

Ewa Chmielecka*

Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

The Bologna Process and the Polish Qualifications Framework for Higher Education: The article looks at the changes in the Polish higher education system related to the Bologna Process implementation. The special attention is given to the National Qualifications Framework for Higher Education. The first section provides general information on the Bologna Process and the national qualifications framework. Next, the author covers the Polish Qualifications Framework, its rationale, objectives, implementation process and first results. In summary, the author highlights the role of the qualifications framework as a tool for satisfactory fulfillment of the educational needs.

Słowa kluczowe: *efekty kształcenia, krajowe ramy kwalifikacji, Polska, proces boloński, szkolnictwo wyższe, zapewnianie jakości*
Keywords: *learning outcomes, national qualifications framework, Poland, Bologna Process, higher education, quality assurance*

* Doktor hab., prof. nadzw. SGH, Zakład Polityki Edukacyjnej i Naukowej, IGS, SGH, ekspert boloński; e-mail: echmie@sgh.waw.pl.

Wstęp

Celem artykułu jest przedstawienie zmian, które w polskie szkolnictwo wyższe wniósł proces boloński, a który spowodował wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. W artykule zaprezentowana zostanie koncepcja europejskich i krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, celów i oczekiwań oraz pierwszych skutków ich wprowadzenia. W podsumowaniu przedstawione zostaną rekomendacje dotyczące dalszego wykorzystania ram kwalifikacji jako narzędzia lepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych polskiego społeczeństwa.

Proces boloński i jego narzędzia

Proces boloński¹ jest ogólnoeuropejskim przedsięwzięciem, które zmierzało do utworzenia (w 2010 r.) Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – EOSW (ang. *European Higher Education Area*), w którym w wyniku uzgodnienia ogólnych zasad organizacji kształcenia zapewniony byłby szeroki dostęp do wysokiej jakości kształcenia, a także odpowiednie warunki do mobilności studentów, absolwentów i pracowników uczelni.

Proces boloński zapoczątkowany został podpisaniem w 1999 r. dokumentu zwanego deklaracją bolońską. Od 1999 r. do dzisiaj liczba sygnatariuszy deklaracji bolońskiej wzrosła z 29 do 49 i obejmuje także kraje pozaeuropejskie. Do marca 2010 r., kiedy oficjalnie ogłoszono utworzenie EOSW, kraje te prowadzą wdrażanie wspólnie uzgodnionych reform w szkolnictwie wyższym. Postęp we wdrażaniu procesu bolońskiego jest regularnie monitorowany i podsumowywany na konferencjach ministrów ds. szkolnictwa wyższego. Spotykają się oni co dwa lata, by omówić osiągnięcia i trudności oraz wytyczyć dalsze priorytety rozwoju EOSW. Po każdej konferencji ministrowie wydają komunikat określający cele działań na następne lata. Do dziś komunikaty zostały wydane na konferencjach w Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005), Londynie (2007), Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), Budapeszcie i Wiedniu (2010) oraz Bukareszcie (2012). W okresie między konferencjami proces boloński jest koordynowany przez Grupę Kontynuacji (ang. *Bologna Follow-up Group* – BFUG) oraz Radę Procesu. W skład BFUG wchodzi przedstawiciele krajów uczestniczących w procesie bolońskim oraz przedstawiciele Komisji Europejskiej.

Deklaracja bolońska postawiła przed procesem bolońskim dwa cele strategiczne: wspomniane już utworzenie EOSW oraz podniesienie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego. Realizacja tych zamiarów wymagała wprowadzenia konkretnych celów i działań operacyjnych. Wśród nich najważniejsze to:

- wprowadzenie systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów),
- wspieranie mobilności studentów i pracowników,
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia,

¹ Ogólne informacje o procesie bolońskim – patrz m.in.: A. Kraśniewski, *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEN, Warszawa 2006; *idem*, *Proces boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji, Warszawa 2009. Przedstawiona w niniejszym rozdziale charakterystyka procesu bolońskiego bazuje w dużej mierze na tych publikacjach.

- wsparcie społecznego wymiaru kształcenia – stworzenie szerokiego i równego dostępu do szkolnictwa wyższego,
- zacieśnienie współpracy pomiędzy sektorem edukacji, badań i innowacji, w tym synergia EOSW i Europejskiego Obszaru Badawczego (EOB),
- rozwój kształcenia interdyscyplinarnego,
- współdziałanie z pracodawcami i innymi partnerami społecznymi w celu zwiększenia powodzenia na rynku pracy („zatrudnialności” – ang. *employability*) absolwentów wszystkich poziomów studiów,
- propagowanie europejskiej problematyki w kształceniu oraz promocja EOSW w świecie, zwłaszcza przez tworzenie warunków sprzyjających zwiększaniu wymiany akademickiej.

Pierwszy z wymienionych celów strategicznych został osiągnięty, co oficjalnie ogłosili ministrowie państw uczestniczących w procesie bolońskim na konferencji w Budapeszcie i Wiedniu w marcu 2010 r. Nie oznacza to jednak, że reformy są już zakończone. W komunikacie wydanym po tej konferencji ministrowie zgodnie orzekli, że konieczna jest dalsza konsolidacja systemów, udoskonalanie wdrożonych rozwiązań i stałe zacieśnianie współpracy między szkołami wyższymi i innymi instytucjami szkolnictwa wyższego w Europie. W odniesieniu do drugiego z celów strategicznych – wspomniany komunikat mówi: *Proces boloński oraz powstały dzięki niemu Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (...) przyniosły znaczące zainteresowanie w innych częściach świata i uczyniły europejskie szkolnictwo wyższe bardziej widocznym na mapie światowej*. Komunikat bukareszteński z 2012 r. podtrzymuje deklaracje ministrów o potrzebie dalszego rozwijania współpracy krajowych systemów szkolnictwa wyższego oraz EOSW w zgodzie z polityką edukacyjną i naukową Unii Europejskiej.

Realizacji celów służą narzędzia procesu bolońskiego, z którymi *nota bene* jest on najczęściej utożsamiany. Najważniejsze narzędzia związane z organizacją kształcenia, to studia dwu- i trójstopniowe, punktacja ECTS (*European Credit Transfer System*), suplementy do dyplomów, wspólne standardy zapewniania jakości kształcenia i wreszcie, od 2005 r., ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Wszystkie te narzędzia zostały już w Polsce wdrożone, dzięki czemu osiągnięto znaczny postęp w realizacji celów operacyjnych.

Przebieg procesu bolońskiego jest monitorowany. Permanentnie zbierane są, opracowywane i publikowane informacje o jego wdrażaniu w poszczególnych krajach. Wśród tych opracowań najważniejsze to: raporty Trends (*Trends in European Higher Education*), przygotowywane pod

auspiciami European University Association (EUA), sporządzane przez BFUG raporty *Bologna Process Stocktaking*, obrazujące między innymi stan zaawansowania poszczególnych krajów uczestniczących w procesie bolońskim we wdrażaniu postulatów procesu oraz *Bologna with Students' Eyes* powstająca pod auspiciami European Students' Union (ESU). Podstawowym źródłem informacji jest witryna internetowa procesu www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna. Polska uzyskuje w tych raportach dobre oceny związane z zaawansowaniem wdrażania procesu bolońskiego.

We wstępie do książki *Proces boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* A. Kraśniewski napisał: *Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że dla wielu krajów proces boloński stał się inspiracją do rozpoczęcia niezbędnych, a z różnych powodów odwlekanych reform w szkolnictwie wyższym, a zarazem receptą na ich przeprowadzenie*². Na pewno stało się tak w przypadku Polski. Zaznaczyć też trzeba, że celem procesu bolońskiego – realizowanego w ścisłej współpracy ze środowiskiem akademickim Europy – nie jest ujednoczenie systemów krajowych, ich uniformizacja pod względem instytucjonalnym, prawnym czy programowym. Tworzenie EOSW oznacza przede wszystkim wypracowywanie zasad współdziałania i wdrażanie mechanizmów porównywania rozwiązań w systemach szkolnictwa wyższego w Europie, z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni. Wprowadzenie europejskich (ERK) i krajowych ram kwalifikacji (KRK) znakomicie zilustruje te założenia procesu.

Dlaczego ramy kwalifikacji?

Wdrażanie ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, na które zdecydowały się kraje procesu bolońskiego, a także wiele innych krajów, wynika z następujących podstawowych przesłanek³:

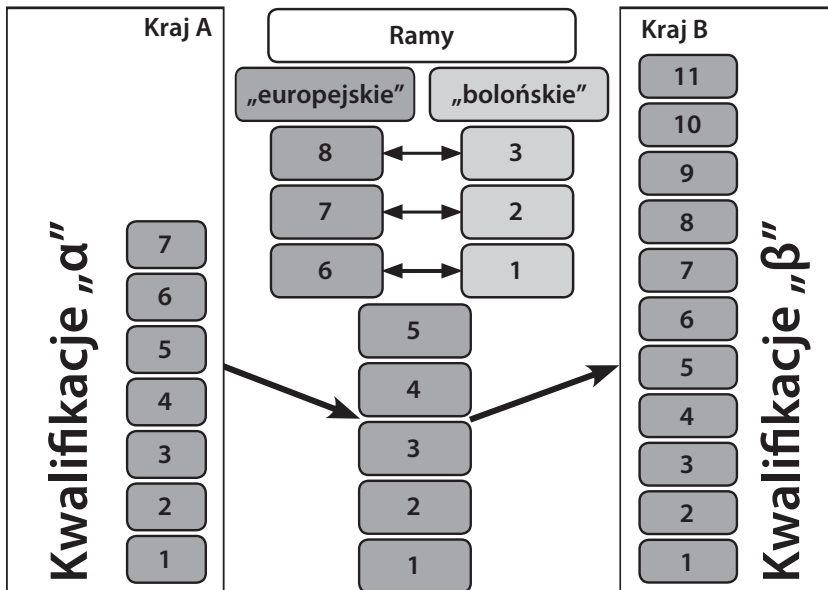
- rosnącej mobilności obywateli Unii, w tym osób z dyplomem szkoły wyższej,
- umasowienia kształcenia na poziomie wyższym,
- konieczności uczenia się przez całe życie,
- konieczności budowy społeczeństw i gospodarek opartych na wiedzy.

² *Idem, Proces boloński, op. cit., s. 7.*

³ W tym rozdziale wykorzystano opracowania *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSW, E. Chmielecka (red.), Warszawa 2010 oraz E. Chmielecka, A. Kraśniewski, Z. Marciniak, *Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym [w:] Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, w przygotowaniu.

Ramy kwalifikacji dla EOSW odpowiadają na te oczekiwania, pozwalają na zwiększenie międzynarodowej przejrzystości systemów szkolnictwa wyższego i wydawanych w nich dyplomów, na mobilność uczących się i absolwentów, stanowią duże ułatwienie w międzynarodowym uznawaniu kwalifikacji absolwentów. Podstawowa funkcja ram sprowadza się do możliwości przypisania poziomu kwalifikacji wydawanej w jednym kraju do poziomu kwalifikacji w ERK, a dzięki temu do prostego przełożenia ich na poziom kwalifikacji w innym kraju. Dla zilustrowania tej funkcji przedstawiono przykładowy schemat odniesienia kwalifikacji jednego kraju do kwalifikacji innego (wykres 1).

Wykres 1. Wykorzystanie ram kwalifikacji do odniesienia kwalifikacji pomiędzy krajami



Źródło: *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSW, E. Chmielecka (red.), Warszawa 2010, s. 8.

Kwalifikacja kraju A jest tu odniesiona do poziomu KRK w tym kraju i do poziomu ERK. Pozwala to na znalezienie odpowiednika kwalifikacji „α” kraju A w postaci kwalifikacji „β” w kraju B. Odniesienie kwalifikacji na poziomie szkolnictwa wyższego jest możliwe zarówno za pomocą ERK EOSW („rama bolońska” na schemacie), jak i ERK.

Efektom końcowym wprowadzenia ram w szkolnictwie wyższym w całej Europie ma być dynamiczna „mapa” kwalifikacji właściwych dla poziomów 5–8 ERK. „Mapa” ta pokazywać ma relacje pomiędzy kwalifikacjami, wskazywać ścieżki przejścia i możliwość kontynuacji kształcenia w szkolnictwie wyższym w perspektywie uczenia się przez całe życie. Powinna być użyteczna także dla pracowników i pracodawców, dając jasny opis kompetencji osoby legitymującej się dyplomem, certyfikatem czy świadectwem potwierdzającym jej kompetencje.

Ramy kwalifikacji pozwalają także na różnicowanie programów kształcenia co do treści, formy, profilu, czasu trwania; na lepsze dostosowanie ich do potrzeb społecznych i potrzeb i możliwości osób kształcących się. Ramy pozwalają ulokować dyplom czy świadectwo na odpowiednim poziomie kształcenia, a zarazem nie wymagają ujednoczenia treści kształcenia, bowiem do opisu poziomu kształcenia używa uniwersalnych wymagań („deskryptorów” – ang. *generic level descriptors*), a nie opisu zawartości programów. Komunikat z Bergen z 2005 r., który zarekomendował krajom procesu bolońskiego wprowadzenie ram kwalifikacji do krajowych systemów szkolnictwa wyższego, był uzupełniony opracowaniem⁴ zawierającym główne idee ram dla szkolnictwa wyższego, w tym tzw. deskryptory dublińskie – zestaw opisu wymagań dla poziomów studiów I, II i III stopnia.

Ramy kwalifikacji okazały się bardzo użytecznym narzędziem porównań: według oceny European Training Foundation w roku 2011 aż 137 krajów na świecie opracowywało, wdrażało lub wdrożyło krajowe ramy kwalifikacji bądź systemy o podobnych nazwach, oparte na opisywaniu dyplomów, świadectw, certyfikatów i innych tego typu dokumentów w języku efektów kształcenia⁵ (wśród krajów tych są także kraje o bardzo silnie zdecentralizowanym systemie szkolnictwa wyższego, takie jak Stany Zjednoczone⁶).

Podsumowując, należy stwierdzić, że ERK pozwala na porównanie poziomów kształcenia bez konieczności unifikacji programów kształcenia, czyli pozwala na zachowanie odrębności systemów edukacji przy jednocześniej możliwości porównania poziomu, na którym pozostaje kwalifi-

⁴ *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Kopenhaga 2005

⁵ Zob. A. Deij, *Beyond the EQF – Other Regional and Transnational Frameworks*, „EQF Newsletter” sierpień 2011 r.

⁶ *The Degree Qualifications Profile – Defining Degrees: A new direction for American higher education to be tested and developed in partnership with faculty, students, leaders and stakeholders*, Lumina Foundation, styczeń 2011 r., http://www.luminafoundation.org/publications/The_Degree_Qualifications_Profile.pdf.

kacja. Wspiera mobilność, gwarantuje transparentność przy zachowaniu różnorodności treści kształcenia, instytucji kształcących i pozwala na różnorodność dróg dochodzenia do uzyskania kompetencji i kwalifikacji

Ramy kwalifikacji – podstawowe informacje

Czym zatem są europejskie i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego? Dlaczego tak powszechnie są używane?

Ramy kwalifikacji, to – mówiąc najogólniej – rozumiały w kontekście krajowym i międzynarodowym opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. Słowo „kwalifikacja” jest rozumiane jako tytuł, stopień czy uprawnienie utożsamiane z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia. Dokument taki, wydawany przez uprawnioną instytucję (uczelnię) poświadcza osiągnięcie efektów kształcenia określonych dla tego etapu kształcenia⁷.

Inicjatywy wprowadzające ramy kwalifikacji w Europie

Ramy kwalifikacji są opracowywane i wdrażane w krajach europejskich z inicjatywy instytucji Unii Europejskiej. Najważniejszymi dokumentami leżącymi u podstaw tych działań były:

- strategia lizbońska z 2000 r. zawierająca zalecenie uzyskania przejrzystości kwalifikacji zawodowych oraz edukacji i szkoleń prowadzących do ich uzyskania, której skutkiem był między innymi tzw. proces kopenhaski, określający priorytety Europy w zakresie kształcenia zawodowego i budujący narzędzia dla jego porównywalności,
- komunikat ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego z Bergen z 2005 r. zawierający rekomendację i założenia budowy ram kwalifikacji dla EOSW oraz krajowych dla szkolnictwa wyższego,
- zalecenie Parlamentu i Rady Europy z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kluczowych kompetencji dla uczenia się przez całe życie,
- zalecenie Parlamentu i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ang.

⁷ Taka charakterystyka ram pojawia się w wielu dokumentach europejskich i krajowych. Por. A. Kraśniewski, *Jak przygotować program kształcenia zgodnie z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011; *Raport referencyjny. Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do europejskiej ramy kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu); *Raport samopotwierdzania dla wdrażania krajowych ram kwalifikacji dla obszaru szkolnictwa wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).

European Qualifications Framework for Lifelong Learning – ERK LLL)⁸,

- zalecenia Grupy Doradczej ds. Ram Kwalifikacji (ang. *EQF Advisory Group*) działającej przy Komisji Europejskiej, a zwłaszcza 10 kryteriów odnoszenia ram krajowych do ram europejskich przyjętych przez tę grupę.

Te dokumenty wytyczyły prace nad budową krajowych ram kwalifikacji, które w większości krajów europejskich (także w Polsce) prowadzone są w trzech sektorach: kwalifikacji zawodowych, kwalifikacji właściwych dla szkolnictwa wyższego oraz kwalifikacji właściwych dla edukacji ogólnej z intencją stworzenia spójnego opisu wszystkich kwalifikacji możliwych do uzyskania w danym kraju. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z kwietnia 2008 r. wskazuje potrzebę oraz możliwość zharmonizowania prac sektorowych i ujęcia w jednej scalającej ramie wszystkich kwalifikacji wydawanych przez instytucje edukacyjne i szkoleniowe w danym kraju oraz uzyskiwanych poza edukacją formalną w perspektywie uczenia się przez całe życie. Wedle stwierdzenia zawartego w tym dokumencie: *Europejskie ramy kwalifikacji są w pełni zgodne z ramami kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powstałymi w myśl procesu bolońskiego. W szczególności deskryptory w europejskich ramach kwalifikacji na poziomach 5–8 odsyłają do deskryptorów uzgodnionych w ramach procesu bolońskiego. Deskryptory europejskich ram kwalifikacji różnią się od bolońskich jedynie tym, że obejmują także kształcenie i szkolenie zawodowe oraz kontekst pracy – na wszystkich poziomach – włączając w nie poziomy najwyższe.*

W ERK LLL efekty uczenia się zdefiniowane są w trzech kategoriach deskryptorów:

- wiedza, która w kontekście ERK może być teoretyczna lub faktograficzna i która oznacza efekt przyswajania informacji przez uczenie się; jest ona zbiorem opisu faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z określoną dziedziną pracy lub nauki,
- umiejętności, które w kontekście ERK mogą być umysłowe/kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów); oznaczają one zdolność do stoso-

⁸ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C 111 z 6 maja 2008 r., s. 1.

wania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,

- kompetencje, które w kontekście ERK określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii; oznaczają one udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym.

Te główne kategorie efektów uczenia się nie powinny być jednak traktowane rozłącznie. Efekty określane jako „wiedza” obejmują bowiem pewien komponent „umiejętności”, efekty określane jako „umiejętności” obejmują pewne elementy „wiedzy”, a „wiedza” i „umiejętności” stanowią istotny składnik „kompetencji społecznych”.

Różnice pomiędzy poziomami ERK oznaczają skokowy (znaczny i jakościowo odmienny) przyrost efektów uczenia. Kwalifikacje pełne oznaczają opanowanie przez uczącego się wszystkich efektów kształcenia właściwych dla poziomu i możliwość wstępu na poziom następny. ERK (i KRK) dopuszczają istnienie podpoziomów ram, a także uzyskiwanie kwalifikacji częściowych. Na poziomach szkolnictwa wyższego np. kwalifikacją pełną jest dyplom licencjata, natomiast częściową może być świadectwo ukończenia studiów podyplomowych lub innej krótszej formy kształcenia – dopełniającej kompetencje osoby uczącej się np. o umiejętności zawodowe.

Przyjęty na konferencji w Bergen w 2005 r. opis ram kwalifikacji dla EOSW definiuje oczekiwane efekty kształcenia, odwołując się do uniwersalnych wymagań dla poziomów studiów znanych pod nazwą deskryptorów dublińskich, które zdefiniowane są w pięciu kategoriach efektów kształcenia, a mianowicie:

- wiedza i rozumienie,
- praktyczne stosowanie wiedzy,
- umiejętność wnioskowania i formułowania sądów,
- umiejętność komunikowania się,
- umiejętność uczenia się.

Każda kwalifikacja w zakresie szkolnictwa wyższego jest scharakteryzowana przez:

- poziom,
- odpowiadający mu nakład pracy studenta, wyrażony w punktach ECTS,
- efekty kształcenia.

Atrybutem kwalifikacji może być też profil, określający charakter uzyskanych efektów kształcenia (np. profil zawodowy/praktyczny, profil akademicki, profil badawczy) lub też specyficzny obszar tematyczny (dziedzina kształcenia (np. humanistyka, technika, sztuka).

Charakterystyka pojęcia „efekty kształcenia” lub „efekty uczenia się” (*learning outcomes*) sprowadza się do określenia, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu pewnego okresu (procesu) kształcenia. W szkolnictwie wyższym efekty kształcenia mogą być związane z pełnym programem studiów i odpowiadającym mu dyplomem, z modułem dydaktycznym (blokiem programowym), z pojedynczym przedmiotem, a nawet z pojedynczym wykładem czy pojedynczą sesją ćwiczeń audytoryjnych bądź zajęć laboratoryjnych. W każdym przypadku efekty kształcenia powinny być podatne na weryfikację (przez instytucję prowadzącą kształcenie), a przyznanie punktów ECTS powinno być warunkowane osiągnięciem zamierzonych efektów kształcenia.

Przebieg prac nad KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce

Wskazówki dotyczące metody i etapów postępowania zmierzającego do wprowadzenia KRK dla szkolnictwa wyższego można znaleźć w dwu dokumentach:

- w typowym scenariuszu ich wprowadzania opracowanym przez Grupę Roboczą BFUG ds. Ram Kwalifikacji dla EOSW,
- w zaleceniach opracowanych przez Grupę Doradcą ERK.

Dokumenty te pozostawiają podmiotom krajowym znaczną swobodę interpretacji ich stosowania, jednakże zasadnicze odejście od nich w procesie projektowania i wdrażania ram mogłoby spowodować ich niekompatybilność z ramami innych krajów. Stosowanie się do nich w trakcie wdrażania KRK jest brane pod uwagę i oceniane w raporcie samopotwierdzenia dla szkolnictwa wyższego oraz w raporcie referencyjnym (dla całego krajowego systemu kwalifikacji).

Realizacja scenariusza BFUG w Polsce obejmowała opisane poniżej działania.

- W końcu 2006 r. została podjęta decyzja o rozpoczęciu prac nad KRK⁹. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego powołał Grupę Roboczą, której zadaniem było przygotowanie założeń modelu KRK. W latach 2007–2009 trwały prace Grupy Roboczej, podczas których powstały trzy aktualizowane systematycznie wersje projektu KRK.

⁹ W owym czasie używano terminu krajowa struktura kwalifikacji.

- Od października 2009 r. do marca 2010 r. pracował 40-osobowy zespół ekspercki powołany przez MNiSW. Opracował on projekt opisu efektów kształcenia dla trzech poziomów i ośmiu obszarów kształcenia KRK. Wyniki te znalazły się w ostatniej wersji raportu Grupy Roboczej (z kwietnia 2010 r.), w której uwzględniono także wyniki toczących się równolegle, koordynowanych przez MEN prac nad projektem KRK LLL. Raport ten został przyjęty przez Komitet Sterujący ds. KRK. Na bazie wyników prac Grupy Roboczej przygotowano przepisy, które znalazły się w ustawie nowelizującej – Prawo o szkolnictwie wyższym w 2011 r.
- W latach 2010–2012 przeprowadzono w środowisku akademickim intensywną działalność informacyjno-konsultacyjną dotyczącą ram kwalifikacji. Szacuje się, że w zorganizowanych w różnej formie w roku akademickim 2010/2011 szkoleniach uczestniczyło kilkanaście tysięcy nauczycieli akademickich i innych pracowników uczelni¹⁰, opracowano liczne materiały wspomagające uczelnie w ich pracy nad wdrożeniem KRK.
- Formalne wprowadzenie KRK do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce nastąpiło wraz z uchwaleniem 18 marca 2011 r. ustawy nowelizującej ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym, a następnie wydaniem rozporządzeń dotyczących KRK. W ten sposób stworzone zostały podstawy prawne określające kształt KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce.
- Podczas prac nad przygotowaniem aktów wykonawczych do ustawy, w okresie pierwszych trzech miesięcy 2011 r. powołane przez MNiSW zespoły eksperckie opracowały projekty wzorcowych opisów efektów kształcenia dla ok. 40 wybranych kierunków studiów.
- W następstwie formalnego wprowadzenia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego Polska Komisja Akredytacyjna dokonała odpowiednich zmian wewnętrznych regulacji dotyczących zasad i procedur akredytacji zgodnych z KRK.
- W roku akademickim 2011/2012 w uczelniach przeprowadzono prace nad projektowaniem programów kształcenia dostosowanych do nowych przepisów prawa. Z początkiem roku akademickiego

¹⁰ W przekazanym Komisji Europejskiej przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) raporcie końcowym Zespołu Ekspertów Bolońskich za okres 2009–2011 wykazano łącznie ok. 200 spotkań, w których wzięło udział ponad 16 000 uczestników. Większość z tych spotkań poświęcona była całkowicie lub w znacznej części zagadnieniom związanym z wdrażaniem KRK (podane liczby nie obejmują prowadzonych przez członków Zespołu seminariów zorganizowanych przez MNiSW).

2012/2013 uczelnie rozpoczęły realizację programów kształcenia opracowanych wg zasad krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.

KRK dla szkolnictwa wyższego są powiązane z będącą w końcowej fazie opracowywania z polską ramą kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (PRK), obejmującą – oprócz kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego – kwalifikacje uzyskiwane na poziomie edukacji ogólnej (oświaty) oraz w edukacji zawodowej. Rama ta obejmuje 8 poziomów. Poziomy wyróżnione w krajowych ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego odpowiadają najwyższymi trzem poziomom (poziomom 6–8) w polskiej ramie kwalifikacji. Docelowo obejmą być może także poziom odpowiadający poziomowi 5 w polskiej ramie kwalifikacji¹¹.

Krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

W wyniku prac adaptujących ramy kwalifikacji dla EOSW do polskiego szkolnictwa wyższego ustalono, że¹²:

- efekty kształcenia w polskich ramach będą opisane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych,
- studenci zdobywają kwalifikacje na trzech poziomach i w dwóch profilach (profilu ogólnoakademickim lub profilu praktycznym).

Trzy wyróżnione poziomy kwalifikacji odpowiadają:

- uzyskaniu – w wyniku ukończenia studiów pierwszego stopnia – tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równorzędnego,
- uzyskaniu – w wyniku ukończenia studiów drugiego stopnia lub jednolitych studiów magisterskich – tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego,
- uzyskaniu stopnia naukowego doktora.

Odpowiadają one poziomom ram europejskich, a to:

- trzem poziomom wyróżnionym w ERK dla EOSW,
- trzem najwyższymi poziomami (6–8) wyróżnionymi w ERK LLL, zdefiniowanych w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej¹³.

¹¹ Zob. *Raport referencyjny, op. cit.*

¹² Zob. *Raport referencyjny, op. cit.* i *Raport samopotwierdzenia, op. cit.*

¹³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji, *op. cit.*

W przypadku kwalifikacji uzyskiwanych w wyniku ukończenia studiów pierwszego lub drugiego stopnia na określonym kierunku studiów, program tego kierunku powinien być przyporządkowany do jednego lub większej liczby wyodrębnionych obszarów kształcenia, uzyskiwane efekty kształcenia powinny natomiast odpowiadać efektom kształcenia określonym dla tego obszaru lub tych obszarów. Wyodrębniono osiem obszarów kształcenia odpowiadających:

- naukom humanistycznym,
- naukom społecznym,
- naukom ścisłym,
- naukom przyrodniczym,
- naukom technicznym,
- naukom medycznym, naukom o zdrowiu oraz naukom o kulturze fizycznej,
- naukom rolniczym, leśnym i weterynaryjnym,
- sztuce.

Dla każdego z tych obszarów zdefiniowano efekty kształcenia dla dwóch poziomów i dwóch profili kwalifikacji. Nie zdefiniowano ich dla poziomu trzeciego odpowiadającego studiom doktoranckim, pozostawiając je w sferze autonomii uczelni.

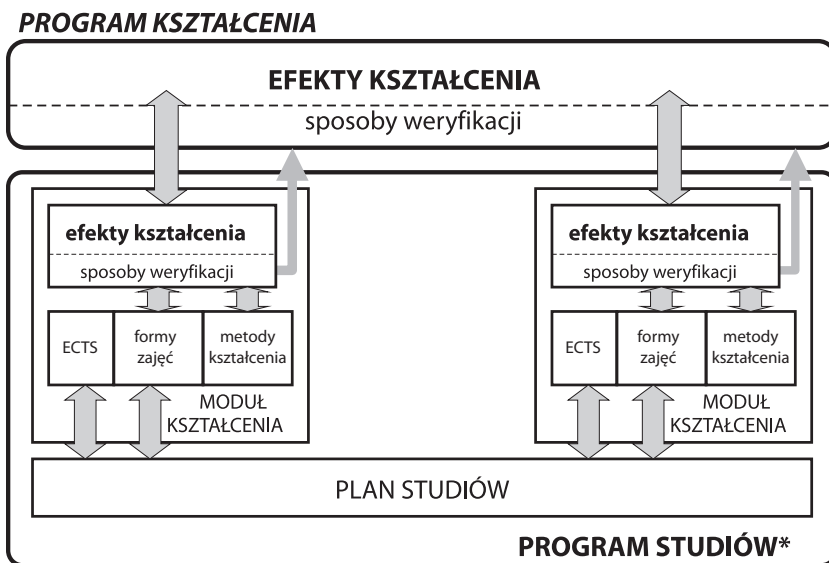
Powyzsze zmiany wynikają z nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 r., oraz towarzyszących jej rozporządzeń MNiSW. Kluczowe znaczenie mają następujące rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego:

- rozporządzenie z 2 listopada 2011 r. w sprawie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, które określa:
 - opis efektów kształcenia dla kwalifikacji pierwszego oraz drugiego stopnia dla ośmiu wyodrębnionych obszarów kształcenia,
 - opis efektów kształcenia prowadzących do uzyskania kompetencji inżynierskich,
- rozporządzenie z 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia; które podaje przykładowe programy kształcenia przygotowane wedle zasad KRK,
- rozporządzenie z 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, które określa między innymi:
 - ogólne warunki, jakie musi spełniać jednostka organizacyjna uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia,

- warunki, jakie musi spełniać program kształcenia, tzn. opis efektów kształcenia oraz opis procesu kształcenia (program studiów),
- rozporządzenie z 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej, które określa ogólne zasady prowadzenia akredytacji przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA).

Wymienione wyżej przepisy prawa wprowadziły nowe terminy określające proces projektowania i realizacji programów kształcenia, takie jak kwalifikacje, efekty kształcenia, program kształcenia, obszar kształcenia, profil kształcenia i poziom kształcenia lub zredefiniowały dotychczasowe terminy: kierunek studiów, forma studiów, studia stacjonarne, studia niestacjonarne, studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia, studia trzeciego stopnia, studia podyplomowe i standardy kształcenia. Relacje między kluczowymi pojęciami używanymi w opisie studiów prowadzonych na określonym kierunku, poziomie i profilu kształcenia zilustrowano na wykresie 2.

Wykres 2. Relacje między kluczowymi elementami projektowania programów studiów



* Opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia.

Źródło: A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011, s. 16.

Opis efektów kształcenia dla programów kształcenia¹⁴

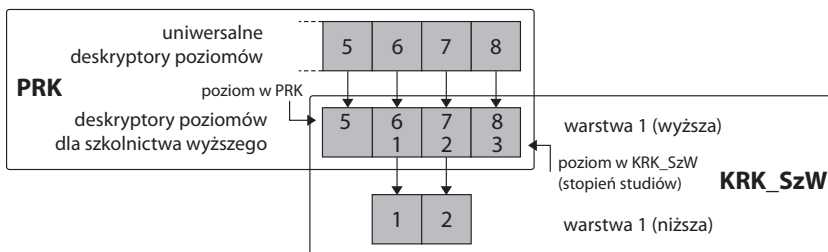
Najważniejszą konsekwencją wprowadzania ram kwalifikacji do systemów edukacji jest konieczność opisu wszystkich programów kształcenia w języku efektów kształcenia (a nie tylko treści programowych) oraz metod ich weryfikacji (ang. *validation of learning outcomes*). Efekty kształcenia to wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne będące skutkiem procesu kształcenia. Mówiąc prostym językiem: to, co absolwent wie, potrafi i jest gotów zrobić dzięki konkretnemu etapowi swego kształcenia. Powinny być zdefiniowane w taki sposób, aby możliwe było potwierdzenie ich uzyskania. Potwierdzone zbiory efektów kształcenia nazywane są kompetencjami absolwenta.

W KRK dla szkolnictwa wyższego efekty kształcenia odpowiadające kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia są opisane w dwóch warstwach:

- pierwszą, wyższą warstwę tworzą uniwersalne deskryptory 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 efektów kształcenia (kompetencji) odpowiadających kwalifikacjom pierwszego i drugiego stopnia; mogą być one traktowane jako interpretacja sformułowań użytych w deskryptorach występujących w wyższej warstwie, ułatwiająca ich praktyczne/operacyjne wykorzystanie.

Jest to zilustrowane na wykresie 3.

Wykres 3. Dwuwarstwowa struktura opisu efektów kształcenia w krajowych ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (KRK_SzW)



Źródło: Raport samopotwierdzania dla wdrażania krajowych ram kwalifikacji dla obszaru szkolnictwa wyższego, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).

¹⁴ W tym podrozdziale wykorzystano informacje zawarte m.in. [w:] *Raport referencyjny, op. cit.* i *Raport samopotwierdzania, op. cit.*

Zdefiniowane przez uczelnię/jednostkę efekty kształcenia dla danego programu kształcenia powinny być zgodne z efektami kształcenia określonymi w rozporządzeniu

- dla właściwego poziomu kształcenia (kwalifikacji I lub II stopnia),
- dla obszaru kształcenia odpowiadającego rozpatrywanemu programowi lub – w przypadku programów, których zakres tematyczny odnosi się do dwóch lub większej liczby obszarów kształcenia – dla odpowiedniej kombinacji efektów kształcenia z tych obszarów,
- dla profilu kształcenia przypisanego rozpatrywanemu programowi.

Te zapisy, wbrew pierwszemu wrażeniu, stwarzają uczelniom od dawna oczekiwaną autonomię w zakresie tworzenia programów kształcenia. Eliminują one wcześniejsze (do 2012 r.) ograniczenia, zgodnie z którymi uczelnia mogła prowadzić kształcenie w jednym z 118 określonych w rozporządzeniu ministra kierunków studiów o określonej nazwie i częściowo określonym programie – treściach kształcenia (każde odejście od tej zasady wymagało zgody ministra). Obecnie uczelnie mogą decydować o nazwie i zawartości programu kształcenia, o ile zakładane efekty kształcenia są zgodne z efektami określonymi w KRK. Takie rozwiązanie stwarza uczelniom możliwość różnicowania oferty studiów. Zapisy deskryptorów mają charakter ogólnych wskazań nie odnoszących się do treści programów studiów: zadaniem uczelni jest ich interpretacja w języku obszaru, dyscypliny i konkretnego programu kształcenia. Ten uniwersalny charakter deskryptorów ilustruje tabela 1¹⁵.

Zakładane efekty kształcenia, definiowane przez uczelnię (jednostkę prowadzącą studia) w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, stanowią najważniejszy element opisu programu kształcenia – informację dla interesariuszy, a jednocześnie formalne zobowiązanie, którego wypełnienie będzie przedmiotem analizy w procesie akredytacji programu. Waga efektów kształcenia jest odzwierciedlona w przepisie, który wymaga ich zatwierdzenia na poziomie uczelni (decyzją senatu lub podobnego ciała), podczas gdy decyzje dotyczące wszystkich innych elementów programu kształcenia, a w szczególności zestawu przedmiotów tworzących program studiów, są podejmowane na poziomie wydziału lub innej jednostki prowadzącej studia.

Opracowując programy kształcenia w rok akademicki 2011/2012, uczelnie korzystały – przynajmniej w pewnym stopniu – z doświadczeń innych uczelni – polskich i zagranicznych, w szczególności swoich partnerów w realizowanych projektach edukacyjnych. Korzystały także z wyników mię-

¹⁵ Zob. *Raport samopotwierdzania*, op. cit.

Tabela 1. Polska rama kwalifikacji – deskryptory uniwersalne poziomów 6–8 właściwych dla szkolnictwa wyższego

	Poziom 6	Poziom 7	Poziom 8
<p>Wiedza</p> <p>zna i rozumie:</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"> w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, także w powiązaniu z innymi dziedzinami różnorodnie, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej działalności 	<ul style="list-style-type: none"> światowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki
<p>Umiejętności</p> <p>potrafi:</p>	<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 	<ul style="list-style-type: none"> wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy, z wykorzystaniem nowej wiedzy, także z innych dziedzin samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowywać innych w tym zakresie komunikować się ze zróżnicowanymi kręgami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowiska 	<ul style="list-style-type: none"> dokonywać analizy i twórczej syntezy dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz związanych z działalnością innowacyjną i twórczą; tworzyć nowe elementy tego dorobku samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei, także w środowisku międzynarodowym
<p>Kompetencje społeczne</p> <p>jest gotów do:</p>	<ul style="list-style-type: none"> kulturowania i upowszechniania wzorów 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 	<ul style="list-style-type: none"> tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią 	<ul style="list-style-type: none"> niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem ich etycznego wymiaru i odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach

Źródło: jak pod wykresem 3.

dzynarodowych projektów i innych inicjatyw, takich jak Tuning¹⁶ (w wyniku realizacji projektu Tuning i związanych z nim sieci tematycznych opracowano opisy efektów kształcenia dla ponad 30 kierunków¹⁷). Przydatne okazały się także rozwiązania przyjęte w innych krajach, takie jak Subject Benchmark Statements¹⁸ – opisy efektów kształcenia opracowane dla ponad 50 obszarów tematycznych odpowiadających niektórym polskim kierunkom studiów, lecz najczęściej grupie kierunków studiów.

Wdrażanie KRK przez uczelnie¹⁹

Formalne, przez przepisy prawa, wprowadzenie KRK przeniosło ciężar działań w zakresie wdrożenia krajowych ram kwalifikacji na poziom uczelni. Zmieniło w pewnym zakresie charakter i zwiększyło intensywność prowadzonych przez uczelnie działań. Było to niezbędne, aby zgodnie w przepisami ustawy z początkiem roku akademickiego 2012/2013 rozpocząć realizację procesu kształcenia opartego na odmiennych od dotychczas stosowanych zasadach.

W roku akademickim 2011/2012 uczelnie podjęły działania o charakterze informacyjnym, szkoleniowym i konsultacyjnym. Oparte one były na stopniowym, „kaskadowym” przekazywaniu wiedzy i doświadczeń przez osoby zaznajomione z problematyką (w tym ekspertów zewnętrznych i ekspertów uczelnianych) kolejno na poziom jednostek (wydziałów) prowadzących studia, zespołów dydaktycznych i poszczególnych nauczycieli akademickich. Istotą wprowadzonej reformy jest bowiem to, że jej realizacja wymaga zaangażowania całej społeczności akademickiej – zdefiniowanie efektów kształcenia, określenie sposobów sprawdzania, czy i w jakim stopniu zostały osiągnięte, a praktyczna weryfikacja osiągniętych przez studentów kompetencji musi być realizowana w ramach każdego prowadzonego przedmiotu.

Wobec znacznego wymiaru zadań związanych z procedurą opracowania i formalnego zatwierdzenia programów kształcenia²⁰ zasadnicze znaczenie miało – zwłaszcza na dużych uczelniach prowadzących studia na wielu kierunkach:

¹⁶ *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*, J. Gonzales, R. Wagenaar (eds.), University of Deusto, University of Groningen, 2005.

¹⁷ C. Adelman, *Matching Higher Education to „New Jobs”: What Are They Talking About?*, EAIR Forum, Warszawa 2011.

¹⁸ *Subject Benchmark Statements*, Quality Assurance Agency, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>.

¹⁹ W tym podrozdziale wykorzystano opracowanie: E. Chmielecka, A. Kraśniewski, Z. Marciniak, *Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym*, *op. cit.*

²⁰ Efekty kształcenia dla wszystkich programów kształcenia prowadzonych na uczelni (przez poszczególne wydziały i inne jednostki) muszą być przyjęte w drodze uchwały senatu.

- określenie odpowiedniego harmonogramu działań (na poziomie uczelni i wydziałów),
- opracowanie i wydanie odpowiednio wcześniej regulacji wewnętrznych, określających zasady i tryb wdrażania KRK, a zwłaszcza trybu prac prowadzących do przyjęcia programów kształcenia oraz zawartości i formy dokumentacji programu kształcenia,
- opracowanie odpowiednich narzędzi informatycznych wspomagających przygotowanie dokumentacji programu kształcenia.

Zdecydowana większość uczelni poradziła sobie z tymi zadaniami i z początkiem roku akademickiego 2012/2013 nowo przyjęci studenci rozpoczęli kształcenie zgodnie z programami opracowanymi według wymagań wynikających z regulacji dotyczących krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.

Niektóre jednostki prowadzące studia, wykorzystując możliwości stworzone przez nowe uregulowania prawne, opracowały innowacyjne programy, poszerzające i czyniące bardziej atrakcyjną ofertę edukacyjną skierowaną do studentów. W czerwcu 2012 r. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłosił konkurs na dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni lub uczelni nieposiadających podstawowych jednostek organizacyjnych „w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz krajowych ram kwalifikacji”. Spośród ponad 200 zgłoszeń w listopadzie 2012 r. wyłoniono 62 laureatów. Każda z nagrodzonych jednostek lub uczelni otrzymała dotację projakościową w wysokości miliona zł. W większości nagrody te przypadły autorom innowacyjnych rozwiązań w zakresie wdrażania KRK w uczelniach.

Jest jednak oczywiste, że – między innymi ze względu na niezbędny postęp towarzyszący pracom programowym – opracowane w wielu uczelniach programy nie są pozbawione mankamentów. Szansę na ich usunięcie stwarza przeprowadzona w sierpniu 2012 r. nowelizacja rozporządzenia dotyczącego warunków prowadzenia studiów, która umożliwi wprowadzanie w roku akademickim 2012/2013 zmian doskonalących już realizowanych programów kształcenia.

Wprowadzenie KRK a zapewnianie jakości kształcenia²¹

Jednym z podstawowych warunków wprowadzenia krajowych ram kwalifikacji jest objęcie kształcenia systemem zapewniania jakości. Pośród 10 kryteriów referencyjnych poświadczających, iż rama krajowa jest zgod-

²¹ Zob. m.in. *Raport o stanie edukacji 2012, op. cit.*

na z ERK LLL, aż dwa poświęcone są tej sprawie. Kryterium 5 powiada, że krajowe systemy zapewniania jakości kształcenia i szkoleń powinny odwoływać się do krajowych ram lub systemu kwalifikacji. Kryterium 6 głosi, że w procesie referencji należy uzyskać aprobatę wyrażoną przez ciała krajowe odpowiedzialne za zapewnianie jakości. Wprowadzenie KRK dla szkolnictwa wyższego musiało zatem być prowadzone wspólnie z instytucjami zapewniającymi jakość w tym sektorze edukacji.

Systemy zapewniania jakości w polskim szkolnictwie wyższym stosują rozwiązania zgodne z European Standards & Guidelines (ES&G) for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Postulują one dwa podstawowe elementy tych systemów: (a) tworzenie w uczelniach wewnętrznych systemów zapewniania jakości prowadzących do powstania kultury jakości oraz (b) utworzenie krajowych systemów zewnętrznego nadzoru i zapewniania jakości (akredytacji).

W Polsce PKA przeprowadza akredytację programową i (od 2011 r.) instytucjonalną oraz przedstawia ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego opinie i wnioski w sprawach związanych z jakością kształcenia. Ocena jakości dotycząca bezpośrednio wprowadzenia KRK polega na sprawdzeniu:

- czy opisane przez uczelnię efekty kształcenia dla danego programu kształcenia odpowiadają deskryptorom obszaru (-ów) zawartym w rozporządzeniu dotyczącym krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego,
- czy proces kształcenia tego programu rzeczywiście umożliwi osiągnięcie tych efektów, a w szczególności, w jaki sposób założone efekty kształcenia są weryfikowane.

Ponadto w toku oceny prowadzonej przez PKA opiniowane jest funkcjonowanie i doskonalenie wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia w uczelni, w tym procedur tworzenia programów i weryfikacji efektów kształcenia, stałego monitorowania jakości zajęć dydaktycznych, śledzenia losów absolwentów, a także inne aspekty projakościowej działalności uczelni. Uczelnie są zobowiązane do współpracy z interesariuszami, zwłaszcza reprezentującymi rynek pracy, przy projektowaniu efektów kształcenia tworzących zręb programów kształcenia. Dotyczy to w szczególności programów o profilu praktycznym, których niezbędnym składnikiem są praktyki studenckie, a kadra nauczająca powinna mieścić w swym gronie praktyków.

Proces referencyjny²²

Każdy kraj wdrażający krajową ramę kwalifikacji projektuje ją w sposób, który uwzględnia cechy istniejącego systemu edukacji: regulujące go akty prawne, pragmatykę działania, tradycje. Czasami wprowadzenie ram reformuje istniejący system, czasami tylko opisuje go przy użyciu języka właściwego dla ram. Granicą dla tej dowolności jest to, że krajowy system kwalifikacji i funkcjonująca wewnątrz niego krajowa rama kwalifikacji muszą mieć jasne odniesienia do ERK LLL oraz EOSW. Proces odnoszenia poziomów ram i związanych z nimi wymagań krajowych do poziomów i deskryptorów ERK nazywa się referencją. Dziesięć kryteriów spójności (referencji) dla ram kwalifikacji obejmujących cały system edukacji zostało opracowane przez Grupę Doradczą KE. Europejska Sieć Korespondentów Krajowych ds. ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym opracowała osobny zbiór kryteriów właściwych dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w wielkiej części zbieżny z kryteriami Grupy Doradczej, ale bazujący także na deskryptorach dublińskich.

Wdrożenie KRK dla szkolnictwa wyższego wymaga przygotowania tzw. raportu samopotwierdzenia, w którym kraj wykazuje, że na poziomach krajowej ramy kwalifikacji właściwych dla szkolnictwa wyższego spełnione zostały obydwie zbiory kryteriów referencji. Zespół przygotowujący *Raport samopotwierdzenia*²³ dokonał wielu analiz, badając odniesienie KRK do PRK, do ERK, do kryteriów międzynarodowych ciał zawodowych i innych. Wyniki tych analiz potwierdziły wysoki stopień spójności i zasadniczą zgodność KRK z wymienionymi zbiorami wymagań. Zidentyfikowane niewielkie rozbieżności spowodowały dokonanie korekt w projekcie sektorowych deskryptorów poziomów 6 i 7 PRK. Pozostałe drobne niespójności będą zapewne w przyszłości wyeliminowane w wyniku nowelizacji rozporządzenia definiującego efekty kształcenia dla kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia w systemie szkolnictwa wyższego. Prace nad *Raportem samopotwierdzenia* trwały od czerwca 2012 r. do marca 2013 r. Dokument ten uzyskał pozytywne opinie ekspertów zagranicznych oraz krajowych recenzentów.

²² Por. *Raport referencyjny*, *op. cit.* i *Raport samopotwierdzenia*, *op. cit.*

²³ Pracujący w ramach projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” w Instytucie Badań Edukacyjnych.

Piąty poziom KRK oraz weryfikacja efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną²⁴

Wdrożenie KRK dla szkolnictwa wyższego w sposób zgodny z zaleceniami Parlamentu Europejskiego oraz procesu bolońskiego powoduje, że powinny być podjęte prace nad jego niektórymi dodatkowymi elementami. Należą do nich piąty poziom ERK i PRK oraz uznawanie efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną. Te zagadnienia nie zostały dotąd rozwiązane i ujęte w KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce. Po przeprowadzeniu szeroko zakrojonych, gruntownych konsultacji ze wszystkimi partnerami społecznymi, eksperci przygotowujący projekt PRK uznali, że należy w niej uwzględnić piąty poziom kwalifikacji, do którego przypisane by były nie tylko obecne kwalifikacje wyczerpujące wymagania opisane deskryptorami poziomu 5 PRK, lecz także jeszcze nieistniejące kwalifikacje nadawane po ukończeniu kształcenia oferowanego w ramach szkolnictwa wyższego, które nie będą stanowić kwalifikacji poziomu 6, tak jak to się dzieje w innych państwach europejskich²⁵. Argumenty natury ekonomicznej, społecznej i politycznej przemawiają za realizacją kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego, które umożliwi zdobycie kwalifikacji pośredniej pomiędzy kwalifikacją poziomu czwartego i poziomu szóstego, pozwalającej na kontynuację kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego bądź wejście na rynek pracy. Takie podejście jest zgodne z definicją kształcenia w ramach krótkiego cyklu studiów wyższych, przedstawioną w opracowaniu European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) z roku 2003²⁶.

Istnieją inne ważne przesłanki przemawiające za prowadzeniem kształcenia owocującego kwalifikacjami piątego poziomu. Po pierwsze, w warunkach już dziś wysokiego (ponad 50% kohorty maturzystów) i nadal rosnącego zapotrzebowania na kształcenie na poziomie wyższym, część osób podejmujących w przyszłości studia nie będzie w stanie sprostać wymaganiom związanym z osiągnięciem kwalifikacji na poziomie 6. Po drugie, międzynarodowe prognozy, określające przyszłe potrzeby rynku pracy w rozwiniętych gospodarczo krajach wskazują, że zapotrzebowanie na osoby o kwalifikacjach na poziomie 6 i wyższym nie przekracza 35%, jest natomiast duże zapotrzebowanie na osoby posiadające kompetencje od-

²⁴ Patrz także *Raport referencyjny, op. cit.* i *Raport samopotwierdzania, op. cit.*

²⁵ M. Kirsch, Y. Beernaert, *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5 – the missing link*, Bruksela 2011.

²⁶ M. Kirsch, Y. Beernaert, S. Nørgaard, *Tertiary Short Cycle Education in Europe. A comparative study*, Bruksela 2003, s. 8.

powiadające kwalifikacjom poziomu 5²⁷. W tych warunkach realizowany obecnie model kształcenia doprowadzi do strukturalnego niedopasowania poziomu kwalifikacji osób kształconych do potrzeb i problemów ze znalezieniem miejsca pracy odpowiadającego posiadanemu poziomowi kwalifikacji (co obserwujemy już dziś w przypadku absolwentów niektórych kierunków studiów).

W systemie szkolnictwa wyższego w Polsce brak jest obecnie systemowych rozwiązań pozwalających na dużą skalę potwierdzać i uznawać efekty uczenia się uzyskane w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym uczeniu się. Obowiązujące prawo nie zabrania uczelniom takiego potwierdzania, ale praktyka w tym zakresie przyniosła jak dotąd stosunkowo niewiele doświadczeń.

Przedłożony przez MNiSW projekt założeń nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym²⁸ przewiduje wprowadzenie nowego systemu potwierdzania kompetencji zdobytych poza systemem szkolnictwa wyższego, a więc np. uzyskanych w procesie samodoskonalenia, wykonywania pracy zawodowej, przez uczestnictwo w kursach i szkoleniach. Celem proponowanej regulacji jest przede wszystkim: *ułatwienie dostępu do studiów wyższych osobom dojrzałym w ramach uczenia się przez całe życie*. Proces wdrażania tego systemu będzie wieloetapowy i powinna mu zostać zapewniona wymiana doświadczeń pomiędzy poszczególnymi jednostkami weryfikującymi zdobycie efektów uczenia się tego rodzaju. Opracowanie tego systemu wymaga czasu, ale jest bez wątpienia bardzo ważnym zadaniem, które musi być starannie przygotowane.

Podsumowanie

Krajowe ramy kwalifikacji wprowadziły wiele istotnych zmian w organizacji kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym. Są narzędziem procesu bolońskiego, które „spina w sobie” (*overarching framework*) wiele innych elementów reform wprowadzonych przez ten proces uprzednio. Dzięki nim uzyskujemy:

²⁷ D. Neumark, H. Johnson, M.C. Mejia, *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?*, European Commission Joint Research Centre’s „Catch the Train: Skills, Education and Jobs” conference, Bruksela, czerwiec 2011 r.

²⁸ Projekt założeń projektu ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (z 15 marca 2013 r.), MNiSW, http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Menu02&news_cat_id=75&layout=1&page=0 [dostęp: 26 marca 2013 r.].

- większą łatwość rozpoznawania kwalifikacji (dyplomów) poprzez opis kompetencji absolwentów podany w języku efektów kształcenia oraz ich umieszczenie na poziomie KRK i ERK,
- większą przejrzystość suplementów do dyplomów opisanych w tym języku,
- dobrą charakterystykę trzech poziomów studiów, uprzednio wprowadzonych bez wskazania zasadniczych różnic między nimi; uzyskały one w KRK podstawowy opis w postaci uniwersalnych wymagań (deskryptorów) właściwych dla nich,
- nową definicję punktacji ECTS, która w KRK dotyczy nakładu pracy studenta potrzebnego do uzyskania określonych efektów kształcenia. Zostanie ona uzupełniona niebawem o punktację European Credit System for Vocational Education (ECVET), dotyczącą zdobywania kompetencji w kształceniu zawodowym,
- przeorientowanie wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia w kierunku oceny zakładanych efektów kształcenia oraz poprawności ich weryfikacji przez uczelnie.

Ramy kwalifikacji otworzyły także pole do przyszłych reform postulowanych przez proces boloński. Dotyczą one w pierwszym rzędzie:

- utworzenia podstaw dla szerokiej działalności uczelni związanej z uczeniem się przez całe życie. KRK przez wprowadzenie uznawania kwalifikacji cząstkowych oraz otwarcia dróg uznawania kompetencji zdobytych poza edukacją formalną pozwala uczelniom na spełnianie roli „integratora” potrzeb i strategii edukacyjnych ich interesariuszy zgodnie z zaleceniem EUA Charter on LLL²⁹. Uczenie się przez całe życie ma szczególne znaczenie dla Polski, gdzie wskaźniki osób podejmujących tę działalność po zakończeniu edukacji formalnej są bardzo niskie i źle rokują o możliwościach tworzenia gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy,
- zróżnicowania dotyczącego misji, organizacji, programów i profili kształcenia, które między innymi realizowane będzie przez system określania tożsamości uczelni (*U-map*) i towarzyszący mu nowy ranking uczelni europejskich (*U-multirank*)³⁰. Jego pełne wprowadzenie przewidziane jest w roku 2013. Bez autonomii programowej,

²⁹ *EUA Charter on LLL*, zob. komunikat konferencji ministrów w Leuven, 2009.

³⁰ Ich podstawowe zasady zob. F. van Vught, F. Ziegele, *U-Multirank. Design and testing the feasibility of a Multi Multi-dimensional Global University Ranking*, CHERPA – NETWORK, kwiecień 2010 r., <http://www.u-multirank.eu/project/U-Multirankproject.pdf>.

którą polskim uczelniom dały KRK, różnicowanie takie nie byłoby możliwe. Ranking europejski ma dodatkowo promować europejskie szkolnictwo wyższe w świecie, podkreślać jego wielowymiarową użyteczność społeczną i stanowić przeciwwagę dla jednowymiarowych rankingów światowych w rodzaju rankingu szanghajskiego,

- uznawania kwalifikacji zawodowych na podstawie przypisania danej kwalifikacji do poziomu KRK i ERK. Proces konsultacji w tej sprawie już się rozpoczął³¹, a wprowadzenie takiego uznawania powinno zwiększyć mobilność absolwentów szkół wyższych i dodatkowo otworzyć rynki pracy Europy.

Stan wdrożenia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego uzasadnił opracowanie i przedłożenie tzw. raportu samopotwierdzenia. Raport ten został w grudniu 2012 r. wstępnie przyjęty przez międzyresortowy Komitet Sterujący ds. krajowych ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, działający pod przewodnictwem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i zapewne przedłożony zostanie do oceny społeczności międzynarodowej. Jego akceptacja będzie oznaczała formalne włączenie naszego kraju w strukturę integrującą systemy opisu kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym w poszczególnych krajach europejskich. Kluczowe znaczenie dla osiągnięcia właściwych skutków i płynących z tego wdrożenia korzyści ma harmonijne współdziałanie wszystkich stron uczestniczących w tym procesie. Dotychczasowe doświadczenia pozwalają myśleć o tym z optymizmem. Oznacza to, między innymi, że reformatorska siła procesu bolońskiego, od którego rozpoczęły się rozważania tego opracowania, nie wyczerpała się, a proces reformy i konsolidacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego toczy się nadal z pomyślnym skutkiem.

Bibliografia

- Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, E. Chmielecka (red.), MNiSW, Warszawa 2010.
- E. Chmielecka, A. Kraśniewski, Z. Marciniak, *Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym* [w:] *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).

³¹ Zob. tekst roboczy przygotowany przez Directorate General II of the Council of Europe and the UNESCO, na spotkanie Committee of to the convention "Recommendation on the use of qualification frameworks in recognition of foreign qualifications concerning higher education in the European Region", marzec 2013 r.

- Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF*, EQF Advisory Group, 2009
- A. Deij, *Beyond the EQF – Other Regional and Transnational Frameworks*, „EQF Newsletter”, sierpień 2011 r.
- Degree Qualifications Profile – Defining Degrees: A new direction for American higher education to be tested and developed in partnership with faculty, students, leaders and stakeholders*, Lumina Foundation, styczeń 2011 r., http://www.luminafoundation.org/publications/The_Degree_Qualifications_Profile.pdf.
- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Ministry of Science, Technology and Innovation, Kopenhaga 2005.
- Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*, J. Gonzales, R. Wagenaar (eds.), University of Deusto, University of Groningen, 2005.
- A. Kraśniewski, *Jak przygotować program kształcenia zgodnie z wymaganiami krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?*, MNiSW, Warszawa 2011.
- A. Kraśniewski, *Proces boloński: Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEN, Warszawa 2006.
- A. Kraśniewski, *Proces boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemów Edukacji, Warszawa 2009.
- EUA Charter on LLL*, komunikat konferencji ministrów w Leuven, 2009.
- Raport referencyjny. Odniesienie polskiej ramy kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do europejskiej ramy kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).
- Raport samopotwierdzenia dla wdrażania krajowych ram kwalifikacji dla obszaru szkolnictwa wyższego*, Instytut Badań Edukacyjnych (w przygotowaniu).
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area*, European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA), Helsinki 2005.
- Subject Benchmark Statements*, Quality Assurance Agency, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>.
- Tekst roboczy przygotowany przez Directorate General II of the Council of Europe and the UNESCO, na spotkanie Committee of to the convention “*Recommendation on the use of qualification frameworks in recognition of foreign qualifications concerning higher education in the European Region*”, marzec 2013 r.
- F. van Vught, F. Ziegele, *U-Multirank. Design and testing the feasibility of a Multi Multi-dimensional Global University Ranking*, CHERPA-NETWORK, slajd 6, kwiecień 2010 r., <http://www.u-multirank.eu/project/U-Multirankproject.pdf>.
- Ustawa z 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. nr 84, poz. 455.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych, Dz.U. nr 196, poz. 1169.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. nr 243, poz. 1445.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Dz.U. nr 253, poz. 1520.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, Dz.U. nr 253, poz. 1521.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C 111 z 6 maja 2008 r., s. 1.

