

Раздел 1. ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРО- ЦЕССА СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Czesław Plewka

*Wyzsza Szkoła Humanistyczna TWP
w Szczecinie, Polska*

KRAJOWE RAMY KWALIFIKACJI W DOSKONALENIU JAKOŚCI PRACY NAUCZYCIELA I KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI UCZĄCYCH SIĘ

National Qualification Frames in improving the quality of teacher work and competence of learners

Abstract

The article describes National Qualification Frames (NQF) – their essence and the main rationale for the introduction into the educational system. The paper contains definitions and interpretations of key terms that underpin the NQF concerning the nature of outlined problems. Benefits in favor of the preparation and implementation of the NQF to the Polish educational system are exhibited. In the final part an attempt to show the role NQF are to play in shaping the competence of learners is presented.

Key words: qualification, National Qualification Frames, learning outcomes, validation, knowledge, skills, competence, evaluation, recognition.

Wprowadzenie

*Człowiek ma nieograniczone możliwości,
które ulegają materializacji w wyniku
uczenia się i nauczania.*

—A. L. Machado, 1980—

Niemal od początku istnienia człowiek był przedmiotem zainteresowań różnych plemion, grup społecznych i środowisk, a wraz z rozwojem nauki stał się obiektem badań wielu dyscyplin naukowych, które stosując własną metodologię

badań poszukiwały odpowiedzi na interesujące je pytania. Dociekania te dotyczyły (i nadal jeszcze dotyczą) zarówno sfery materialnej, jak również pozamaterialnej człowieka. Badano różnego rodzaju „walory” przynależne istnieniu biologiczno-witalistycznemu, egzystencjalnemu, czy transcendentalnemu. Wspólnym celem tych i wielu innych badań dotyczących istoty człowieka jest chęć odkrywania nieograniczonych możliwości, które – jak uważa A. L. Machado – „ulegają materializacji w wyniku uczenia się i nauczania” [10].

Jeśli rzeczywiście – jak twierdzi A. L. Machado – w człowieku tkwią nieograniczone możliwości, które w wyniku procesów nauczania-uczenia się mogą zostać urzeczywistnione, to warto zastanowić się, w jaki sposób odkrywać te możliwości? Co zrobić, żeby odkrywanie tych możliwości przekładało się na wzrost kompetencji uczących się? W czym głównie powinna przejawiać się istota pracy nauczycieli w procesie kształtowania kompetencji uczących się? Czy w lansowanej współcześnie strategii całościowego uczenia, w której główny akcent kładzie się na uczenie się, a nie na nauczanie, istnieje jeszcze miejsce dla nauczyciela, a jeśli tak, to jaka ma być jego rola w tym nowym podejściu do procesów edukacyjnych?

Są to oczywiście pytania natury fundamentalnej, na które nie sposób znaleźć wyczerpującej odpowiedzi w ograniczonym – z oczywistych względów – objętościowo materiale. Stąd zasygnalizowane zostały jedynie wybrane aspekty tej niezwykle interesującej i ciągle aktualnej problematyki doskonalenia jakości pracy instytucji edukacyjnych (w tym jakości pracy jej nauczycieli) i kształtowania kompetencji uczących się, które w kontekście międzynarodowego rynku pracy, a tym samym porównywalności i uznawalności kwalifikacji nabierają szczególnego znaczenia.

Kwalifikacje jako pojęcie, podobnie jak termin „zawód” czy też zadanie zawodowe funkcjonuje zarówno w teorii, jak i praktyce od dawna. Najczęściej uważano, że kwalifikacje są niezbędne do tego, żeby coś pożytecznego zrobić, aby – jak piszą autorzy książki pt. *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy* – „być użytecznym w życiu zawodowym i działalności społecznej” [1, s. 5]. Zatem termin ten można traktować jako pojęcie kluczowe nie tylko w kształceniu zawodowym, ale

również w kontekście kształcenia ogólnego. Dlatego między innymi w pracach nad standardami kwalifikacji zawodowych, a obecnie nad Krajowymi Ramami Kwalifikacyjnymi pojęciu temu nadano szczególną rangę. W kontekście rozważań dotyczących ram kwalifikacji, „kwalifikacja jest rozumiana jako «kwalifikacja formalna», tzn. tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia, poświadczającym osiągnięcie określonych efektów kształcenia” [8, s. 12]. Oznacza to, że w sposób zasadniczy zmienia się obecnie podejście do tego kluczowego pojęcia, które do niedawna w polskim systemie przesądzało o przydatności zawodowej, podczas gdy w krajach Unii Europejskiej o przydatności tej decydują rzeczywiste kompetencje. Stąd między innymi wzięta się potrzeba rozpoczęcia prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Czym zatem są te ramy?

Główne przesłanki uzasadniające potrzebę wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji

Przemiany cywilizacyjne oraz otwarcie na współpracę międzynarodową skutkują zwiększeniem się zawodowej i geograficznej mobilności społeczeństwa. Żeby jednak te nowe procesy zostały dobrze spożytkowane, niezbędne są takie rozwiązania, które zapewnią większą spójność społeczną. Dotyczy to nie tylko zmian w sferze gospodarczej, ale także śmiałych działań dotyczących modernizacji systemów edukacyjnych.

Dotychczasowe – w dużej części niespójne – systemy narodowe, często traktujące edukację jako powinność państwa wobec dzieci i młodzieży okresu szkolnego, w którym młody człowiek przygotowuje się do pracy zawodowej i udziału w dorosłym życiu, nie zabezpieczają potrzeb wynikających z zachodzących przemian cywilizacyjnych, które sprawiają, że raz nabyte kwalifikacje nie wystarczają do tego, żeby być użytecznym przez całe swoje dorosłe życie. Stąd w politykach edukacyjnych niemal wszystkich państw jawi się strategia uczenia się przez całe życie (*lifelong learning* – LLL).

Do głównych celów polityki edukacyjnej LLL w Europie zaliczono:

- ułatwienie swobodnego przepływu osób między różnymi miejscami uczenia się oraz pracę w rozmaitych sektorach, branżach, regionach i krajach,
- ułatwienie przenoszenia zdobytych kwalifikacji oraz ich aktualizacji i rozwijania nowych,
- promowania kreatywności i innowacyjności,
- przyczyniania się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia [3; 6; 15].

Zgodnie z tymi celami, w centrum zainteresowania polityki edukacyjnej preferującej strategię uczenia się przez całe życie jest osoba ucząca się, a nie instytucja czy system edukacyjny obowiązujący w danym państwie. Takie podejście sprawia, że na każdym etapie tej polityki następujące założenia czyni się swoistego rodzaju „drogowskazami” edukacyjnymi:

- promowania idei nieustannego uczenia się nie tylko przez nakłonienie do podejmowania nauki w tradycyjnym rozumieniu terminu uczenia się, ale także przez dostrzeganie i odpowiednie docenianie uczenia się w różnych sytuacjach i okresach życia, w tym przede wszystkim uczenia się przez praktykę, a także nieustanne uczenie się od pierwszych do ostatnich lat życia – *lifelong learning*,

- tworzenie warunków umożliwiających ocenianie i uznawanie efektów uczenia się niezależnie od sposobu, miejsca i czasu uczenia się - *learning outcomes*,

- równorzędne traktowanie efektów uczenia się zdobytych niezależnie od sposobu, miejsca i czasu uczenia się. Docenianie tych efektów także w systemach nadawania formalnych kwalifikacji – *lifewide learning* [12, s. 7].

Podstawowym narzędziem stosowanym przy realizacji założeń tak pojmowanej polityki edukacyjnej umożliwiającej porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w rozmaitych zakresach i formach uczenia się, w różnych miejscach i czasie mają być Krajowe Ramy Kwalifikacji. Stanowią one zrozumiały w kontekście międzynarodowym opis, na poszczególnych poziomach systemu kształcenia w danym kraju, określający uzyskane na tym poziomie kompetencje osoby uczącej się. Oznacza to, że Krajowe Ramy Kwalifikacji będą stanowić narzędzie służące do opisu i klasyfikowania kwalifikacji postrzeganych z poziomu osiągnięć, scharakteryzowane wedle

przyjętych w danym kraju kryteriów mających jasne odniesienie do ram europejskich. Opisy te powinny być sformułowane w języku efektów kształcenia, to znaczy powinny zawierać wymagania, jakim ma sprostać uczący się po ukończeniu nauki w ramach danego cyklu kształcenia. Opisy te mają być sporządzone w konwencji wspólnego europejskiego systemu, w taki sposób, żeby możliwe było dokonanie porównań dyplomów uzyskiwanych w różnych uczelniach na terenie całej Europy. Takie podejście obliuguje wszystkich uczestników obecnego systemu edukacyjnego, w którym kwalifikacje są postrzegane jako „zbiór umiejętności pozostających w takim związku wzajemnym, że pozwalają rozwiązywać zagadnienia właściwe dla jakiegoś obszaru działalności” [11], do nowego ich zdefiniowania i określenia związanych w nimi wymagań, które sprawią, że na wspólnym europejskim rynku pracy będą one na tyle przejrzyste i jednoznaczne, by dokonywać porównań efektów kształcenia uzyskanych w różniących się pomiędzy sobą systemach edukacyjnych.

Kwalifikacje jako formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskanych efektów kształcenia

Obecny system pozyskiwania kwalifikacji w Polsce opiera się przede wszystkim na standardach i kryteriach dotyczących procesu edukacji formalnej określonych za pomocą treści kształcenia i liczby lat (semestrów) edukacji szkolnej. Oznacza to, że kwalifikacje określonego rodzaju definiowane są przede wszystkim na podstawie takich kryteriów, jak: treści nauczania określonego przedmiotu, modułu, bloku programowego, czy cyklu kształcenia i czasu trwania tego kształcenia mierzonego liczbą godzin, semestrów czy lat nauki. W praktyce podstawę wyrokowania o kwalifikacjach stanowiło założenie, że tylko kształcenie realizowane w szkole lub cykl szkoleń przeprowadzonych w pozaszkolnych instytucjach edukacyjnych może wyposażyć uczącego się w odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności, które stanowić będą podstawę do wydania świadectwa potwierdzającego uzyskanie określonych kwalifikacji.

Zgodnie z treścią zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 roku dotyczącego ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez

całe życie [EQF-LLL08a] **kwalfikacja** oznacza „formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą stwierdził, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami” [17].

Kierując się zaleceniami Parlamentu i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 r. **kwalfikacje** postrzegane w kontekście rozważań dotyczących ram kwalfikacji rozumiane są jako efekty kształcenia, poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydawanym przez uprawnione instytucje potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia. **Przez efekty kształcenia należy rozumieć zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się.** Oznacza to, że efekty kształcenia oznaczają określenie tego, co uczący się wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu uczenia się, które dokonywane jest w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji, gdzie:

wiedza oznacza efekty przyswajania informacji poprzez uczenie się. Jest więc ona zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki. W kontekście europejskich ram kwalfikacyjnych wiedzę opisuje się w kategoriach teoretycznych lub faktograficznych,

- **umiejętności** oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *knowhow* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. w kontekście europejskich ram kwalfikacji umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność w korzystaniu z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów),

- **kompetencje** oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej. W europejskich ramach kwalfikacji kompetencje określone są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii.

Tak zdefiniowane na podstawie zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 roku kategorie efektów kształcenia przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Efekty kształcenia – kategorie

Źródło: Definicje wg zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Analizując przytoczone definicje wiedzy, umiejętności i kompetencji warto raz jeszcze podkreślić, że w podejściu do efektów kształcenia proponowanym przez Krajowe Ramy Kwalifikacji najważniejsze jest, co człowiek wie i potrafi zrobić, a nie w jakiej instytucji, czego i jak długo się uczył. Jest to zasadnicza zmiana w podejściu do procesu kształcenia, która z jednej strony wymaga wielu powiązanych ze sobą zmian prawnych, organizacyjnych i mentalnych kadry pracującej w szkołach i instytucjach edukacyjnych. Z drugiej zaś zmiana ta niesie szansę na to, że ułatwi ludziom dorosłym kontynuowanie edukacji bądź otworzy możliwość dalszego uczenia się, które dzięki wprowadzeniu możliwości uznawania kwalifikacji zdobytych poza systemem edukacji formalnej będzie mogło być uwieńczone kolejnym poszerzeniem kwalifikacji wyniesionych z okresu szkolnego, potwierdzonych odpowiednim dyplomem lub świadectwem, zwiększającym szansę na rynku pracy. W rozumieniu istoty efektów kształcenia (uczenia się) potrzeba dostrzegania i rozumienia walidacji efektów uczenia się poza systemem formalnej edukacji jest mocno eksponowana. Jednak żeby ta istotna zmiana mogła być wdrożona do obecnego systemu edukacji, muszą zostać

opracowane czytelne i jednoznaczne kryteria oceny i walidacji efektów uczenia się. Tradycyjnie przeprowadzane egzaminy sprawdzające osiągnięcia uczniów czy studentów w instytucjach edukacji formalnej muszą zostać zastąpione walidacją efektów kształcenia postrzeganą jako podstawa wiarygodności uczelni czy innej instytucji edukacyjnej, potwierdzającej kwalifikacje w procesie całościowego uczenia się. Dlatego niezbędny jest konkretny i jasno sformułowany opis kwalifikacji zawierający standardy w zakresie wymaganych efektów kształcenia i uczenia się, a tym samym stworzenie lepszych niż obecnie warunków konkurowania w zakresie metod, form organizacyjnych i programów edukacyjnych.

Prowadząc prace nad przebudową polskiego systemu kwalifikacji warunkującego wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji przyjęto, że narzędziem opisu systemu kwalifikacji będą **deskryptory** (wskaźniki) jako ogólne stwierdzenia definiujące efekty uczenia się odpowiadające określonemu poziomowi kwalifikacji. Te deskryptory poziomów efektów uczenia się mają charakter generyczny, co oznacza, że wskazują pewien kierunek (są jakby „wspólnym mianownikiem”) dla wielu konkretnych (różniących się między sobą) efektów uczenia się. Nie służą one do objaśniania (opisywania) konkretnych wymagań dotyczących poszczególnej kwalifikacji (na określonym poziomie), lecz umożliwiają dokonywanie takich porównań kwalifikacji, które służyć będą poprawnemu grupowaniu kwalifikacji w odpowiednie kategorie. Zatem stanowić one będą podstawę do opisu efektów kształcenia na niższym poziomie, np. poziomie programu studiów. Zakłada się, że deskryptory generyczne zostaną wykorzystane do określania efektów kształcenia na poziomie systemu oraz na poziomie obszarów kształcenia jako narzędzie do porównań centralnych, a więc tworzyć będą ramy dla opisów kwalifikacji na poszczególnych poziomach. Przyjęto jednocześnie, że podobnie jak w Europejskich Ramach Kwalifikacji poziomy Krajowych Ram Kwalifikacji opisywane będą za pomocą trzech grup deskryptorów. Dotyczyć one będą: wiedzy, umiejętności oraz postaw¹. Zdefiniowanie (określenie)

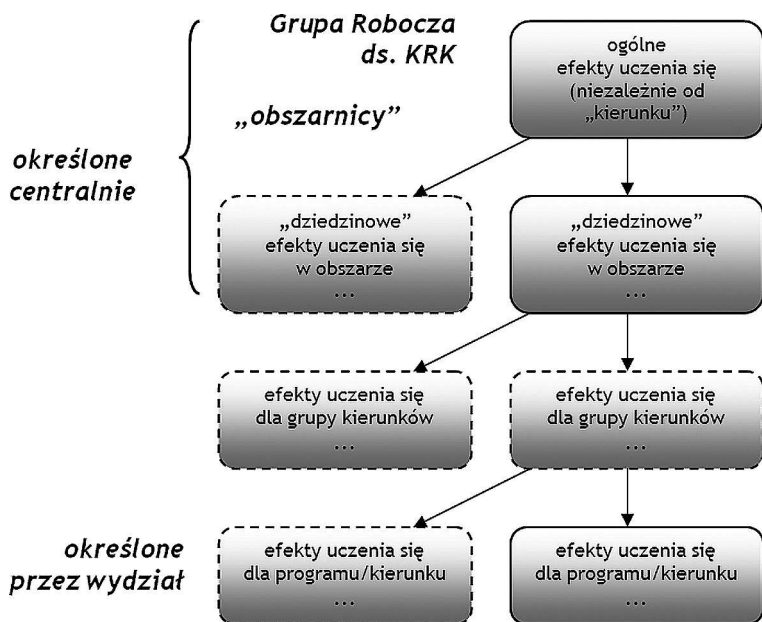
¹ W Europejskich Ramach Kwalifikacji trzecia grupa deskryptorów (postawy) określona została jako „kompetencja”, a w innym miejscu tych ram jako „inne kompetencje” (other competences).

wymaganych dla poszczególnych kwalifikacji efektów uczenia się będzie polegać na scharakteryzowaniu nabytej w procesie uczenia się wiedzy należącej do odpowiednich dziedzin oraz towarzyszących jej różnego rodzaju umiejętności i „innych kompetencji”, tzn. postaw. Przy czym w proponowanym modelu polskich ram kwalifikacji przez „postawy” rozumie się stałą gotowość do podejmowania obowiązków i ponoszenia odpowiedzialności, adekwatnej do posiadanej kwalifikacji. Można zatem zauważyć, że w podejściu tym jednoznacznie i wyraźnie akcentuje się kontekst etyczny i społeczny. Również bardzo wyraźnie akcentuje się, że na każdym z kolejnych poziomów kwalifikacji efekty uczenia się różnią się od efektów wymaganych na poprzednich (niższych) poziomach kwalifikacji. Różnice te postrzegane są bardzo szeroko i dotyczą zarówno istoty (charakteru) zdobytej wiedzy, jak i poziomu (stopnia złożoności/skomplikowania) wymaganych umiejętności oraz poziomu samodzielności i zdolności do podjęcia odpowiedzialności za swoją pracę/działanie/naukę, a także za pracę i działanie innych [1, s. 12-21]. Dlatego między innymi w ramach prac prowadzonych przez Grupę Roboczą ds. KRK wypracowano koncepcję wielopoziomowego definiowania efektów kształcenia (rys. 2).

Autorzy koncepcji tej proponują, żeby efekty kształcenia definiowane były na następujących poziomach:

- **na poziomie systemu szkolnictwa wyższego** – byłyby to efekty kształcenia uzyskiwane w wyniku kończenia trzech podstawowych cykli/stopni studiów (I, II i III stopnia) i byłyby zgodne z efektami definiowanymi dla tych cykli w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego i strategii uczenia się przez całe życie. Miałyby one charakter generyczny;

- **na poziomie obszarów kształcenia** – to te efekty kształcenia, które odnosiłyby się do dużych grup kierunków/programów studiów, odpowiadających w dużym przybliżeniu dziedzinom wiedzy wyodrębnionym w klasyfikacji przyjętej w regulacjach dotyczących systemu nauki w Polsce, np. obszar studiów humanistycznych, medycznych czy technicznych. Przy czym efekty kształcenia dla tego poziomu byłyby również określane centralnie i stanowiłyby element regulacji dotyczących systemu szkolnictwa wyższego w kraju.



Rys. 2. Wielopoziomowe definiowanie efektów kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce
 Źródło: *Autonomia programowa uczelni...*, op. cit., s. 14.

Założono, że określając na poziomie centralnym efekty kształcenia dla obszarów kształcenia obowiązywać będą dwie zasady:

- rezygnacja z obowiązującego dotychczas wymogu standaryzowania kierunków studiów na rzecz standaryzowania efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych w poszczególnych obszarach;
- rezygnacja z centralnej listy nazw kierunków studiów oraz odpowiadających im standardów kształcenia na rzecz umożliwienia uczelniom autonomicznego opracowywania programów studiów w ramach obszarów kształcenia, w zgodzie z określonymi dla nich standardami;
- na poziomie kierunków/programów studiów, przy opracowaniu efektów uczenia, uczelnia sama będzie je określać, stosując zasady przyjęte dla odpowiedniego obszaru kształcenia na poziomie centralnym. Tu będzie można wykorzystać wyniki uzyskane w

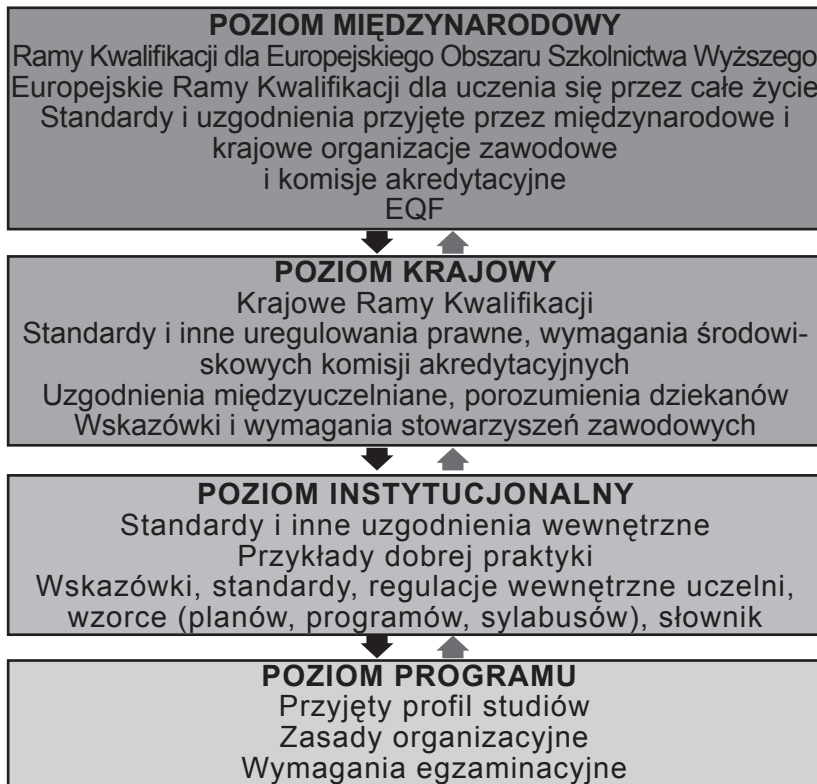
ramach prowadzonych międzynarodowych projektów badawczy czy porozumień uczelni, których celem było zdefiniowanie efektów kształcenia dla wspólnych bądź odpowiadających w przybliżeniu (co do stopnia podobieństwa i rozległości) kierunków studiów prowadzonych dotychczas w tych uczelniach;

- na poziomie konkretnego programu studiów, podobnie jak na poziomie grup kierunków przy opracowaniu efektów kształcenia dla konkretnego programu studiów będzie można je zdefiniować samodzielnie bądź wykorzystać doświadczenia z międzynarodowych projektów lub prowadzonych wspólnie z inną uczelnią (uczelniami) prac w tym zakresie. W tworzeniu programów studiów w oparciu o efekty kształcenia możliwe jest wykorzystanie dwóch podejść: metody top-down znajdującej zastosowanie w sytuacjach, w których tworzony jest nowy program studiów, oraz metody bottom-up stosowanej wówczas, gdy celem działania jest rekonstrukcja istniejącego programu i jego opisanie w kategoriach efektów kształcenia. Niezależnie jednak od tego, którą z tych metod zastosujemy, zawsze jesteśmy zobligowani do przestrzegania różnego rodzaju aktów prawnych, standardów, wskazówek czy zaleceń, które tworzą określoną hierarchię regulacji, poczynając od poziomu międzynarodowego, a na poziomie samego programu kształcenia kończąc (rys. 3).

Przy projektowaniu efektów kształcenia na poziomie programu studiów szczegółowe efekty kształcenia powinny być tak zdefiniowane, by zapewnić osiągnięcie przez absolwenta, określonych na poziomie centralnym i zharmonizowanych z EQF, efektów generycznych właściwych dla poziomu kształcenia, w obrębie którego tworzony jest program, efektów dziedzinowych oraz specyficznych dla danego obszaru kształcenia i/lub grupy kierunków studiów. Dlatego zaleca się, żeby w projektowaniu programów studiów uwzględnić pięć etapów: 1) koncepcyjny, 2) planowania i określania wymagań, 3) projektowania, 4) implementacji oraz 5) testowania i oceny.

Niezależnie jednak od tego, dla jakiego poziomu będą w programie definiowane efekty kształcenia, za podstawę opisu tych efektów zawsze należy uwzględniać zasadę, z której wynika, że przy przejściu na wyższy poziom kwalifikacji następuje progresja kompetencji (efektów kształcenia) w każdym z trzech wymiarów przyjętych deskryptorów. Oznacza to, że za podstawę opisu efektów

kształcenia dla poszczególnych poziomów kwalifikacji (cykli/stopni studiów) należy przyjąć, że „nastąpił postęp w opanowywaniu wiedzy w określonej dziedzinie, głębokości rozumienia problemów, weryfikowania umiejętności praktycznych, kreatywności i samodzielności działania, a także rozpoznawaniu i ocenie ważnych kwestii etycznych, społecznych i zawodowych” [1, s. 19].



Rys. 3. Hierarchia regulacji prawnych, które należy uwzględnić przy tworzeniu programów kształcenia w konwencji Krajowych Ram Kwalifikacji.

Źródło: Opracowanie Marii Próchnickiej, na podstawie Fig. 1. Levels defined in the development process. In: E. Brenner, J. Niehs: *Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case*. In: *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education*. Ed. by E. Canon [i in.], 2008. [Dok. elektr.] Dostęp: http://www.he-leo-project.eu/he_leo_handbook/processes_and-practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case [odczyt: 7.07.2010].

Istotnym elementem Krajowych Ram Kwalifikacji są powiązania między poszczególnymi kwalifikacjami, określające w szczególności możliwe ścieżki kształcenia prowadzące do uzyskania kolejnych kwalifikacji. Ścieżki te w sposób oczywisty wynikają z warunków określających, jakie kwalifikacje powinna posiadać jednostka ubiegająca się o uzyskanie danej kwalifikacji. Są to więc warunki, które powinny być określone w zasadach rekrutacyjnych dla poszczególnych rodzajów studiów i sformułowane w odpowiednich aktach prawnych stopnia centralnego, a nie na poziomie uczelni. Uczelnia miałaby pełną swobodę decydowania o wymaganych kwalifikacjach kandydatów na II i III stopniu studiów odpowiedniego obszaru i profilu kwalifikacji oraz pełną swobodę wprowadzania ewentualnych ograniczeń z tego zakresu.

Walidacja jako sposób potwierdzania efektów kształcenia

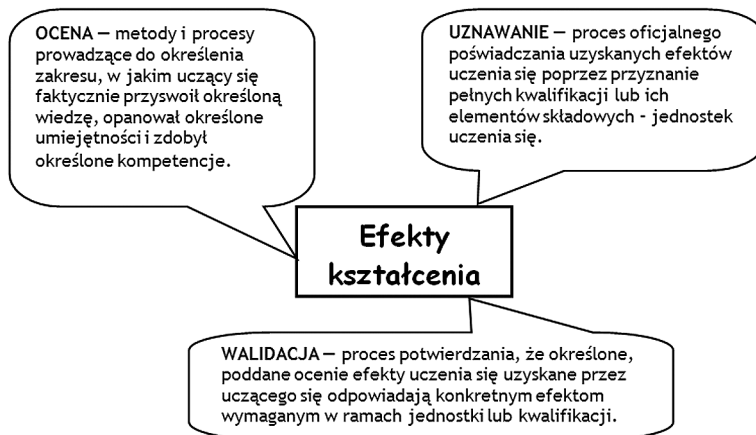
Ukształtowanym w Polsce od wielu lat sposobem potwierdzania stanu wiedzy uczącego się na poziomie każdego etapu edukacji, jak również po jej zakończeniu są różnego rodzaju procedury (bieżąca kontrola stanu wiedzy w procesie uczenia się, egzaminy ustne i pisemne, zaliczenia na podstawie wykonanych prac, kolokwium itp.). Można więc powiedzieć, że w tym zakresie panuje duża dowolność i różnorodność. Instytucje podejmujące zadania edukacyjne (szkoły, uczelnie wyższe, stowarzyszenia, różnego rodzaju fundacje i inne podmioty prawne, a także osoby fizyczne) mają uprawnienia do wydawania odpowiedniego rodzaju świadectw, certyfikatów, zaświadczeń, dyplomów itp. W praktyce jest tak, że owe dyplomy, świadectwa i inne dokumenty formalne potwierdzające kwalifikacje mogą otrzymać tylko te osoby, które uczestniczą, a następnie kończą różnego rodzaju formy edukacji zorganizowanej (instytucjonalnej). Osoby uczące się poza sformalizowanym systemem edukacji, np. osoby uczące się samodzielnie bądź poprzez tzw. korepetycje, czy uczące się w środowiskach nieformalnych (rodzynie, grupie rówieśniczej itp.) nie mają możliwości uzyskania formalnego potwierdzenia swoich osiągnięć edukacyjnych, nawet jeśli ich efekty uczenia się odpowiadają standardowym wymaganiom określonej kwalifikacji. Jest to więc jedna z barier, która w

postulowanej strategii uczenia się przez całe życie musi być usunięta.

W projektowanych ramach kwalifikacji sposobem na potwierdzenie efektów kształcenia, a więc tych wartości procesu edukacyjnego, który wyrokować będzie o jakości tego procesu, ma być **walidacja** rozumiana jako proces potwierdzania, że określone, poddane ocenie osiągnięcia w uczeniu się, uzyskane przez uczącego się, odpowiadają efektom wymaganym dla uzyskania danej kwalifikacji. Jest w tym procesie wyraźnie położony akcent na porównywanie rzeczywistych efektów kształcenia (uczenia się) z wcześniej określonymi efektami dla poszczególnych kwalifikacji. Oznacza to, że w trakcie tego porównywania można będzie jednoznacznie wyrokować, że rzeczywiste efekty kształcenia odpowiadają tym założonym, które dla danej kwalifikacji zostały określone, a tym samym osoba poddająca się ocenie kwalifikację taką nabyła, lub nie odpowiadają i nie można uznać, że kwalifikację tą posiada. Nie można będzie stwierdzić, że osoba ta trochę ma określoną kwalifikację, trochę jej nie ma. Jest to ważna wskazówka dla wszystkich podmiotów nowego systemu nabywania kwalifikacji, bowiem pokazuje, że tym drogowskazem w procesie pozyskiwania kwalifikacji są efekty wymagane dla każdej z kwalifikacji, którą uczący się zamierza pozyskać. Nieważne jest, w jakiej instytucji (formalnej czy nieformalnej), czego i jak długo się uczył i jakie otrzymał świadectwo czy dyplom (np. ukończonej uczelni w systemie stacjonarnym, niestacjonarnym), lecz ważne jest to, co wie i jak potrafi tą wiedzę wykorzystać w różnych sytuacjach życiowych (zawodowych, społecznych, rodzinnych, kulturowych itp.) (rys. 4).

W świetle tak zarysowanej idei potwierdzania efektów kształcenia i realizacji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, zaistniała potrzeba rozdzielenia działalności *stricte* edukacyjnej od tej, która towarzyszyć będzie procesowi walidacji. Dlatego w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady wyraźnie akcentuje się potrzebę wydzielenia procesu walidacji efektów kształcenia i wypracowanie oddzielnej koncepcji realizacji tego jakże ważnego zadania w procesie całożyciowego uczenia się. Metody walidacji efektów kształcenia powinny być dostosowane do zakładanych w określonym programie studiów

efektów uczenia się oraz powinny gwarantować potwierdzenie uzyskania efektów przez uczącego się. System walidacji powinien również umożliwiać potwierdzanie efektów kształcenia nieformalnego.



Rys. 4. Walidacja, ocena i uznawanie w kontekście efektów kształcenia

Źródło: Zalecenie Parlamentu Europejskiego z dnia 18 czerwca 2009 r. w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym

Potwierdzenie efektów kształcenia jest przede wszystkim zadaniem organizującego proces kształcenia (np. jednostki prowadzącej studia). Zaprojektowanie i właściwe stosowanie odpowiednich mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu (np. studiów) są osiąmane w wyniku realizacji procesu dydaktycznego stanowi podstawę funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości. Rola podmiotu zewnętrznego dokonującego walidacji efektów kształcenia (akredytującego program studiów) sprowadzać się będzie głównie do:

- zbadania, czy zdefiniowane np. przez uczelnię zamierzone efekty kształcenia pozostają w zgodzie z efektami dla właściwego obszaru kształcenia, w którym „ulokowany” jest podlegający ocenie program studiów;

- zbadanie, czy wewnętrzny system zapewniania jakości działa prawidłowo, a w szczególności na ile skuteczne są opracowane przez uczelnię mechanizmy sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów są w rzeczywistości osiąmane w wyniku realizacji procesu dydaktycznego [1, s. 101].

Jakość pracy nauczyciela w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji

Na przełomie ostatnich lat XX i początku XXI wieku w polskim systemie edukacji coraz powszechniej – zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak w praktykach oświatowych – używane są terminy: jakość kształcenia, ewaluacja, TQM, akredytacja, certyfikacja, standardy kształcenia itp. Nierzadko zdarza się, że terminy te używane są zamiennie do opisywania tego samego lub podobnego obszaru rzeczywistości. Nie rozróżnia się ich znaczenia w gronie decydentów edukacyjnych, a niekiedy również w środowisku pedagogów. Dzieje się tak głównie dlatego, że termin „jakość” używany jest głównie w wymiarze globalnym. Tymczasem, jak twierdzi duża część badaczy oświatowych, termin „jakość” należy stosować w ścisłym powiązaniu konkretnej sytuacji edukacyjnej, którą definiujemy przy pomocy określonego kryterium czy kryteriów [2].

Jakość kształcenia oferowana przez każdą z instytucji edukacyjnych (w tym również przez szkołę wyższą) zależna jest od wielu czynników (w tym również od jakości pracy nauczyciela). Ta różnorodność czynników rzutujących na poziom zaspokojenia rzeczywistych lub oczekiwanych (zakładanych) potrzeb uczącego się bądź instytucji edukacyjnej sprawia, że trudno tę jakość ocenić. Dlatego proponuje się, żeby proces oceny jakości poprzedzić określeniem kryteriów jakości dla każdego z czynników mających wpływ na jakość efektów kształcenia. W dotychczasowej praktyce edukacyjnej kryteria te najczęściej dotyczyły programów kształcenia i pracy nauczyciela. Mówiło się o dobrym bądź słabym programie kształcenia oraz o profesjonalnym lub „kiepskim” nauczycielu. Przyjęło się, że głównym czynnikiem determinującym jakość kształcenia jest postrzegany przez studentów sposób odgrywania roli, osobowość i kompetencja nauczyciela akademickiego [16].

Nie potrzeba wyszukanych argumentów, żeby dowieść, że nauczyciele mają bardzo duży wpływ na jakość procesu kształcenia, bowiem zarówno w przeszłości, jak również w obecnej rzeczywistości duża część studiujących oczekuje, że to właśnie nauczyciel będzie „kreślił” ich kariery zawodowe, że to on nauczy ich tego wszystkiego, co zawiera się w programach studiów, tego co niezbędne jest do właściwego funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości. Tymczasem jakość pracy nauczyciela w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji postrzegana jest nieco inaczej, bowiem o jakości tej przesądzają efekty procesu kształcenia. Przy czym istotą i nadrzędnym celem procesu kształcenia postrzeganego z perspektywy Krajowych Ram Kwalifikacji jest taka działalność nauczyciela, która sprawi, że – w wyniku zastosowania właściwych form i metod postępowania edukacyjnego – student „nauczy się”, a nie „zostanie nauczony” (jak to ma miejsce w dotychczasowej praktyce edukacyjnej). Takie podejście skłaniać będzie nauczyciela do permanentnej troski o podporządkowywanie całej swojej działalności dydaktycznej i naukowej efektom kształcenia, które stanowiąc będą podstawę do wyznaczenia zakresu treści kształcenia i ich programowania w przedmioty, bloki lub moduły, a także zaplanowanie adekwatnych do zakładanych efektów typów zajęć i związanych z nimi metod postępowania dydaktycznego oraz sposobów oceny. Należy jednak – już na samym początku tego nowego podejścia – mieć świadomość, że budowa przedmiotu (bloku lub modułu) w oparciu o efekty kształcenia to zaledwie pierwszy krok w trosce o jakość pracy nauczyciela. Podejście oparte na efektach kształcenia jest kompleksowym procesem zmiany filozofii prowadzenia określonego przedmiotu (modułu) i wymaga szeregu krótko- i długoterminowych działań, które muszą być podjęte w ramach prowadzenia zajęć z poszczególnych przedmiotów (bloków przedmiotowych, modułów). Najtrudniejszym działaniem może się okazać „zaszczepienie” tej nowej idei wśród kadry dydaktycznej i naukowo-dydaktycznej, bowiem następuje tu zdecydowana zmiana roli, w jaką wciela się każdy z prowadzących zajęcia. Nauczyciel przestaje być tym, który przekazuje informacje, a staje się liderem wspomagającym uczenie się, które jest powinnością ucznia

czy studenta. „Tak zdefiniowana zmiana niesie za sobą również zmianę roli studenta, który z pasywnego odbiorcy informacji przeobraża się w aktywnego uczestnika procesu kształcenia, współodpowiedzialnego za jakość tego procesu i świadomego wiedzy, umiejętności i innych kompetencji, jakie chce w ramach danego przedmiotu zdobyć” [1, s. 104]. To zdecydowana zmiana roli nauczyciela i uczącego się, która powinna pozytywnie wpływać na efekty kształcenia, bowiem jak pokazują wyniki dotychczasowych badań dotyczące efektywności kształcenia to, że student usłyszał daną informację nie jest równoznaczne z tym, że posiada w tym zakresie oczekiwaną (zakładaną) wiedzę i umiejętności. To jeden z powodów, dla których w Krajowych Ramach Kwalifikacji wiedzę i umiejętności uczącego się sytuuje się w centrum procesu kształcenia. Rolą nauczycieli jest takie zarządzanie procesem kształcenia zorientowanego na uczącego się, żeby efekty kształcenia zdefiniowane dla poszczególnych form zajęć (wykładów, ćwiczeń, laboratoriów itp.) stanowiły zbiór wiedzy, umiejętności i kompetencji. Czy zatem każdy nauczyciel poszczególnych poziomów kształcenia jest w stanie sprostać tej roli i przysposobić się do nowej idei kształcenia? Czas oczywiście pokaże, ale już teraz można założyć, że w tej nowej rzeczywistości edukacyjnej rysuje się potrzeba intensywnego doskonalenia nauczycieli i przygotowania ich do tego innego pojmowania swojej roli.

Z dotychczasowych doświadczeń i z teorii wyłania się nowy obraz nauczyciela – profesjonalisty, który wykorzystując swoje szczególne kompetencje i zdolności będzie dokonywał trafnych ocen i podejmował decyzje niezbędne przy realizacji bieżących zadań zorientowanych na efekty kształcenia.

Krajowe Ramy Kwalifikacji w kształtowaniu kompetencji uczących się

Od tego czasu, w którym zaczęto coraz wyraźniej dostrzegać znaczenie kapitału ludzkiego – zwanego również kapitałem personalnym – pojawił się termin „kompetencje”, który w pierwszej kolejności został wprowadzony do teorii i praktyki zarządzania zasobami ludzkimi. Był to początek lat 70., kiedy David McClelland na podstawie prowadzonych badań doszedł do wniosku, że nie istnieje związek między

poziomem wykształcenia i osiągnięciem sukcesów w życiu zawodowym, ani nawet skuteczną adaptacją do wykorzystania różnorodnych problemów życia codziennego. O powodzeniu w pracy zawodowej, zdaniem tego badacza, decydują inne czynniki, które określone zostały mianem „kompetencji” [13, s. 66]. Był to więc ten impuls, który w późniejszym okresie skutkowało różnymi propozycjami definiowania tego pojęcia. Najczęściej rozpatrywano pojęcie kompetencji jako desygnat odrębnych kategorii, dostrzegając między nimi znaczne różnice pod względem tak treści, jak i znaczenia. O takim podejściu przesądza głównie to, że **kompetencje** zawierają w sobie wiele składników – między innymi: zdolności, cechy osobowościowe, a także nabytą wiedzę i umiejętności - niezbędnych w doprowadzeniu do pomyślnego osiągnięcia zakładanych celów. Zatem kompetencje nie ograniczają się tylko do jednej zdolności (czy niewielkiej części różnych zdolności), lecz są ustalonymi zbiorami wiedzy i umiejętności oraz typowych zachowań, standardowych procedur, sposobów rozumowania, które można zastosować bez konieczności nowego ich nabywania w procesie uczenia się. „Odwołują się więc do zadań lub warunków pracy i do regulacji do jakiej zdolny jest pracownik między środowiskiem pracy i swoją działalnością” [5, s. 19].

W opracowaniach naukowych pojęcie „kompetencja” wykorzystywane jest do określania dyspozycji człowieka osiągniętych przez wyuczenie. W tym kontekście kompetencje pojmują się jako wyuczony, satysfakcjonujący poziom sprawności, warunkujący efektywne zachowanie się w jakiejś dziedzinie [9, s. 18]. Z tego sformułowania widać wyraźnie, że termin ten stosowany jest do opisywania właściwości podmiotu, ujawnianych w jego zachowaniach. Cechą charakteryzującą te zachowania, będące wyrazem posiadanych kompetencji, jest: 1) celowość – którą należy rozumieć, iż zastosowanie konkretnej kompetencji ma sens, jeśli służy ona realizacji jakiegoś działania, które prowadzi do osiągnięcia zamierzonych celów; 2) złożoność – co oznacza, że konkretna kompetencja składa się z szeregu różnych elementów składowych, takich jak: umiejętności, wiedza teoretyczna, cechy osobowościowe, wyznawane systemy wartości czy poziom motywacji do działania.

Aczkolwiek nie wszyscy uznają, że w kompetencjach zawiera się odzwierciedlenie cech osobowościowych pracownika, bowiem nie może podlegać ocenie element, na który jednostka nie ma wpływu; 3) sytuacyjność – oznacza, że jednostka jest kompletna pod określonym względem, jeżeli będzie dobrze realizować jakieś wybrane zadanie w różnych, zmieniających się warunkach; 4) zmienność – odczytuje się jako zdolność do rozwoju określonej kompetencji i dostosowywania jej do sytuacyjnych warunków; 5) mierzalność – czyli możliwość pomiaru poziomu określonej kompetencji. Są to cechy „kierunkowe” określające istotę pojęcia kompetencja.

W praktyce, a także w niektórych opracowaniach naukowych i dokumentach można spotkać się z innym katalogiem cech charakteryzujących kompetencje. Dzieje się tak, bowiem jeszcze na tym poziomie rozwoju nauki nie dopracowano się jednej, obowiązującej definicji tego pojęcia. Po części jest to spowodowane tym, że kompetencje ze swojej natury ewoluują, a tym samym nie są oczywiste i łatwo uchwytnie. Być kompetentnym oznacza efektywnie działać w złożonych i nieprzewidywalnych w danym czasie sytuacjach. Można to tak naprawdę sprawdzić dopiero w trakcie bezpośredniego działania jednostki w każdej z tych sytuacji, co nie jest do końca równoważne tej ocenie, która dokonywana jest na podstawie posiadanej wiedzy, umiejętności i postawy, którą dysponuje jednostka w danej chwili (np. po ukończeniu określonej formy edukacyjnej). Są to uwarunkowania, które sprawiają, że istnieje wiele, nie do końca spójnych definicji. Sytuacja taka w świetle Europejskich Ram Kwalifikacji, w których zasada porównywalności jest jedną z zasad naczelnych, wydaje się być nie do zaakceptowania. Dlatego między innymi coraz częściej dyskutuje się o potrzebie wygenerowania, a następnie kształtowania i rozwijania kompetencji kluczowych, które zamiennie określa się głównymi, czy też podstawowymi. Podejście takie można dostrzec zarówno w wymiarze krajowym, jak również międzynarodowym, by wymienić tu Organizację Wspólnoty Gospodarczej i Rozwoju (OECD) czy Unię Europejską.

Już obecnie wiele dokumentów, programów i projektów Unii Europejskiej poświęconych jest problematyce identyfikacji

kompetencji kluczowych, jak np. przyjęty w 2006 roku Projekt Rezolucji Legislacyjnej Parlamentu Europejskiego [14], zawierający zalecenie ustanowienia europejskiego instrumentu referencyjnego dla kluczowych kompetencji. Zalecenie Parlamentu Europejskiego wpisuje się w strategię lizbońską na rzecz realizacji programu roboczego „Edukacja i szkolenia 2010”. Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy w myśl strategii lizbońskiej zakłada szybsze przeprowadzenie przez państwa członkowskie reform ich systemu edukacji i szkoleń, m.in. w celu poprawy kwalifikacji i kompetencji młodych ludzi kończących różnego rodzaju szkoły i inne formy edukacji.

Parlament Europejski podjął prace nad ustanowieniem europejskich norm kluczowych kompetencji w kontekście procesów globalizacji, stawiających wciąż nowe wyzwania przed UE, w której każdy obywatel będzie potrzebował szerokiego zakresu kompetencji kluczowych, umożliwiających elastyczne dostosowywanie się do szybko zmieniającego się świata, połączonego siecią wzajemnych powiązań. Dlatego ustanowienie europejskich ram kluczowych kompetencji jest traktowane jako praktyczny instrument wsparcia wysiłków państw członkowskich służący zapewnieniu nabywania kluczowych kompetencji oraz dostosowywania ich do bieżącej sytuacji życia osobistego, zawodowego i społecznego. Proponowane ramy referencyjne obejmują osiem kluczowych kompetencji. Są one opisane następująco:

1. Porozumiewanie się w języku macierzystym.
2. Porozumiewanie się w językach obcych.
3. Wysokie kompetencje matematyczne, wśród których wyodrębnia się umiejętności matematyczne *sensu stricte* oraz myślenie naukowe.
4. Kompetencja w zakresie posługiwania się technikami informatycznymi.
5. Umiejętność samodzielnego uczenia się.
6. Kompetencje interpersonalne, społeczne, międzykulturowe, obywatelskie itp.
7. Przedsiębiorczość.
8. Ekspresja twórcza [12, s. 97].

Opisane w ten sposób kluczowe kompetencje Europejskich Ram Kwalifikacji stanowią jedynie swoistego rodzaju drogowskaz, który

wskazuje kierunki poruszania się przy tworzeniu Krajowych Ram Kwalifikacji. Oczywiście każda z ośmiu wymienionych kluczowych kompetencji opisanych w raporcie referencyjnym UE jest równie ważna na rynku pracy (jak również w życiu prywatnym) w Anglii, Niemczech, Francji czy Polsce, jednak w naszych Krajowych Ramach Kwalifikacji powinien być położony szczególny nacisk na te z nich, które w naszym systemie stanowią pewną „cienkość”. Należą do nich głównie: uczenie się języków obcych – a więc kompetencje językowe; umiejętność samodzielnego uczenia się, a także umiejętność współpracy z innymi – a więc kompetencje interpersonalne, społeczne, międzykulturowe i obywatelskie. One właśnie obok wszystkich pozostałych, powinny stanowić priorytet dla każdego poziomu edukacji. Oczywiście, efekty kształcenia zdefiniowane dla poszczególnych poziomów kształtowania tych kompetencji powinny mieć różny poziom ogólności, jednak ich struktura winna świadczyć o tym, że kompetencje na wyższym poziomie kształcenia są szersze i doskonalsze niż na poziomie niższym. Stąd zarówno każdy nauczyciel, jak również uczący się powinien mieć świadomość, jak efekty kształcenia zdefiniowane dla określonych zajęć (etapów uczenia się) – których celem będzie kształtowanie odpowiednich umiejętności i postaw oraz wyposażenia w odpowiedni zakres wiedzy – wpasowują się w matrycę kompetencji kluczowej, zdefiniowaną dla całego programu. Oznacza to, że Krajowe Ramy Kwalifikacji sugerują, iż w procesie nabywania i doskonalenia kompetencji, po zakończeniu realizacji każdego przedmiotu lub jego części, efekty kształcenia to bezpośrednie oraz natychmiastowe rezultaty wynikające z każdego działania (zrealizowanego wykładu, ćwiczenia, laboratorium, wykonanego projektu itp.).

Ponieważ definiowanie efektów nie jest sprawą łatwą i często może być identyfikowane z określeniem celów kształcenia, stąd w założeniach Krajowych Ram Kwalifikacji proponuje się uwzględniać następujące wskazówki, co do których zdecydowana większość badaczy zajmujących się problematyką kwalifikacji i kompetencji reprezentuje to samo lub bardzo zbliżone stanowisko. Oto te wskazówki:

Liczba efektów kształcenia dla określonego modułu bądź pojedynczego przedmiotu nie może być zbyt duża. Uważa się, że optymalna liczba to 5-9 efektów.

Każdy efekt kształcenia powinien być zdefiniowany na poziomie osiągalnym dla najmniej zdolnego ucznia bądź studenta, a nie na najwyższym z możliwych poziomów.

Zdefiniowane dla modułu/przedmiotu efekty kształcenia muszą w sposób jasny odpowiadać efektom zdefiniowanym w macierzy kompetencji dla całego programu.

Ponadto wszystkie efekty kształcenia powinny spełniać kryteria koncepcji SMART-a, a więc: S (*specific*) – szczegółowość; M (*measurable*) – mierzalność; A (*acceptable/accurate*) – akceptowalność/trafność; R (*realistic*) – realistyczny, możliwy do osiągnięcia; T (*time-scaled*) – osiągalne w zdefiniowanym przez program czasie [12, s. 105-106].

Zatem wdrożenie nowej idei kształcenia opartego na efektach kształcenia niesie za sobą nie tylko potrzebę zmiany metodyki prowadzonych zajęć dydaktycznych już na etapie wstępnym, ale również zmianę mentalności uczących się. Nauczyciel nie rozpoczyna od zadania sobie pytania, czego będzie uczył, ale od tego, jakie w trakcie swoich zajęć dydaktycznych powinien, wspólnie z uczącymi się, osiągnąć efekty w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Dopiero na tej podstawie można dopasować treści programowe, których realizacja umożliwi osiągnięcie tych efektów. Uczący się natomiast nie może czekać i liczyć, że nauczyciel go nauczy. Musi być świadomy, że to w jego rękach leży klucz do tych efektów, a w konsekwencji do uzyskiwanych kwalifikacji i posiadanych kompetencji. Nauczyciel może mu jedynie (albo aż) pomóc w osiągnięciu tych efektów.

Literatura

1. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”. Priorytet IV POKL. Działanie 4.1. Pododdział 4.1.3. Warszawa 2010.*

2. Bogaj, A. *Jakość kształcenia – dylematy teorii i praktyki oceniania*. „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 1996, nr 4 (56).

3. *Dokument roboczy Komisji Memorandum w sprawie uczenia się przez całe życie*, Komisja Europejska, Bruksela 20 października 2000.

4. *Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych*. Pod red. M. Piotrkowskiego i A. Kierejczyka. Radom 2001.

5. Kęsy, M. *Kompetencje zawodowe młodych*. Kraków 2009, s. 14. Za: C. Levy-Leboyer: *Kierowanie kompetencjami. Bilanse doświadczeń zawodowych*. Przeł. M. Egemen. Warszawa 1997.

6. *Komunikaty Komisji tworzenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie*, Komisja Europejska, Bruksela 24 listopada 2001.

7. Kruszwicki, W., Symela, K. *Poprawa jakości pracy szkoły. Program SMART*, MEN 1999.

8. *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, red. S. M. Kwiatkowski, Warszawa 2004.

9. Kwiatkowski, S.M., Symela, K. *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty*. Warszawa 2001.

10. Machado, Z.A L. *The right to be intelligent*. Oxford: Pergamon Press 1980.

11. Nowacki, T. W. *Zawodoznawstwo*. Radom 1999.

12. *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*. Pod red. merytoryczną Ewy Chmieleckiej. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009.

13. Oleksiak, R P. *Kompetencje – uzgodnienia terminologiczne*. W: *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Pod red. E. Przygońskiej. Toruń 2010..

14. Projekt rezolucji legislacyjnej Parlamentu Europejskiego w sprawie wniosku dotyczącego zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie [COM (2005) 0548-C6-0375/2005-2005/0221(COD)].

15. *Rezolucja Rady w sprawie uczenia się przez całe życie*, Rada Unii Europejskiej, Bruksela 27 czerwca 2002.

16. Wysocka, E. *Potoczne teorie kształcenia i oczekiwania edukacyjne młodzieży studenckiej*. [W:] *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. Red. A. Kozubaska, A. Zduniak. Poznań 2006.

17. Zalecenie Parlamentu i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie.

Рецензент: Ангеловский А.А., канд. пед. наук, зам. директора ЛЦ ЮУрГУ, Россия.