

FUNDACJA REKTORÓW POLSKICH

„Poziom 5 – brakujące ogniwo?” Podsumowanie

praca zbiorowa pod redakcją
Ewy Chmieleckiej
Natalii Kraśniewskiej

Warszawa 2017

Recenzent
Prof. Maria Mendel

Opracowanie redakcyjne
Teresa Woźniak

Opracowanie graficzne i skład
Andrzej Kowalczyk

Cytowanie
Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.), 2017. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Podsumowanie*.
Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa

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

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

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

© Copyright by Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2017

ISBN 978-83-7814-631-5

Druk i oprawa:
Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 400 egz., nr zam. 77/2017

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



Spis treści

Wykaz skrótów	7
Przedmowy	11
Poziom 5. a zmniejszenie luki kompetencyjnej – MEN	11
Poziom 5 – nowy etap w uczeniu się przez całe życie – RGNiSW.....	13
Poziom 5 – stwórzmy brakujące ogniwo – KRASP	15
Programy poziomu 5 – wymierna wartość w kształceniu zawodowym – KRZaSP	19
Poziom 5. w oczekiwaniu na decyzje – FRP	21
Poziom 5. a kształcenie kadr dla współczesnej gospodarki – Pearson Cen- tral Europe	25
Rozdział 1. Poziom 5 w Polskiej Ramie Kwalifikacji i jego stan formalny	27
Rozdział 2. Uzasadnienie społeczne dla kształcenia na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego	35
2.1. Starzenie się populacji jako wyzwanie dla kształtowania kapitału ludzkiego w Polsce	36
2.2. Budowanie jakości kapitału ludzkiego przez inwestycje w edukację ..	38
2.3. Nierówności i szanse edukacyjne a 5. poziom PRK	44
2.4. Wnioski – społeczna potrzeba wprowadzenia studiów na piątym po- ziomie PRK	48
Rozdział 3. Doświadczenia międzynarodowe	51
3.1. Charakterystyka kwalifikacji poziomu 5. w raporcie CEDEFOP pt. „Qu- alifications at level 5: progressing in a career or to higher education”	52
3.1.1. Kontekst i zakres badania.....	53
3.1.2. Kluczowe wnioski z badania zamieszczone w raporcie końcowym .	57
3.2. Charakterystyka kwalifikacji poziomu 5. w raporcie EURASHE pt. „Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: the Missing Link” ..	57
3.2.1. Kontekst i zakres badania.....	57
3.2.2. Kluczowe wnioski z badania zamieszczone w raporcie końcowym...	59
3.2.3. Grupa „Chain5”	63

3.3. Kwalifikacje 5. poziomu w szkolnictwie wyższym: Francja	64
3.4. Kwalifikacje 5. poziomu w szkolnictwie wyższym: Holandia	68
3.5. Kwalifikacje 5. poziomu w szkolnictwie wyższym: Stany Zjednoczone ...	70
3.6. Kwalifikacje 5. poziomu: Wielka Brytania.....	73
3.7. Podsumowanie.....	75
Rozdział 4. Rynek pracy a 5. poziom.....	79
4.1. Wstęp.....	79
4.2. Francja – kraj, w którym studia wyższe nie dają najlepszej gwarancji zatrudnienia.....	82
4.2.1. DUT, czyli Techniczny dyplom uniwersytecki.....	82
4.2.2. Uczenie się przez całe życie jako sztandarowa strategia polityki społecznej Francji.....	86
4.3. Stany Zjednoczone – studia na poziomie 5. są opłacalne dla wszystkich...	88
4.4. Prognozowane zapotrzebowanie na rynku pracy w Polsce na kwalifikacje 5. poziomu	90
4.5. Podsumowanie.....	95
Rozdział 5. Studenci a programy 5. poziomu	99
5.1. Rekrutacja na studia 5. poziomu – przykład walijski	99
5.2. Rekrutacja na studia 5. poziomu w Polsce w świetle zwiększania szans młodzieży na kształcenie na poziomie wyższym.....	107
5.3. Organizacja procesu uczenia się na studiach 5. poziomu	113
5.4. Doskonalenie jakości kształcenia i zapewnienie wiarygodności systemu szkolnictwa wyższego jako uzasadnienie prowadzenia studiów na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji.....	117
5.5. Podsumowanie.....	119
Rozdział 6. Wyniki badania projektu „Poziomą piątą Krajowych Ram Kwalifikacji” – podsumowanie	121
Rozdział 7. Podsumowanie	139
Bibliografia	147
Uczelnie i instytuty zaangażowane w projekt.....	155
FRP – ISW	157

Wykaz skrótów

AD	Associate Degree
AFPA	Stowarzyszenia Kształcenia Zawodowego Dorosłych
BTEC	Business & Technology Education Council
BTS	Brevet de Technicien Supérieur – Świadectwo technika na poziomie wyższym
BTSA	Brevet de Technicien Supérieur Agricole – Świadectwo technika-rolnika na poziomie wyższym
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CDI	Contrat a duree inddeterminee
CET	Cursos de Especialização Tecnológica
CFA	Les centres de formation d'apprentis – centra kształcenia zawodowego
CKNJOiEE	Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej
CNC	Computerized Numerical Control, komputerowe sterowanie urządzeń numerycznych
CQFW	Credit and Qualifications Framework for Wales
DET	Diploma de Especialização Tecnológica
DEUST	Diplôme d'Étude Universitaire Scientifique et Technique – Dyplom studiów naukowo-technicznych
DMA	Diplôme de métiers d'art – Dyplom rzemieślniczy
DUT	Diplôme universitaire de technologie – Techniczny dyplom uniwersytecki
DipHE	Diplomas of higher education
ECTS	European Credit Transfer System
EOSW	Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego
EFTA	European Free Trade Association
ERK	Europejskie Ramy Kwalifikacji

ESG	Standardy i wskazówki zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
FRP	Fundacja Rektorów Polskich
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GUS	Główny Urząd Statystyczny
HNC	Higher national certificates
HND	Higher national diplomas
IBE	Instytut Badań Edukacyjnych
ISCED	International Standard Classification of Education
ISW	Instytut Społeczeństwa Wiedzy
IT	Information Technology
IUT	Institut Universitaire de Technologie
KOWEZIU	Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej
KRASP	Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich
KRK	Krajowa Rama Kwalifikacji
KRZaSP	Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich
LLL	Lifelong learning
LWL	Lifewide learning
MEN	Ministerstwo Edukacji Narodowej
MNiSW	Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PARP	Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Programme for International Student Assessment
PKA	Polska Komisja Akredytacyjna
PŁ	Politechnika Łódzka
PRK	Polska Rama Kwalifikacji
PSW	Prawo o Szkolnictwie Wyższym
PWSZ	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
QCF	Qualifications and Credit Framework
RGNiSW	Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego
RPL	Recognition of Prior Learning
SCHE	Short-cycle Higher Education
SGH	Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

STS	La section de technicien supérieur – Wyższą Sekcją Techniczną
TP	Titre professionnel – Certyfikat zawodowy.
UCAS	The Universities and Colleges Admissions Service
UDE	Uwarunkowania Decyzji Edukacyjnych
UE	Unia Europejska
USA	United States of America
USW	University of South Wales
UW	Uniwersytet Warszawski
VAE	La validation des acquis de l'expérience
VET	Vocational Education and Training
WBQ	Welsh Baccalaureate Qualification
ZRK	Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji
ZSK	Zintegrowany System Kwalifikacji

Przedmowy

Poziom 5 a zmniejszenie luki kompetencyjnej

Generalnym celem przyjętego przez rząd w lutym 2016 r. planu na rzecz odpowiedzialnego rozwoju jest uwolnienie potencjału gospodarczego dla odpowiedzialnego rozwoju Polski i podniesienie jakości życia Polaków. Jednym z istotnych warunków sukcesu tego planu jest wyraźne zmniejszenie luk kompetencyjnych, które są barierą dla rozwoju wielu sektorów naszej gospodarki. Dlatego pilnym zadaniem dla wszystkich instytucji kształcących i szkolących w Polsce staje się wzbogacenie wysokiej jakości oferty edukacyjnej.

Szczególne znaczenie dla gospodarki będzie miało szybkie rozszerzenie możliwości uzyskiwania kwalifikacji na 5. poziomie PRK, ponieważ kwalifikacje 5. poziomu PRK będą odgrywały coraz większą rolę w technologicznie zaawansowanej gospodarce. Wyniki badań przeprowadzonych w Europie wskazują na rosnące zapotrzebowanie na pracowników z kwalifikacją 5. poziomu PRK.

Kwalifikacje 5. poziomu PRK stanowią „pomost” pomiędzy kwalifikacjami uzyskiwanymi po ukończeniu szkoły średniej oraz kwalifikacjami, które uzyskuje się po ukończeniu studiów pierwszego stopnia. Dlatego kształcenie na 5. poziomie PRK może być realizowane zarówno w ramach systemu oświaty jak i przez szkolnictwo wyższe. Należy przy tym podkreślić, iż w większości krajów UE, w których prowadzi się studia na 5. poziomie ERK, najczęściej są one nakierowane na specjalizację zawodową. Szansą na zwiększenie liczby osób posiadających kwalifikacje 5. poziomu PRK jest także organizowanie odpowiednio zaawansowanych szkoleń w ramach edukacji pozaformalnej.

W kontekście wyzwań rozwojowych, przed którymi stoimy, inicjatywy środowisk akademickich dotyczące uruchomienia w polskich uczelniach kształcenia na 5. poziomie PRK uważam za bardzo cenne. Pozytywne opinie przedstawicieli wielu uczelni, dotyczące możliwości i potrzeby wprowadzenia kwalifikacji 5. poziomu PRK do systemu polskiego szkolnictwa wyż-

szego dają nadzieję, że kwestia ta znajdzie należne miejsce w debacie nad projektowaną reformą szkolnictwa wyższego i że powstaną wypracowane wspólnym wysiłkiem rozwiązania, odpowiadające możliwościom i potrzebom różnych rodzajów szkół wyższych.

Anna Zalewska
Minister Edukacji Narodowej
Koordynator Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji

Poziom 5 – nowy etap w uczeniu się przez całe życie

Europejska Rama Kwalifikacji (EQF) to bardzo pożyteczne narzędzie, zgrabnie, choć tylko zgrubnie porządkujące zasoby kwalifikacji na europejskim rynku pracy. Podstawową funkcją Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK) i głównym powodem jej powstania jest przeniesienie korzyści płynących z EQF na polskie zasoby kwalifikacji.

Zaistnienie Polskiej Ramy Kwalifikacji stanowi doskonałą okazję do refleksji nad zasobem kwalifikacji, obecnych na dzisiejszym polskim rynku pracy. W szczególności dotyczy to kwalifikacji, nadawanych w systemie szkolnictwa wyższego. Dziś te kwalifikacje mieszczą się na poziomach szóstym, siódmym i ósmym. Natomiast poziom piąty pozostaje przez szkolnictwo wyższe niezagospodarowany.

Oczywiście sam ten fakt nie stanowi powodu do niepokoju. W końcu rama jest tylko ramą i jej istnienia nie może w żadnej mierze przesądzać o tym, jakimi kwalifikacjami ją wypełnimy. W przeciwnym przypadku znaleźlibyśmy się w sytuacji osoby, która poszukuje odpowiedniego obrazu do oprawienia w zakupioną wcześniej ramę. Istnieją jednak co najmniej dwa istotne powody, dla których warto tej sprawie poświęcić uwagę.

Pierwszy z nich to potrzeba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy obecna oferta naszych uczelni jest dostatecznie elastyczna z perspektywy narastającej potrzeby uczenia się przez całe życie. Obecnie nasze szkolnictwo wyższe oferuje niemal wyłącznie kwalifikacje pełne, których uzyskanie wymaga pełnowymiarowych studiów. Szybko spadający popyt na studia niestacjonarne, z których w większości korzystają osoby już pracujące, stanowi wyrazisty sygnał, że oferta naszego szkolnictwa wyższego, co najmniej, jeśli chodzi o formę kształcenia, nie jest zbyt dobrze dopasowana do potrzeb tych osób. Trudno jednak wyobrazić sobie upowszechnienie systemu kształcenia przez całe życie, który by abstrahował od potrzeb osób pragnących poszerzyć swoje portfolio kwalifikacji, nie przerywając pracy zawodowej. Z czasem będzie też rosła potrzeba pozyskiwania kwalifikacji, istotnie odbiega-

jących od rdzenia wykształcenia zdobytego w młodości – dla zaspokojenia tych potrzeb dzisiejsze studia poddyplomowe, w większości bazujące na tym rdzeniu, będą formą niewystarczającą. Zapewne należy pomyśleć o zmodularyzowaniu dzisiejszej oferty i zaoferowaniu możliwości budowy indywidualnego portfolio kwalifikacji z tych modułów. Choć moduły te powinny mieć atrybuty charakterystyczne dla kształcenia na poziomie wyższym, oczywiście nie mogą być równoważne z dyplomem magistra, ani nawet licencjata. Piąty poziom PRK daje przestrzeń do rozwiązania tego problemu.

Drugi ważny powód, by przeanalizować sprawę nieobecności na piątym poziomie PRK kwalifikacji nadawanych w szkołach wyższych, są udane doświadczenia innych krajów w tym zakresie. Oczywiście nie jest niezbędne, byśmy koniecznie naśladowali innych. Jeśli jednak chcemy postąpić inaczej niż inni, dobrze jest rozumieć, dlaczego warto to zrobić.

Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego na posiedzeniu plenarnym w kwietniu 2017 r., zgodnie z przyjętym planem prac programowych, zorganizuje debatę poświęconą 5. poziomowi Polskiej Ramy Kwalifikacji – wzbogacenie oferty edukacyjnej zainteresowanych uczelni.

Prof. dr hab. Zbigniew Marciniak
Wiceprzewodniczący
Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Poziom 5 – stwórzmy brakujące ogniwo

Prezentując stanowisko Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich w sprawie kształcenia prowadzącego do uzyskania kwalifikacji na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji (a także, co nie jest bez znaczenia, na 5. poziomie Europejskiej Ramy Kwalifikacji), nie będziemy powtarzać argumentów uzasadniających potrzebę wprowadzenia do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce takiego właśnie kształcenia i jego upowszechnienia w polskich uczelniach – także uczelniach akademickich. Argumenty te są przytoczone w innych częściach tego opracowania.

Od kilku lat, kiedy kwestia ta pojawiła się w dyskusjach na temat kierunków rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, celowość pojawienia się w polskich uczelniach kształcenia na 5. poziomie Europejskiej Ramy Kwalifikacji była dla nas oczywista. Dawaliśmy temu wielokrotnie wyraz w formie oficjalnych dokumentów, korespondencji kierowanej do właściwych instytucji, czy też wypowiedzi przedstawicieli Konferencji.

Postulat zmian w strukturze cykli kształcenia w kierunku, który dziś określamy jako kształcenie na 5. poziomie PRK, został zawarty w przedłożonym w grudniu 2009 r., a przyjętym przez Zgromadzenie Plenarne KRASP w maju 2010 r. dokumencie *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*. W dokumencie tym, w części dotyczącej sposobów realizacji celu strategicznego CS2 w obszarze kształcenia (*Podniesienie jakości kształcenia w warunkach jego masowości*) znalazł się postulat wyodrębnienia w ramach studiów I stopnia krótszego cyklu kształcenia.

Ta tak zwana środowiskowa strategia rozwoju szkolnictwa wyższego oraz strategia równolegle opracowana na zlecenie MNiSW przez konsorcjum Ernst & Young i Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową stały się podstawą do prac działającego w ramach MNiSW zespołu ds. zmian przepisów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego, który w 2012 r. przygotował raport. Nie został on jednak nigdy opublikowany oficjalnie. W raporcie tym dominowały rozwiązania zaproponowane w strategii środowiskowej, a w tym – idea

kształcenia na poziomie 5. PRK (prace nad projektem Polskiej Ramy Kwalifikacji były już wówczas zaawansowane).

Było więc naturalne, że postulat wprowadzenia regulacji umożliwiających kształcenie prowadzące do uzyskania kwalifikacji pełnej na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji został zawarty w Stanowisku KRASP z 28 grudnia 2012 r., dotyczącym przedłożonego jesienią 2012 r. projektu założeń nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. W stanowisku naszym znalazły się m.in. następujące sformułowania: „Inicjatywa nowelizacyjna powinna dotyczyć 5. poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji” oraz „Wymaga wyjaśnienia, dlaczego z treści Projektu przesłanego w dn. 28 listopada 2012 r. zniknęły stwierdzenia dotyczące 5. poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji, które znalazły się w wersji Projektu z dn. 27 listopada 2012 r.” Konsekwentnie, w przygotowanym w sierpniu 2013 r. dokumencie „Stanowisko KRASP zawierające uwagi do Projektu ustawy o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 16 lipca 2013 r.” pisaliśmy: „Wymaga wyjaśnienia, dlaczego w projekcie nowelizacji pominięto regulacje dotyczące 5. poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji. Odpowiednia regulacja jest niezbędna dla uniknięcia dekompozycji PRK oraz jej niespójności z Europejską Ramą Kwalifikacji.”

Nasze starania na niewiele się jednak zdały i w przyjętej w 2014 r. nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym nie znalazły się przepisy, które umożliwiałyby prowadzenie studiów kończących się nadaniem kwalifikacji na 5. poziomie PRK.

Przed nami kolejny etap zmian systemowych, związanych z planowaną nową ustawą, tzw. Ustawą 2.0 Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich znowu będzie zabiegać o wprowadzenie do systemu szkolnictwa wyższego kształcenia na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji. Mam nadzieję, że nasze argumenty przekonają do takiej zmiany aktualne władze.

Musimy mieć świadomość tego, że jest to decyzja mająca wymiar i konsekwencje polityczne, a zapewne także finansowe, co nie znaczy – niekorzystne dla budżetu państwa. Obecne kierownictwo MNiSW wydaje się jednak – w przeciwieństwie do poprzednich władz resortu – otwarte na dyskusję na ten temat. Również stan wiedzy środowiska akademickiego w tym zakresie jest dziś znacznie wyższy niż kilka lat temu. Kształtowany jest on m.in. przez działania związane z realizacją przez Fundację Rektorów Polskich wspólnie z firmą Pearson Central Europe projektu „Piąty poziom Krajowych Ram Kwalifikacji”, a zwłaszcza publikacje pod wspólnym tytułem „Poziom 5 – brakujące ogniwo?”. Z zadowoleniem odnotowaliśmy, że jeden z zespołów przygotowujących na zlecenie MNiSW założenia do Ustawy 2.0 zaproponował – wprawdzie w ograniczonym zakresie – studia na 5. poziomie PRK.

Mam nadzieję, że wspomniany projekt badawczy, a w szczególności niniejsza publikacja, podsumowująca jego realizację, a także inne prowadzo-

ne dotychczas w ramach projektu działania, podniosą stopień znajomości problematyki kształcenia na 5. poziomie PRK w społeczności akademickiej, zwłaszcza że planowane są po jego zakończeniu kolejne działania upowszechniające, które powinny dostarczyć dodatkowych przekonujących dowodów, że warto wprowadzić proponowane rozwiązania.

Wierzę, że w przedłożonym jesienią br. projekcie Ustawy 2.0 kwestia kształcenia na 5. poziomie PRK znajdzie należne jej miejsce, a zaproponowane regulacje będą odpowiadały interesom środowiska akademickiego, związanym z dążeniem do umocnienia pozycji i wiarygodności naszego systemu szkolnictwa wyższego oraz – co równie ważne, a może ważniejsze – interesom wielu osób z różnych grup wiekowych, upatrujących w kształceniu na poziomie wyższym nie tylko szansy na własny rozwój, lecz także szansy na działania na rzecz dobra wspólnego.

Prof. dr hab. Wiesław Banyś
Honorowy Przewodniczący
Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich
Przewodniczący KRASP w kadencji 2012–2016

Programy poziomu 5 – wymierna wartość w kształceniu zawodowym

Porządkująca rola ram kwalifikacji zawodowych wskazała na pilną potrzebę zajęcia się poziomem 5. (lokującym się między szkołą średnią a studiami licencjackimi). Badania i przemyślenia zawarte w kolejnych tomach wydawnictwa Fundacji Rektorów Polskich wraz Pearson Central Europe, skierowane były do środowiska akademickiego w formie cyklicznych szkoleń i konferencji. Nie ma w nich sporu co do słuszności wprowadzenia programów 5. poziomu, uzasadnione troską o jakość kształcenia akademickiego, demografią, czy losem edukacyjnym absolwentów szkół średnich. Jakość edukacji licealnej (z maturą lub bez) często ogranicza możliwość dalszego kształcenia w formie przeskoku z poziomu 4. do poziomu 6. Ramy kwalifikacji umożliwiają utworzenie pomostu – zagospodarowania tej przestrzeni stwarzającej możliwość wyrównywania szans edukacyjnych dla osób niemających szans na edukację w ramach poziomu 6., albo nieodnajdujących się mentalnie (intelektualnie?) na tym poziomie.

Dla niepublicznego wyższego szkolnictwa zawodowego stworzenie możliwości kształcenia na poziomie 5. stać się może wartością wymierną zarówno w ujęciu jakościowym jak i ekonomicznym. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że pomyślność kształcenia ściśle związana być musi z zaakceptowaną międzyresortowo sylwetką absolwenta. Kto się ma przyznać do absolwentów poziomu 5.: resort edukacji, czy nauki i szkolnictwa wyższego? A co z resortem pracy (kwalifikacje związane z określonymi stanowiskami)? Dyskusja nad jakością programów i nazwą kwalifikacji absolwentów poziomu 5. oraz and formalizacją zakresu kwalifikacji zawodowych nie jest sprawą prostą, choć wiadomo, że chodzi o poziom bogatszy w wiedzy, umiejętności i kompetencje społeczne niż poziom 4. i uboższy niż poziom 6. Trzeba również pamiętać, że w tradycji semantycznej istnieją przyjęte powszechnie oczekiwania i trzeba dużo ostrożności w nazywaniu nowych kwalifikacji i dyplomowania absolwentów poziomu 5. (np. proponowany „specjalista”, ma już swoje miejsce w strukturze stanowisk).

Zmieniająca się rzeczywistość będzie coraz bardziej stanowczo upominała się o losy proponowanych poziomów edukacji, o jakość dyplomów i związanych z nimi stanowisk. Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, będąc żywo zainteresowana finalizacją ustaleń władz resortowych i naczelných ciał kolegialnych (RGNiSW, PKA), podtrzymuje deklarację czynnego uczestnictwa reprezentacji środowiska zawodowych uczelni niepublicznych w pracach dojrzałych już czasowo i niezwykle aktualnych społecznie.

Prof. dr hab. Waldemar Tłokiński
Przewodniczący
Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich

Poziom 5. w oczekiwaniu na decyzje

Przedkładamy tom 4 publikacji przygotowanej w ramach projektu „*Piąty poziom Krajowych Ram Kwalifikacji*” realizowanego od 2013 roku przez Fundację Rektorów Polskich (FRP), wspólnie z naszym partnerem instytucjonalnym Firmą Pearson Central Europe. Niniejszy tom jest uaktualnioną syntezą trzech poprzednich publikacji zatytułowanych *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*, które zawierały wyniki badań prowadzonych w tym projekcie.

Projekt podzielony był na trzy etapy. W etapie I realizowanym w latach 2013 i 2014 rozpoznawaliśmy doświadczenia międzynarodowe w prowadzeniu studiów na poziomie kształcenia lokującym się między maturą a programami odpowiadającymi naszemu licencjatowi i inżynierowi, a także pytaliśmy wybrane uczelnie, czy byłoby uzasadnione i pożądane stworzenie takich programów w polskim szkolnictwie wyższym. Odpowiedzi uczelni były w ogromnej części pozytywne. W etapie II, zrealizowanym w roku 2015, podążaliśmy za rekomendacjami z etapu I. Wybrane uczelnie opracowały projekty przykładowych programów studiów ulokowanych na 5. poziomie PRK, które chciałyby poprowadzić. Projekty te zostały skonsultowane z pracodawcami i innymi interesariuszami. Trzeci etap projektu, który kończy niniejsza publikacja, skupił się na kwestiach dopełniających obraz wyłaniający się z rezultatów etapu I i II: przeanalizowano potrzeby ewentualnych zmian w systemach zapewniania jakości, rozważono ideę studiów 5. poziomu jako pomostu między poziomami 4. i 6. z możliwością przenoszenia efektów kształcenia między tymi poziomami, zbadano możliwości włączania standardów zawodowych w programy kształcenia i wykorzystanie w tym celu doświadczeń zawodowych studentów, wreszcie – dokonano porównania wymagań rekrutacyjnych w polskich uczelniach przyjmujących maturzystów na poziom 6. z wymaganiami rekrutacyjnymi w Wielkiej Brytanii dotyczącymi odpowiednika poziomu 5. Europejskiej Ramy Kwalifikacji.

Celem projektu nie było definitywne rozstrzygnięcie kwestii, czy 5. poziom powinien zostać wbudowany w system polskiego szkolnictwa wyż-

szego; naszym zamierzeniem było zgromadzenie argumentów za i przeciw, rozważenie potrzeby, możliwości i warunków takiego kroku oraz przedłożenie ich pod publiczną debatę. Dziś, po ponad trzech latach badań i dyskusji możemy odpowiedzialnie powiedzieć, że więcej argumentów przemawia za takim krokiem, niż przeciwko niemu.

Co zmieniło się w otoczeniu polskiego szkolnictwa wyższego w ciągu minionego roku, co dodatkowo uzasadnia podjęcia decyzji dotyczącej 5. poziomu.

Po uzgodnieniu kalendarza planowanych zmian, rozpoczął się proces przygotowywania projektu nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, tzw. Ustawy 2.0, z intencją jej wejścia w życie w 2018 r. Obok prac prowadzonych na zamówienie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez trzy zespoły środowiskowe wyłonione w konkursie, ogłoszono przygotowania do zaplanowanego na wrzesień 2017 r. Narodowego Kongresu Nauki. Przygotowania prowadzone są przez powołaną Radę Kongresu. Przedtem organizowane są w różnych ośrodkach akademickich konferencje przygotowawcze. Wszystko to oznacza zdynamizowanie wielowątkowej debaty publicznej poświęconej kierunkom rozwoju szkolnictwa wyższego. Tematyka 5. poziomu KRK pojawiła się w prowadzonych dyskusjach i pracach projektowych.

Pamiętajmy, że wcześniej, weszła w życie Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, a wraz z nią:

- Polska Rama Kwalifikacji z deskryptorami dotyczącymi 5. poziomu. Przypomnijmy, że Polska Rama zwiiera osiem poziomów kwalifikacji pełnych, a wśród nich poziom 5., lokujący się między świadectwem maturalnym (poziom 4.) a dyplomem licencjata i inżyniera (poziom 6.) – tzw. „krótki cykl” boloński. Na poziomie 5. obecnie nie jest przyznawana żadna kwalifikacji wydawana przez szkoły wyższe. Zatem z punktu widzenia szkolnictwa wyższego jest to poziom „pusty”. Pytanie, czy tak być powinno staje się coraz bardziej naglące;
- nowe przepisy dotyczące warunków prowadzenia studiów na poziomach 6–8 z nowymi, zredukowanymi zbiorami deskryptorów obszarowych. To, wraz z deskryptorami 5. poziomu PRK stwarza dobre narzędzia do projektowania programów 5. poziomu, gdyby taką decyzję podjęto.

Zbliża się też termin drugiego raportu referencyjnego dotyczącego wdrożenia krajowych ram kwalifikacji przedstawianego przez kraje członkowskie grupie Doradczej Komisji Europejskiej. Dla Polski ten termin to rok 2018. W raporcie pierwszym z roku 2013, w części właściwej dla szkolnictwa wyższego znajduje się zapis mówiący o tym, że Polska nie jest jeszcze gotowa do wprowadzenia programów „krótkiego cyklu”, choć istnieje wiele argumentów przemawiających za tym. Raport zapowiada przeprowadzenie pogłębionych analiz, także legislacyjnych w tym zakresie.

Jeśli decyzja o włączeniu 5. poziomu do obszaru szkolnictwa wyższego zostanie podjęta, to odpowiednie zapisy powinny się pojawić w projekcie Ustawy 2.0. Uwzględniając przywołane uwarunkowania, Rada Główna Nauki i Szkolnictwa Wyższego wprowadziła tę problematykę do planu swoich debat w 2017 roku.

Publikacją tą kończymy prace prowadzone przez FRP wspólnie z naszym partnerem Firmą Pearson Central Europe w okresie ostatnich trzech lat. Zebraliśmy w ciągu tego okresu znaczący zbiór argumentów za wprowadzeniem 5. poziomu w obszar szkolnictwa wyższego, ale zidentyfikowaliśmy także listę wyzwań i trudności, które rodzi taki krok. Podtrzymujemy wyrażoną już wcześniej opinię, iż podjęcie decyzji o jego włączeniu do systemu, a zwłaszcza zaprojektowanie stosownych regulacji ustawowych powinno zostać poprzedzone poważną, merytoryczną analizą – wolną od uprzedzeń, skoncentrowaną za potrzebami polskiego społeczeństwa, studentów, uczelni i ich interesariuszy zewnętrznych. Sądzymy, że to opracowanie stanowi dobrą podstawę do dalszych prac i oczekiwanych decyzji.

Prof. dr hab. Jerzy Woźnicki
Prezes Fundacji Rektorów Polskich

Poziom 5. a kształcenie kadr dla współczesnej gospodarki

Pearson jest firmą o zasięgu globalnym, ale dzięki obecności w różnych częściach świata i szerokiej współpracy z partnerami ze środowiska edukacyjnego – działa lokalnie. Obserwujemy trendy światowe, ale jednocześnie z uwagą przypatrujemy się polskiej edukacji, rynkowi pracy, potrzebom i problemom zgłaszanym przez pracodawców. Udział w projekcie „Piąty poziom Krajowych Ram Kwalifikacji” prowadzonym wspólnie z Fundacją Rektorów Polskich od 2013 r. dał nam możliwość poznania opinii polskich uczelni na temat możliwości kształcenia w tzw. „krótkich cyklach” na poziomie 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji. Pomimo braku formalnych regulacji, polskie uczelnie są zainteresowane i zaangażowane w budowanie konkretnych rozwiązań – programów kształcenia na 5. poziomie opracowanych z myślą o przygotowaniu absolwentów do pełnienia ról uzasadnionych społecznie i rynkowo, w tym dostosowanych do potrzeb lokalnych pracodawców. Wspólnie zauważamy, że w Polsce jest ogromne zapotrzebowanie na specjalistów z wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami wpisującymi się właśnie w 5. poziom PRK.

Współpracujemy ze szkołami i uczelniami na całym świecie. Wiemy, że kształcenie na 5. poziomie ma ważny wpływ na realizację lokalnych strategii rozwoju kapitału ludzkiego, gdyż dostarcza przedsiębiorcom odpowiednio wykwalifikowanych specjalistów, a jednocześnie pozwala realizować krajowe strategie rozwoju kapitału ludzkiego. Obserwujemy również, że kształcenie na poziomie 5. powszechnie oferowane jest przez instytucje szkolnictwa wyższego. W bardzo wielu systemach edukacyjnych kształcenie na poziomie 5. ma charakter zawodowy, przygotowuje do wykonywania określonych ról w pracy, ale jednocześnie otwiera możliwości kontynuowania kształcenia w szkole wyższej na poziomie 6. i wyższym. Wykształcenie uzyskane na poziomie 5. uznawane jest przez wiele uniwersytetów na całym świecie i pozwala na uzyskanie dyplomu uczelni – np. licencjatu – w krótszym czasie (np. w Wielkiej Brytanii aż 70% kierunków na uczelniach uznaje kwalifika-

cje BTEC uzyskane na poziomie 5, a większość takich absolwentów kieruje na ostatni rok studiów I stopnia).

Zbierając doświadczenia z różnych systemów edukacyjnych na całym świecie możemy z pełnym przekonaniem powiedzieć, że istnieje możliwość takiego skonstruowania programów kształcenia na poziomach 4., 5. i 6, aby studiowanie odbywało się w zsynchronizowany sposób i stanowiło dobrą ścieżkę rozwoju studentów. Ponadto obserwujemy, iż na świecie – i mamy nadzieję, że to zjawisko pojawi się w Polsce – kształcenie na poziomie odpowiadającym 5. poziomowi PRK, to nie tylko szansa na podnoszenie kwalifikacji absolwentów szkół średnich, którzy nie wybierają studiów na poziomie 6. To również szansa na podnoszenie kwalifikacji dla osób pracujących, z doświadczeniem zawodowym, w czasie wystarczająco krótkim, aby pogodzić rozwój zawodowy z edukacją pozwalającą przekwalifikować się lub zaktualizować swoją wiedzę sektorową odpowiednio do zmieniających się warunków rynkowych.

Liczymy, że wkrótce pojawią się odpowiednie regulacje umożliwiające polskim uczelniom realizować programy kształcenia prowadzące do uzyskania kwalifikacji pełnej na 5. poziomie PRK.

Elżbieta Błaszkwicz
Pearson Central Europe

Rozdział 1.

Poziom 5. w Polskiej Ramie Kwalifikacji i jego stan formalny

Agnieszka Chłoń-Domińczak (IBE, SGH), Andrzej Kraśniewski (PW)

Polska Rama Kwalifikacji (PRK) została ustanowiona w Ustawie z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji¹, zwanej dalej ustawą o ZSK². Zgodnie z definicją w ustawie (art. 2 pkt 16) opis ośmiu wyodrębnionych w Polsce poziomów kwalifikacji odpowiadających odpowiednim poziomom europejskich ram kwalifikacji, o których mowa w załączniku II do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie³, jest sformułowany za pomocą ogólnych charakterystyk efektów uczenia się dla kwalifikacji na poszczególnych poziomach, ujętych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Regulacje zawarte w ustawie, a także kształt PRK, wynikają z prac zainicjowanych w 2007 r., prowadzonych wielotorowo. Były to, po pierwsze, działania podejmowane przez Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Nauki i Szkolnictwa Wyższego (w zakresie KRK w szkolnictwie wyższym). Po drugie, były to prace eksperckie prowadzone w ramach projektów realizowanych w Ministerstwie Edukacji Narodowej, a następnie w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE). Po trzecie, były to działania prowadzone w ramach szerokiej debaty społecznej, zainicjowanej w ramach prac prowadzonych w IBE⁴.

Polska Rama Kwalifikacji ma unikatową w Europie warstwową strukturę. Składa się ona z dwóch stopni: uniwersalnych charakterystyk poziomów oraz charakterystyk (drugiego stopnia) poziomów typowych dla kwalifikacji o określonym charakterze (kwalifikacji uzyskiwanych w ramach kształcenia ogólnego, kwalifikacji uzyskiwanych w ramach kształcenia wyższego oraz kwalifikacji o charakterze zawodowym, uzyskiwanych w ramach kształce-

¹ Dz. U. z 2016 r. poz. 64 z późn. zm.

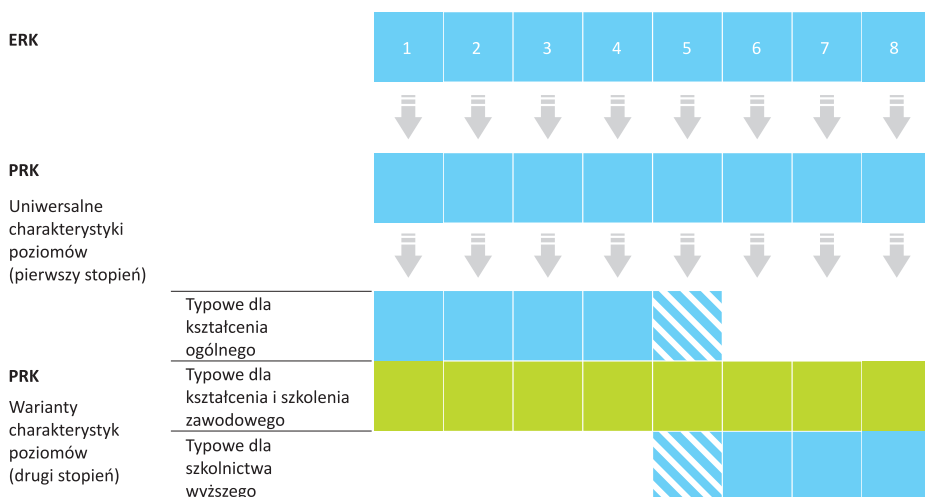
² <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160000064>.

³ Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 111 z 06.05.2008, s. 1.

⁴ Instytut Badań Edukacyjnych, 2013. „Raport z Debaty Społecznej”.

nia i szkolenia zawodowego), zgodnie ze schematem przedstawionym na rysunku 1.

Rysunek 1. Schemat Polskiej Ramy Kwalifikacji



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

Charakterystyki uniwersalne PRK określone w załączniku do Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji obejmują także charakterystyki 5. poziomu.

Art. 7 ust. 2 tej ustawy zawiera delegację dla ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania oraz ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego do określenia charakterystyki poziomu 5. drugiego stopnia typowej dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4. Ustawa określa sposób opisywania tych charakterystyk w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, przy czym:

- 1) w odniesieniu do wiedzy charakterystyka efektów uczenia się dla 5. poziomu PRK określa:
 - a) zakres i głębię – kompletność perspektywy poznawczej i zależności,
 - b) kontekst – uwarunkowania, skutki;
- 2) w odniesieniu do umiejętności charakterystyka efektów uczenia się dla 5. poziomu PRK określa:
 - a) w zakresie wykorzystania wiedzy – rozwiązywane problemy i wykonywane zadania,
 - b) w zakresie komunikowania się – odbieranie i tworzenie wypowiedzi, upowszechnianie wiedzy w środowisku naukowym i posługiwanie się językiem obcym,

- c) w zakresie organizacji pracy – planowanie i pracę zespołową,
 - d) w zakresie uczenia się – planowanie własnego rozwoju i rozwoju innych osób;
- 3) w odniesieniu do kompetencji społecznych charakterystyka efektów uczenia się dla 5. poziomu PRK określa:
- a) w zakresie ocen – krytyczne podejście,
 - b) w zakresie odpowiedzialności – wypełnianie zobowiązań społecznych i działanie na rzecz interesu publicznego,
 - c) w odniesieniu do roli zawodowej – niezależność i rozwój etosu.

Wymagania te, określające sposób przedstawienia charakterystyk poziomu 5., są podobne do wymogów dla charakterystyk określonych dla kolejnych poziomów (6–8) PRK.

Charakterystyka poziomu 5. drugiego stopnia typowa dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4. została określona – zgodnie z tymi wymaganiami – w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 czerwca 2016 r.⁵ w sprawie charakterystyki drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowej dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4. – poziom 5.⁶

Art. 7 ust. 4 Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji zawiera delegację dla ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do określenia charakterystyki drugiego stopnia dla poziomów 1–8, w tym poziomu 5., typowej dla kwalifikacji o charakterze zawodowym. Ustawa określa sposób opisywania tych charakterystyk w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, przy czym:

- 1) w odniesieniu do wiedzy charakterystyka efektów uczenia się dla danego poziomu PRK określa:
- a) w zakresie teorii i zasad – metody i rozwiązania, działalność gospodarczą i etykę,
 - b) w zakresie zjawisk i procesów – właściwości i uwarunkowania,
 - c) w zakresie organizacji prac – metody i technologie, rozwiązania organizacyjne oraz bezpieczeństwo i higienę pracy,
 - d) w zakresie narzędzi i materiałów – działanie i cechy;
- 2) w odniesieniu do umiejętności charakterystyka efektów uczenia się dla danego poziomu PRK określa:
- a) w odniesieniu do informacji – dokumentację, obliczenia, analizę, syntezę i prognozowanie,

⁵ Dz. U. z 2016 r. poz. 915.

⁶ http://www.kwalifikacje.gov.pl/download/Prawo_o_ZSK/Rozporzadzenie_w_sprawie_charakterystyk_poziomu_5.pdf.

- b) w zakresie organizacji pracy – planowanie i korygowanie planów, wykonywanie, korygowanie działań i obieg informacji,
 - c) w zakresie narzędzi i materiałów – użytkowanie i dobór,
 - d) w zakresie uczenia się i rozwoju zawodowego – rozwój własny i wspieranie rozwoju innych osób;
- 3) w odniesieniu do kompetencji społecznych charakterystyka efektów uczenia się dla danego poziomu PRK określa:
- a) w zakresie przestrzegania reguł – zasady, instrukcje i prawo,
 - b) w zakresie współpracy – komunikowanie się i relacje w środowisku zawodowym,
 - c) w zakresie odpowiedzialności – normy etyczne.

Charakterystyki poziomów 1–8, w tym poziomu 5., dla kwalifikacji o charakterze zawodowym zostały określone – zgodnie z tymi wymaganiami – w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 kwietnia 2016 r.⁷ w sprawie charakterystyk drugiego stopnia Polskiej Ramy Kwalifikacji typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym – poziomy 1–8.⁸

Charakterystyki 5. poziomu PRK odzwierciedlają przygotowanie osoby posiadającej kwalifikację tego poziomu do wykorzystania nabytej wiedzy do samodzielnego wykonywania umiarkowanie złożonych zadań w zmiennych, przewidywalnych warunkach oraz kierowania małym zespołem realizującym takie zadania. Wskazują, że osoba ta⁹:

- potrafi dokonać wyboru źródeł oraz informacji z nich pochodzących, jest gotowa krytycznie ocenić te informacje,
- potrafi właściwie dobrać oraz zastosować dostępne metody, narzędzia i technologie służące realizacji podejmowanych zadań,
- potrafi uwzględnić w prowadzonej działalności różnorodne uwarunkowania (ekonomiczne, prawne, społeczne i inne),
- potrafi wykorzystać umiejętność komunikowania się z użyciem specjalistycznej terminologii oraz przedstawiania własnego stanowiska do utrzymania kontaktów związanych z prowadzoną działalnością,
- potrafi dokonać analizy i oceny przebiegu oraz efektów pracy własnej i kierowanego zespołu m.in. na podstawie dostępnych danych ilościowych, opracowywać i skorygować plan działań dotyczący zadań własnych i kierowanego zespołu, jest gotowa przyjąć odpowiedzialność za skutki prowadzonych działań,

⁷ Dz. U. z 2016 r. poz. 537.

⁸ http://www.kwalifikacje.gov.pl/download/Prawo_o_ZSK/Rozporzadzenie_w_sprawie_charakterystyk_poziomow_1_8.pdf.

⁹ Sławiński S. (red.), Chłoń-Domińczak A., Szymczak A., Ziewiec-Skokowska G., 2016. *Polska Rama Kwalifikacji. Poradnik Użytkownika*. Warszawa.

- potrafi ocenić własną wiedzę, samodzielnie zaplanować i zrealizować własne uczenie się, a także ocenić potrzeby szkoleniowe podległych pracowników,
- jest gotowa działać w sposób przedsiębiorczy,
- jest gotowa odpowiedzialnie pełnić funkcje zawodowe, w tym przestrzegać zasad etyki zawodowej,
- jest gotowa uczestniczyć w działaniach na rzecz interesu publicznego.

Zestawienie charakterystyk poziomu 5. przedstawiono na rysunku 2. Sposób określenia 5. poziomu w PRK jest zgodny z wcześniejszymi analizami zawartymi m.in. w publikacji *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*¹⁰

Zgodnie z ustawą o ZSK w Polsce można wyróżnić:

- kwalifikacje pełne, które są nadawane wyłącznie w ramach systemu oświaty po ukończeniu określonych etapów kształcenia, oraz kwalifikacje pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia w rozumieniu ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym;
- kwalifikacje częściowe, które przyjmują formę kwalifikacji w zawodzie określonych w ustawie o systemie oświaty, kwalifikacje nadawane po ukończeniu studiów podyplomowych oraz innych form kształcenia, kwalifikacje uregulowane ustanowione odrębnymi przepisami oraz kwalifikacje rynkowe, nadawane przez różnego typu podmioty.

Kwalifikacje na 5. poziomie, jak wynika z powyżej przywołanych regulacji, mogą zostać określone w obszarze oświaty, kwalifikacji uregulowanych i rynkowych, a także w szkolnictwie wyższym. Wszystkie kwalifikacje, które zostały włączone do ZSK umieszczone są w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji (ZRK), prowadzonym przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP)¹¹. Obecnie¹² w ZRK jest 19 kwalifikacji na poziomie 5. PRK, w tym 7 kwalifikacji pełnych¹³ oraz 12 częściowych. Są to wszystko kwalifikacje z obszaru kształcenia zawodowego. Obecnie w ZSK nie występują kwalifikacje 5. poziomu w obszarze szkolnictwa wyższego. Niemniej, zgodnie z uzasadnieniem do rozporządzenia w sprawie 5. poziomu: „Charakterystyka poziomu 5. drugiego stopnia dla kwalifikacji uzyskiwanych po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4. została zaprojektowana jako „pomost” między charakterystykami poziomów drugiego stopnia typowymi

¹⁰ Chmielecka E., Trawińska-Konador K., 2014. *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.

¹¹ <http://rejestr.kwalifikacje.gov.pl>.

¹² Tzn. według stanu na 20 lutego 2017 r.

¹³ Stroiciel fortepianów i pianin, technik awionik, technik mechanik okrętowy, technik mechatronik, technik nawigator morski, technik rybołówstwa morskiego, technik żeglugi śródlądowej.

dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach edukacji ogólnej oraz typowymi dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego. Kwalifikacje na 5. poziomie (niezawodowe) są możliwe do uzyskania w systemie oświaty, jednocześnie wyodrębnienie poziomu 5. nie zamyka drogi do wprowadzenia w przyszłości kształcenia na tym poziomie w szkolnictwie wyższym, np. w ramach tzw. krótkich cykli kształcenia”¹⁴.

Uzasadnienie to jest zgodne z kierunkiem działań pokazanych w Raporcie Samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego¹⁵, w którym autorzy podkreślają, że do piątego poziomu mogą być przypisane nie tylko istniejące już kwalifikacje wyczerpujące wymagania zawarte w charakterystyce poziomu piątego PRK, lecz także jeszcze nieistniejące kwalifikacje, nadawane po ukończeniu kształcenia oferowanego w ramach szkolnictwa wyższego, które nie będą stanowić kwalifikacji poziomu szóstego. Taką wizję „poszerzenia” zestawu kwalifikacji uzyskiwanych w ramach systemu szkolnictwa wyższego (nadawanych przez uczelnie) można znaleźć w dokumentach Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, o czym pisze we wstępnej części tej publikacji prof. Wiesław Banyś. Na kierunek takiego zagospodarowania 5. poziomu wskazuje także propozycja założeń do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym przygotowana przez Instytut Allerahand¹⁶, której autorzy wskazują, że oprócz kształcenia na poziomie studiów I stopnia, uczelnie zawodowe powinny zagospodarować 5. poziom, który mógłby być zintegrowany z systemem kształcenia zawodowego.

Należy zwrócić uwagę na to, że „pomostowe” charakterystyki drugiego stopnia dla kwalifikacji poziomu 5. uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym (lub w instytucjach systemu oświaty) – choć spełniają podobne wymagania odnoszące się do sposobu ich ujęcia co charakterystyki drugiego stopnia dla kwalifikacji poziomów 6. i 7. (określone w art. 7, odpowiednio w ust. 2 i ust. 4, Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji) – różnią się nieco pod względem stopnia szczegółowości opisu. W szczególności, w charakterystyce dla poziomu 5. nie ma – istniejącego w przypadku poziomów 6. i 7. – zróżnicowania ze względu na obszar kształcenia (dla poziomów 6. i 7., przykładowo, charakterystyki kwalifikacji związanych z obszarem studiów technicznych różnią się od charakterystyk kwalifikacji związanych z obszarem studiów humanistycznych). Nie stanowi to jednak istotnej przeszkody

¹⁴ http://www.kwalifikacje.gov.pl/download/Prawo_o_ZSK/Uzasadnienie_do_rozporzadzenia_ws_poziomu_5.pdf.

¹⁵ Marciniak Z. (red.), Chmielecka E., Kraśniewski A., Saryusz-Wolski T., 2013. *Raport Samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji Dla Szkolnictwa Wyższego*, s. 66.

¹⁶ Radwan A. (red.), 2017. *Plus Ratio Quam Vis Consuetudinis. Reforma Nauki i Akademii w Ustawie 2.0. Projekt Założeń do Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, Kraków, s. 22.

dy w projektowaniu programów kształcenia prowadzących do uzyskania kwalifikacji na poziomie 5. PRK, których efekty kształcenia – w całości lub w części – mogłyby być przenoszone na poziom 6. (studia licencjackie lub inżynierskie). Umożliwia natomiast „elastyczne” podejście do kształcenia na poziomie 5., a zwłaszcza różnicowanie form takiego kształcenia. Jedną z możliwości byłoby tworzenie programów kształcenia „ukierunkowanych zawodowo”, które – oprócz kompetencji określonych dla kwalifikacji 5. poziomu uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym – umożliwiałyby uzyskanie niektórych kompetencji określonych dla kwalifikacji 5. poziomu typowych dla kwalifikacji o charakterze zawodowym.

Podsumowując, obecne regulacje prawne w Polsce stwarzają przestrzeń dla rozwoju kwalifikacji 5. poziomu w Polsce, także w szkolnictwie wyższym. Zagospodarowanie tego poziomu będzie wynikać z potrzeb gospodarczych i społecznych, które są dyskutowane w dalszych rozdziałach.

Rozdział 2.

Uzasadnienie społeczne dla kształcenia na 5. poziomie Polskiej Ramy kwalifikacji w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego

Agnieszka Chłoń-Domińczak (IBE, SGH)

Systemy edukacji w Europie i w Polsce stoją przed szeregiem wyzwań, wynikających ze zmian demograficznych, społecznych oraz gospodarczych zachodzących na świecie, w Europie, a także na poziomie poszczególnych krajów, związanych z kształtowaniem wysokiej jakości kapitału ludzkiego.

Wyzwania te określone są między innymi w ostatnim „Education and Training Monitor” Komisji Europejskiej¹⁷. Należą do nich:

- starzenie się populacji, w tym spadek liczby dzieci i młodzieży w Europie
- rosnące zapotrzebowania na umiejętności niezbędne do życia i pracy w coraz bardziej zaawansowanym technologicznie i globalizującym się świecie;
- utrzymywanie się nierówności szans i efektów w systemach edukacji;
- promowanie obywatelskich postaw i wspólnych wartości: wolności, tolerancji i braku dyskryminacji na wszystkich poziomach edukacji, w odpowiedzi na rozprzestrzeniające się postawy populistyczne i ekstremistyczne w Europie.

Warto również podkreślić, że Komisja Europejska w raporcie na temat Polski z 2017 r.¹⁸ zwraca uwagę, że w warunkach spadku liczby osób w wieku produkcyjnym niezbędne jest podejmowanie działań zapobiegających negatywnym skutkom tego procesu. Jest to przede wszystkim zwiększanie uczestnictwa osób na rynku pracy, inwestowanie w kapitał ludzki oraz wzrost produktywności.

W niniejszym rozdziale wymienione powyżej wyzwania są przedstawione z perspektywy polskiego systemu kształcenia, w tym roli 5. poziomu w odpowiedzi na te wyzwania.

¹⁷ Komisja Europejska. 2016. *Education and Training Monitor 2016*. Bruksela.

¹⁸ Komisja Europejska. 2017. *Commission Staff Working Document. Country Report Poland 2017*. Bruksela.

2.1. Starzenie się populacji jako wyzwanie dla kształtowania kapitału ludzkiego w Polsce

Polska należy do grupy krajów, w których proces starzenia się ludności w ciągu najbliższych dekad będzie coraz bardziej widoczny. Jest to konsekwencja procesów demograficznych dotyczących z jednej strony spadku dzietności, a z drugiej – spadku umieralności. Szczególnie pierwszy z tych czynników ma znaczenie dla systemu edukacji. Spadek dzietności w Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej, obserwowany jest od wczesnych lat 90. XX wieku. Spadek ten jest skutkiem zasadniczych przemian zachowań prokreacyjnych ludności. Ich głównymi cechami są: spadek liczby urodzonych dzieci (w tym szczególnie dzieci dalszej kolejności), wzrost wieku matek w chwili urodzenia pierwszego dziecka, a co za tym idzie średniego wieku macierzyństwa, oraz zwiększanie się liczby i udziału urodzeń pozamałżeńskich¹⁹.

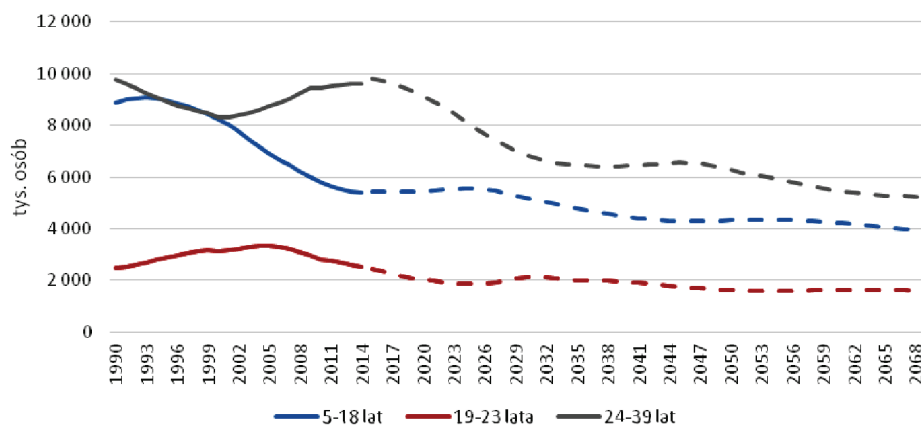
Efektom tych zmian są, już obserwowane, a także prognozowane, zmiany liczebności dzieci i młodzieży w wieku typowym dla uczestnictwa w edukacji, zarówno na poziomie poniżej wyższego (tj. w wieku 5–18 lat), poziomie wyższym (19–23 lata). Zmienia się również jak i liczba osób w wieku od 24 do 40. roku życia, które najczęściej uczestniczą w różnych formach kształcenia i szkolenia, mających na celu podnoszenie kwalifikacji, w tym także w ramach różnego typu studiów niestacjonarnych czy podyplomowych. Zmiany te są pokazane na rysunku 3. W okresie od wczesnych lat 90. do 2014 r. malała przede wszystkim liczba dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, spadek ten, aczkolwiek o znacznie mniejszej dynamice, spodziewany jest również w przyszłości. W przypadku osób w wieku od 19 do 23 lat w ciągu ostatniego ćwierćwiecza można było zaobserwować zarówno wzrost (do 2006 r.), jak i spadek liczebności, w efekcie którego liczba osób w tej grupie wieku w 2014 r. była zbliżona do liczby odnotowywanej na początku lat 90. (nieco poniżej 2,5 mln osób). W kolejnych dekadach oczekiwany jest dalszy spadek liczebności tej grupy, do poziomu około 2 mln osób (do 2040 r.), a następnie dalszy spadek do około 1,6 mln w perspektywie do 2070 r. Prognozy wskazują również na to, że w przyszłości znacząco spadnie liczba osób w wieku 23–39 lat – z obecnych niemal 10 mln osób do około 6,5 mln w latach 30. XXI wieku.

Tak znaczące zmiany liczby ludności w omawianych grupach wieku oznaczają, z jednej strony, naturalny, wynikający ze zmian demograficznych spadek popytu na usługi edukacyjne, także na poziomie wyższym – zarówno

¹⁹ Kotowska I.E. (red.), 2014. *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków*. [w:] *Diagnoza Społeczna 2013*. Warszawa.

na studiach stacjonarnych (studenci rekrutujący się głównie z grupy osób w wieku 19–23 lata), jak i studiach niestacjonarnych (osoby często uzupełniające swoje wykształcenie w nieco starszych w wieku 24–39 lat). Zmiana taka stwarza dodatkowe możliwości dla uczelni, które pozwalają na rozwinięcie oferty edukacyjnej adresowanej do osób, które do tej pory nie korzystały z oferty szkół wyższych.

Rysunek 3. Liczba osób w wybranych grupach w wieku w Polsce w latach 1990–2014 (dane obserwowane) oraz 2015–2070 (projekcja EUROSTAT)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych demograficznych GUS (dane historyczne) i Eurostat (prognoza z 2013 r.).

Z drugiej strony, zachodząca zmiana demograficzna oznacza, że w najbliższych dekadach w Polsce będzie następował ubytek zasobów pracy, wynikający z tego, że liczba osób w wieku aktywności zawodowej będzie malała. Wyzwaniem, przede wszystkim dla polityki edukacyjnej, jest skompensowanie części tego ubytku przez poprawę jakości kapitału ludzkiego, w tym przez inwestycje w edukację, również przez podnoszenie poziomu wykształcenia. Na potrzebę tego typu działań wskazuje m.in. Marcin Stonawski²⁰. Jedną z ważnych form kształcenia, stosowaną w wielu krajach są studia krótkiego cyklu, czyli odpowiednik kształcenia na piątym poziomie. Jak pokazuje praktyka wielu krajów europejskich, a także poza Europą, studia takie mogą stanowić znaczną część rynku edukacyjnego, umożliwiając wykształcenie grupy wykwalifikowanej kadry technicznej.

²⁰ Stonawski M., 2014. *Kapitał ludzki w warunkach starzejących się ludności a wzrost gospodarczy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków.

2.2. Budowanie jakości kapitału ludzkiego przez inwestycje w edukację

Gary S. Becker definiuje kapitał ludzki jako zgromadzone przez jednostki – a w konsekwencji także przez społeczeństwa – zasoby wiedzy, zwyczajów, cech społecznych i indywidualnych, takich jak kreatywność, zawarte w zdolności do pracy, która prowadzi do wytworzenia wartości ekonomicznej. W swojej książce „Human Capital” Becker podkreśla, że inwestycje w edukację i szkolenia dla współczesnych gospodarek są równie ważne jak inwestycje w maszyny i urządzenia, czy szerzej ujęte – inwestycje w technologie²¹.

Jakość kapitału ludzkiego oceniana jest pośrednio przez wskaźniki związane z edukacją, takie jak struktura wykształcenia populacji, wskaźniki rynku pracy związane z zaangażowaniem w pracę różnych grup ludności, oraz przez analizy zapotrzebowania na umiejętności, prowadzone na podstawie różnego typu badań. Prowadzone są również dedykowane badania dotyczące zasobów kapitału ludzkiego. Mogą one przyjąć formę samooceny osób badanych lub też badania, w trakcie którego dokonany jest pomiar wybranych umiejętności. Przykładem pierwszego typu badania w Polsce jest Bilans Kapitału Ludzkiego²². Z kolei ocena umiejętności rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego oraz korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych osób dorosłych dokonana została w Polsce w 2012 r. w ramach międzynarodowego badania umiejętności osób dorosłych PIAAC, koordynowanego przez OECD²³.

„Jednym z głównych wyznaczników kapitału ludzkiego jednostek jest ich poziom wykształcenia. W Polsce już od lat 60. XX w. obserwujemy stopniowe zmiany struktury wykształcenia, których efektem jest rosnący udział osób posiadających wykształcenie średnie (wraz z policealnym) oraz wyższe (tabela 1)”²⁴.

²¹ Becker G.S., 1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press.

²² Górniak J. (red.), Kocór M., Czarnik S., Magierowski M., Kasperek K., Jelonek M., Turek K., Worek B., 2015. *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilansu Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa – Kraków.

²³ Burski J., Chłoń-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M. (red.), Śpiewanowski P., 2013. *Umiejętności Polaków – Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

²⁴ Chłoń-Domińczak A., Kraśniewski A., *Uzasadnienie potrzeby poziomu 5. w ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, [w:] Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), 2014., *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 32–33.

Tabela 1. Ludność w wieku 15 lat i więcej według poziomu wykształcenia i płci, NSP 1960, 1988, 2002, 2011

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

^a dla osób w wieku 14 lat i więcej.

^b dla osób w wieku 14 lat i więcej.

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

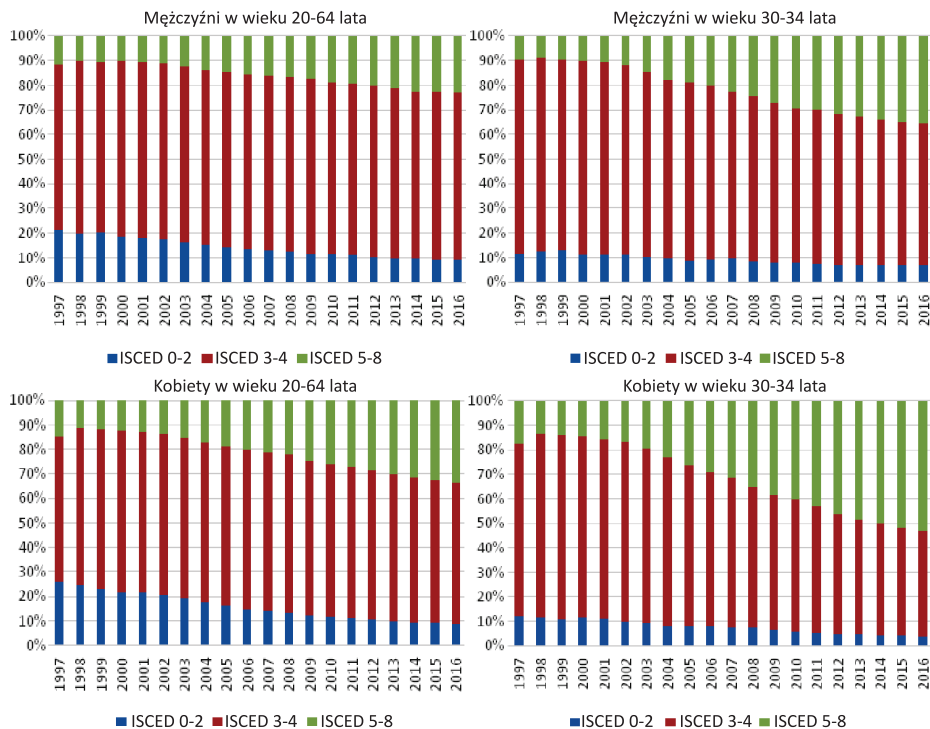
^d dla 2011 r. również wykształcenie gimnazjalne.

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

Dynamikę zmian struktury wykształcenia w ciągu ostatnich 20 lat można również prześledzić na wykresach na rysunku 4. W ciągu ostatnich dwóch dekad udział osób z wykształceniem wyższym (ISCED 4–8) wśród mężczyzn w wieku 20–64 lata podwoił się, a wśród kobiet wzrósł 2,3 razy. W grupie osób w wieku 30–34 lata (jest to grupa, dla której w strategii Europa 2020 obserwowany jest wskaźnik udziału osób z wykształceniem wyższym) udział ten wzrósł ponad 3-krotnie, zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet. W tej grupie wieku ponad 50% kobiet legitymuje się wykształceniem wyższym. Jednocześnie spada udział osób z wykształceniem podstawowym (ISCED 0–2). Wśród osób w wieku 20–64 lata wynosi on poniżej 10%. W obserwowanym okresie, największy udział osób stanowią osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym, średnim i policealnym (ISCED 3–4), który w grupie wieku 20–64 lata wynosi ponad 2/3 w przypadku mężczyzn i niemal 60% w przypadku kobiet. W młodszej grupie wieku (30–34 lata) wśród mężczyzn udział osób z tym wykształceniem w 2016 r. stanowił 57,6%, natomiast wśród kobiet jest znacznie mniejszy i wynosił w tym samym roku 42,9%. Jest to ta grupa populacji, z której część osób może być zainteresowana skorzystaniem z oferty studiów krótkiego cyklu i podniesieniem swojego poziomu wykształcenia.

Udział absolwentów studiów krótkiego cyklu wśród osób z wyższym wykształceniem, w tych krajach, gdzie tego typu studia są oferowane, sięga od kilku do nawet kilkunastu procent osób w grupie wieku 30–34 lata (rysunek 5). W większości krajów, w których udział osób z wyższym wykształceniem jest większy niż w Polsce (m.in. Wielka Brytania, Szwecja i Irlandia) dzieje się to właśnie w związku z korzystaniem przez te osoby z możliwości kształcenia krótkiego cyklu.

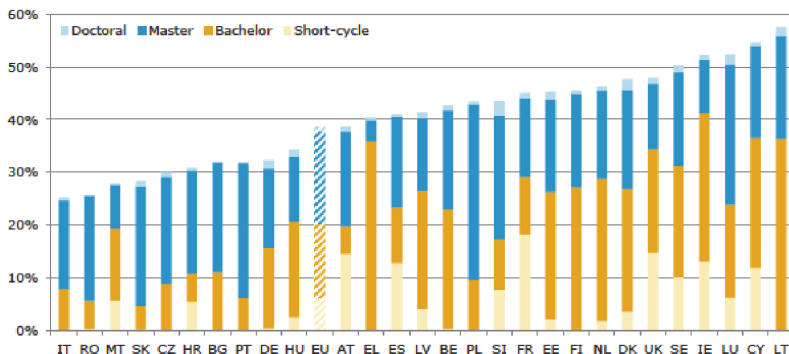
Rysunek 4. Struktura wykształcenia populacji według płci, 1997–2016



Poziom ISCED 0-2: wykształcenie poniżej podstawowego, podstawowe i gimnazjalne
Poziom ISCED 3-4: wykształcenie zasadnicze zawodowe, średnie techniczne, średnie ogólnokształcące i policealne
Poziom ISCED 5-8: wykształcenie wyższe: licencjackie, magisterskie i doktorskie

Źródło: Eurostat, *Population by educational attainment level, sex and age (%) – main indicators [edat_lfse_03]*, dane pobrane 25.02.2017 r.

Rysunek 5. Wykształcenie na poziomie wyższym według rodzaju dyplomu, % osób w wieku 30–34 lata



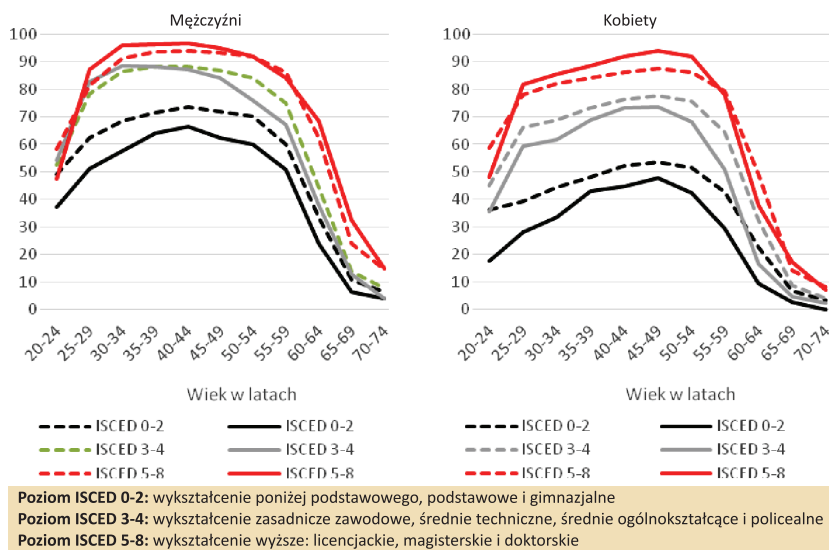
Source: Eurostat (*EU-LFS, special extraction, 2015*). Note: The indicator covers the share of the population aged 30-34 years having successfully completed tertiary education (ISCED 5-8), broken down by type of degree; for short-cycle, data from RO, SK, PL and FI have low reliability due to the small sample size, for doctoral, data from RO, MT, PT, BG, LV, EE, FI, IE, CY and LT have low reliability due to the small sample size.

Źródło: Komisja Europejska, 2016.

Studia krótkiego cyklu są popularne w krajach o różnych systemach i tradycjach edukacyjnych, takich jak: Francja, Wielka Brytania, Irlandia czy Austria. W Stanach Zjednoczonych udział osób z wykształceniem będącym odpowiednikiem studiów krótkiego cyklu jest również znaczący²⁵.

Osiągnięty poziom wykształcenia ma również znaczenie z perspektywy zatrudnienia (rysunek 6). Praktycznie w każdej grupie wieku, zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn, osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym i średnim mają niższe wskaźniki zatrudnienia niż osoby z wykształceniem wyższym. Wśród mężczyzn w wieku 30–49 lat różnica ta wynosi około 10 punktów procentowych, a wśród kobiet – około 20 punktów procentowych. Luka ta jest dwukrotnie większa w Polsce niż przeciętnie w krajach Unii Europejskiej. Jednocześnie, w Polsce wskaźnik zatrudnienia osób z wyższym wykształceniem (szczególnie w młodszych grupach wieku) jest wyższy niż przeciętnie w Unii Europejskiej. W przypadku osób z wykształceniem średnim i zasadniczym wśród mężczyzn wskaźniki zatrudnienia w Polsce i w UE są porównywalne, a wśród kobiet – niższe. Biorąc pod uwagę omawiane statystyki, podniesienie wykształcenia, korzystając z oferty studiów na 5. poziomie, może stanowić szansę na zwiększenie zaangażowania na rynku pracy osób, które dzisiaj mają wykształcenie średnie.

Rysunek 6. Wskaźniki zatrudnienia w Polsce i przeciętnie w krajach UE-28 według wieku, płci i poziomu wykształcenia w 2017 r.

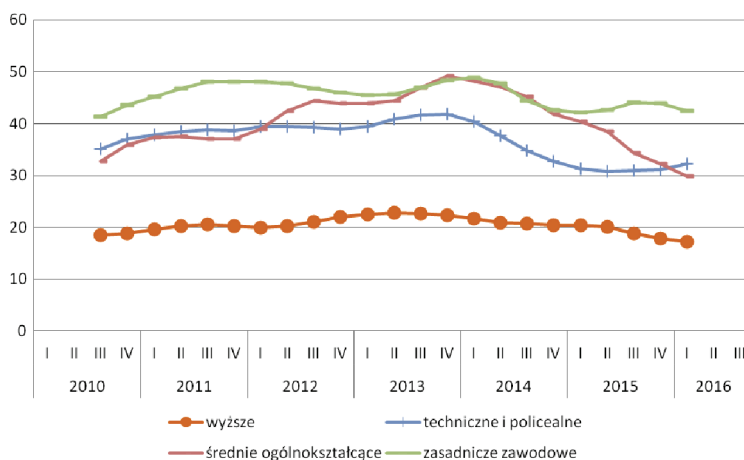


Źródło: Eurostat, *Employment rates by sex, age and educational attainment level (%) [lfsa_ergaed]*, dane pobrane 25.02.2017 r.

²⁵ Szerzej na ten temat w rozdziale 4. *Rynek pracy a 5. poziom* niniejszej publikacji.

Na potrzebę podnoszenia wykształcenia absolwentów z wykształceniem średnim wskazują również statystyki bezrobocia (rysunek 7). Absolwenci liceów ogólnokształcących, techników oraz szkół policealnych mają trudności ze znalezieniem zatrudnienia po ukończeniu szkoły. Niemal jedna trzecia wśród osób aktywnych zawodowo w tej grupie nie ma pracy i jest to wskaźnik znacznie wyższy niż w przypadku absolwentów szkół wyższych.

Rysunek 7. Stopa bezrobocia absolwentów (w wieku 15–30 lat) według poziomu wykształcenia



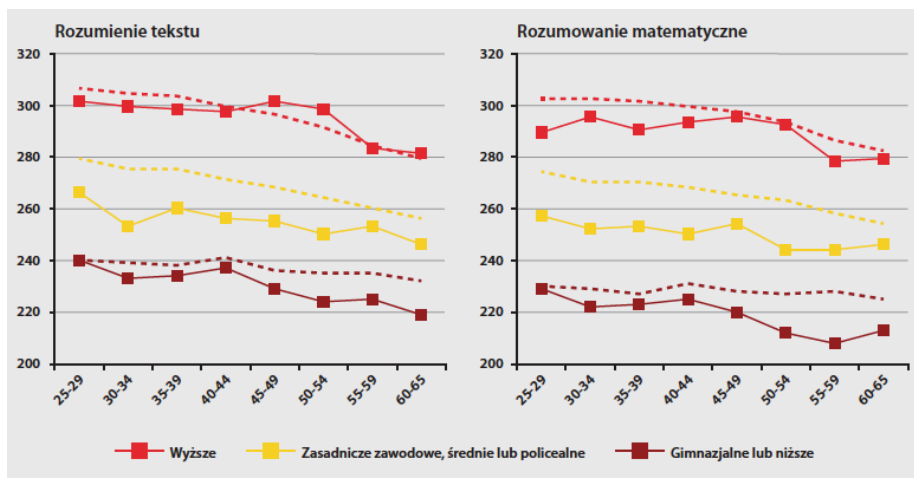
Średnia ruchoma (czterookresowa) na podstawie danych kwartalnych.

Źródło: Główny Urząd Statystyczny, Aktywność Ekonomiczna Ludności Polski dane kwartalne.

W analizach kapitału ludzkiego coraz większą uwagę zwraca się na faktyczne kompetencje populacji, obejmujące poziom wiedzy oraz umiejętności, a także kierunków wykształcenia i umiejętności praktycznych (zawodowych) populacji²⁶. Jak było wspomniane powyżej, poziom kapitału ludzkiego można ocenić również na podstawie wyników badania umiejętności osób dorosłych PIAAC (rysunek 8). Wyniki tego badania, podobnie jak to jest obserwowane dla wskaźników zatrudnienia, wskazują na istniejącą lukę kompetencyjną pomiędzy osobami z wykształceniem wyższym oraz zasadniczym zawodowym, średnim i policealnym. Luka ta w Polsce jest większa niż w krajach OECD, co wynika przede wszystkim z niższego poziomu umiejętności osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym, średnim i policealnym. Warto również zauważyć, że umiejętności Polaków w wieku 25–39 lat legitymujących się tym poziomem wykształcenia są znacznie niższe niż przeciętnie dla krajów OECD, w starszych grupach wieku różnica ta jest niższa.

²⁶ Lutz W., KC S., 2013. *Demography and Human Development : Education and Population Projections*. Human Development Report Office Occasional: 1–20.

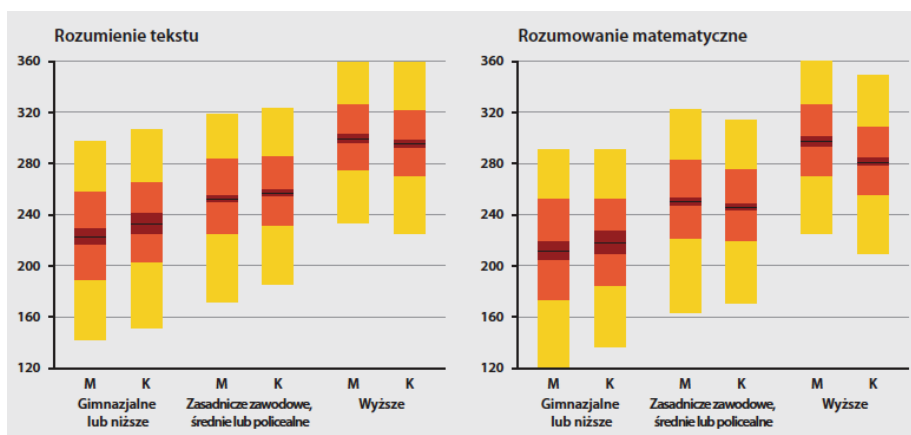
Rysunek 8. Profil umiejętności osób według wieku i poziomu wykształcenia w Polsce (linia ciągła) i średnio w rozwiniętych krajach OECD (linia przerywana), badanie PIAAC (2012)



Źródło: Burski J., Chłoi-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M. (red.), Śpiewanowski P., 2013.

Warto również zwrócić uwagę na rozkład umiejętności kobiet i mężczyzn według wykształcenia (rysunek. 9).

Rysunek 9. Centyle rozkładu umiejętności mężczyzn i kobiet w Polsce według wykształcenia (populacja 25–65 lat), badanie PIAAC (2012)



Uwaga: granice słupków żółtych wyznaczone są przez 5. i 95. centyl, a pomarańczowych przez 25. i 75. centyl. Ciemny słupek wyznaczony jest przez 95% przedział ufności wokół średniej (zaznaczonej czarną kreską).

Źródło: Burski J., Chłoi-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M. (red.), Śpiewanowski P., 2013.

Zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet z wykształceniem zasadniczym zawodowym, średnim oraz policealnym część osób posiada umiejętności rozumienia tekstu i rozumienia matematycznego, które są powyżej przeciętnego poziomu tych umiejętności odnotowanych wśród osób z wyższym wykształceniem. Dane te wskazują, że w populacji osób z wykształceniem średnim istnieje grupa osób, które posiadają potencjał do tego, aby osiągnąć wyższy poziom wykształcenia, a co za tym idzie – poprawić swoją sytuację na rynku pracy.

Potrzeba odpowiedniej oferty edukacyjnej, która może być oferowana w ramach studiów 5. poziomu, wynika również z oceny zapotrzebowania na pracowników posiadających umiejętności specjalistyczne. Badanie Bilans Kapitału Ludzkiego, prowadzone przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości wspólnie z Uniwersytetem Jagiellońskim wykazało, że w Polsce istnieje zapotrzebowanie na określonych pracowników²⁷. Zgodnie z wynikami badania prowadzonego w latach 2010–2015, najbardziej poszukiwani byli pracownicy w trzech kategoriach zawodowych: robotnicy wykwalifikowani (szczególnie różnego rodzaju specjalizacji pracownicy budowlani), a także operatorzy i monterzy (zwłaszcza kierowcy), specjaliści i personel średniego szczebla (lekarze i pielęgniarki, specjaliści ds. ekonomicznych, specjaliści IT) oraz sprzedawcy i pracownicy usług (zwłaszcza fryzjerzy i kucharze)²⁸. Biorąc pod uwagę zapotrzebowanie rynku pracy, oznacza to nieustanny niedobór specjalistów różnych kategorii, a także robotników wykwalifikowanych oraz operatorów i monterów²⁹. Kategorie zawodowe, dla których zidentyfikowane zostały niedobory, obejmują w znacznej mierze te grupy, w których możliwe jest wprowadzenie studiów krótkiego cyklu, pozwalających na uzyskanie specjalistycznych umiejętności zawodowych.

2.3. Nierówności i szanse edukacyjne a 5. poziom PRK

Oferta studiów 5. poziomu na poziomie wyższym może wspierać wyrównywanie istniejących nierówności edukacyjnych w Polsce. Liczne

²⁷ Górniak J., (red.) Kocór M., Czarnik S., Magierowski M., Kasperek K., Jelonek M., Turek K., Worek B., 2015.

²⁸ Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., 2015. *Rynek pracy widziany oczami pracodawców. Raport z badania pracodawców i ofert pracy*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.

²⁹ Czarnik S., Kocór M., 2015. *Zawody i kompetencje – konfrontacja popytu z podażą*, [w:] Górniak, *Ukryty kapitał ludzki – dodatkowe możliwości polskiego rynku pracy*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa – Kraków.

badania potwierdzają, że status społeczno-ekonomiczny stanowi ważny czynnik w podejmowaniu decyzji dotyczącej ścieżki wykształcenia. Analizy przeprowadzone po pierwszej rundzie badania Uwarunkowania Decyzji Edukacyjnych³⁰ pozwoliły m.in. na identyfikację siedmiu zasadniczych typów ścieżek edukacyjnych respondentów (rysunek 10). Wśród badanych osób, 4,8% realizowało ścieżkę S3, a 20,5% ścieżkę S4, spośród których mogą pochodzić osoby zainteresowane realizacją dalszej nauki w ramach krótkiego cyklu kształcenia na poziomie 5.

Rysunek 10. Typologia ścieżek edukacyjnych Polaków określona w badaniu UDE

S 1	• Nauka zakończona na 8-klasowej szkole podstawowej lub na gimnazjum po 6-klasowej SP.
S 2	• Po SZ1, osoba kończy publiczną zasadniczą szkołą zawodową dla młodzieży dwu- lub trzyletnią.
S 3	• Po SZ1, osoba kończy naukę w publicznym liceum ogólnokształcącym lub technikum dla młodzieży, bez matury.
S 4	• Po SZ1, osoba kończy naukę w publicznym lub niepublicznym liceum ogólnokształcącym bądź technikum dla młodzieży i zdaje maturę.
S 5	• Po SZ4, osoba kończy naukę na studiach licencjackich stacjonarnych na uczelni publicznej.
S 6	• Po SZ5, osoba kończy naukę na studiach magisterskich stacjonarnych na uczelni publicznej, lub po SZ4, osoba kończy naukę na studiach magisterskich lub równoważnych (kierunki medyczne) na uczelni publicznej.
S 7	• Osoby, które realizowały inne ścieżki niż zdefiniowane w SZ1-Z6, np. z przerwami, na uczelniach niepublicznych albo w trybie niestacjonarnym.

Źródło: Chłoń-Domińczak A., Kotowska I.E., 2015. *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki drugiej rundy badania panelowego gospodarstw domowych. Raport tematyczny z badania – skrót.* Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa.

Irena E. Kotowska i inni wskazują, że decyzje edukacyjne odzwierciedlane w realizowanych ścieżkach kształcenia, także po 1989 r. były podejmowane pod wpływem środowiska rodzinnego, w tym tego, jaki był stopień wykształcenia rodziców, liczba dzieci w rodzinie czy zasób książek w domu rodzinnym. Po 2000 r. ważnym wyborem stał się wybór szkoły ponadgminazjalnej: między szkołą średnią (technikum lub liceum ogólnokształcące) a zasadniczą zawodową. W przypadku wyboru pierwszej ścieżki, w decyzje edukacyjne wpisuje się także planowane podjęcie nauki na studiach wyższych³¹. Również analizy prowadzone na wynikach uczniów uczestniczących w badaniu

³⁰ Kotowska I.E., Minkiewicz B., Saczuk K., Brzozowska Z., 2014. *Biografie edukacyjne Polaków i ich uwarunkowania*, [w:] Rószkiewicz M., Saczuk K. (red.), *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych.* Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa.

³¹ Kotowska I.E., Minkiewicz B., Saczuk K., Brzozowska Z., 2014.

PISA³² 2009³³ sugerują, że nierówności społeczne w decyzjach o podjęciu studiów są w dużej mierze pochodną wcześniejszych decyzji edukacyjnych. Wybory edukacyjne są również zależne od miejsca zamieszkania. Kotowska i inni podkreślają, że dostępność i wachlarz możliwości edukacyjnych rośnie wraz z wielkością miejscowości: im większe miasto, tym więcej wskazań na ścieżki kończące się dyplomem ukończenia studiów³⁴.

Michał Sitek na podstawie wtórnej analizy danych PISA wskazuje na zmiany w szerzej rozumianych nierównościach edukacyjnych młodzieży w Polsce³⁵. Między 2000 a 2012 r. nie zmieniła się zależność wyników osiągniętych przez piętnastolatków od statusu społeczno-ekonomicznego rodzin uczniów, co jest spójne z analizami opartymi na wynikach badań UDE. Natomiast w tym samym okresie zmniejszyło się zróżnicowanie osiągniętych wyników, co było przede wszystkim zasługą poprawy wyników najniższych uczniów, zmniejszyły się różnice między uczniami o niskim i wysokim statusie społeczno-ekonomicznym oraz zmniejszył się wpływ pochodzenia społecznego na wybór szkoły ponadgimnazjalnej.

Efektom dokonywanych wyborów edukacyjnych jest zróżnicowanie wyników uczniów różnych typów szkół ponadgimnazjalnych. Wyniki badania PIAAC pokazują, że uczniowie zasadniczych szkół zawodowych osiągają gorsze wyniki niż uczniowie techników. Ci ostatni z kolei osiągają nieco słabsze wyniki niż uczniowie liceów. Jan Burski i inni zwracają jednak uwagę na dość znaczne zróżnicowanie poziomu umiejętności rozumienia tekstu i rozumowania matematycznego wśród uczniów różnych typów szkół. Około 25% uczniów szkół zawodowych (którzy nie kontynuują nauki na studiach wyższych) posiada wyższy poziom umiejętności rozumowania matematycznego niż 50% uczniów szkół średnich. W zakresie rozumienia tekstu uczniowie szkół średnich wypadają wyraźnie lepiej, jednak wyniki z rozumowania matematycznego mogą świadczyć o niekorzystnych wyborach edukacyjnych i selekcji młodzieży do różnych typów szkół (rysunek 11)³⁶.

³² Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów – badanie prowadzone w cyklu trzyletnim przez OECD wśród uczniów 15-letnich, mierzące poziom umiejętności językowych, matematycznych oraz przyrodniczych.

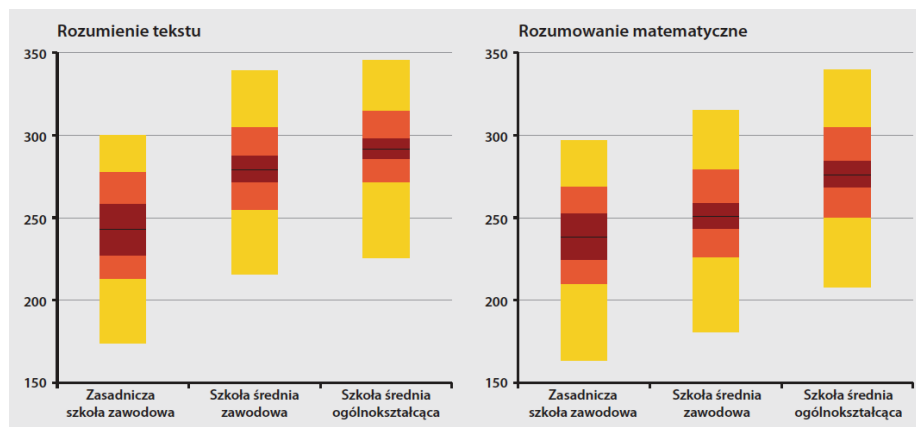
³³ Domański H., Federowicz M., Pokropek A., Przybysz D., Sitek M., Smulczyk M., Żółtak T., 2016. *Ścieżki edukacyjne a umiejętności i pozycja społeczna*. *Studia Socjologiczne*, 220(1), s. 67–98.

³⁴ Kotowska I.E., Minkiewicz B., Saczuk K., Brzozowska Z., 2014, s. 12.

³⁵ Sitek M., 2016. *Zmiany w Nierównościach Edukacyjnych w Polsce. Uwagi Polemiczne do Tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja Wobec Nierówności Społecznych”*. *Edukacja* 2(137), s. 113–130.

³⁶ Burski J., Chłoń-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M. (red.), Śpiewanowski P., 2013.

Rysunek 11. Centyle rozkładu uczniów w wieku 16–19 lat według typów szkół, badanie PIAAC (2012)



Źródło: Burski J., Chłoń-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M. (red.), Śpiewanowski P., 2013.

Podane powyżej wyniki świadczą o tym, że część osób dokonała niekorzystnych dla własnego rozwoju wyborów edukacyjnych, które prowadzą do osiągnięcia wykształcenia poniżej ich możliwości i aspiracji. Potwierdzają to również analizy subiektywnej luki edukacyjnej, które przeprowadzili Kotowska i inni, opierając się na wynikach drugiej rundy badania UDE³⁷. Luka ta rozumiana jest jako różnica między poziomem wykształcenia, jaki respondent chciał uzyskać, a poziomem, który osiągnął. Wśród osób, których ścieżka edukacyjna to S3 albo S4, około jedna czwarta nie osiągnęła satysfakcji z osiągniętego poziomu wykształcenia (rysunek 12).

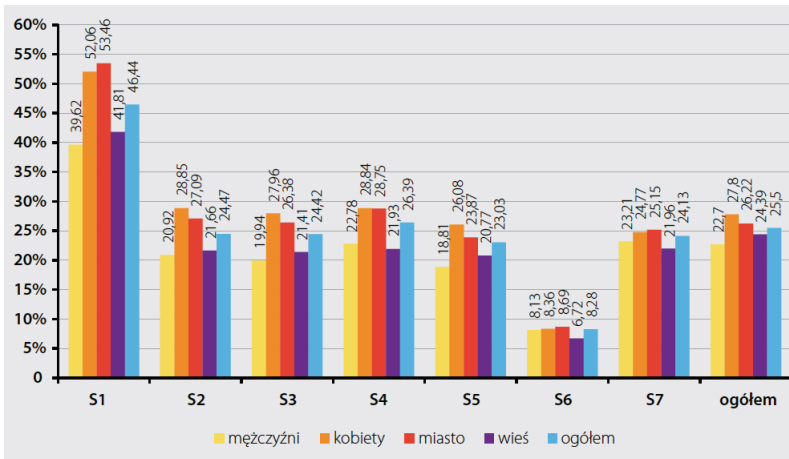
Wśród tych osób, rezygnacja z dalszej nauki wynikała z chęci osiągnięcia samodzielności, szczególnie w przypadku mężczyzn. Kobiety przerywały swoją edukację również z powodu ciąży i opieki nad dzieckiem. Rezygnacja ze studiów po zdobyciu matury często również związana była z brakiem środków na dalszą naukę, na co częściej zwracały uwagę kobiety, które mieszkały na wsi, i które kończyły edukację w latach 90.

Wyniki badania UDE wskazują również³⁸, że osoby młodsze, które ukończyły edukację po 2000 r. częściej chcą powrócić do edukacji formalnej. Prawdopodobieństwo podejmowania dalszej nauki jest częstsze wśród mieszkańców miast.

³⁷ Kotowska I.E., Minkiewicz B., Saczuk K., Łątkowski W., 2015. *Subiektywna luka edukacyjna*, [w:] Rószkiewicz M., Saczuk K. (red.) *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki drugiej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa.

³⁸ Por. Kotowska I.E., Minkiewicz B., Saczuk K., Łątkowski W., 2015.

Rysunek 12. Respondenci, którzy nie osiągnęli satysfakcji z osiągniętego poziomu wykształcenia, według ścieżek edukacyjnych, płci i miejsca zamieszkania



Źródło: Kotowska I..E., Minkiewicz B., Saczuk K., Łątkowski W., 2015.

Chociaż z drugiej strony, Szafranec³⁹, za Wasilewskim⁴⁰, zauważa, że w przypadku młodzieży wiejskiej charakterystyczne są strategie kroczące – jest ona bardziej ostrożna i bardziej racjonalna w swoich decyzjach edukacyjnych, lecz kolejne sukcesy napełniają ją większym optymizmem i ośmielają do dalszych działań.

2.4. Wnioski – społeczna potrzeba wprowadzenia studiów na piątym poziomie PRK

Przedstawione powyżej wyniki badań oraz statystki wyraźnie pokazują, że osoby z wyższym wykształceniem w Polsce mają znacznie większe szanse i możliwości aktywnej partycypacji na rynku pracy. Często jednak dostęp do tego wykształcenia jest ograniczony, szczególnie dla osób pochodzących z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, również tych pochodzących ze wsi. Często są to osoby, które stosunkowo wcześnie się usamodzielniają, kosztem możliwości dalszego rozwoju swojego kapitału ludzkiego.

Zwiększenie możliwości zdobywania wykształcenia, podnoszenia kwalifikacji przez rozbudowę (uzupełnienie) systemu edukacji o 5. poziom Kra-

³⁹ Szafranec K., 2011. *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Warszawa.

⁴⁰ Wasilewski K., 2011. *Drogi młodzieży wiejskiej na uniwersytet. Przykład UMK*. Wydawnictwo Naukowe UMK. Toruń.

jowych Ram Kwalifikacji jest szansą dla tych osób. Edukacja na poziomie 5. KRK pozwoli na zdobycie wykształcenia na poziomie wyższym, ale jeszcze nie licencjackim/inżynierskim, przy mniejszym zaangażowaniu środków i wcześniejszym wkroczeniu na rynek pracy. Izabela Buchowicz podkreśla, że państwo, które dba o osiągnięcie celu, jakim jest kapitał ludzki odpowiadający potrzebom społeczeństwa wiedzy i wysoko rozwiniętej gospodarki, powinno być zainteresowane możliwością jak najszerszego realizowania potrzeb społecznych związanych z edukacją⁴¹. Poziom 5. daje możliwości zbudowania oferty edukacyjnej w Polsce, adresowanej do osób mających mniejsze szanse na wykształcenie ze względu na pochodzenie społeczne. Jest to możliwość dla osób, które kontynuują naukę po szkole średniej, ale również może być to oferta dla osób pracujących, które chcą uzyskać wykształcenie, które zdobywały swoje umiejętności w czasie pracy, jak również na kursach i szkoleniach. Osoby takie są często dobrymi specjalistami w wąskiej dziedzinie i fakt ten mogą dodatkowo poprzeć dyplomem wykształcenia na 5. poziomie.

Oferta studiów 5. poziomu może być ważnym kanałem poprawy jakości kapitału ludzkiego w Polsce, adresowaną zarówno do młodzieży, jak i osób, które już rozpoczęły swoją aktywność zawodową, a chciałyby uzyskać wykształcenie na wyższym niż posiadany obecnie poziomie. Jest to szczególnie ważne, biorąc pod uwagę skutki starzenia się ludności, skutkujące spadkiem liczby osób w wieku produkcyjnym w najbliższych dekadach.

⁴¹ Buchowicz I., 2014. *Szczególne potrzeby społeczne. Uzasadnienie potrzeby poziomu 5. w Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, [w:] Chmielecka E., Trawińska-Konador K., *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*, Fundacja Rektorów Polskich. Warszawa.

Rozdział 3.

Doświadczenia międzynarodowe⁴²

Katarzyna Trawińska-Konador (IBE), Andrzej Żurawski (IBE),
Andrzej Kraśniewski (PW, FRP)

W niniejszym rozdziale przedstawiono zarys najważniejszych i najbardziej interesujących rozwiązań zagranicznych w obszarze kwalifikacji odnoszonych do 5. poziomu Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK)⁴³.

Rozdział ten podzielony jest na dwie części: w pierwszej dokonano podsumowania dwóch najważniejszych przekrojowych badań międzynarodowych dotyczących kwalifikacji ulokowanych na poziomach krajowych ram kwalifikacji odpowiadających 5. poziomowi ERK. Badania te zostały przeprowadzone na szeroką skalę wśród krajów europejskich, przez dwie międzynarodowe instytucje: EURASHE oraz agencji CEDEFOP.

W drugiej szczegółowo opisano kwalifikacje 5. poziomu w trzech szczególnie interesujących krajach: Francji, Holandii oraz Stanach Zjednoczonych. Przykłady tych krajów wybrane zostały, po pierwsze, ze względu na różnorodność ich systemów kwalifikacji, a po drugie, ze względu na różnice w historii ustanowienia tych kwalifikacji w wymienionych krajach. Mają one długą i bogatą tradycję we Francji, są niedawnym eksperymentem w Holandii, mają odmienną w charakterze historię w Stanach Zjednoczonych, wreszcie, charakteryzują się ogromną elastycznością i różnorodnością w Wielkiej Brytanii. Przykłady te pokazują, w jaki sposób ten rodzaj kwalifikacji z powodzeniem

⁴² W opracowaniu wykorzystano treści zawarte we wcześniejszych publikacjach: Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), 2015., *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdziały: 1.1, .1.2, 3.2, 3.5; Chmielecka E., Matuszczak K. 2016. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdziały: 2.2 oraz 3.1; Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.), 2016, *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*, rozdział: 2.1.

⁴³ Kwalifikacje mogą być lokowane wyłącznie na poziomach krajowych ram kwalifikacji. Europejska Rama Kwalifikacji jest „meta-narzędziem”, konstrukcją referencyjną, na której nie mogą być ulokowane żadne konkretne kwalifikacje. Zatem, jeśli w niniejszym tekście pisze się o „kwalifikacjach 5. poziomu”, to oznaczają one kwalifikacje przypisane do poziomów ram krajowych, które odpowiadają 5. poziomowi ERK. W Polsce będzie to również 5. poziom PRK. W innych krajach, może być odmiennie ze względu na odmienną liczbę poziomów ram krajowych (przy. red.).

funkcjonuje w różnych systemach kwalifikacji, przynosząc w obu przypadkach korzyści zarówno samym uczącym się, jak i lokalnym rynkom pracy.

Przywołane wyniki badań międzynarodowych odnoszące się do kwalifikacji ulokowanych na 5. poziomie wskazują na ich rosnący potencjał. Wynika to między innymi z faktu, iż kwalifikacje 5. poziomu mogą stanowić pomost między kształceniem zawodowym (*Vocational Education and Training* – VET) a kształceniem akademickim. W zdecydowanej większości badanych przez CEDEFOP krajów kwalifikacje te mają charakter zawodowy i są rozwinięciem edukacji zawodowej na poziomie szkolnictwa średniego. Z drugiej jednak strony, kwalifikacje 5. poziomu bywają traktowane jako przygotowanie do szkolnictwa wyższego lub – w przypadku kwalifikacji nazywanych kwalifikacjami krótkiego cyklu (*short-cycle higher education* – SCHE) – jako część szkolnictwa wyższego. Ta podwójna natura, przy sprzyjającej legislacji, stwarza unikatową możliwość zwiększania drożności systemu, a w konsekwencji mobilności uczniów i studentów.

W raporcie CEDEFOP stwierdzono w podsumowaniu, że szczególna wartość i odbiór kwalifikacji z poziomu piątego wynika z dwóch następujących przesłanek:

- a) koncepcja, założenia i cele kwalifikacji ulokowanych na 5. poziomie (głównie w kontekście polityki *lifelong learning* i *lifewide learning*) są relatywnie nowe w wielu krajach; z tego względu potencjalni „nabywcy” tego typu kwalifikacji nie zawsze mają pełną jasność, jaką wartość posiadają one w odniesieniu do dalszego kształcenia czy szans na rynku pracy;
- b) kwalifikacje 5. poziomu funkcjonują często w strefie między kształceniem i szkoleniem zawodowym (VET) a kształceniem na poziomie wyższym; z tego względu instytucjom edukacyjnym oferującym ten typ kwalifikacji niejednokrotnie trudno jest ugruntować swój status i renomę.

3.1. Charakterystyka kwalifikacji poziomu 5. w raporcie CEDEFOP pt. „Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education”

3.1.1. Kontekst i zakres badania

W 2014 roku CEDEFOP opublikował raport, w którym podsumowano badanie przeprowadzone w 12 europejskich państwach⁴⁴. W badaniu udział

⁴⁴ CEDEFOP, 2014. *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education*, Working Paper No 23, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Patrz także: Urbanikowa J., *Charakterystyka 5. poziomu Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) na podstawie badania przeprowadzonego przez CEDEFOP*, [w:] Chmielecka E., Tramińska-Konodor K. (red.), 2014. *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 22–24.

wzięły te kraje, które do czerwca 2012 roku zakończyły z sukcesem proces referencyjny: Belgia (Flandria), Czechy, Dania, Estonia, Irlandia, Francja, Chorwacja, Łotwa, Litwa, Luksemburg, Malta, Holandia, Austria, Portugalia, Wielka Brytania. Głównym celem badania było dokonanie przeglądu kwalifikacji funkcjonujących w wymienionych krajach, którym przypisano poziom ram krajowych odpowiadający 5. poziomowi ERK. Analizie poddano rolę, jaką pełnią te kwalifikacje w odniesieniu do rynku pracy i dalszej edukacji. Badanie to umożliwiło również lepsze zrozumienie, w jaki sposób w wybranych krajach stosowano podejście oparte na efektach uczenia się przy tworzeniu kwalifikacji i konstruowaniu ram kwalifikacji w Europie.

Przeprowadzone badania pozwoliły na stworzenie piętnastu raportów krajowych opisujących kwalifikacje z danego kraju, które przez przypisanie im poziomu w ramie krajowej, mogły zostać ulokowane na 5. poziomie ERK. Główne funkcje i cele tych kwalifikacji były badane między innymi pod względem ich przydatności w dalszym kształceniu oraz ich znaczenia na rynku pracy. Przeprowadzono także sześć studiów przypadku połączonych z serią wywiadów z uczącymi się pracownikami, pracodawcami i przedstawicielami firm szkoleniowych w powiązaniu z konkretnymi kwalifikacjami. Celem tej części badania było uzyskanie wiedzy, w jaki sposób instytucje, osoby uczące się, pracownicy oraz pracodawcy wykorzystują w praktyce kwalifikacje ulokowane na odpowiednikach krajowych 5. poziomu ERK.

3.1.2. Kluczowe wnioski z badania zamieszczone w raporcie końcowym

Podstawowym wnioskiem płynącym z przeprowadzonego badania jest **specyficzne ulokowanie kwalifikacji 5. poziomu w krajowych podsystemach kwalifikacji**. W krajach, w których przeprowadzono badanie, kwalifikacje te funkcjonują niejako w poprzek poszczególnych podsystemów kształcenia: ogólnego, zawodowego i wyższego. Połowa rodzajów kwalifikacji 5. poziomu zidentyfikowanych w badaniu jest regulowana i nadawana przez instytucje kształcące w ramach systemu szkolnictwa wyższego. Większość z nich jest nadawana jako efekt programu krótkiego cyklu (SCHE). Jeżeli przyjrzeć się efektom uczenia się składającym się na ten rodzaj kwalifikacji, to wyraźne odróżnienie kształcenia na poziomie średnim zawodowym od poziomu wyższego nie zawsze jest możliwe. W Portugalii, dyplom technika (*diploma de especialização tecnológica*, DET) jest zarejestrowany jako kwalifikacja 5. poziomu o profilu zawodowym. Jednakże program nauczania prowadzący do tej kwalifikacji, specjalistyczny kurs techniczny (*cursos de especialização tecnológica*, CETs), prowadzony jest przez publiczne i prywatne instytucje kształcące zarówno w ramach szkolnictwa wyższego, jak i poza nim.

Ważnym celem badania CEDEFOP było zidentyfikowanie i opisanie różnorodności typów kwalifikacji, których wspólną cechą jest przypisanie im

5. poziomu ERK. Efektem przeglądu dokonanego w wymienionych wyżej 15 krajach było zidentyfikowanie 31 typów kwalifikacji na tym poziomie. Nie we wszystkich krajach poziom 5. jest wykorzystywany w takim samym zakresie. W momencie przeprowadzania badania, tj. w 2013 roku, Litwa nie miała jeszcze kwalifikacji, którym poziom 5. byłby oficjalnie przypisany. Dwa inne kraje, Czechy i Estonia, przypisywały poziom 5. tylko do kwalifikacji spoza systemu kształcenia formalnego. Łotwa i Holandia posiadały na 5. poziomie tylko kwalifikacje uzyskane w wyniku ukończenia programów krótkiego cyklu w ramach kształcenia wyższego. Z kolei w Austrii kwalifikacje tego typu nadawane były tylko w ramach pięcioletnich programów kształcenia średniego o profilu technicznym lub w ramach ustawicznego kształcenia zawodowego. Wiele krajów, takich jak np. Belgia (Flandria), Dania, Irlandia, Chorwacja czy Luksemburg, odnosiło do 5. poziomu zarówno kwalifikacje nabywane w ramach zawodowego kształcenia policealnego jak i kwalifikacje nadawane w wyniku ukończenia programów krótkiego cyklu w szkolnictwie wyższym. We Francji, na Malcie i w Wielkiej Brytanii zróżnicowanie typów kwalifikacji 5. poziomu jest jeszcze większe gdyż wśród nich dodatkowo możemy wyróżnić tzw. kwalifikacje sektorowe, prywatne lub nadawane w ramach edukacji ogólnej.

Przebadane kraje różnią się znacznie od siebie, jeśli chodzi o programy kształcenia, liczbę studentów i rodzaje kwalifikacji nadawanych na poziomie 5. W ramach prowadzonych analiz dodatkową trudnością była różna dostępność materiałów źródłowych i dokumentów. Ze względu na historię wdrażania kwalifikacji 5. poziomu, można wyodrębnić następujące dwie grupy krajów:

- a) kraje, w których kwalifikacje 5. poziomu mają długą tradycję, są od dawna trwale osadzone w systemie kształcenia i szkolenia oraz przyciągają znaczącą liczbę studentów, jak np. we Francji i Austrii,
- b) kraje, w których kwalifikacje 5. poziomu zostały ustanowione stosunkowo niedawno, jak np. w Czechach, Holandii i Portugalii.

Zróżnicowanie możliwości kształcenia na poziomie 5. stwarza konieczność posługiwania się dodatkowymi klasyfikacjami kwalifikacji na tym poziomie. Doświadczenia międzynarodowe opisane w raporcie wskazują, że kwalifikacje 5. poziomu w bardzo różny sposób umożliwiają ich posiadaczom wejście na rynek pracy i/lub kontynuowanie dalszej nauki w ramach szkolnictwa wyższego. Wśród wspomnianych po wyżej 31 rodzajów kwalifikacji odpowiadających 5. poziomowi aż 14 zorientowanych jest głównie na uzyskanie zatrudnienia: są to kwalifikacje, które nadawane są w Czechach, Estonii, EUD w Danii, BM we Francji oraz kwalifikacje mistrzowskie uzyskiwane w ramach rzemiosła w Chorwacji i w Luksemburgu. Ponadto zidentyfikowano 12 kwalifikacji mających charakter hybrydowy, tzn. umożliwiających zarówno wejście na rynek pracy jak i kontynuowanie kształcenia na poziomie 6. (w niektórych przypadkach z możliwością transferu punktów).

Są to m.in. kwalifikacje uzyskiwane w ramach zawodowego kształcenia na poziomie wyższym w Belgii (Flandria), DUT we Francji, dyplom pierwszego stopnia kształcenia zawodowego na poziomie wyższym na Łotwie oraz kwalifikacje uzyskiwane po ukończeniu kolegiów zawodowych w Austrii. Ostatnie 8 typów kwalifikacji na 5. poziomie zidentyfikowanych w badaniu to kwalifikacje zorientowane wprost na możliwość kontynuowania kształcenia na poziomie wyższym, tj. na studiach I stopnia ulokowanych na poziomie szóstym. Są to m.in.: certyfikat nadawany w Irlandii (*higher certificate*), AD w Holandii oraz dyplom lub certyfikat kształcenia na poziomie wyższym (*higher education certificate/diploma*) w Wielkiej Brytanii. Niektóre kwalifikacje na 5. poziomie ERK są przewidziane wyłącznie jako przygotowanie do dalszych studiów, jak np. *advanced higher certificate* lub *baccalaureate* w Szkocji. Zatem kwalifikacje odnoszone do 5. poziomu ERK różnią się między sobą, jeśli idzie o główny cel, w jakim osoba ubiegająca się o daną kwalifikację planuje i ma możliwość ją wykorzystać, choć łączy je zorientowanie na podnoszenie kompetencji odpowiadającym zapotrzebowaniu rynku pracy i tym samym zwiększenie szansy na zatrudnienie. Ważną funkcją kwalifikacji 5. poziomu uzyskiwanych w ramach krótkich cykli (SCHE) jest budowanie pomostu prowadzącego do uzyskania wykształcenia wyższego, jednakże także w tym przypadku, nabywanie umiejętności powiązanych z rynkiem pracy, wydaje się być celem nadrzędnym. W tym sensie, kwalifikacje 5. poziomu postrzegane są jako samodzielne kwalifikacje zorientowane na uzyskanie specjalistycznych kompetencji zawodowych, a możliwość ułatwionego przejścia na kolejny 6. poziom, jest wartością dodaną, poprawiającą drożność systemów kwalifikacji, w których ten typ kwalifikacji występuje. Jak pokazują wyniki badań, większość państw łączy cele związane z dostępem do rynku pracy oraz do kształcenia na poziomie wyższym (do studiów na 6. poziomie) w jednym typie kwalifikacji 5. poziomu.

Kwalifikacje 5. poziomu mają szczególny wymiar i znaczenie dla tzw. drożności (*permeability*) systemów kwalifikacji. Drożny system kwalifikacji to taki system, w ramach którego osoba ucząca się może w miarę łatwo przemieszczać się między różnymi podsystemami kształcenia oraz między różnymi poziomami w ramach tych podsystemów. Drożność systemu edukacji może być rozumiana także szerzej jako potencjał osoby do przechodzenia między jednym a drugim programem kształcenia, między poszczególnymi podsystemami kształcenia, czy też między różnymi ścieżkami uczenia się. Poprawianie drożności systemu kwalifikacji oznacza w praktyce budowanie mostów między różnymi podsystemami i redukcję tzw. ślepych uliczek. Kwestia drożności systemów kwalifikacji szczególnie często podnoszona jest w kontekście możliwości przejścia między kształceniem średnim zawodowym a kształceniem w ramach szkolnictwa wyższego. Z tego względu kwalifikacje 5. poziomu, umożliwiające progresję z poziomu kwalifikacji

uzyskanej w ramach kształcenia zawodowego na kolejny poziom w ramach kształcenia wyższego, odgrywają szczególnie istotną rolę. Drożność systemu kwalifikacji można określać biorąc pod uwagę takie czynniki, jak ścieżki „awansu”, tzn. przejścia z poziomów kształcenia niższych na wyższe, wymagań wstępnych, systemu przenoszenia punktów oraz możliwości uznawania efektów uczenia się zdobytych uprzednio (RPL).

Ogólnie kwalifikacje 5. poziomu umożliwiają różnorodne ścieżki przejścia między sąsiadującymi poziomami: piątym i szóstym. W 15 krajach objętych badaniem, różnice w oferowanych możliwościach progresji między poziomami są bardzo wyraźne. W Czechach oferowane kwalifikacje zawodowe usytuowane na 5. poziomie nie są zaprojektowane w sposób dający możliwość bezpośredniego czy nawet pośredniego przejścia na poziom wyższy, natomiast absolwenci austriackich kolegiów zawodowych (VET college) mają zagwarantowany dostęp do studiów uniwersyteckich. Znacznie bardziej oczywista jest ścieżka przejścia na poziom szósty dla absolwentów krótkich cykli (SCHE) oferowanych w ramach szkolnictwa wyższego np. w Irlandii, we Francji, w Holandii, Portugalii i Wielkiej Brytanii. W ramach systemu kształcenia formalnego, gdzie kwalifikacje 5. poziomu są bezpośrednio odniesione do programów kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego, przejście na ten poziom jest często gwarantowane wraz z uzyskaniem kwalifikacji poziomu piątego.

Badanie CEDEFOP pokazuje, jak ważną rolę odgrywają kwalifikacje 5. poziomu w życiu społecznym. W szczególności, kwalifikacje te są jednym z narzędzi pomagających zrealizować cele, które stawia Unia Europejska w obszarze edukacji i przygotowania do efektywnego zatrudnienia, a mianowicie:

- pomagają uzyskać zaawansowane kompetencje techniczne i/lub zarządcze, które z kolei poszerzają możliwości zatrudnienia na współczesnym rynku pracy;
- ich podwójna funkcja – łącząca zorientowanie na zatrudnienie z możliwością kontynuowania nauki w ramach szkolnictwa wyższego – czyni ten rodzaj kwalifikacji szczególnie atrakcyjnym dla podejmujących naukę;
- rosnąca popularność tego typu kwalifikacji zwraca uwagę na znaczenie kwalifikacji zorientowanych zawodowo i branżowo w ramach kształcenia ustawicznego i wyższego;
- będąc atrakcyjnymi i osiągalnymi dla uczących się dorosłych oraz studentów tzw. nietradycyjnych, kwalifikacje 5. poziomu są narzędziem polityki na rzecz uczenia się przez całe życie;
- w wielu krajach dostęp do ścieżek kształcenia i kwalifikacji na poziomie 5. jest możliwy dzięki walidacji kompetencji nabytych w miejscu pracy oraz walidacji efektów uczenia się nabytych w drodze kształcenia pozaformalnego i uczenia się nieformalnego;

- kwalifikacje 5. poziomu postrzegane są przez pracodawców jako ważne i cenne, między innymi dlatego, iż część kompetencji składających się na te kwalifikacje nabyta została w trakcie nauki w miejscu pracy;
- kwalifikacje te wydają się być atrakcyjne dla osób, które nabyły jakiś rodzaj dyplomu w ramach kształcenia na poziomie wyższym. Kwalifikacje te umożliwiają specjalizację zawodową i to pokazuje, że ścieżka rozwoju oparta na tym typie kwalifikacji może być zarówno pionowo, jak i poziomo;
- stanowiąc pomost między poszczególnymi podsystemami edukacji i edukacyjnymi instytucjami, kwalifikacje 5. poziomu wspierają interakcję między kształceniem i szkoleniem zawodowym a szkolnictwem wyższym. To ważna funkcja podkreślająca wartość dodaną kształcenia zorientowanego zawodowo na wszystkich poziomach kwalifikacji i działająca na korzyść wizerunku i dobrego odbioru kształcenia i szkolenia zawodowego.

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

3.2.1. Kontekst i zakres badania

W raporcie zatytułowanym *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: The Missing Link*⁴⁵ zaprezentowano wyniki badania przeprowadzonego przez EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) na zlecenie Komisji Europejskiej. Raport opublikowany został w 2011 r. Głównym celem tego badania było dokonanie analizy funkcjonowania programów tzw. krótkiego cyklu (SCHE), jako części składowej studiów I stopnia (lub, generalnie, odniesionych do poziomu 5. i 6. Europejskiej Ramy Kwalifikacji – ERK). Badanie przeprowadzono w 32 krajach: we wszystkich 27 krajach członkowskich UE (raport powstał przed akcesją Chorwacji), w krajach zrzeszonych w EFTA (Norwegia, Islandia, Szwajcaria i Liechtenstein) oraz w Turcji. W poprzednim badaniu przeprowadzonym przez EURASHE w 2003 r. („*Existing tertiary short cycle (TSC) education in Europe*”), także na zlecenie Komisji Europejskiej, autorzy poddali analizie różnorodne formy kształcenia na poziomie wyższym niż średni, zarówno te wpisujące się w system szkolnictwa wyższego, jak i te funkcjonujące poza nim, z uwzględnieniem kształcenia pomaturalnego. W badaniu opublikowanym w 2011 r. skupiono się natomiast tylko na studiach krótkiego cyklu organizowanych w ramach

⁴⁵ Kirsh M., Beernaert Y., 2011. *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: The Missing Link*. EURASHE, Brussels.

kształcenia wyższego odniesionych do poziomu 5. ERK. Autorzy badania duży nacisk położyli na kwestię zależności między wprowadzeniem ram kwalifikacji a wdrożeniem studiów krótkiego cyklu. Dużo większą wagę niż w badaniu poprzednim przyłożono do kwestii związanych z polityką uczenia się przez całe życie, potrzebami rynku pracy, współpracą pracodawców z uczelniami oferującymi studia w ramach krótkiego cyklu oraz poziomem zatrudnienia studentów. Jednym z głównych celów, jakie postawili sobie autorzy badania, było pozyskanie wiedzy na temat zmian jakie dokonały się od czasu badania przeprowadzonego w roku 2003 w obszarze kształcenia w ramach krótkiego cyklu w Europie. Analiza pozwoliła odpowiedzieć na takie pytania, jak: którym krajom nieoferującym kształcenia w ramach krótkiego cyklu na etapie pierwszego badania, udało się, opierając się na zmianach w prawie krajowym, wprowadzić krótkie cykle do swoich systemów szkolnictwa wyższego; które kraje są na etapie planowania implementacji tego typu kształcenia w przyszłości; i wreszcie, jakie innego rodzaju działania podejmowane są na rzecz rozwijania krótkich cykli w Europie? Innym ważnym celem badania była próba oceny, czy i w jaki sposób kształcenie w ramach krótkiego cyklu przyczynia się do osiągnięcia celów sformułowanych w dokumencie stanowiącym strategiczny zarys współpracy europejskiej w zakresie edukacji i szkolenia „Edukacja i szkolenia 2020” (ET 2020)⁴⁶, czyli:

- realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności;
 - poprawy jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia;
 - promowania równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej;
 - zwiększania kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia;
- oraz celów sformułowanych w trakcie Konferencji Ministrów w Leuven „Uczenie się dla przyszłości: priorytety dla szkolnictwa wyższego w nadchodzącej dekadzie”⁴⁷ w szczególności:
- zapewnienia równego dostępu do studiów wyższych i możliwości ich ukończenia;
 - dalszego rozwoju programu uczenia się przez całe życie, ze szczególnym podkreśleniem wdrażania krajowych ram kwalifikacji;
 - zatrudnialności absolwentów i współpracy uczelni z rynkiem pracy;

⁴⁶ Edukacja i szkolenie 2020 (ET 2020), Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia. Patrz również: Patrz również: Chmielecka E., Tramińska-Konodor K. (red.), 2014. *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 15–17.

⁴⁷ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Louvain-la-Neuve, 28–29 kwietnia 2009. Patrz również: Chmielecka E., Tramińska-Konodor K. (red.), 2014. *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 17–21.

- upodmiotowienia studenta w procesie kształcenia i organizacji szkolnictwa wyższego;
- powiązania edukacji, badań i innowacji;
- umiędzynarodowienia studiów;
- wzrostu mobilności przez tworzenie tzw. „okienek mobilności” oraz wspólnego kształcenia;
- zbierania danych i tworzenie baz danych potrzebnych dla sprawnego monitorowania postępu w zakresie mobilności, zatrudnialności i wymiaru społecznego kształcenia;
- opracowania mechanizmów ułatwiających identyfikowanie i porównywanie instytucji szkolnictwa wyższego w Europie (klasyfikacje i rankingi szkół wyższych);
- zwrócenia uwagi na finansowanie szkolnictwa wyższego.

3.2.2. Kluczowe wnioski z badania zamieszczone w raporcie końcowym

Autorzy raportu, Magda Kirsch i Yves Beernaert, na podstawie wyników badania sformułowali szereg wniosków, które pokazują, jak istotną rolę odgrywać mogą studia krótkiego cyklu w krajach europejskich.

Studia krótkiego cyklu zyskują coraz większą popularność w Europie.

Porównując wyniki badania przeprowadzonego w roku 2003 z wynikami opisanymi w raporcie z roku 2011, można jednoznacznie stwierdzić, że studia krótkiego cyklu zyskują w Europie coraz większą popularność. W momencie zakończenia badania (koniec 2010 roku) w 19 krajach europejskich (lub regionach) oferowano możliwość studiów w ramach krótkiego cyklu usytuowanego na 5. poziomie. Odnotowano liczbę 1,7 mln studentów uczestniczących w kształceniu tego typu. Dwuletnie studia cieszą się szczególnym zainteresowaniem wśród grupy studentów nietradycyjnych (*non-traditional*), dojrzałych, z różnorodną przeszłością edukacyjną i zawodową. Chociaż w większości krajów objętych badaniem, programy kształcenia usytuowane na 5. poziomie stanowią studia krótkiego cyklu, to istnieją jeszcze inne formy kształcenia przypisywane 5. poziomowi ram kwalifikacji. W niektórych krajach funkcjonują studia lub kursy zawodowe, które nie stanowią bezpośrednio części studiów I stopnia. Istnieją także kraje, w których funkcjonują obok siebie obydwa modele – studia krótkiego cyklu na 5. poziomie (w ramach szkolnictwa wyższego) oraz kursy i szkolenia zawodowe na poziomie wyższym, niebędące częścią systemu szkolnictwa wyższego.

Studia krótkiego cyklu w ramach szkolnictwa wyższego w wielu krajach są oficjalnie uregulowane.

Studia w ramach krótkiego cyklu mogą być uważane za brakujące ogniwo między kształceniem na poziomie średnim i wyższym. Wprowadzenie

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

Studia krótkiego cyklu organizowane są przez różne typy uczelni.

W większości przypadków studia krótkiego cyklu organizowane są przez publiczne instytucje edukacyjne, rzadziej prywatne. W obu przypadkach odnotowuje się przykłady współpracy z organizacjami branżowymi, izbami handlowymi, pojedynczymi przedsiębiorstwami i związkami zawodowymi odnośnie do tworzenia i rozwijania programów kształcenia dla studiów krótkiego cyklu. Studia krótkiego cyklu oferowane są przez publiczne instytucje edukacyjne różnego typu: uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe, uczelnie techniczne, instytucje edukacyjne kształcenia ustawicznego, organizacje nastawione na kształcenie osób dorosłych, szkoły pomaturalne. We wszystkich krajach objętych badaniem studia krótkiego cyklu dotowane są przez państwo.

Studia krótkiego cyklu powstają w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku pracy.

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

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

We wszystkich krajach objętych badaniem studia krótkiego cyklu stanowiące część systemu szkolnictwa wyższego, są bardzo silnie zaangażowane

we współpracę z przedstawicielami przemysłu oraz innymi ekonomicznymi i społecznymi interesariuszami. W niektórych przypadkach przepisy prawa wymagają takiej współpracy. Kluczowym argumentem za współpracą jest potrzeba kształcenia wykwalifikowanych specjalistów, którzy są poszukiwani na rynku pracy i których kompetencje odpowiadają wprost potrzebom tego rynku.

Krótki cykl sprzyja uczeniu się przez całe życie.

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

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

Europa z całą pewnością potrzebuje większej liczby dobrze wykształconych obywateli, a studia krótkiego cyklu odgrywają tu znaczącą rolę. Autorzy raportu z dużą mocą podkreślają, że wprowadzenie studiów krótkiego cyklu stanowi wyjątkową okazję do przyciągnięcia większej liczby studentów i ułatwienia dostępu do kształcenia na poziomie wyższym przedstawicielom wszystkich grup społecznych.

Krótki cykl wzmacnia kreatywność, innowacyjność oraz przedsiębiorczość.

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

Studia krótkiego cyklu są elementem polityki wdrażania ERK i KRK.

Wprowadzenie Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz Europejskiej Ramy Kwalifikacji wpłynęło na strukturę szkolnictwa wyższego państw europejskich. Część z nich wprowadziła do systemów szkolnictwa wyższego studia krótkiego cyklu, inne z kolei zaktualizowały i rozszerzyły programy o profilu zawodowym, podnosząc je do poziomu licencjackiego. Na etapie zakończenia badania (koniec roku 2010) wszystkie kraje rozwinęły lub były w trakcie tworzenia krajowych ram kwalifikacji, jednakże w większości przypadków proces referencyjny nie był jeszcze zakończony. W wyniku tego w części państw nie było na tamtym etapie podjętej decyzji, na którym poziomie ramy kwalifikacji (5. czy 6.) powinny znaleźć się niektóre specjalizacyjne szkolenia lub kursy z obszaru kształcenia na poziomie wyższym. W roku 2016 już 26 państw przygotowało i przedstawiło raporty referencyjne, w których programy poziomu 5. albo były opisane jako integralny element systemu kwalifikacji, albo zapowiadano rozważanie decyzji dotyczącej możliwości ich wprowadzenia.

Studia krótkiego cyklu w ograniczonym stopniu sprzyjają mobilności i umiędzynarodowieniu studentów i kadry nauczającej.

Studia krótkiego cyklu trwają przeciętnie dwa lata. Nakład pracy w ramach krótkiego cyklu wyrażany jest także w punktach ECTS. Większość instytucji oferujących studia krótkiego cyklu podkreśla, że zanim wszystkie programy związane z mobilnością zostały zintegrowane jako Erasmus+ ich wykładowcy brali udział w różnych programach wspierających mobilność, takich jak: Erasmus, Leonardo, Comenius, Grundtvig. Studenci brali udział głównie w programach Erasmus i Leonardo, jednakże ze względu na krótki czas trwania studiów, napotykali na trudności związane z dopasowaniem terminu wyjazdu na uczelnię zagraniczną do programu swoich studiów. Lista programów międzynarodowych, w których udział brała kadra i studenci studiów krótkiego cyklu szkolnictwa wyższego, zawierająca zarówno programy typowe dla szkolnictwa wyższego, jak i te dla kształcenia zawodowego, wskazuje jednoznacznie, że studia te także w wyborach tych grup stanowią pomost między tymi dwoma typami edukacji.

W studiach krótkiego cyklu występują systemy zapewniania jakości.

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

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

Tytuły, stopnie, certyfikaty i dyplomy wieńczące zakończenie studiów krótkiego cyklu różniły się między sobą zarówno co do stosowanej terminologii, jak i samej natury oraz wagi dokumentu. Utrudniało to w znacznym stopniu ich przejrzystość i czytelność oraz – z punktu widzenia posiadaczy tych dokumentów – ich użyteczność. Sytuację tę poprawiło wprowadzenie ram kwalifikacji i jasne usytuowanie tych programów na poziomach odpowiadających 5. poziomowi ERK.

3.2.3. Grupa „Chain5”⁴⁸

Użyteczność i popularność omawianych tu studiów w krajach europejskich potwierdzona także została powołaniem (w 2013 r.) grupy „Chain5”, która jest międzynarodową platformą, umożliwiającą wymianę poglądów i doświadczeń związanych z funkcjonowaniem programów 5. poziomu ram kwalifikacji i związanych z nimi zagadnień pokrewnych: elastycznych ścieżek kształcenia, przejść między kształceniem zawodowym na poziomie średnim i wyższym, łączenia kształcenia pozaformalnego z formalnym oraz walidacji efektów uczenia się uzyskanych na drodze uczenia się poza- i nieformalnego.

Grupa CHAIN5 ma na celu stworzenie niezależnego, apolitycznego miejsca spotkań i dyskusji dotyczących najlepszych praktyk związanych z kwalifikacjami na 5. poziomie, które pozwoli:

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

⁴⁸ Źródło: www.chain5.net, www.leido.nl. Patrz także: Trawińska-Konador K., 2014, *Działalność grupy Chain5*, [w:] Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.) *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdział 3.6.

3.3. Kwalifikacje 5. poziomu w szkolnictwie wyższym: Francja⁴⁹

Zmieniająca się struktura demograficzna społeczeństwa francuskiego, względy socjologiczno-kulturowe, a także wartość kwalifikacji na poziomie wyższym jako ważnego czynnika gwarantującego sukces na rynku pracy, spowodowały stały wzrost zainteresowania studiami wyższymi. Obecnie 59% populacji kończącej edukację na poziomie szkolnictwa średniego kontynuuje naukę na poziomie wyższym. Z drugiej strony, pracodawcy nie tylko badają kompetencje kandydatów na wejściu na rynek pracy, ale przede wszystkim jasno precyzują swoje oczekiwania względem systemu edukacji. Bliska współpraca pracodawców z uczelniami jest we Francji bardzo silnie zakorzeniona. W wyniku tego znacząca część programów kształcenia oparta jest na silnych relacjach z rynkiem pracy i zapewnia uczącym się kompetencje gwarantujące zatrudnienie. Francuski system szkolnictwa wyższego charakteryzuje ogromna różnorodność ofert kształcenia. Ma to bezpośredni związek z jego misją, której jednym z głównych priorytetów jest umożliwienie uczącym się zdobywania szerokiego wachlarza różnorodnych kwalifikacji, niezbędnych do zapewnienia efektywnego funkcjonowania społeczeństwa i gospodarki. Właśnie „zatrudnialność” i „zapewnienie właściwego miejsca i roli szkolnictwa wyższego w społeczeństwie opartym na wiedzy”, są wskazywane jako największe wyzwania czekające francuskie szkolnictwo wyższe w nadchodzących dekadach.

We Francji istnieją cztery grupy kwalifikacji, które mają III poziom Francuskiej Ramy Kwalifikacji, odpowiadający 5. poziomowi Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Należy je sklasyfikować jako kwalifikacje należące do szkolnictwa wyższego. Są to:

1. **DEUST** (*Diplôme d'Étude Universitaire Scientifique et Technique*) – Dyplom studiów naukowo-technicznych.
2. **DUT** (*Diplôme universitaire de technologie*) – Techniczny dyplom uniwersytecki.
3. **BTS** (*Brevet de Technicien Supérieur*) – Świadectwo technika na poziomie wyższym.
4. **BTSA** (*Brevet de Technicien Supérieur Agricole*) – Świadectwo technika-rolnika na poziomie wyższym.

Istnieją także dwa typy kwalifikacji, również utożsamiane z poziomem piątym, niebędące jednak częścią szkolnictwa wyższego:

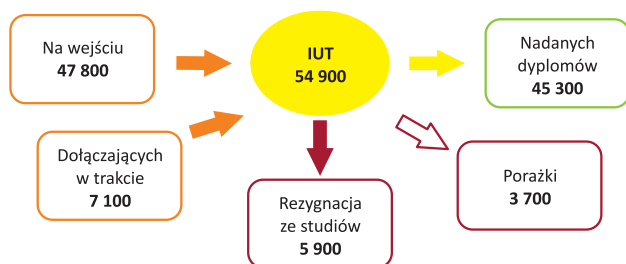
1. **DMA** (*Diplôme de métiers d'art*) – Dyplom rzemieślniczy.
2. **TP** (*Titre professionnel*) – Certyfikat zawodowy.

⁴⁹ Opracowano na podstawie: Syryusz-Wolski T., Piotrowska D., 2014. *Francja*, [w:] Chmielecka E, Trawińska-Konador K. *Piąty poziom – brakujące ogniwo?* Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdział 3.2.

DUT (*Diplôme universitaire de technologie*) – Techniczny dyplom uniwersytecki

Programy kształcenia prowadzące do nadania kwalifikacji o nazwie DUT są prowadzone przez instytucje o nazwie IUT – *Institut Universitaire de Technologie* – Uniwersyteckie Instytuty Techniczne. Utworzono je we Francji w roku 1966. Obecnie jest ich około 125, rozmieszczonych w 175 miastach Francji. Proponują one 25 specjalności (kwalifikacji z punktu widzenia ERK). Ich głównym zadaniem jest dostarczanie kadr średniego szczebla, charakteryzujących się wykształceniem pomiędzy typowym akademickim (uniwersyteckim) i czysto zawodowym, opartym głównie na praktyce. Ta ścieżka kształcenia jest niezwykle ceniona i popularna we Francji. Cieszy się dużym uznaniem wśród studentów, uczelni, przedsiębiorców, a przede wszystkim opinii publicznej.

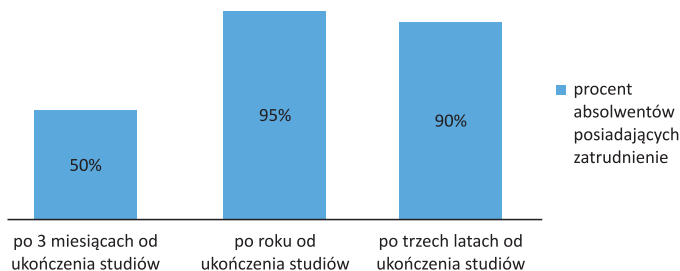
Rysunek 13. Liczba studiujących i kończących – Institut Universitaire de Technologie (IUT)



Źródło: Chmielecka E, Trawińska-Konador K. (red.), 2014. *Piąty poziom – brakujące ogniwo? Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdział 3.2.*

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

Rysunek 14. Wskaźnik zatrudnienia absolwentów IUT/Dyplom DUT



Źródło: Chmielecka E, Trawińska-Konador K. (red.), 2014. *Piąty poziom – brakujące ogniwo? Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdział 3.2.*

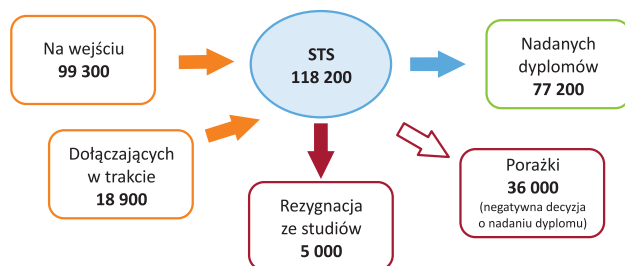
BTS (*Brevet de Technicien Supérieur*) – Dyplom/Świadectwo technika na poziomie wyższym

Kształcenie prowadzące do dyplomu BTS jest realizowane we Francji w ramach szkół nazywanych sekcją STS (*La section de technicien supérieur* – Wyższą Sekcją Techniczną). W znakomitej większości programy prowadzące do BTS są prowadzone przez licea i nadzorowane przez ministerstwo właściwe dla oświaty, a nie dla szkolnictwa wyższego. Pomimo to są one klasyfikowane jako należące do szkolnictwa wyższego – patrz rysunek 15. Aktualnie oferowanych jest około 150 programów w ramach BTS, realizowanych w około 1300 liceach, w 1000 miastach i miasteczkach. Programy prowadzące do BTS są również realizowane w ramach programów proponowanych przez tzw. CFA (*Les centres de formation d'apprentis* – centra kształcenia zawodowego). Te ostatnie specjalizują się w kształceniu młodzieży w wieku 16–25 lat, pracującej i studiującej jednocześnie („*en alternance*”).

BTS jest ścieżką kształcenia szczególnie docenianą przez mniej zamożną część społeczeństwa z mniejszych miast. Ma to ogromne znaczenie społeczne. Kształcenie w ramach programów prowadzących do BTS charakteryzują się silną zawodowością – są tworzone w ścisłej relacji z otoczeniem zawodowym. Spośród dostępnych programów kształcenia największa część jest osadzona w sektorze produkcji i usług, a także w rolnictwie.

W programach kształcenia zachowano równowagę między przedmiotami ogólnymi (matematyka, j. francuski) i zawodowymi – specjalistycznymi. Programy w znacznej części wypełniają przedmioty praktyczne. Znaczna część studentów, realizuje kształcenie w ramach studiów mieszanych („*en alternance*”), ucząc się i pracując zawodowo jednocześnie. Pozostali studenci, niezaangażowani zawodowo, muszą odbyć kilka staży w ramach każdego programu. Studenci tego rodzaju programu są dość mocno obciążeni pracą – tygodniowo programy przewidują 30–32 godzin zajęć z nauczycielami. Poniższy rysunek pokazuje przepływ studentów, liczby przyjmowanych i kończących studia, w ramach STS (*section de technicien supérieur*) – Wyższej Sekcji Technicznej, prowadzącej programy BTS.

Rysunek 15. Przepływ studentów w ramach STS



Źródło: Chmielecka E, Trawińska-Konador K. Piąty poziom – brakujące ogniwo? Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdział 3.2.

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

Kwalifikacja BTSA, podobnie jak dwie poprzednie, jest nadawana absolwentom dwuletnich studiów. Programy BTSA są realizowane w ramach kilku obszarów: ochrony środowiska, produkcji rolniczej, usług, przekształcania rolnictwa, bioinżynierii produkcji rolniczej. W odróżnieniu od pozostałych dyplom BTSA jest nadzorowany przez Ministerstwo Rolnictwa. Podobnie jak w przypadku BTS możliwa jest realizacja studiów w systemie mieszanym.

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

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

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

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

TP (*Titre professionnel*) – Certyfikat zawodowy

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

Podsumowanie

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

się i to z dobrymi skutkami, przez wprowadzenie kwalifikacji poziomu przejściowego między szkolnictwem średnim a szkolnictwem wyższym. Pozwala to na ukierunkowanie kształcenia na kompetencje zawodowe, przy jednoczesnym umożliwieniu kontynuacji ścieżki uczenia się na studiach I stopnia (6 poziomu).

Jak pokazują podane przykłady, wszystkie studia pierwszego stopnia mają bardzo istotny komponent związany z uczeniem się w miejscu pracy, realizowane przez studia dualne lub długoterminowe praktyki zawodowe. Pokazany znaczący odsetek decyzji odmownych o nadanie dyplomu (w przypadku dyplomów DUT i BTS sięgający 40% ubiegających się o nadanie dyplomu) można odczytać jako dbałość o wiarygodność nadawanych kwalifikacji.

3.4. Kwalifikacje 5. poziomu w szkolnictwie wyższym: Holandia⁵⁰

W roku akademickim 2006/2007 wprowadzony został w Holandii po raz pierwszy pilotażowy program dwuletnich kursów włączonych w program studiów licencjackich, stanowiących nową ścieżkę kształcenia w ramach kształcenia na poziomie wyższym i dających możliwość uzyskania kwalifikacji *Associate degree*. Programy *Associate degree* (AD) zostały uruchomione w odpowiedzi na zapotrzebowanie holenderskiego rynku pracy. Jak wspomniano wcześniej, pierwsze studia w tym cyklu uruchomiono w roku akademickim 2006/2007 oraz w kolejnym 2007/2008. Po pierwszych dwóch latach testów wyższe szkoły zawodowe wystąpiły z prośbą o uruchomienie trzeciego pilotażu w roku akademickim 2009/2010 oraz kolejnego w latach 2010/2011 i 2011/2012. W roku 2010 Komitet na rzecz Przyszłego Rozwoju Holenderskiego Systemu Szkolnictwa Wyższego (*Committee Veerman*) zaproponował rządowi usankcjonowanie i włączenie programów skutkujących wydaniem *Associate degree* w ramy holenderskiego szkolnictwa wyższego. Rok później ten typ kształcenia został oficjalnie wprowadzony do tego systemu. Holenderskie prawo o szkolnictwie wyższym określa jasno zasady organizacji dwuletnich studiów w ramach krótkiego cyklu, w tym warunki przyjęcia, zasady zapewniania jakości i akredytacji, a także wysokość czesnego. Prawo określa także status krótkiego cyklu w Holandii, a mianowicie jego formalny charakter w ramach studiów licencjackich, wartość co najmniej 120 ECTS, a także jego tymczasowo pilotażowy charakter. Krótki cykl usytuowany jest w Holenderskiej Ramie Kwalifikacji na poziomie 5. Poziom 5. zaliczany jest do szkolnictwa wyższego, natomiast poziom 4. stanowi część kształcenia ogólnego i zawodowego na poziomie średnim. Efekty kształ-

⁵⁰ Opracowano na podstawie Trawińska-Konador K. 2014, *Holandia*, [w:] Chmielecka E. Trawińska-Konador K. *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdział 3.5.

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

Kształcenie w ramach krótkiego cyklu organizowane jest w Holandii zarówno w prywatnych, jak i publicznych Szkołach Nauk Stosowanych (*Hogescholen*). W ramach szkolnictwa publicznego, krótki cykl (AD) jest prowadzony przez uniwersytety biorące udział w działaniach pilotażowych. Krótkie cykle (AD) organizowane są w Holandii w ramach następujących kierunków kształcenia: administracja, rolnictwo, biotechnologia, budownictwo, zarządzanie i marketing, turystyka i hotelarstwo, chemia, rzemiosło, edukacja (trenerów), inżynieria, ochrona środowiska, ochrona zdrowia, teleinformatyka, muzykologia i teatrologia, służby społeczne. Według danych raportu „Education system. The Netherlands” z 2015 roku sporządzonego przez holenderską organizację EP-Nuffic, w Holandii oferowanych jest 60 programów kształcenia prowadzących do dyplomu AD w wymienionych dziedzinach. Czas trwania studiów AD to minimum 120 punktów ECTS zorganizowanych w trybie dziennym, zaocznym lub dualnym (*work-based learning* – nauka w miejscu pracy). Organizacje pracodawców, pracowników oraz otoczenia biznesu są zaangażowane w projektowanie i konstruowanie planów nauczania konkretnych kierunków studiów. Program nauczania jest tak skonstruowany, aby uczestnik mógł nabyć wiedzę teoretyczną, umiejętności praktyczne oraz odbyć praktykę na stanowisku pracy. Studia w ramach krótkiego cyklu organizowane są w sposób elastyczny, np. przez stosowanie tzw. mieszanych metod kształcenia (*blended learning*), łączących tradycyjne metody kształcenia (wykłady, seminaria w bezpośrednim kontakcie z prowadzącym) z aktywnościami prowadzonymi zdalnie za pomocą komputera i Internetu. Elastyczność ta wychodzi na przeciw specyficznym potrzebom uczących się w ramach krótkich cykli. Jak wskazano w artykule CEDEFOP „Qualifications at level 5: benefits for career and higher education. Main findings from the Cedefop study “Qualifications at level 5 of the EQF”⁵¹, stanowiącym zapowiedź i wstęp do publikacji kompletnych wyników badania *Qualifications at level 5 of the EQF*, opisanego szerzej w podrozdziale 3.1, celem wprowadzenia w Holandii kwalifikacji associate degree było: po pierwsze, wypełnienie luki między kształceniem zawodowym na poziomie średnim a kształceniem na poziomie wyższym oraz, po drugie, wprowadzenie poziomu pośredniego stanowiącego łącznik między powyższymi. Kwalifikacja AD pełni w Holandii podwójną funkcję: z jednej strony stanowi bezpośrednio przygotowanie do podjęcia pracy oraz rozwijania kariery zawodowej, a z drugiej stanowi

⁵¹ Qualifications at level 5: benefits for career and higher education. Main findings from the Cedefop study “Qualifications at level 5 of the EQF”, Cedefop, 2014.

etap w kształceniu na poziomie licencjata. Kwalifikacja AD zorientowana jest zatem zarówno na potrzeby rynku pracy, jak i na umożliwienie kształcenia specjalistycznego na poziomie wyższym.

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

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

Profil studentów i nauczycieli uczestniczących w krótkich cyklach

Udział w kształceniu w ramach cykli krótkich wynosi w Holandii mniej niż 1% studentów biorących udział we wszystkich formach kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego. Jeśli jednak spojrzeć tylko na kierunki licencjackie mające zintegrowany cykl dwuletni AD, to poziom partycypacji wynosi już średnio 10%. Całkowita liczba studentów, którzy do tej pory wzięli udział w programach pilotażowych wyniosła 3000 (1200 kobiet i 1800 mężczyzn), w tym 55% to studenci dzienni, a 45% to studenci studiujący zaocznie. Studenci z grup zagrożonych wykluczeniem oraz studenci o niskim pochodzeniu społeczno-ekonomicznym nie są bardziej reprezentowani wśród studentów krótkiego cyklu w porównaniu do innych ścieżek kształcenia w szkolnictwie wyższym. Część nauczycieli i lektorów pracujących na kierunkach dwuletnich może posiadać tylko wykształcenie licencjackie oraz specjalizację zawodową wraz z udokumentowanym doświadczeniem zawodowym stosownym do nauczanego przedmiotu.

3.5. Kwalifikacje 5. poziomu w szkolnictwie wyższym: Stany Zjednoczone

Lista kwalifikacji w USA właściwych dla szkolnictwa wyższego:

- High school degree or less: kwalifikacje odpowiadające poziomom 1–4 PRK;

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

Najbardziej rozpowszechnioną w USA formą kształcenia prowadzącego do uzyskania kwalifikacji odpowiadających 5. poziomowi Polskiej Ramy Kwalifikacji są studia prowadzące do uzyskania *associate degree*. Istnieją różne rodzaje tego typu kwalifikacji, które można dość zgrubnie podzielić na dwie kategorie:

- kwalifikacje uzyskiwane przede wszystkim w celu podniesienia kompetencji zawodowych (*occupational/vocational degrees*), np. *Associate of Applied Science*,
- kwalifikacje uzyskiwane w celu podniesienia kompetencji ogólnych (*transfer degrees*), traktowane często jako stopień pośredni kształcenia prowadzącego w efekcie do uzyskania dyplomu *bachelor*, np. *Associate of Arts*, *Associate of Science*, *Associate of Fine Arts*.

Programy kształcenia prowadzące do nadania *associate degree* oferowane są przede wszystkim przez dwuletnie kolegia publiczne (*community colleges*,

technical colleges) – instytucje pozostające pod nadzorem i finansowane ze środków poszczególnych stanów. Programy takie są także – choć rzadziej – prowadzone przez kolegia czteroletnie, a także przez niektóre uniwersytety.

Skalę tego typu kształcenia ilustrują następujące dane:⁵²

- w 2014 r. w akredytowanych *community colleges* nadających *associate degree* studiowało 7,3 mln osób, z tego 2,8 mln – w trybie *full-time*, a 4,5 mln – w trybie *part-time*;
- 42% studentów realizujących programy kształcenia prowadzące do uzyskania dyplomu *bachelor* uczęszczało wcześniej do *community college* (w grupie studiujących w trybie *full-time* odsetek ten wynosi 25%; w grupie studiujących w trybie *part-time* jest znacznie wyższy);
- wśród studentów, którzy w okresie 2013–2014 ukończyli czteroletnie kolegium, uzyskując dyplom *bachelor*, 46% uczęszczało w okresie poprzednich 10 lat do dwuletniego kolegium.

Większość osób podejmujących studia prowadzące do uzyskania *associate degree* planuje kontynuowanie kształcenia na studiach umożliwiających uzyskanie dyplomu *bachelor*. Jednakże wyraźna większość posiadaczy *associate degree*, niezależnie od decyzji o dalszym kształceniu, trafia na rynek pracy. W efekcie dalsze kształcenie jest realizowane najczęściej w trybie *part-time* i niekoniecznie jest podejmowane bezpośrednio po uzyskaniu *associate degree*. Potwierdzają to następujące dane:

- 48% posiadaczy *associate degree*, podejmujących dalsze kształcenie, uzyskuje dyplom *bachelor* w okresie do 6 lat od rozpoczęcia kształcenia w *community college*;
- 72% posiadaczy *associate degree*, podejmujących dalsze kształcenie, uzyskuje dyplom *bachelor* w okresie do 10 lat od rozpoczęcia kształcenia w *community college*.

Istotnych argumentów za wprowadzeniem kształcenia na 5. poziomie PRK dostarcza analiza danych dotyczących rynku pracy w Stanach Zjednoczonych. Dane takie są zawarte m.in. w obszernym opracowaniu przygotowanym na potrzeby zorganizowanej przez European Commission Joint Research Centre konferencji „Catch the Train: Skills, Education and Jobs”, która odbyła się w Brukseli w czerwcu 2011 r.⁵³, oraz w publikacjach opartych

⁵² Community College FAQs, Community College Research Center, Columbia University; <http://ccrc.tc.columbia.edu/Community-College-FAQs.html>, 2016.

⁵³ Neumark D., Johnson H., Mejia M.C., *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?*, 2011; <http://www.employmentpolicy.org/sites/www.employmentpolicy.org/files/field-content-file/pdf/David%20Neumark/Neumark%20et%20al%20Skill%20Shortages%20EPRN.pdf>.

na tym opracowaniu⁵⁴. Dane te odnoszą się do roku 2008 oraz roku 2018 i dotyczą rozkładu poziomów kwalifikacji uzyskanych w systemie kształcenia formalnego przez osoby pracujące. W odniesieniu do roku 2008 jest to rozkład odzwierciedlający zapotrzebowanie rynku pracy na kwalifikacje poszczególnych poziomów (popyt) oraz rozkład rzeczywisty – odzwierciedlający kwalifikacje osób pracujących (podaż). W odniesieniu do roku 2018 są to prognozy popytu i podaży. Najciekawsze – ze względu na cel niniejszego opracowania – są dane przedstawione w tabeli 5 w rozdziale 4.3. Pokazują one zapotrzebowanie rynku pracy w Stanach Zjednoczonych na kwalifikacje poszczególnych poziomów w roku 2008 i w roku 2018.

Próbując odnieść przedstawione rozważania do sytuacji w Polsce, zwłaszcza w kontekście dyskusji na temat celowości prowadzenia w Polsce kształcenia na 5. poziomie PRK, można założyć, że zapotrzebowanie rynku pracy w Polsce na kwalifikacje poszczególnych poziomów (w tym poziomu 5. PRK) będzie zbliżone do zapotrzebowania w Stanach Zjednoczonych (patrz. rozdział 4 – przyp. red.). Wydaje się, że obecnie nie da się w prosty sposób zweryfikować poprawności tego założenia ze względu na to, że istniejące prognozy dotyczące sytuacji na rynku pracy w Polsce nie uwzględniają kwalifikacji na poziomie 5. (konceptcja wprowadzenia tego poziomu do PRK oraz opis tego poziomu jest wynikiem niedawno zakończonych prac). Weryfikacja taka nie jest jednak absolutnie konieczna – na potrzeby dalszych rozważań, wystarczy przyjąć – co wydaje się uzasadnione – że sytuacja na rynku pracy w Polsce będzie choćby w dużym przybliżeniu podobna do sytuacji na rynku pracy w USA.

Przy tym założeniu dane w tabeli 5, zawartej w rozdziale 4.3, jednoznacznie wskazują, że w naszym kraju potrzebne jest kształcenie na poziomie 5. PRK, odpowiada ono bowiem potrzebom rynku pracy. Można się jedynie zastanawiać, jaki powinien być ilościowy wymiar tego kształcenia (jaki procent populacji powinno objąć) i jakie instytucje powinny realizować to kształcenie.

3.6. Kwalifikacje 5. poziomu: Wielka Brytania⁵⁵

Brytyjska Rama Kwalifikacji (*Qualifications and Credit Framework, QCF*) zbudowana jest z dziewięciu poziomów kwalifikacji: poziomu wstępnego (en-

⁵⁴ Neumark D., Johnson H, Mejia M.C., *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?*, *Economics of Education Review* 32 (2013), 151–167; <http://www.socsci.uci.edu/~dneumark/Neumark%20skill%20shortages.pdf>.

⁵⁵ Opracowano na podstawie: Butra A., 2014, *Doświadczenia firmy Pearson*, [w:] Chmielecka E., Trawińska-Konador K., *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* oraz Chmielecka E., Matuszczak K., 2016, *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdziały: 2.2 oraz 3.1.

try level) oraz ośmiu samodzielnych. W Ramie tej poziomowi 5. Europejskiej Ramy Kwalifikacji odpowiadają aż dwa poziomy QCF: czwarty oraz piąty.

Brytyjski system edukacyjny cechuje się wyjątkowo dużą różnorodnością nadawanych dyplomów na tych poziomach. W szczególności wymienić należy następujące rodzaje kwalifikacji:

- National Vocational Qualifications (NVQ), poziom 4. i 5. QCF.
- BTEC Higher National Diploma (HND), poziom 5. QCF,
- BTEC Higher National Certificate (HNC), poziom 4. QCF,
- BTEC Higher Apprenticeship,
- Foundation degree, poziom 5. QCF,
- Certificate of Higher Education, poziom 4. QCF,

Pierwsze trzy spośród tych typów to kwalifikacje o charakterze zawodowym. Są one bezpośrednio dostosowane do potrzeb rynku pracy, jak również rozwijane przy aktywnym zaangażowaniu pracodawców. Kwalifikacja Foundation degree ma pośredni charakter – jest ona kwalifikacją krótkiego cyklu, nadawaną przez uczelnie wyższe, jednak z silnie rozwiniętym komponentem zawodowym, wyrażającym się między innymi obecnością obowiązkowych praktyk zawodowych. Ostatnia kwalifikacja, Certificate of Higher Education, traktowana jest jako „ogólny” odpowiednik Higher National Certificate i stanowi typową kwalifikację akademicką. Przykładowo, na Uniwersytecie w Oxfordzie, programy prowadzące do uzyskania tej kwalifikacji trwają od 2 do 4 lat, traktowane są jako kwalifikacje poniżej dyplomu licencjata (*Bachelor*) oraz charakteryzują się interdyscyplinarnym podejściem do przedmiotu studiów.

Poniżej scharakteryzowano bliżej kwalifikacje HNC i HND, oferowane m.in. przez firmę Pearson, najpopularniejsze spośród wyżej wymienionych kwalifikacji. Kwalifikacje te są nadawane na całym świecie, w programach prowadzących do ich uzyskania uczestniczy każdego roku ok. miliona osób. Są one oparte na brytyjskich standardach zawodowych (*national occupational standards*), które są z kolei wypracowywane przy aktywnym udziale organizacji branżowych, toteż odpowiadają na zapotrzebowanie rynku pracy.

Kwalifikacje BTEC HNC oraz HND charakteryzują się pięcioma podstawowymi cechami:

- praktyczną nauką zawodu;
- modułowym podejściem do nauczania;
- elastycznym podejściem do programu studiów i indywidualnych potrzeb studenta;
- stałym procesem oceny wewnętrznej i zewnętrznej.
- są oparte na wymaganiach rynku pracy.

Ponadto, liczne brytyjskie uczelnie wyższe umożliwiają uznawanie tych dyplomów jako części programów licencjackich, zwykle jako równoważnik dwóch pierwszych lat studiów.

W tabeli 2 przedstawiono główne charakterystyki tych kwalifikacji.

Tabela 2. Charakterystyki kwalifikacji BTEC Higher Nationals

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

Źródło: Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), 2014, s. 52.

Istnieją także dwa programy, stanowiące rozwinięcie wyżej wymienionych kwalifikacji. Są to BTEC Higher Apprenticeship, gdzie kwalifikacje BTEC Higher Nationals są uzupełniane praktykami realizowanymi w miejscu pracy oraz BTEC Level 5 Professional, które są dostosowywane do potrzeb poszczególnych przedsiębiorstw.

3.7. Podsumowanie

W tabeli 3. przedstawiono syntetyczne zestawienie informacji na temat studiów krótkiego cyklu w krajach europejskich na podstawie trzech źródeł: danych Eurostatu, raportu EURASHE oraz raportu CEDEFOP. Informacje te uzupełniają się wzajemnie, choć należy zwrócić uwagę, że występują między nimi pewne nieścisłości. Mają one dwie przyczyny: po pierwsze, dane pozyskane zostały w różnych momentach, EURASHE podaje stan za rok 2010, CEDEFOP za 2014, zaś Eurostat za 2015. Po drugie, mimo iż we wszystkich publikacjach studia te oznaczone są tym samym określeniem, studia krótkiego cyklu (SCHE), to pojawiają się pewne różnice w rozumieniu tego pojęcia.

Tabela 3. Zestawienie informacji o studiach krótkiego cyklu w krajach europejskich

Kraj	Liczba studentów w 2015 (Eurostat)	Odsetek wszystkich studentów	Data powstania wg raportu Eurashe	Nazwa wg raportu Cedefop
Belgia	24 414	5%	od 2009	Hoger Beroepsonderwijs 5 (Flandria)
Bułgaria	–	–	status niejasny	
Czechy	–	–	status niejasny	Istnieje kwalifikacja na poziomie 5, niebędąca krótkim cyklem
Dania	34 973	11%	od 1997	Erhvervsakademiuddannelser/ academy profession degree (AP)
Niemcy	394	0%	status niejasny	
Estonia	–	–	status niejasny	Istnieje kwalifikacja na poziomie 5, niebędąca krótkim cyklem
Irlandia	16 505	8%	od lat 70.	Higher certificate
Grecja	–	–	–	
Hiszpania	372 356	19%	istnieje, data powstania nieustalona	
Francja	495 472	20%	od 1996	Brevet de technicien supérieur, Diplôme universitaire de technologie
Chorwacja	118	0%	bd.	Stručni Studij
Włochy	–	–	–	
Cypr	3 128	8%	od lat 70.	
Łotwa	16 105	19%	nie*	Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības diploms
Litwa	–	–	–	
Luksemburg	587	9%	istnieje, data powstania nieustalona	Brevet de technicien supérieur
Węgry	11 655	4%	od 1998	
Malta	2 537	19%	od 2005	Undergraduate certificate/diploma

Kraj	Liczba studentów w 2015 (Eurostat)	Odsetek wszystkich studentów	Data powstania wg raportu Eurashe	Nazwa wg raportu Cedefop
Holandia	18 687	2%	od 2005	Associate degree
Austria	77 877	18%	nie*	Reife- und Diplomprüfung der BHS/VET (VET)
Polska	2 721	0%	–	
Portugalia	395	0%	istnieje, data powstania nieustalona	Diploma de especialização tecnológica
Rumunia	–	–	–	
Słowenia	11 485	13%	od 1996	
Słowacja	2 847	2%	nie*	
Finlandia	–	–	–	
Szwecja	25 244	6%	nie*	
Wielka Brytania	272 487	12%	od lat 70.	Certificate or diploma of higher education, Foundation degree (ENWI), Scottish baccalaureate (SCO)
Islandia	452	2%	1990	dane za 2013
Norwegia	9 836	4%	od lat 70.	
Szwajcaria	10 280	3%	niejasne	

* Według raportu Eurashe nie istnieją studia krótkiego cyklu, wbrew danym w innych źródłach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów Eurashe i Cedefop.

Rozdział 4.

Rynek pracy a 5. poziom

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

4.1. Wstęp

Zapotrzebowanie rynku pracy na różnego rodzaju kwalifikacje będzie się dynamicznie zmieniać przez kilkanaście najbliższych lat. Zgodnie z różnymi prognozami nie istnieje jeszcze około 60% zawodów, które będą wykonywać absolwenci szkół w 2030 roku. Z drugiej strony, zgodnie z raportem przygotowanym dla Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej „Prognoza zatrudnienia według wielkich grup zawodów w przekroju sektorów na lata 1995–2022”, w wyniku rozwoju technologii w 2020 roku bezpowrotnie zajęcie straci 47 tys. osób zatrudnionych przy pracach prostych, wymagających siły fizycznej. Jest to bez wątpienia efekt postępującej automatyzacji procesów produkcyjnych i usługowych, w których maszyny z powodzeniem mogą zastępować człowieka w coraz bardziej złożonych czynnościach. Jest to tendencja ogólnoświatowa. Potwierdza to między innymi przygotowany na rynek brytyjski raport firmy doradczej Deloitte i naukowców z Uniwersytetu Oxford. Wynika z niego, że w perspektywie dwudziestu lat ze względu na argument „efektywności finansowej” maszyny pozbawią pracy co trzeciego pracującego. Według Deloitte’a najbardziej zagrożeni są słabo wykwalifikowani pracownicy wykonujący powtarzalne czynności. Będzie to powszechne zjawisko nie tylko w przemyśle, ale także w sektorze usług, administracji, transporcie, budownictwie, a nawet w górnictwie⁵⁶. Pomimo powszechnego zaniepokojenia postępującym zjawiskiem wypierania człowieka z miejsc pracy, należy pamiętać że jest ono nieodwracalne, ze względu na cel jaki przyświeca przedsiębiorstwom, czyli poszukiwanie efektywności finansowej i chęć ciągłego dynamicznego rozwoju. Według firmy Accenture możliwość dynamicznego wzrostu polskiej gospodarki została wyczerpana przez ograniczoną liczbę kandydatów

⁵⁶ Newsweek, *Maszyny kontra ludzie. Czy człowiek stanie się niepotrzebny w pracy?* Data publikacji: 11.02.2015 źródło dostępu: <http://www.newsweek.pl/biznes/maszyny-kontra-ludzie-czlowiek-niepotrzebny-w-pracy-,artykuly,356913,1.html>.

do pracy. W tym kontekście automatyzacja części procesów jest bez wątpienia szansą na pokonanie tego ograniczenia.

Ta perspektywa rozwoju gospodarki oparta na dynamicznym postępie technologicznym nie oznacza jednak drastycznego wzrostu bezrobocia. Badanie „The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?”⁵⁷ identyfikuje „wąskie gardła” automatyzacji, określone jako „zadania kreatywne” (nowe oryginalne podejścia do problemów, tworzenie sztuki), „zadania społeczne” (negocjowanie, perswadowanie, pomoc innym, rozumienie zjawisk społecznych) oraz w najmniejszym stopniu „percepcja i manipulacja” (zdolności manualne, manipulacji palcami, praca w nietypowych miejscach). Maszyny długo nie będą mogły zastąpić człowieka w tego rodzaju aktywności. Potwierdza to również prognoza ManpowerGroup w opublikowanym raporcie „Niedobór talentów”⁵⁸, która jasno wskazuje, że nadal wykwalifikowani pracownicy fizyczni, inżynierowie, technicy i pracownicy działów IT będą mieli większe szanse na znalezienie zatrudnienia zarówno w Polsce, jak i w Europie i na świecie⁵⁹.

Obecnie wyjątkowo dynamicznie rosną potrzeby konsumpcyjne społeczeństwa i związana z nimi nierozzerwalnie konieczność ich zaspokajania. Stymuluje to popyt na nietypowe usługi. Przykładowo firmy specjalizujące się w dekoracji wnętrz, projektowaniu ogrodów, czy organizacji ślubów są zalewane zleceniami. Kolejnym przykładem rosnącego zapotrzebowania na kwalifikacje są usługi fizjoterapeutów, potrafiących pomóc osobom prowadzącym siedzący tryb życia, cierpiącym na dolegliwości kręgosłupa. Są to przykładowe kwalifikacje, które będą w najbliższej przyszłości obserwowwały dynamiczny wzrost zapotrzebowania, niewymagające jednak potwierdzenia kompetencji na poziomie 6. Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Wyniki badania „The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?” jasno wskazują, że w nadchodzącym wyścigu technologicznym, pracownicy o niskich kompetencjach będą przeniesieni do zadań, które nie są podatne na informatyzację wymagającą twórczej i społecznej inteligencji. Aby jednak pracownicy mogli wygrali ten wyścig, potrzebne im

⁵⁷ Frey C.F., Osborne M.A., *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?* September 2013; *Technological Forecasting and Social Change* 114, 254–280; *Prisonplanet.pl Kolejne dwie dekady i znikające zawody* http://www.prisonplanet.pl/trend_trak/kolejne_dwie_dekady_i_p1472716120.

⁵⁸ <http://www.manpowergroup.pl/pl/raporty-ryнку-pracy/niedobor-talentow.html>.

⁵⁹ Szkwarek W., *Rynek pracy za 5 i 15 lat. Kto znajdzie zatrudnienie?* <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Rynek-pracy-za-5-i-15-lat-Kto-znajdzie-zatrudnienie-7315245.html>.

będzie nabywanie umiejętności twórczych i społecznych.⁶⁰ Zgodnie z wieloma badaniami i ekspertyzami (CEDEFOP, Deloitte, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych i in.) około 70% zawodów, na które wrośnie zapotrzebowanie, nie będzie wymagało kwalifikacji na poziomach 6–7 Polskiej Ramy Kwalifikacji. Prognozowany znaczący wzrost zapotrzebowania między innymi na specjalistów ds. administracji i zarządzania, sprzedaży i marketingu i public relations, średniego personelu ds. technologii informatycznych i telekomunikacyjnych, ds. finansowych wyraźnie wskazuje na potrzebę rozwoju kompetencji na poziomach niższych aniżeli licencjat. Tendencję tę od dawna zauważyły rządy wielu krajów w Europie i na świecie, z konsekwencją realizujące politykę wspierania edukacji na poziomach między maturą a studiami wyższymi. Niekwestionowanymi liderami w tym obszarze są Francja oraz Stany Zjednoczone.

Tabela 4. 10 zawodów najbardziej dotkniętych niedoborem talentów

Lp.	Polska	Europa*	Świat
1.	Wykwalifikowani pracownicy fizyczni	Wykwalifikowani pracownicy fizyczni	Wykwalifikowani pracownicy fizyczni
2.	Inżynierowie	Inżynierowie	Przedstawiciele handlowi
3.	Technicy	Przedstawiciele handlowi	Inżynierowie
4.	Pracownicy działów IT	Kierowcy	Technicy
5.	Kierowcy	Członkowie zarządu/ Kadra najwyższego szczebla	Kierowcy
6.	Operatorzy produkcji/ Maszyn	Technicy	Członkowie zarządu/ Kadra najwyższego szczebla
7.	Pracownicy księgowości i finansów	Pracownicy księgowości i finansów	Pracownicy księgowości i finansów
8.	Członkowie zarządu/ Kadra najwyższego szczebla	Pracownicy Działów IT	Pracownicy sekretariatu i asystenci
9.	Przedstawiciele handlowi	Pracownicy sekretariatu i asystenci	Pracownicy działów IT
10.	Niewykwalifikowani pracownicy fizyczni	Niewykwalifikowani pracownicy fizyczni	Operatorzy produkcji/ Maszyn

*Ranking dla regionu EMEA (22 państwa Europy + Izrael + Republika Południowej Afryki)

Źródło: ManpowerGroup, analiza „Niedobór talentów”, 2016 r.

⁶⁰ Prisonplanet.pl *Kolejne dwie dekady i znikające zawody* http://www.prisonplanet.pl/trend_trak/kolejne_dwie_dekady_i_p1472716120.

4.2. Francja – kraj, w którym studia wyższe nie dają najlepszej gwarancji zatrudnienia

Francja to jeden z krajów, który stosunkowo wcześniej zorientował się, że inwestowanie w rozwój kompetencji na poziomach niższych niż tradycyjne szkolnictwo wyższe, może być bardzo istotny dla rozwoju gospodarki. Już w latach 60-tych ubiegłego wieku postanowiono rozwinąć kwalifikacje Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) i Brevet de Technicien Supérieur (BTS). Od tamtego czasu rozwój kształcenia na tym poziomie jest w sposób ciągły monitorowany przez państwo.

Z punktu widzenia różnego rodzaju ogólnoeuropejskich statystyk w zakresie edukacji Francja nie odbiega znacząco od średnich europejskich. Na przestrzeni ostatnich 20 lat odnotowała znaczący wzrost populacji społeczeństwa w wieku 25–34 lata posiadającej wykształcenie na poziomie wyższym tzw. długim (BAC+5 – matura +5 lat), wyniosła 45%. Średnia krajów OECD w tym zakresie wynosi 42%, tak więc Francja odnotowuje nieco wyższy wskaźnik kontynuacji kształcenia na poziomach wyższych. Należy jednak zauważyć, że znaczącą część populacji studentów stanowią absolwenci poziomu niższego, czyli poziomu 5. w rozumieniu Europejskich Ram Kwalifikacji. Aż 83% absolwentów programów DUT decyduje się bowiem na kontynuację kształcenia na poziomach wyższych (B+3, B+5)

4.2.1. DUT, czyli Techniczny dyplom uniwersytecki⁶¹

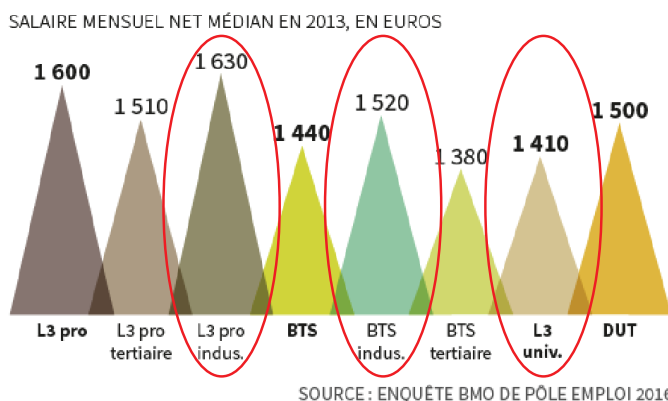
We Francji podstawowym dyplomem dającym przepustkę do świata pracy jest dyplom DUT lub BTS (szczegółowe opisy dyplomów patrz rozdział 3.3 – przyp. red.). Wśród studentów francuskich, którzy zdecydowali się na realizację studiów tzw. długich (BAC +3, BAC +5), jedynie 43% kończy studia w terminie, a całkowity wskaźnik ukończenia studiów waha się na poziomie 70%. Tymczasem badania z ostatnich lat wyraźnie wskazują lepszą efektywność dla studiów na poziomie niższym (BAC+2), sięgająca 78%. Jest to zdecydowanie lepszy wskaźnik w porównaniu ze średnią krajów OECD wynoszącą 65%.⁶² Jak pokazują badania ogromna popularność ścieżki kształcenia prowadzącej do BTS i DUT ma związek z uznaniem tych kwalifikacji wśród pracodawców. Posiadacze dyplomów cykli krótkich zarabiają średnio

⁶¹ Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), 2014. *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.

⁶² Le Monde « BAC+2 ou BAC+3: BAC+2 ou BAC+3: Quel diplôme a le plus de valeur en France? » <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2016/09/15/bac-2-ou-bac3-quel-diplome-a-le-plus-de-valeur-en-france/>.

20–30% więcej, aniżeli ich koledzy legitymujący się jedynie maturą. Z drugiej strony różnice w wynagrodzeniu między absolwentami cyklu krótkiego a licencjatami wynoszą jedynie 5% na korzyść licencjatów. Przedstawione na rysunku 16 dane dowodzą, że poziom wynagrodzeń dla posiadaczy dyplomu licencjata, DUT i BTS (zwłaszcza w specjalnościach przemysłowych) jest w zasadzie wyrównany.

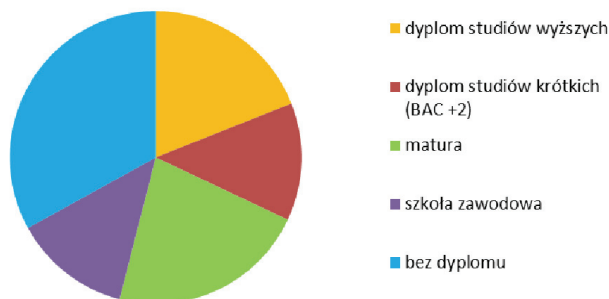
Rysunek 16. Mediana wynagrodzeń miesięcznych w 2013 r. w ramach poziomów B+3 i B+2



Źródło: LeMonde.fr wrzesień 2016 http://s2.lemde.fr/image/2017/02/24/534x0/5084746_6_1a74_2017-02-21-ead2ca6-19787-k4t652-ur0wkit3xr_8f18ff3d9893f1b2ec0d48a0a05a4364.png.

Zgodnie z badaniami prowadzonymi we Francji posiadacze dyplomów BAC+2 szybciej znajdują pracę zgodną z ich aspiracjami i marzeniami aniżeli ich koledzy posiadający dyplom licencjata czy magistra. Tendencję tę ilustruje wykres przedstawiony na rysunku 17. Stopa bezrobocia wśród posiadaczy kwalifikacji BTS lub DUT jest niższa aniżeli dla absolwentów tzw. cyklów długich.

Rysunek 17. Stopa bezrobocia we Francji w 2014 r. według posiadanej kwalifikacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie: [https://www.insee.fr/fr/statistiques/1376698?sommaire=1376713&q=bac%2B\)2](https://www.insee.fr/fr/statistiques/1376698?sommaire=1376713&q=bac%2B)2).

Bardzo ciekawe zjawisko można zidentyfikować na podstawie obserwacji dotyczących liczby ofert zatrudnienia w układzie geograficznym Francji. Z danych przedstawionych na rysunku 18 jasno wynika, że popyt na kwalifikacje tzw. długie (BAC+5) jest wyższy jedynie w regionie stolicy kraju – Paryża (Ile de France). W pozostałych regionach posiadacze kwalifikacji BAC+2 są nieco bardziej pożądanymi.

Rysunek 18. Rozkład ofert pracy w regionach wg pożądanej kwalifikacji kandydata

Régions	Bac+2	Bac+5
Alsace	3%	2%
Aquitaine	4%	3%
Auvergne	1%	1%
Basse-Normandie	2%	1%
Bourgogne	0%	0%
Bretagne	6%	6%
Centre	4%	3%
Champagne-Ardenne	0%	0%
Corse	0%	0%
DOM-TOM	0%	0%
Franche-Comte	2%	1%
Haute-Normandie	2%	2%
Ile-de-France	38%	51%
Languedoc-Roussillon	2%	2%
Limousin	1%	0%
Lorraine	2%	1%
Midi-Pyrenees	4%	6%
Nord-Pas-de-Calais	5%	4%
Pays de la Loire	8%	4%
Picardie	2%	1%
Poitou-Charentes	1%	0%
Provence-Alpes-Cote d'Azur	6%	6%
Rhone-Alpes	6%	5%

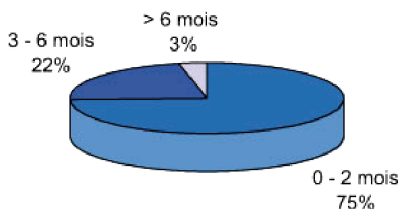
Źródło: https://www.challenges.fr/emploi/les-titulaires-d-un-bac-2-trouveront-plus-facilement-le-travail-de-leur-reve-que-les-bac-5_152384.

Wiele badań wskazuje na wysoki poziom satysfakcji zawodowej absolwentów studiów krótkich. Poniższy schemat ilustruje przykładowe wyniki badań satysfakcji w różnych obszarach. Jak widać na rysunku 19, czas uzyskania pierwszej pracy od momentu ukończenia kształcenia jest stosunkowo krótki i dla 75% populacji wynosi jedynie od 0 do 2 miesięcy.

Również skuteczność absolwentów poziomu BAC+2 w procesach rekrutacyjnych jest bardzo wysoka. Na rysunku 20 widać, że aż 83% populacji znajduje zatrudnienie po odbyciu 1–5 rozmów kwalifikacyjnych.

Rysunek 19. Czas poszukiwania pracy dla absolwentów programu BAC+2

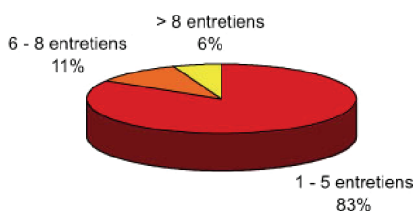
Durée de recherche d'emploi



Źródło: <http://www.initialis.org/marche-emploi-bac-2-commerce-bts-dut-muc.php?rubrique=emploi&nbE=&nbS=&nbM=&nbR=&nbEx=>.

Rysunek 20. Średnia liczba odbytych rozmów kwalifikacyjnych absolwentów programu BAC+2

Nombre d'entretiens effectués

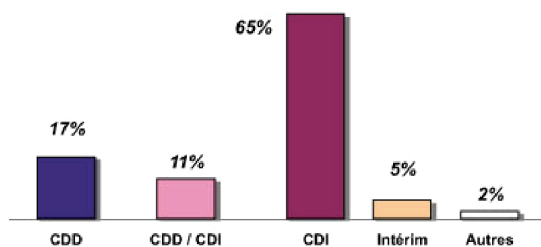


Źródło: <http://www.initialis.org/marche-emploi-bac-2-commerce-bts-dut-muc.php?rubrique=emploi&nbE=&nbS=&nbM=&nbR=&nbEx=>.

Jak pokazuje wykres na kolejnym rysunku, większość (65%) absolwentów programu BAC+2 w ciągu 3 lat od zakończenia studiów zdobywa umowy o pracę na czas nieokreślony (Contrat a duree inddeterminee – CDI). Dla porównania wskaźnik ten dla posiadaczy dyplomów studiów długich (BAC+5) wynosi 76%, a dla osób posiadających tytuł doktora jedynie 49%.

Rysunek 21. Charakter umowy o pracę w ciągu 3 lat od podjęcia pracy dla absolwentów programu BAC+2

Nature du contrat



Źródło: <http://www.initialis.org/marche-emploi-bac-2-commerce-bts-dut-muc.php?rubrique=emploi&nbE=&nbS=&nbM=&nbR=&nbEx=>.

4.2.2. Uczenie się przez całe życie jako sztandarowa strategia polityki społecznej Francji

Jak pokazują analizy przyszłego rozwoju rynku pracy zarówno we Francji, jaki i w całej Europie najważniejszą kompetencją, jaką będzie musiał zdobyć przyszły kandydat do pracy, jest umiejętność uczenia się i łatwego adaptowania do zmieniającej się dynamiki otoczenia. Przykład Francji pokazuje, że posiadanie kwalifikacji odpowiadających poziomom 6–8 Europejskiej Ramy Kwalifikacji niekoniecznie gwarantuje najlepszą zatrudnialność. Bardzo dużą popularnością wśród społeczeństwa francuskiego cieszy się możliwość zdobycia kwalifikacji poprzez częściowe lub całkowite uznanie kompetencji zdobytych na drodze pozaformalnego uczenia się (tzw. proces VAE – *La validation des acquis de l'expérience*). W 1985 roku ukazało się prawo (*décret n° 85-906 du 23 août 1985*) w sprawie walidacji wcześniejszego uczenia się (na drodze formalnej, nieformalnej i pozaformalnej), w celu rozszerzenia dostępu do sektora szkolnictwa wyższego. W 2002 roku wprowadzono również podział instytucjonalny porządkujący nadawanie kwalifikacji od strony administracyjnej, jednocześnie zapewniający jakość nadawanej kwalifikacji. Są to przykładowo certyfikaty Ministerstwa Edukacji Narodowej i Szkolnictwa Wyższego (CAP PhD przez BEP, różne poziomy matury, BTS, DUT itp..) certyfikaty z ramienia Ministerstwa Młodzieży i Sportu (BAPAAT, BEATEP, BPJEPS, DEJEPS, DESJEPS,) stopnie osiągnane w rolnictwie przy Ministerstwie Rolnictwa (CAPA w BTSA (Brevet de Technicien Agricole), stopnie w sektorze zdrowia i spraw społecznych (państwowy dyplom pomocniczy – życie społeczne, Status Educator Dyplom Monitor) stopnie w dziedzinie kultury (w dziedzinie tańca, sztuki wizualne, muzyka, etc.), dyplomy w edukacji morskiej, dyplomy Stowarzyszenia Kształcenia Zawodowego Dorosłych (AFPA) lub sektorów zawodowych. Nadanie kwalifikacji może być pełne, warunkowe oraz częściowe, wymagające uzupełnienia często na drodze edukacji formalnej lub pozaformalnej (studia, kursy, szkolenia).

Badania wyraźnie wskazują na duże zainteresowanie zdobywaniem kwalifikacji na poziomie studiów krótkich (BTS, DUT) odpowiadających 5. poziomowi Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Na około 20 tysięcy aplikacji w procesach walidacyjnych VAE, każdego roku ponad 40% osób ubiega się o kwalifikacje na poziomie 5. (francuski poziom III – Niveau III). Są to w większości osoby pracujące (*en emploi*) w wieku 30–49 lat. Potwierdzenie kompetencji i uzyskanie dyplomu BTS i DUT jest bowiem znaczącym narzędziem rozwoju kariery zawodowej.

Wykres pokazany na rysunku 23 dowodzi ogromnej skali zjawiska uznawania kompetencji zdobytych na drodze nieformalnej i pozaformalnej we Francji. Proces ten charakteryzuje się silną tendencją wzrostową. Od momentu uregulowania prawnego możliwości nadawania certyfikatów i dyplomów kształcenia formalnego na bazie uczenia się w warunkach nieformalnych (w 2002 r.), liczba osób aplikujących w procesie VAE wzrosła aż 4-krotnie.

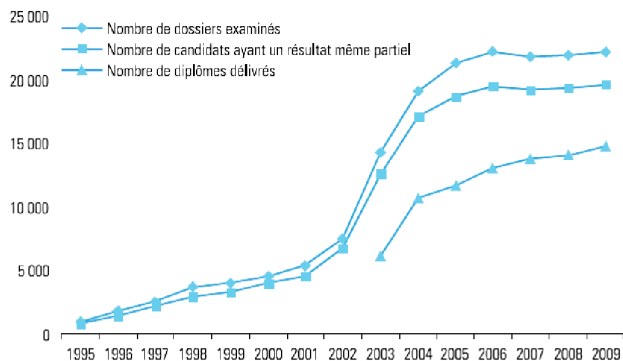
Rysunek 22. Zainteresowanie uzyskaniem kwalifikacji na poszczególnych poziomach w ramach procesu VAE

	Ministère de l'éducation nationale (du CAP au BTS)		
	2012	2013	2014
Sexe			
Hommes	30,7	34,2	33,0
Femmes	69,3	65,8	67,0
Total	100,0	100,0	100,0
Age			
Moins de 30 ans	11,5	9,9	10,0
De 30 à 39 ans	36,2	34,9	34,9
De 40 à 49 ans	36,6	40,8	39,7
50 ans ou plus	15,6	14,5	15,8
Total	100,0	100,0	100,0
Situation			
Demandeur d'emploi	26,0	26,6	27,0
En emploi	72,9	72,7	73,0
Inactif	1,1	0,6	0,0
Total	100,0	100,0	100,0
Niveau du titre ou diplôme demandé			
Niveau V	24,0	21,0	22,4
Niveau IV	29,5	30,7	30,4
Niveau III	43,7	46,1	45,3
Niveau II	1,4	1,1	1,0
Niveau I	1,3	1,1	0,9
Total	100,0	100,0	100,0
Nombre de candidats présentés	20 762	20 682	19 900

Źródło: <http://www.education.gouv.fr/cid1106/fonctionnement-de-la-v.a.e.html>

Rysunek 23. Liczba kandydatów ubiegających się o walidację kompetencji na II poziomie techniczno-zawodowym (Ministerstwo Edukacji)

GRAPHIQUE 1 – Évolution du nombre de candidats à la validation ayant obtenu un diplôme ou des unités constitutives de celui-ci (diplômes du second degré technologique et professionnel du MEN) France métropolitaine + DOM



Source : MEN-DEPP, enquête n° 62

Źródło: www.vae.gouv.fr/_pdf/cerfa12818_01.pdf.

W tym kontekście należałoby rozważyć również równoległe rozwijanie poziomu 5. w polskim szkolnictwie wraz z systemem uznawania kompetencji zdobywanych na drodze nieformalnego i pozaformalnego uczenia się.

4.3. Stany Zjednoczone – studia na poziomie 5. są opłacalne dla wszystkich

W Stanach Zjednoczonych toczy się od wielu lat szeroka dyskusja na temat potrzeby rozwijania kwalifikacji na poziomach powyżej matury. Ma to oczywiście bezpośrednie związek z finansowaniem kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego, które w znakomitej mierze utrzymywane jest z opłat wnoszonych przez studentów. Jak pokazują badania bardziej efektywne ze względów finansowych uczącego się są studia krótkie – 2 letnie. Zarówno badania prowadzone przez NerdWallet's Jobs in Demand⁶³, jak i Bureau of Labor Statistics (BLS) pokazują, że przeciętny absolwent studiów krótkich *dzięki 2 latom nauki może zarobić do 40% więcej i co najważniejsze bardzo szybko (bo nawet w 2 lata) spłacić wniesione za studia opłaty czesnego – tuition fee.*

Jak podaje Andrzej Kraśniewski⁶⁴: „Kwalifikacje na poziomie 5. Polskiej Ramy Kwalifikacji są dość mocno osadzone w amerykańskim systemie kształcenia. Reprezentują je dwie ścieżki⁶⁵

- Some college: kwalifikacje – najczęściej o charakterze zawodowym – nadawane przez różnego typu kolegia po ukończeniu cyklu kształcenia trwającego zwykle rok lub dłużej (ale mniej niż 2 lata); określane typowo nazwą certificate lub diploma, w odróżnieniu od degree; wydaje się, że większość tego typu kwalifikacji odpowiada poziomowi 4. PRK (może też być one traktowane jako kwalifikacje cząstkowe na poziomie 5. PRK), choć nie jest wykluczone, że niektórym z nich mógłby być przyporządkowany poziom 5. PRK;
- Associate's degree: kwalifikacja nadawana po ukończeniu studiów trwających najczęściej 2 lata, prowadzonych przez różnego typu kolegia (community college, technical college, junior college), a niekiedy także przez uczelnie prowadzące 4-letnie studia na poziomie bachelor (studia takie są wówczas zbliżone programowo do pierwszych 2 lat studiów 4-letnich); kwalifikacja ta odpowiada poziomowi 5. PRK;

⁶³ A New Career For a New Year: Jobs in Demand Study <https://www.nerdwallet.com/blog/loans/student-loans/jobs-in-demand/>.

⁶⁴ Chłoń-Domińczak A., Kraśniewski A. 2014. *Kapitał ludzki i potrzeby rynku pracy a poziom 5. ram kwalifikacji*, [w:] Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*, Fundacja Rektorów Polskich.

⁶⁵ Tamże, s. 89.

Tabela 5. Pożądany rozkład poziomów kwalifikacji pracowników na rynku pracy w Stanach Zjednoczonych w roku 2008 i w roku 2018

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

Źródło: Neumark D., Johnson H., Mejia M.C., "Future Skill Shortages in the U.S. Economy?", 2011; <http://www.employmentpolicy.org/sites/www.employmentpolicy.org/files/field-content-file/pdf/David%20Neumark/Neumark%20et%20al%20Skill%20Shortages%20EPRN.pdf>.

Analizując dane przedstawione w tabeli 5, warto przede wszystkim zauważyć, że dane dotyczące pożądanego rozkładu kwalifikacji w prognozie dotyczącej roku 2018 (ostatnia kolumna) niewiele się różnią od danych dotyczących roku 2008 (przedostatnia kolumna). Oznacza to pewną „stabilność” zapotrzebowania na kwalifikacje określonego poziomu. Można zatem założyć, że prognoza dotycząca roku 2018 będzie – przynajmniej w pewnym stopniu – niezłe odzwierciedlała sytuację jeszcze w kolejnych kilku latach.

Spoglądając na dane dotyczące najbardziej nas interesujących kwalifikacji na poziomie odpowiadającym 5. poziomowi PRK, widzimy, że:

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

Można zatem przyjąć, że sumaryczne zapotrzebowanie na posiadaczy kwalifikacji odpowiadających 5. poziomowi PRK wyniesie w niedalekiej przyszłości co najmniej kilkanaście procent ogółu pracujących.”

Inne badania⁶⁶ przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych wskazują na zdecydowanie większą dynamikę wzrostu zapotrzebowania na kwalifikacje 5. poziomu, rozumiane jako Associate degree i „Some Colleges”. Według tych badań średnia stopa wzrostu wszystkich miejsc pracy do 2020 będzie zaledwie sięgała 14%, podczas gdy zapotrzebowanie na kwalifikacje poziomu 5. poziomu wzrośnie, według jednych badań, w latach 2008–2018 o 19%, a według innych nawet o 35%⁶⁷. Efektywność ekonomiczna tego rodzaju ścieżki edukacji powoduje, że coraz więcej młodych Amerykanów decyduje się ją obrać. Stopa bezrobocia w Stanach Zjednoczonych sięgająca w 2009 roku 10% zmusiła wielu Amerykanów do powrotu do szkoły w celu nabycia nowych kompetencji zapewniających lepsze dopasowanie do potrzeb rynku pracy. Jednocześnie uzyskanie tytułu „Associate degree” pozwala na znaczną poprawę sytuacji finansowej. Różnice w płacach w stosunku do absolwentów szkół średnich sięgają nawet 150–180%.

4.4. Prognozowane zapotrzebowanie na rynku pracy w Polsce na kwalifikacje 5. poziomu

Uzasadnienie dla wprowadzenia w Polsce 5. poziomu z punktu widzenia rynku pracy znalazło się w wypowiedziach przedstawicieli polskiego środowiska akademickiego zebranych w trakcie badania opisanego szczegółowo w publikacji *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*. Prawie wszyscy respondenci (11 z 14 udzielających odpowiedzi) wskazało na potrzeby rynku pracy jako uzasadnienie wprowadzenia kształcenia na 5. poziomie. Trzy osoby podkreśliły, że to rynek pracy najbardziej na tym skorzysta. W wypowiedziach znalazło się szereg uzasadnień, np.

/.../ z punktu widzenia części absolwentów, to szansa na uzyskanie dobrej pracy, z punktu widzenia pracodawców, to możliwość otrzymania niezłych pracowników na wiele stanowisk, gdzie dziś ich brakuje⁶⁸.

Wskazano na możliwość wykorzystania specyfiki kształcenia na 5. poziomie (kształcenia zawodowego) dla przyciągnięcia do zawodów technicznych absolwentów szkół średnich o niewystarczającym przygotowaniu teoretycznym z przedmiotów ścisłych. Młodzież ta nie jest dostatecznie umo-

⁶⁶ Occupational employment projections to 2018, BLS 2009 r. <https://www.bls.gov/opub/mlr/2009/11/art5full.pdf>.

⁶⁷ A New Career For a New Year: Jobs in Demand Study <https://www.nerdwallet.com/blog/loans/student-loans/jobs-in-demand/>.

⁶⁸ Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), 2014, s. 101.

tywowana do uzupełnienia tych kompetencji w ramach dodatkowych kursów uzupełniających w celu kształcenia na poziomie inżynierskim, studiów I stopnia. Kształcenie na poziomie 5. powinno pozwolić na uzupełnienie braków kadrowych na wyższych stanowiskach robotniczych, które z jednej strony wymagają specyficznych kompetencji technicznych ale nie jest jednak potrzebne pełne wykształcenie inżynierskie.

„W obecnym systemie edukacji istnieje pewna luka pomiędzy maturą a studiami wyższymi /.../ i licencjatem lub studiami inżynierskimi. Jestem absolutnie przekonany, że istnieje obszar do zagospodarowania pomiędzy maturą a studiami inżynierskimi. Istnieje wiele stanowisk pracy, nazwijmy je technicznymi, które nie wymagają wykształcenia na poziomie inżyniera, ale wymagają umiejętności, które można wykształcić bez tak mocnej i głębokiej podbudowy teoretycznej, jak wymagają tego studia inżynierskie. Część młodzieży, ze względu na słabe przygotowanie z matematyki i fizyki lub chemii, boi się studiów inżynierskich i tym samym ucieka od zawodów technicznych. Tę grupę można by przyciągnąć do studiów/ kształcenia na poziomie 5. w zakresie zawodów związanych z techniką. Młodzież ta w późniejszym okresie, kiedy zobaczy, że dla dalszego rozwoju zawodowego potrzebne są im studia inżynierskie, może je podjąć.⁶⁹

Zwrócono uwagę na ewentualną przewagę dobrze przygotowanego zawodowo absolwenta studiów 5. poziomu względem absolwenta studiów I stopnia.

„/.../ odpowiednio sprofilowane studia na 5. poziomie PRK mogłyby dostarczać absolwentów atrakcyjnych dla pracodawców. Niektórzy z nich woleliby zapewne zatrudnić supertechnika niż słabo wykształconego posiadacza dyplomu licencjata lub inżyniera.⁷⁰

Z wypowiedzi tych wynika, że środowisko akademickie widzi słabe strony masowego kształcenia na studiach I stopnia nie do końca dobrze przygotowanej młodzieży. Dostrzega również możliwości kształcenia lepiej dostosowanego do możliwości kandydatów i jednocześnie potrzeb rynku pracy.

Większość respondentów wskazała na konieczności ścisłej współpracy z potencjalnymi pracodawcami przy tworzeniu programów kształcenia jako warunek dobrego zatrudnienia absolwentów.

Przedstawione powyżej opinie środowiska akademickiego pozostają w zgodzie z opiniami wyrażonymi przez pracodawców w trakcie konsultacji programów studiów opracowanych w ramach pilotażu. Opinie te zostały

⁶⁹ Tamże, s. 99.

⁷⁰ Tamże, s. 102.

szczegółowo opisane w publikacji *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*.

Poniżej kilka przykładów wypowiedzi:

„Programista-operator centrów obróbkowych CNC rozwiązuje kilka problemów otoczenia społecznego uczelni. Po pierwsze, może rozwiązać trudność znalezienia na rynku pracy pracowników o kompetencjach programistów nowoczesnych centrów obróbkowych, a także dobrze przygotowanych do zawodu operatorów tego typu obrabiarek, potrafiących dodatkowo programować operacje technologiczne z poziomu układu sterowania.(.....). Tak wszechstronnie przygotowani pracownicy są poszukiwani szczególnie w małych i średnich firmach, realizujących zamówienia jednostkowo lub w małych seriach i temu zapotrzebowaniu nie mogą sprostać absolwenci techników.

Co warte podkreślenia program 5. poziomu uzyskał również uznanie ze strony lokalnych władz samorządowych,....”⁷¹

Pracodawcy zwracali jednak uwagę, że kształcenie na 5. poziomie będzie miało dla nich wartość, jeśli będzie to kształcenie zawodowe.

„Wszyscy przedstawiciele firm, z którymi były prowadzone rozmowy na temat programu uważają, że idea utworzenia w polskim systemie szkolnictwa 5. poziomu kształcenia jest słuszna, ale widzieli je wyłącznie w perspektywie kształcenia zawodowego.”⁷²

W przemyśle zatrudniani są absolwenci studiów I stopnia na stanowiskach niewymagających takiego wykształcenia. Nie spełniają oni jednak wszystkich wymagań w zakresie kompetencji zawodowych. Absolwenci kształcenia zawodowego na poziomie 4. nie posiadają jednak odpowiednich kompetencji. Widać tu wyraźnie lukę, jaka istnieje między kształceniem zawodowym na poziomie 4. a absolwentami posiadającymi tytuł zawodowy licencjata lub inżyniera.

„Przedsiębiorcy są zgodni, że na rynku pracy brak jest dobrze przygotowanej kadry o kompetencjach zawodowych wyższych niż technik, a nie koniecznie tak szerokich jak u absolwentów studiów 6. poziomu (np. inżynierów)”⁷³

W opiniach środowiska akademickiego kształcenie na poziomie 5. widziane jest jako możliwość zagospodarowanie młodzieży posiadającej ma-

⁷¹ Niedojadło J., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Programista-operator centrów obróbkowych CNC*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże.

ture, ale nieprzygotowaną dostatecznie w zakresie nauk ścisłych do podjęcia studiów I stopnia. W wypowiedziach przedstawiciele pracodawców pojawił się inny wątek. Potrzeba zagospodarowania i odpowiedniego doksztalcenia osób, które ukończyły kształcenie na poziomie szkoły średniej bez zdania matury. Droga do kształcenia na poziomie studiów I stopnia jest dla nich zamknięta a istnieją potrzeby przemysłu, które mogły by być zaspokojone dzięki ich dalszemu kształceniu zawodowemu na poziomie 5.

„na tego typu cykl kształcenia powinni być przyjmowani absolwenci szkół średnich także bez świadectwa maturalnego. (...) na rynku pracy jest duża populacja tego typu absolwentów, którzy mają zamkniętą drogę do studiów, ale mogliby podnieść swoje kompetencje właśnie ramach 5. poziomu kształcenia i znaleźć swoje miejsce w nowoczesnym przemyśle nie tylko na prostych stanowiskach robotniczych”⁷⁴

W opinii autorów należy spodziewać się, że przemiany społeczne i gospodarcze wynikające z wdrażania nowych technologii (rewolucja przemysłowa 3.0 i gospodarka 4.0) spowodują zwiększone zapotrzebowanie na absolwentów posiadających kompetencje zawodowe typowe dla poziomu 5. Następuje coraz szybsze zastępowanie pracy wykonywanej przez ludzi na stanowiskach robotniczych przez maszyny sterowane komputerowo. Brak jest odpowiednio wykształconych pracowników potrzebnych do obsługi takich maszyn, urządzeń i linii produkcyjnych.

Przemiany te wskazują na konieczność kształcenia na poziomie 5. nie tylko absolwentów bezpośrednio kończących szkoły średnie, ale także osób będących już na rynku pracy. Zauważyli to pracodawcy

„... korzystny byłby wariant kształcenia w formie niestacjonarnej, który umożliwiłby doszkalanie już zatrudnionych pracowników”⁷⁵

Wysoka wartość kształcenia i kwalifikacji 5. poziomu jako elementu kształcenia dorosłych, znajdujących się już na rynku pracy jest podkreślana w publikacji przygotowanej przez CEDEFOP, opisującej wyniki badań prowadzonych w 15 krajach Unii Europejskiej. (WORKING PAPER No 23 Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education)

W toku przygotowania przykładowych programów studiów 5. poziomu zarówno pracodawcy, jak i przedstawiciele środowiska akademickiego zauważyli specyficzne potrzeby małych i średnich firm. Mikroprzedsiębiorstwa ze względu na swoją wielkość nie mogą zatrudniać wielu pracowników o różnych specjalnościach, a potrzebują osób mogących pełnić różne funk-

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Tamże.

cje jednocześnie i nie jest tu konieczne wykształcenie na poziomie studiów I stopnia. Takim przykładem okazała się propozycja PWSZ w Elblągu kształcenia specjalisty ds. administracyjno-prawnych i rachunkowości.

„małe przedsiębiorstwa oczekują od swoich pracowników większych kwalifikacji i zakresu wiedzy, aniżeli większe firmy. Trudna sytuacja rynkowa, duża konkurencja, stosunkowo wysokie koszty zatrudnienia pracownika zmuszają mikroprzedsiębiorców do wybierania kandydatów jak możliwie szeroko wykształconych, w szczególności, jeżeli chodzi o stanowiska księgowo-administracyjne”⁷⁶

Podobnie program kształcenia przygotowany przez PWSZ w Gnieźnie – „Technolog (specjalista) w zakresie bezpieczeństwa sieci komputerowych” oraz „Technolog (specjalista) teleinformatyk” skierowany byłby głównie do przyszłych pracowników małych i średnich przedsiębiorstw.

Wskazywali oni (PRACODAWCY, przyp. red) na dużą liczbę małych i średnich przedsiębiorstw borykających się z podstawowymi problemami informatyzacji procesów zarządzania, co również potwierdził słuszość przyjętych w programach założeń⁷⁷

Na zlecenie Komisji Europejskiej EURASHE (Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Szkolnictwa Wyższego) przeprowadziło badania których wyniki zostały opublikowane w roku 2011 w raporcie zatytułowanym „Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: The Missing Link”.

W raporcie zwrócono uwagę na typowo zawodowy charakter studiów 5. poziomu i kwalifikacji uzyskiwanej po ich ukończeniu. Pokazano ogromną różnorodność programów kształcenia dostosowanych do lokalnych potrzeb rynku pracy. Podkreślono, że ogromną zaletą tego typu kształcenia jest możliwość szybkiego reagowania na nowo powstające potrzeby pracodawców. Raport został szczegółowo omówiony w rozdziale 3.

Przedstawione powyżej dane, przykłady i opinie pozwalają zdaniem autorów na sformułowanie wskazówek dotyczących kształcenia na 5. poziomie z punktu widzenia rynku pracy:

1. Kształcenie na 5. poziomie powinno mieć charakter typowo zawodowy, być bardzo zróżnicowane i dostosowane do lokalnych potrzeb rynku pracy.

⁷⁶ Aniśkowicz M., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Specjalista ds. administracyjno-prawnych i rachunkowości*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg.

⁷⁷ Urbaniak A., Szymański Z., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Technolog (specjalista) w zakresie bezpieczeństwa sieci komputerowych*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. H. Cegielskiego w Gnieźnie, Gniezno; Urbaniak A., Szymański Z., 2015. *Program 5. poziomu KRK – Technolog (specjalista) – teleinformatyk*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. H. Cegielskiego w Gnieźnie, Gniezno.

2. Rekrutacja powinna odbywać się wśród osób kończących szkoły średnie niezależnie czy posiadają maturę czy nie jak również wśród osób aktywnych już na rynku pracy w ramach uczenia się przez całe życie.
3. Powinny być oferowane studia umożliwiające jednoczesną pracę zawodową i/lub wykorzystujące „uczenie się poprzez wykonywanie zadań zawodowych”. Współpraca z potencjalnymi pracodawcami wydaje się kluczowa dla zapewnienia odpowiedniego profilu kształcenia.
4. Można spodziewać się, że znacząca część studentów realizujących programy 5. poziomu uzyska możliwość dobrego zatrudnienia jeszcze przed ukończeniem studiów
5. Uzyskanie kompetencji zawodowych, studia na poziomie 5. oraz wykonywanie odpowiednio wymagającej pracy zawodowej powinno spowodować, że znacząca część młodzieży zostanie lepiej przygotowana do ewentualnego podjęcia studiów I stopnia.

O potrzebie uruchomienia kształcenia na 5. poziomie i znaczeniu tego kształcenia dla zapewnienia odpowiednio wykwalifikowanych pracowników wypowiedziała się również Minister Edukacji Narodowej, Koordynator Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji Minister Anna Zalewska.

„Szczególne znaczenie dla gospodarki będzie miało szybkie rozszerzenie możliwości uzyskiwania kwalifikacji na 5. poziomie PRK, ponieważ kwalifikacje 5. poziomu PRK będą odgrywały coraz większą rolę w technologicznie zaawansowanej gospodarce. Wyniki badań przeprowadzonych w Europie wskazują na rosnące zapotrzebowanie na pracowników z kwalifikacją 5. poziomu PRK”⁷⁸

4.5. Podsumowanie

Powszechnie wiadomo, że zapotrzebowanie rynku pracy na poszczególne kwalifikacje zawodowe, zarówno w Polsce jak i na świecie, będzie się dynamicznie zmieniać. Przemysł światowy stanie już wkrótce w obliczu wyzwania masowego zanikania niektórych zawodów i pojawiania się w ich miejsce nowych miejsc pracy i związanych z nimi nietypowych niezbędnych kompetencji. Luki kompetencyjne pracowników będą się jednak zwiększały. Wobec takich wyzwań, bardzo istotne jest podjęcie odpowiednich działań, które pozwolą na adaptację do nowej sytuacji jak największej grupy społeczeństwa, niekoniecznie reprezentującej jedynie kwalifikacje na poziomie studiów wyższych.

⁷⁸ Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.) 2016. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.

Powyższa analiza przykładów Francji i Stanów Zjednoczonych jednoznacznie dowodzi ogromnego znaczenia kwalifikacji 5. poziomu dla funkcjonowania gospodarki i społeczeństwa każdego z tych państw. Wskazują na to nie tylko badania zapotrzebowania na kompetencje z tego poziomu, ale również obserwacje zjawisk społeczno-gospodarczych zachodzących w danym kraju. We Francji, ścieżka przejścia przez poziom 5, nawet w sytuacji potraktowania go jako pośredniego etapu edukacji, cieszy się ogromną popularnością wśród absolwentów szkół średnich. Z drugiej strony, praktyki stosowane przez pracodawców, choćby w kontekście nieznacznie zróżnicowanego wynagradzania absolwentów 5. poziomu, względem posiadaczy tytułu licencjata, udowadniają wysoką przydatność pracowników posiadających te kwalifikacje. W Stanach Zjednoczonych popyt na kwalifikacje 5. poziomu jest kreowany z dwóch stron – przede wszystkim przez pracodawców licznie poszukujących kadr średniego szczebla, z drugiej zaś strony przez samych studentów, dla których skrócenie procesu edukacji oznacza konkretne oszczędności finansowe. Ważny jest również fakt, że obranie ścieżki edukacji na 5. poziomie, w przypadkach obydwu badanych krajów, nie zamyka dróg do dalszego rozwoju akademickiego i zawodowego, a wręcz je stymuluje.

Badania prowadzone w obydwu krajach jednoznacznie wskazują, że w najbliższych latach zapotrzebowanie rynku pracy na osoby posiadające kwalifikacje 5. poziomu będzie stale rosło. Wynika to, między innymi, z nieuchronnych zjawisk, które będą musiały dokonać się w polskiej i światowej gospodarce w obliczu nieuchronnej rewolucji przemysłowej, jaką niesie za sobą koncepcja Gospodarki 4.0. Przewiduje się, że oprócz skokowego wzrostu produktywności i zmiany technologicznej przyniesie ona kompleksowe zmiany w kulturze organizacyjnej wielu przedsiębiorstw. Pracownikom na stanowiskach robotniczych stawiane będą coraz wyższe wymagania w zakresie kompetencji kognitywnych, pozwalające im na wykonywanie prac niepowtarzalnych. Oznacza to bezwzględną konieczność przekwalifikowania lub/i dokwalifikowania dużej liczby pracowników, którzy utracą pracę w wyniku automatyzacji procesów produkcyjnych i usługowych.

Również opinie przedstawicieli świata akademickiego i pracodawców wskazują, że w Polsce istnieje, istotna z punktu widzenia edukacji i gospodarki, luka między kształceniem na poziomie 5. a ofertą studiów I stopnia. Wypełnienie tej luki może być również bardzo istotne, w obliczu braku oferty edukacyjnej dla, istotnej liczbowo, grupy populacji maturzystów nieprzygotowanej dostatecznie do podjęcia studiów I stopnia i/lub chcących uzyskać możliwość satysfakcjonującej pracy w krótszym okresie niż studia 3- lub 4-letnie. Kształcenie zawodowe na 5. poziomie powinno umożliwić wielu pracodawcom, szczególnie z sektora nowych technologii i usług, uzupełnić widoczne dziś wyraźnie braki kadrowe. Często podnoszony jest, w dyskusji nad przyszłością szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie, temat uma-

sowania kształcenia na poziomie wyższym. Jak pokazuje przykład Francji, może odbyć się, i to z dobrymi skutkami, przez wprowadzenie kwalifikacji poziomu przejściowego między oświatą a szkolnictwem wyższym.

Reasumując powyższe rozważania, można jednoznacznie stwierdzić, że z perspektywy rynku pracy oraz gospodarki kwalifikacje 5. poziomu są w Polsce bardzo potrzebne i można im z dużym prawdopodobieństwem wróżyć duży sukces.

Rozdział 5.

Studenci a programy 5. poziomu

Ewa Chmielecka (FRP, SGH), Andrzej Kraśniewski (FRP, PW),
Katarzyna Matuszczak (IBE)

Znaczenie programów 5. poziomu oferowanych przez szkoły wyższe dla osób uczących się jest tak duże, że zdecydowano się wyjąć ten fragment z ogólnych wyników badania projektu „Piąty poziom Krajowych Ram Kwalifikacji” i zaprezentować refleksję na ten temat w osobnym rozdziale niniejszego tomu. Rangę społeczną tego typu kształcenia w kontekście zmian demograficznych i konieczności budowy kapitału ludzkiego przedstawiono w rozdziale 1 niniejszego tomu. W tym rozdziale zajęto się tą problematyką, przedstawioną w świetle indywidualnych losów studentów lub kandydatów na studia oraz z organizacją rekrutacji na studia i procesem kształcenia w uczelniach, a w szczególności zagadnieniami związanymi z jakością tego kształcenia.

5.1. Rekrutacja na studia 5. poziomu – przykład walijski⁷⁹

Jak stwierdzono w rozdziale 3 niniejszego tomu, programy 5. poziomu, będące krótkimi cyklami kształcenia wyższego, stanowią jeden z najciekawszych elementów w systemach edukacyjnych Europy, gdyż odpowiadają na ważne potrzeby edukacyjne, wspierają ideę uczenia się przez całe życie, cechują się znaczną różnorodnością odzwierciedlającą potrzeby słuchaczy, uczelni i ich otoczenia społecznego. Z badań międzynarodowych omówionych w rozdziale 3 wynika, że studenci tego poziomu Ci są zróżnicowani pod względem wykształcenia, wieku oraz stażu pracy, a na studiach 5. poziomu zwykle łączą edukację z pracą zawodową⁸⁰. Z kolei z analiz przeprowadzonych w niniejszym projekcie w latach 2014–2015 wynika, że mogą one mieć istotne znaczenie szczególnie dla wyrównywania edukacyjnych szans młodzieży i dorosłych. Tak pisze o tym Izabela Buchowicz „wprowadzenie 5. poziomu może

⁷⁹ W opracowaniu wykorzystano treści zawarte we wcześniejszej publikacji: Chmielecka E., Kraśniewska N., 2016. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdział 1.

⁸⁰ Chmielecka E., Matuszczak K., 2015, s. 19.

stać się szansą dla wielu osób, szczególnie tych, dla których uczestniczenie w edukacji wyższej jest zbyt kosztowne, a uzyskanie wykształcenia wyższego z tytułem magistra nieosiągalne. Osoby z rodzin ubogich często muszą rezygnować z wykształcenia i zaraz po szkole średniej (ponadgimnazjalnej) wchodzić na rynek pracy (...) Przyjmując jednocześnie uznawanie kwalifikacji na wyższych poziomach, może zachęcać do kontynuowania nauki.”⁸¹

Nie tylko programy krótkich cykli kształcenia 5. poziomu są zróżnicowane – także systemy rekrutacji odzwierciedlają różne potrzeby poszczególnych grup odbiorców oraz specyfikę systemów kształcenia w różnych krajach europejskich. Systemy rekrutacji na studia 5. poziomu w poszczególnych krajach uwzględniają potrzeby potencjalnych odbiorców kształcenia. Ciekawym przypadkiem jest, zróżnicowany pomiędzy krajami, brytyjski system rekrutacji na studia, a szczególnie jego komponent walijski⁸². W Walii występuje dziewięciostopniowa rama kwalifikacji (CQFW – *Credit and Qualifications Framework for Wales*), która obejmuje wszystkie rodzaje kwalifikacji, w tym odpowiadające 5. poziomowi ERK, a uzyskiwane w walijskim szkolnictwie wyższym: Diplomas of higher education (DipHE), Higher national diplomas (HND), Foundation degree oraz Higher national certificates (HNC). Główne różnice między nimi sprowadzają się do długości studiów oraz bardziej ogólnego lub też bardziej zawodowego ich profilu.

W Wielkiej Brytanii mamy 161 uczelni, w tym 8 w Walii. W roku akademickim 2014/2015 studiowało w Wielkiej Brytanii 2 266 075 osób (w Walii – 125 670), z czego 538 180 na poziomie *postgraduate*, a 1 727 895 na poziomie *undergraduate* (w Walii – 97 895), gdzie można zdobyć kwalifikacje zarówno 5. jak i 6. poziomu. Na studiach odpowiadających 5. poziomowi ERK kształciło się w Wielkiej Brytanii 8 095 studentów DipHE, 6 740 HND, 46 105 Foundation degree i 9 105 na HNC⁸³.

Tabela 6. Walijska Rama Kwalifikacji (CQFW)

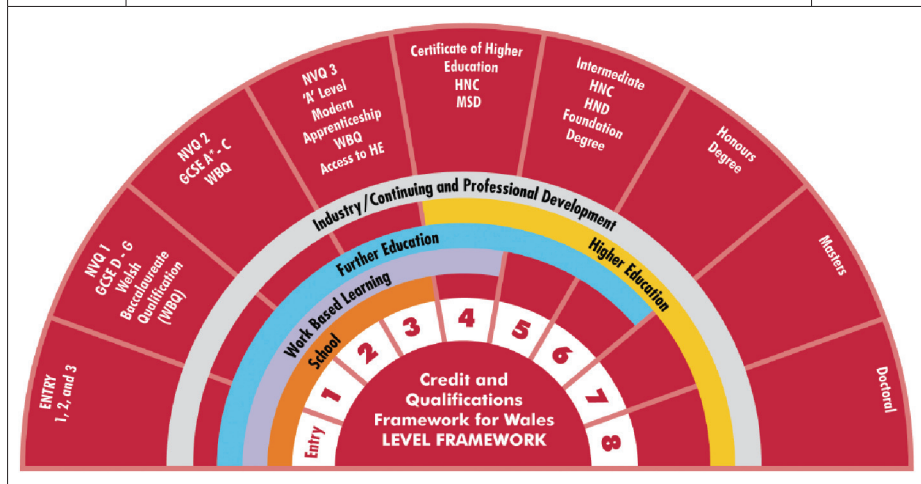
Poziomy CQFW	Rodzaj kwalifikacji	Poziomy ERK
8	Doctoral degree	8
7	Master degree Integrated master degree Postgraduate diplomas Postgraduate certificate in education	7

⁸¹ Chmielecka E., Trawińska – Konador K., 2014, s. 18–19, 49.

⁸² Chmielecka E., Kraśniewska N., 2016, s. 45–62.

⁸³ HESA (2016), Higher Education Statistics for the UK 2014/15.

Poziomy CQFW	Rodzaj kwalifikacji	Poziomy ERK
6	Bachelor and honours degrees Professional graduate certificate in education Graduate certificate	6
5	Diplomas of higher education (DipHE) Higher national diplomas (HND) Foundation degree	5
4	Higher national certificates (HNC) Certificates of higher education Essential Skills Wales	5
3	Vocational qualifications level 3 General certificate of secondary education (GCSE) and A level Welsh baccalaureate qualification (WBQ) advanced	4
2	Vocational qualification level 2 WBQ intermediate General certificate of secondary education (GCSE) (grades A to C)	3
1	Vocational qualification level 1 General certificate of secondary education (GCSE) (grades D to G) WBQ foundation	2
Entry level	Entry qualification, Essential Skills Wales	1



Źródło: QAA i in. 2014; CQFW 2009, s. 40. Patrz również: Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.), 2016., *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 47.

Uczelnie walijskie charakteryzują się wysoką drożnością między poziomami kształcenia 4–5–6, a jednocześnie zróżnicowanymi wymaganiami dotyczącymi kandydatów na 5. poziom kształcenia i dużą otwartością na kandydatów dysponujących kwalifikacjami zdobytymi wcześniej na rynku pracy, i w wyniku kształcenia ogólnego. Przykładowo, na Uniwersytecie Walijskim, czy też Uniwersytecie Aberystwyth posiadacze kwalifikacji 5. poziomu ramy walijskiej mają ułatwioną możliwość aplikowania na studia 6. poziomu, przepisywane są również uzyskane na 5. poziomie punkty ECTS. Z kolei na Uniwersytecie Swansea (na trzecim miejscu w Walii pod względem liczby studentów) występuje jeszcze bardziej otwarty model rekrutacji, w którym prócz dotychczasowych kwalifikacji formalnych kandydata uwzględnia się również czynniki kontekstowe. I choć Uniwersytet Swansea, podobnie jak Walijski, na studia 6. poziomu wymaga kwalifikacji A-Levels, to uczelnia przy ocenie aplikacji kandydatów bierze pod uwagę zarówno to, gdzie dotychczas kandydat zdobywał wykształcenie, jak i szanse kandydata w dostępie do edukacji, w tym wszelkie wskaźniki dotyczące jego potencjału do dalszej nauki. Część tych informacji uczelnia pozyskuje bezpośrednio z UCAS (The Universities and Colleges Admissions Service), ale zachęca szkoły i college, w których kandydaci uczyli się, aby udostępniali tego typu kontekstowe informacje o kandydacie. W procesie rekrutacji na studia *undergraduate* na uczelni uznawane są również kwalifikacje 3. poziomu CQFW.

W Walii występuje 5 etapów edukacyjnych – dwa w szkole podstawowej i 3 w szkole ponadpodstawowej (tabela 7). Uczniowie do 16 roku życia zdają egzamin prowadzący do uzyskania kwalifikacji GCSE (*General Certificate of Secondary Education*). Kwalifikacja ta uzyskiwana jest na zakończenie edukacji obowiązkowej, po zdaniu egzaminu zewnętrznego z konkretnego przedmiotu (tj. matematyki, nauk przyrodniczych, czy ekonomii). Uczniowie mogą wybrać, z ilu i z jakich przedmiotów chcą zdawać GCSE. Nie ma limitu zdawanych GCSE, zachęca się jednak, aby ich liczba wynosiła co najmniej pięć. GCSE mogą być nadawane na poziomach 1 i 2 CQFW (IBE, 2012). Od 2015 roku oceny na GCSE wystawiane są na skali od 1 – 9. Równoważne w stosunku do GCSE są kwalifikacje zawodowe typu BTEC (*Business & Technology Education Council*), które uzyskuje się w toku nauki w szkołach i college'ach.

Młodzież w wieku 14–19 może uzyskać kwalifikację WBQ (Welsh Baccalaureate Qualification), która łączy w sobie elementy edukacji ogólnej i zawodowej. Kwalifikację tę można uzyskać na trzech poziomach: 1 CQFW (Level 1 Welsh Baccalaureate Foundation Diploma), 2 CQFW (Level 2 Welsh Baccalaureate Intermediate Diploma) i 3 CQFW (Level 3 Welsh Baccalaureate Advanced Diploma) (IBE, 2012). Natomiast kwalifikacją, której uzyskanie umożliwi wstęp na uczelnię wyższą, jest Advanced Level General Certificate of Education (tzw. A-Levels). Znajduje się ona na poziomie 3 CQFW. Poniżej przedstawiono minima punktów transferu dla poszczególnych kwalifikacji CQFW w Walii (tabela 8).

Tabela 7. Etapy edukacyjne w Walii oraz typy kwalifikacji i poziomy CQFW

Typ	Etap edukacyjny (Key Stage)	Poziom CQFW	Typ kwalifikacji	
Szkoła podstawowa (primary)	K1 – uczniowie 5–7 lat	Entry level		
	K2 – uczniowie 7–11 lat	Entry level		
Szkoła ponadpodstawowa (secondary)	K3 – uczniowie od 11 do 14 lat	1	GSCE	WBQ Foundation Diploma
	K4 – uczniowie od 14 do 16 lat	2		WBQ accalaureate Intermediate Diploma
	K5 – powyżej 16 lat	3	A-Levels (umożliwiają wstęp na studia)	WBQ Advanced Diploma

Źródło: zestawienie własne na podstawie IBE, 2012. Patrz również: Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.), 2016., *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 48.

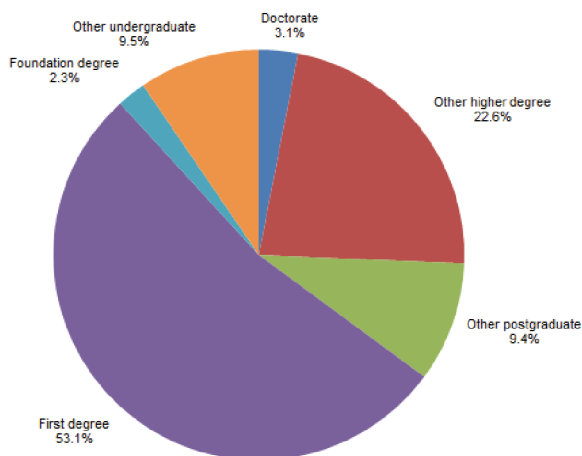
Tabela 8. Minima punktów transferu na różnych poziomach Walijskiej Ramy Kwalifikacji

Qualification	HEQF Qualification Level	Min overall credits – Wales	The range of levels No of credits at highest level	Max credits at lowest level	Corresponding FQ-EHEA cycle
Postgraduate PhD/DPhil – not typically credit based					
Professional Doctorate	8	540 credits	Levels (6), 7, 8 Min 360 credits at Level 8	Max 30 credits at Level 6	Third cycle (end of cycle) qualifications
Masters Degree	7	180 credits	Levels (6), 7 Min 150 credits at Level 7	Max 30 credits at Level 6	Second cycle (end of cycle) qualifications
Masters in Research	7	180 credits	Levels (6), 7 Min 150 credits at Level 7	Max 30 credits at Level 6	
Integrated Masters Degree	7	480 credits	Levels (3), 4, 5, 6, 7 Min 120 credits at Level 7	Max 30 credits at Level 3	
Postgraduate Diploma	7	120 credits	Levels (6), 7 Min 90 credits at Level 7	Max 30 credits at Level 6	
Postgraduate Certificate in Education – QTS	7	120 credits	Levels (6), 7 Min 40 credits at Level 7	Max 80 credits at Level 6	
Post-Graduate Certificate	7	60 credits	Levels (6), 7 Min 40 credits at Level 7	Max 20 credits at Level 6	
Bachelor's Degree with Honours	6	360 credits	Levels (3), 4, 5, 6 Min 90 credits at Level 6	Max 30 credits at Level 3	First cycle (end of cycle) qualifications
Bachelor's Degree	6	300 credits	Levels (3), 4, 5, 6 Min 60 credits at Level 6	Max 30 credits at Level 3	
Professional Graduate Certificate in Education – QTS	6	120 credits	Levels (3, 4, 5), 6 Min 90 credits at Level 6	Max 30 credits at Level 3	
Graduate Diploma	6	120 credits	Levels (3, 4, 5), 6 Min 90 credits at Level 6	Max 30 credits at Level 3	
Graduate Certificate	6	60 credits	Levels (3, 4, 5), 6 Min 40 credits at Level 6	Max 20 credits at Level 3	
Foundation Degree	5	240 credits	Levels (3), 4, 5 Min 90 credits at Level 5	Max 30 credits at Level 3	Short cycle (within or linked to the first cycle) qualifications
Diploma HE	5	240 credits	Levels (3), 4, 5 Min 90 credits at Level 5	Max 30 credits at Level 3	
HND	5	240 credits	Levels (3), 4, 5 Min 90 credits at Level 5	Max 30 credits at Level 3	
HNC	4	150 credits	Levels (3), 4, 5 Min 30 credits at Level 5	Max 30 credits at Level 3	
Certificate HE	4	120 credits	Levels (3), 4 Min 90 credits at Level 4	Max 30 credits at Level 3	

Źródło: CQFW 2009, s. 118–119. Patrz również: Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.), 2016., *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 49.

Ten wewnętrznie zróżnicowany system rekrutacji i kwalifikacji powoduje znaczne uelastycznienie systemu studiowania, który lepiej dopasowuje się do potrzeb studiujących, do ich rozmaitych losów życiowych. Powoduje to zwiększenie szans na studia i ich efektywne kończenie w krótkich cyklach z łatwym dostępem do każdego z nich. W roku akademickim 2014/15 w Wielkiej Brytanii przyznano 745 005 kwalifikacji szkolnictwa wyższego. Ponad 1/3 z nich (35,1%) dotyczyła poziomu *postgraduate*, 53,1% kwalifikacji *first degree*, a 11,8% pozostałych kwalifikacji *undergraduate (BA)* (rysunek 24). Liczba kwalifikacji *first degree* spadła w 2014/15 o 6,2%, jednak liczba kwalifikacji pozostaje wciąż wyższa o 7,2% w stosunku do 2010/11 roku (HESA, 2016).

Rysunek 24. Odsetek osób uzyskujących kwalifikacje danego typu w Wielkiej Brytanii w 2014/2015



Źródło: HESA 2016; z powodu zaokrąglenia do pierwszego miejsca po przecinku odsetki nie sumują się do 100%. Patrz również: Chmielecka E., Kraśniewska N., 2016., Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 51.

Te zbiorcze dane zilustrowane są opisanymi poniżej wymaganiami rekrutacyjnymi i kwalifikacjami nadawanymi przez wybrane uniwersytety walijskie. (Obszerniejszą analizę warunków rekrutacji kandydatów na uczelnie można znaleźć w: Chmielecka E., Kraśniewska N., 2016., Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 52–54).

Uniwersytet Walijski. Według Guardian University Guide, porównującego osiągnięcia 120 uczelni brytyjskich na poziomie undergraduate, Uniwersytet Walijski (University of South Wales – USW) zajął w latach 2015–2016 odpowiednio 102 i 113 miejsce. W 2014/2015 roku studiowało na nim 27 710 osób, w tym 22 795 na studiach undergraduate (tabela nr 5), w ramach których można zdobyć kwalifikacje zarówno 5., jak i 6. poziomu. Przy rekrutacji na studia 5. i 6. poziomu uczelnia bierze pod uwagę kwalifikacje GCSE, A-Levels

i Welsh Baccalaureate. Na USW przyjmowani są kandydaci, którzy zdali GSCE z co najmniej 5 przedmiotów (na A*-C, lub 9–4), włączając matematykę i język angielski (lub ekwiwalent). Na niektórych kierunkach brana jest pod uwagę także odpowiednia wysokość oceny GSCE z angielskiego i matematyki.

Na Uniwersytecie Walijskim na studia poziomu 6. wymagane jest posiadanie przez kandydatów Kwalifikacji Advanced Level General Certificate of Education (tzw. A-Levels), będącej odpowiednikiem polskiej matury. Wymogi odnośnie do ocen różnią się na tej uczelni w zależności od kierunku, na który się aplikuje. Oceny te przeliczane są na tzw. punkty UCAS (odpowiednik % na polskiej maturze). Posiadacze kwalifikacji 5. poziomu ramy walijskiej mają ułatwioną możliwość aplikowania na studia 6. poziomu, przepisywane są również uzyskane na 5. poziomie punkty ECTS.

Uczelnia przyjmuje i planuje dalej przyjmować studentów legitymujących się odpowiednimi kwalifikacjami zawodowymi, tj. BTEC, Welsh Baccalaureate i innymi. W szczególności, w procesie rekrutacji USW Welsh Baccalaureate traktowana będzie jako ekwiwalent kwalifikacji A-Levels. Uczelnia jest otwarta na kandydatów zagranicznych. Dla kandydatów z polską maturą od 2017 r. wymagane jest osiągnięcie 55% z 2 przedmiotów na maturze na rozszerzeniu (natomiast jeśli dany kierunek wymaga konkretnego przedmiotu na maturze, to z niego wymagany jest wynik 60%) oraz 95% z matury z angielskiego (poziom podstawowy) lub 70% z pisemnego i ustnego rozszerzonego.

Uniwersytet Aberystwyth. Według wspomnianego wcześniej rankingu Guardian University Guide Uniwersytet Aberystwyth zajął w latach 2014–2016 odpowiednio 88, 106 i 110 miejsce. W roku akademickim 2014/2015 studiowało na nim 9 835 osób, w tym 8 500 na poziomie *undergraduate*. W dokumentach określających kryteria rekrutacji na tej uczelni podkreśla się, że możliwe są odstępstwa od ustanowionych kryteriów i nie dyskwalifikują one z góry kandydata. Podobnie jak na Uniwersytecie Walijskim posiadacze kwalifikacji poziomu piątego ramy walijskiej mają możliwość ułatwionego aplikowania na studia 6. poziomu, uznawane są również uzyskane na 5. poziomie punkty ECTS. Od kandydatów z Polski, zainteresowanych studiami na poziomie 6. wymagane jest od 2017 roku 80% z przynajmniej uzyskanie jednego przedmiotu maturalnego oraz 65% z przynajmniej dwóch przedmiotów z rozszerzeniem (jednym z tych przedmiotów może być j. angielski z wynikiem: średnia 65% z ustnego i pisemnego na wszystkie wydziały z wyjątkiem jednego).

Uniwersytet Swansea. Uniwersytet Swansea jest interesującym przykładem uczelni o otwartym modelu rekrutacji, w którym prócz dotychczasowych kwalifikacji kandydata uwzględnia się również czynniki kontekstowe. Uniwersytet jest trzecią co do wielkości uczelnią w Walii pod względem liczby studentów. W roku akademickim 2014/2015 studiowało tam 16 020 osób, w tym 13 465 na poziomie *undergraduate*. W latach 2014–2016 uczelnia zajęła w rankingu Guardian odpowiednio 60, 57 i 52 miejsce.

Uniwersytet Swansea przyjął bardzo otwarte podejście do kandydatów na studia. Na początku 2016 r. wydał oświadczenie, w którym zadeklarował, że przy ocenie aplikacji kandydatów będzie brać pod uwagę zarówno to, gdzie dotychczas kandydat zdobywał wykształcenie, jak i szanse kandydata w dostępie do edukacji. Część tych informacji uczelnia pozyskuje bezpośrednio z UCAS, ale zachęca szkoły i college, w których kandydaci uczyli się, aby udostępniali tego typu kontekstowe informacje o kandydacie⁸⁴. Prócz formalnych kwalifikacji brane są zatem pod uwagę również przewidywane dla kandydata oceny, podanie kandydata i wszelkie wskaźniki dotyczące jego potencjału do dalszej nauki.

Na studia poziomu *undergraduate* przyjmowani są kandydaci z angielskimi lub walijskimi kwalifikacjami GCSE na poziomie C lub równoważnym. Jednocześnie wymagany jest co najmniej poziom C z angielskiego lub GCSE z walijskiego oraz co najmniej 4 z angielskiego GSCE zdawanego w Anglii. Ponadto, na poszczególne kierunki studiów w ramach uczelni jednostki je prowadzące mogą wymagać odpowiednio wysokich ocen na GCSE (lub odpowiednikach), szczególnie w zakresie matematyki. Uczelnia podkreśla, że choć kwalifikacje AS są użyteczne w ocenie kandydatów, jednak nie są niezbędne i stanowią jedynie jeden ze wskaźników selekcji, natomiast uczelnia może dokonać równie rzetelnej oceny predyspozycji kandydata bez ocen AS, gdyż zawsze bierze pod uwagę wiele elementów, w tym wspomniane wcześniej czynniki kontekstowe. Uniwersytet Swansea, podobnie jak Walijski, na studia 6. poziomu wymaga kwalifikacji A-Levels. Na poszczególnych kierunkach określone są różne wymogi odnośnie do uzyskanych ocen, które przelicza się na punkty UCAS. Jednak uczelnia podkreśla, że będzie brała pod uwagę również czynniki kontekstowe.

W procesie rekrutacji na studia *undergraduate* na uczelni uznawane są również kwalifikacje 3. poziomu CQEW, tj. Welsh Baccalaureate Advanced Diploma, za które można otrzymać punkty rekrutacyjne UCAS. Przyjmowani, i zachęceni do aplikowania, są również posiadacze innych kwalifikacji, tj. International or European Baccalaureate, Advanced Diploma, BTEC.

Omówione powyżej przykłady trzech uczelni walijskich ilustrują system kwalifikacji o wysokiej drożności między poziomami 4–5–6 i zróżnicowanych wymaganiach dotyczących kandydatów. Uczelnie walijskie są bardzo otwarte na kandydatów dysponujących kwalifikacjami wcześniej zdobytymi na rynku pracy kształcenia ogólnego.

⁸⁴ Swansea University (2016), Swansea University Statement on Changes to Qualifications in Schools and College, <http://www.swansea.ac.uk/admissions/qualificationreform>.

5.2. Rekrutacja na studia 5. poziomu w Polsce w świetle zwiększania szans młodzieży na kształcenie na poziomie wyższym⁸⁵

W Polsce regulacje prawne nie dopuszczają, jak dotąd, prowadzenia przez uczelnie formalnego kształcenia i wydawania dyplomów kwalifikacji pełnej na poziomie 5. PRK. Posiadanie świadectwa maturalnego (kwalifikacji 4. poziomu) jest warunkiem koniecznym wejścia na studia, poczynając od poziomu 6, a system rekrutacji jest determinowany przez obowiązujący model matury.

Aby otrzymać świadectwo dojrzałości w roku szkolnym 2015/2016 należało uzyskać co najmniej 30% punktów z egzaminu z każdego przedmiotu obowiązkowego w części ustnej, 30% punktów z każdego przedmiotu obowiązkowego w części pisemnej oraz przystąpić do egzaminu z wybranego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym w części pisemnej (dla tego przedmiotu nie jest określony próg zaliczenia, co znalazło odzwierciedlenie w średnich wynikach). W okresie 2014–2016 liczba zdających, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych się zmniejszyła (tabela 9). Jednocześnie zaobserwować można wzrost odsetka osób, które zdały maturę – z 71% w 2014 r. do 79,5% w 2016 r. Spada również odsetek tych, którzy nie zdali egzaminu maturalnego z więcej niż jednego przedmiotu – z 10% w 2014 r. do 5,5% w 2016 r.

Tabela 9. Zdawalność matury w latach 2014–2016

	maj 2014	maj 2015	maj 2016
Liczba zdających, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych na maturze, w tym:	293 974	275 568	258 372
odsetek osób, które zdały egzamin (%)	71	74	79,5
odsetek osób, które miały prawo przystąpienia do egzaminu poprawkowego w sierpniu br. (%)	19	19	15
odsetek osób, które nie zdały egzaminu maturalnego z więcej niż jednego przedmiotu (%)	10	7	5,5

Źródło: *Sprawozdania OKE za 2014, 2015, 2016 r. Patrz również: Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.), 2016., Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 55.*

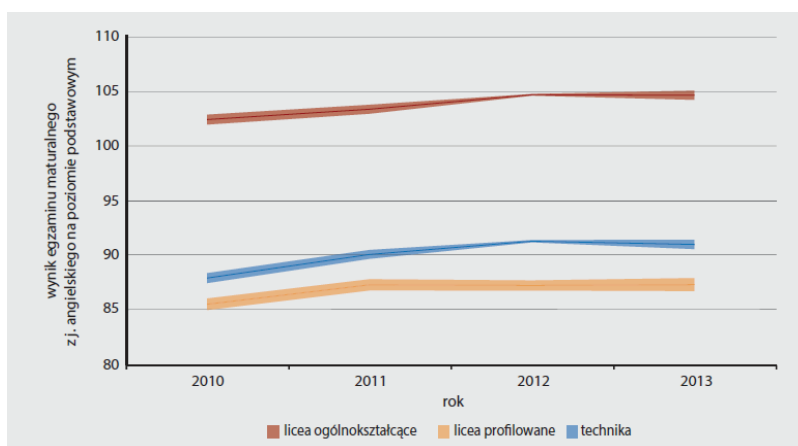
⁸⁵ W opracowaniu wykorzystano treści zawarte we wcześniejszej publikacji: Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), 2016., *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, rozdział 1.2.*

Ponadto co roku na rynku edukacyjnym pojawia się grupa kilkudziesięciu tysięcy osób, które nie zdały egzaminu maturalnego, zatem nie mają możliwości w tym samym roku aplikować na studia wyższe. Oczywiście część z nich podchodzi do matury poprawkowej w sierpniu lub w następnym roku.

Wyniki matur pokazują, że poziom kompetencji kandydatów na studia 6. poziomu w Polsce jest zróżnicowany, co wynika m.in. z tego, że szkoła maturalna, w odróżnieniu od gimnazjum, z założenia nie jest powszechna i jednolita. Jednocześnie o wyborze przedmiotów na maturze decydują m.in. reguły rekrutacyjne uczelni.

Analizy porównywalnych wyników egzaminacyjnych (rysunek 25–28), które pozwalają przyrzeć się zmianom poziomu umiejętności uczniów na przestrzeni czasu pokazują, że wyniki matury w okresie 2010–2013 są „w bardzo dużym stopniu związane z procesami zróżnicowania międzyszkolnego”, dużo silniejszymi niż w gimnazjach⁸⁶. W latach 2010–2013 zarówno dla egzaminu maturalnego z matematyki, jak i z języka angielskiego najwyższe wyniki uzyskiwali uczniowie liceów ogólnokształcących, a uczniowie techników uzyskiwali wyższe wyniki niż uczniowie liceów profilowanych. Natomiast nie ma wyraźnych różnic w wynikach egzaminacyjnych ze względu na region, na którym znajduje się szkoła maturalna.

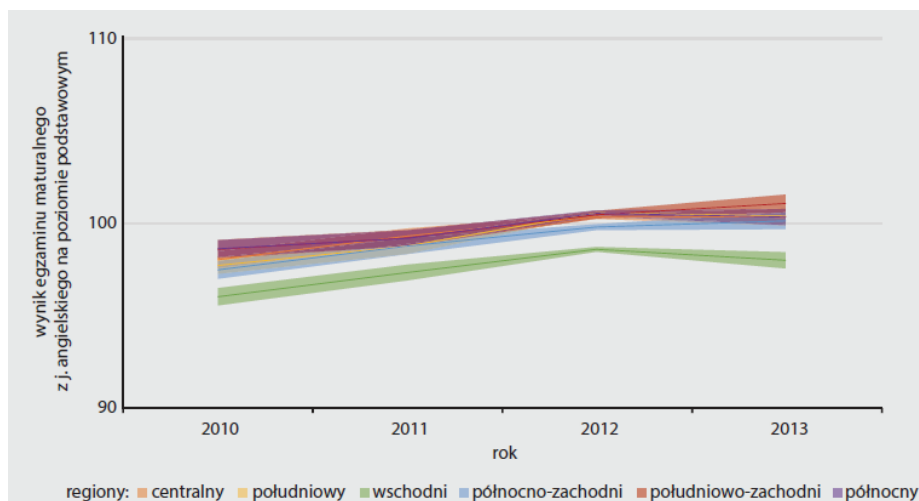
Rysunek 25. Porównywalne wyniki egzaminu maturalnego z języka angielskiego w latach 2010–2013 w podziale na typy szkół



Źródło: Pokropek i in., 2015.

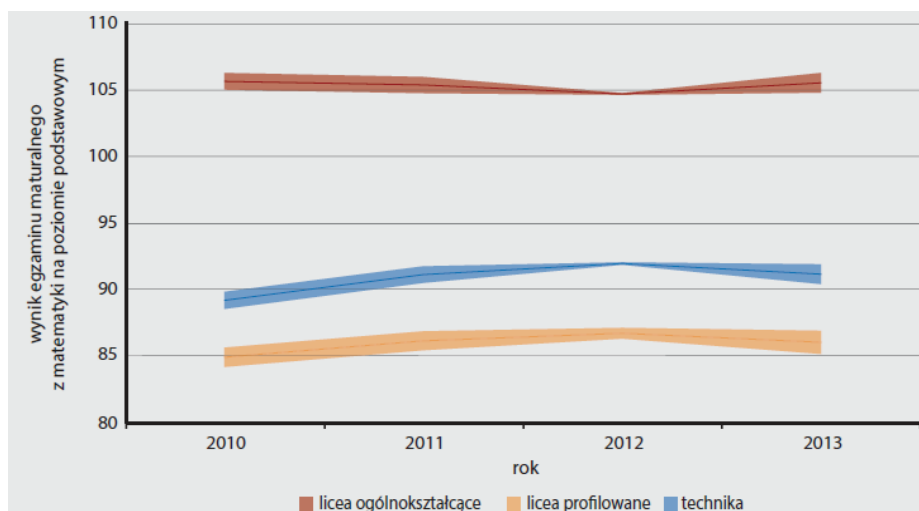
⁸⁶ Pokropek i in., 2015. *Porównywalne wyniki egzaminacyjne*, w: Dolata R., Sitek M. (red.) *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 120–130.

Rysunek 26. Porównywalne wyniki egzaminu maturalnego z języka angielskiego w latach 2010–2013 w podziale na regiony wg NTS



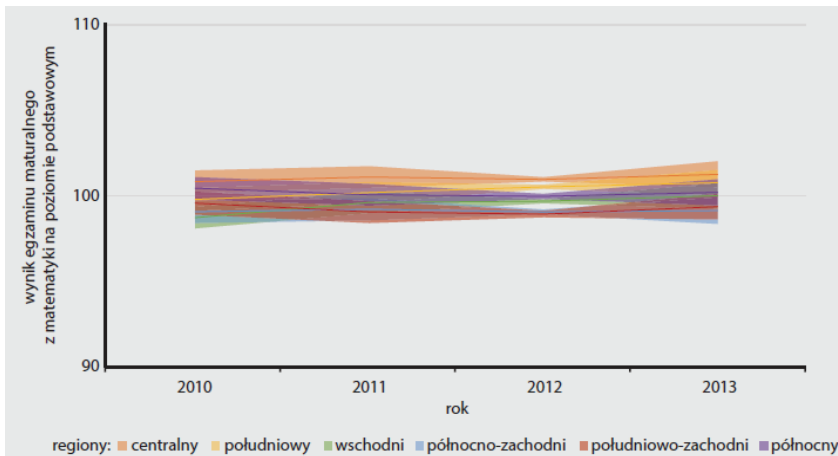
Źródło: Pokropek i in., 2015.

Rysunek 27. Porównywalne wyniki egzaminu maturalnego z matematyki w latach 2010–2013 w podziale na typy szkół



Źródło: Pokropek i in., 2015.

Rysunek 28. Porównywalne wyniki egzaminu maturalnego z matematyki w latach 2010–2013 w podziale na regiony wg NTS



Źródło: Pokropek i in., 2015.

W Polsce obowiązuje „konkursowy” tryb rekrutacji na uczelnie. Kandydaci aplikują do dowolnej liczby uczelni i wszędzie obowiązuje wymóg uzyskania świadectwa dojrzałości w celu przystąpienia do studiów licencjackich, inżynierskich lub jednolitych magisterskich. Wybór kandydatów następuje zatem ze zbiorowości osób, które zgłosiły się poprzez rejestrację w systemie internetowym. Łączone są dane o liczbie miejsc i ich indywidualnych ocenach uzyskanych na świadectwie maturalnym lub/i wynikach na olimpiadach oraz wybranych konkursach uznanych przez MNiSW (zgodnie z publikowaną listą). W takim kontekście trudno jest dokonać odpowiednich porównań kompetencji corocznie przyjętych kandydatów w odniesieniu do formalnych wymogów. Rekrutacja odbywa się w trybie dwóch iteracji, gdy po rejestracji kandydatów wszystkie uczelnie ustalają ranking wyników według własnych kryteriów rekrutacyjnych i obliczają próg przyjęć dla danego roku. Następnie kandydat, jeśli jest zakwalifikowany, dokonuje ostatecznego wyboru uczelni. Zatem ostateczna decyzja jest po stronie kandydata. Jest to proces odwrotny niż w systemie w Wielkiej Brytanii, gdzie uczelnie wymaga z wyprzedzeniem decyzji kandydata, przedstawienia wyników w nauce i porównania z kryteriami, a następnie podejmują decyzję.

Warunki rekrutacji na polskie uczelnie są również zróżnicowane – od wymogu zdawania na maturze trzech przedmiotów na poziomie rozszerzonym, po minimalny wymóg zdania egzaminu dojrzałości bez dodatkowych kryteriów (o przyjęciu decyduje wtedy kolejność zgłoszeń). Podczas gdy system wymaga obecnie (2015 r.) zdawania na maturze jednego przedmiotu na poziomie rozszerzonym. Na wybranych kierunkach odnotowujemy kilku kandydatów

na jedno miejsce (przy czym informacje podawane przez biura rekrutacji w niniejszym badaniu dotyczą liczby osób zarejestrowanych przed kwalifikacją na dostępne miejsca, a każdy z kandydatów dokonuje rejestracji wielokrotnej). W wielu uczelniach (na wybranych kierunkach) nie są wypełnione limity przyjęć, które ustalane są na poszczególne kierunki w sposób autonomiczny decyzjami senatów uczelni. Dobrym przykładem dbałości o poziom przyjmowanych na studia są uczelnie, gdzie stosowane są progi *a priori*.

W Polsce obserwujemy co najmniej dwa modele rekrutacji:

- *model otwarty* na wszystkich kandydatów aspirujących do studiowania, bez względu na wynik egzaminu maturalnego,
- *model selekcyjny*, skierowany do maturzystów o odpowiednio wysokich wynikach egzaminu maturalnego.

Uczelnie o otwartych systemach rekrutacji są dla planowanych programów 5. poziomu szczególnie istotne, bo przyjmują młodzież z niższymi wynikami egzaminu maturalnego, a zatem o nie najwyższych kompetencjach i aspiracjach intelektualnych. Mogą być one niewystarczające do spełnienia wymagań edukacyjnych programów poziomu 6; są to kandydaci, którzy mogą nie dać sobie rady ze zbyt trudnym dla nich programem. Program poziomu 5. pozwoliłby im otrzymać dyplom mniej wyrafinowanego poznawczo programu po krótszym czasie studiów i wyjść z nim na rynek pracy, a potem kontynuować edukację w miarę chęci i potrzeb na poziomach wyższych lub w systemie LLL. Warto zwrócić też uwagę na fakt, że w projektowanych programach studiów na 5. poziomie uczelnie te chciałyby zaniechać w ogóle wymogu zdania egzaminu maturalnego jako warunku wejścia na studia 5. poziomu – miałyby tu wystarczyć świadectwo ukończenia szkoły średniej. Przy pozostawieniu takiego warunku, przy wejściu na studia 6. poziomu nadal obowiązywałby wymóg zdania egzaminu maturalnego.

W ramach niniejszego projektu badawczego zaprojektowano przykładowe programy odpowiadające wymaganiom 5. poziomu PRK oraz przeanalizowano prowadzone już programy odpowiadające wymaganiom 5. poziomu, choć formalnie nazwane inaczej. Zastosowano w nich różne podejścia do rekrutacji kandydatów, w zależności od zdefiniowanych potrzeb i problemów, na które odpowiada dany program⁸⁷. Przykładowo, warunki rekrutacji na programy 5. poziomu przygotowane przez PWSZ im. H. Cegielskiego w Gnieźnie „Bezpieczeństwo w sieciach komputerowych” oraz „Teleinformatyka”, a także PWSZ w Elblągu „Specjalista ds. administracyjno-prawnych i rachunkowości” oraz „Programista-operator centrów obróbkowych CNC” nie wymagają posiadania matury, a jedynie ukończenia szkoły średniej. Jednocześnie planuje się pomoc w trakcie studiowania na tych programach w uzyskaniu świadectwa matural-

⁸⁷ Zob. Chmielecka E., Matuszczak K., 2015, s. 59–60.

nego. Absolwenci tych programów, którzy jednocześnie dysponują maturą, będą mogli uzyskać dyplom „specjalisty” i mają otwartą drogę do kontynuacji studiów na 6. poziomie. Bez matury, dziś uzyskają kwalifikację cząstkową, tj. świadectwo ukończenia szkolenia o zakresie odpowiadającym programowi 5. poziomu. Jeśli programy 5. poziomu zostaną dopuszczone do realizacji przez przepisy prawa, owo świadectwo stanie się kwalifikacją pełną poświadczoną dyplomem ukończenia studiów na 5. poziomie.

Podobne podejście do rekrutacji zastosowało Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego (CKNJOiEE UW), które przygotowało program 5. poziomu „Asystent przedszkolny/szkolny nauczyciela języka obcego”. Jego celem jest „wyszkolenie absolwenta posiadającego podstawową wiedzę z zakresu dydaktyki nauczania języka obcego, posługującego się językiem obcym na poziomie biegłości B1+ Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, poszerzonej o znajomość słownictwa specjalistycznego i znajomość języka szkolnego w zakresie studiowanej specjalizacji”⁸⁸. Zasady rekrutacji przewidują posiadanie świadectwa ukończenia szkoły średniej, ale niekoniecznie świadectwa maturalnego.

Natomiast inne podejście do rekrutacji na programy odpowiadające 5. poziomowi proponuje Filia Politechniki Warszawskiej w Płocku w ramach „Studiów pomostowych Nauki Ścisłe Matematyka Fizyka Chemia” oraz „Studiów przeddyplomowych Technologia Chemiczna”. Wynika ono z inaczej określonych potrzeb, a zatem i celu studiów. Przykładowo, w przypadku pierwszego programu cel określono następująco: „Studia mają na celu umożliwienie przyjęcia na studia stacjonarne pierwszego stopnia (6. poziom) w PW kandydatom, których wyniki egzaminów maturalnych są niewystarczające do zakwalifikowania na określony kierunek studiów. Studia umożliwiają kandydatom na studia pierwszego stopnia:

- a) pogłębienie wiedzy z przedmiotów ścisłych przed rozpoczęciem studiów pierwszego stopnia,
- b) podwyższenie liczby punktów kwalifikacyjnych w konkursach rekrutacyjnych PW,
- c) zmniejszenie intensywności studiowania na pierwszym roku studiów pierwszego stopnia przez zaliczenie przedmiotów podstawowych w czasie studiów pomostowych i poświęcenie całego wysiłku na studiach na studiowanie przedmiotów kierunkowych. Zatem programy te otwarte są wyłącznie na kandydatów z maturą, którzy albo nie zdawali na egzaminie maturalnym przedmiotów ścisłych, albo uzyskali zbyt niskie wyniki, aby z powodzeniem i od razu studiować na 6. poziomie.

⁸⁸ Tamże, s. 90–91.

Z danych okręgowych komisji egzaminacyjnych (OKE, 2014, 2015, 2016 r.) wynika, że wzrasta odsetek osób, które zdały maturę (z 71% w 2014 do 79,5% w 2016 roku) i spada odsetek tych, którzy nie zdali egzaminu maturalnego z więcej niż jednego przedmiotu (z 10% w 2014 r. do 5,5% w 2016 r.). Jak już wspomniano, co roku na rynku edukacyjnym pojawia się grupa kilkudziesięciu tysięcy osób, które nie zdały egzaminu maturalnego, zatem nie mają możliwości w tym samym roku aplikować na studia wyższe. Programy 5. poziomu mogłyby utrudnić wypadanie takich absolwentów szkół średnich ze ścieżki dalszego kształcenia.

Istotnym czynnikiem przemawiającym za potrzebą wprowadzenia w Polsce programów 5. poziomu jest również zróżnicowany poziom kompetencji kandydatów na studia 6. poziomu, co m.in. wiąże się ze zróżnicowaniem jakości nauczania w szkołach średnich. Jak stwierdzają badacze edukacyjni⁸⁹, analizy porównywalnych wyników egzaminacyjnych (PWE), które pozwalają przyjrzeć się zmianom poziomu umiejętności uczniów na przestrzeni czasu pokazują, że wyniki matury w okresie 2010–2013 są „w bardzo dużym stopniu związane z procesami zróżnicowania międzyszkolnego”, dużo silniejszymi niż w gimnazjach.

5.3. Organizacja procesu uczenia się na studiach 5. poziomu

Kandydaci na studia 5. poziomu przeszli pomyślnie proces rekrutacji i rozpoczęli kształcenie w uczelni. Jest kilka zasadniczych powodów, dla których studia na 5. poziomie są dla nich cenne i ważne – powinny one znaleźć odzwierciedlenie w organizacji toku studiów. Pierwszą grupę tych czynników możemy związać z ich dojrzałością do wyboru kierunku studiów i studiowania, zwłaszcza w stosunku do programów ulokowanych na poziomie 6. PRK.

Absolwenci szkoły średniej, to jeszcze bardzo młodzi ludzie. Część z nich potrafi trafnie rozpoznać swe predyspozycje intelektualne, zainteresowania, możliwości uzyskania zatrudnienia po ukończeniu wybranego kierunku studiów – potrafi uzasadnić swój wybór i postępować racjonalnie. Część nie potrafi, co może skutkować pomyłką, błędem w wyborze obszaru i kierunku kształcenia na 6. poziomie. Profesor Jolanta Choińska-Mika, w wypowiedzi na konferencji poświęconej temu projektowi w styczniu 2017 roku apelowała o wzięcie pod uwagę młodzieńczego prawa do poszukiwań swego obszaru edukacji i towarzyszących mu błędów, do „rozpoznawania bojem” swoich życiowych preferencji i możliwości, a w konsekwencji – do utworzenia warunków umożliwiających przerwanie konsekwencji błędnych decyzji z możliwie małymi kosztami i dla studiumującego, i dla uczelni, i dla

⁸⁹ Prokopek i in. 2015.

tych, którzy za te studia płacą (zwłaszcza, jeśli są to podatnicy). Programy 5. poziomu takie rozwiązanie, minimalizujące straty, oferują, jak każdy system operujący krótszymi, lecz powiązanymi programami studiów – patrz np. doświadczenia walijskie. Jeśli wybór kierunku okazał się nietrafny można byłoby go zmienić po 3 lub 4 semestrach, uzyskując dyplom 5. poziomu i, używając mechanizmów mobilności poziomej, przejść na inny kierunek studiów. Oznacza to, oczywiście, konieczność ustalenia zasad przejść między kierunkami, podobnych jak przy przejściach pomiędzy poziomami 6. i 7. oraz objęcia systemem system ECTS programów 5. poziomu. Słuchacz nie musiałby, jak dziś, rezygnować ze studiów, które mu nie odpowiadają i uznawać spędzonego na nich czasu za stracony. Ponieważ uczelnie już opracowały zasady przejść między poziomami 6. i 7. przy zmianie kierunku studiów, zatem nie powinno to już sprawiać szczególnej trudności.

Podobną sytuację można zauważyć, gdy dojrzałość intelektualna studenta jest niewystarczająca do wchłonięcia nasyconych treściami teoretycznymi studiów poziomu 6. (licencjat, inżynier). Jeśli te studia mają zachować standardy jakościowe (patrz rozdział 5.4), to trzeba utworzyć ścieżkę studiowania, która rozwiąże ten problem. Dziś studentów trzeba albo eliminować – skreślać z listy studentów, co oznacza, że bez dokumentu poświadczającego ukończenie cyklu kształcenia odchodzą z uczelni, albo „ciągnąć ich za uszy” do dyplomu licencjata/inżyniera. Uruchomienie krótkiego cyklu, zwłaszcza, jeśli będzie dobrze zorganizowany, tak aby mieściły się w nim zajęcia mniej wymagające intelektualnie, które pozwolą na uzyskanie dyplomu 5. poziomu, bardziej praktycznie, a mniej teoretycznie zorientowanego. Słynne już niedostateczne przygotowanie maturzystów z przedmiotów ścisłych do studiowania na kierunkach technicznych, niektórych ekonomicznych, nauk przyrodniczych może tu zostać rozwiązane nie tylko przez prowadzone już „studia pomostowe” – także bardzo cenne jako inicjatywa, ale przez zaliczenie modułów przedmiotów niewymagających wyrafinowanej teoretycznej lub narzędziowej podbudowy skutkujące wydaniem dyplomu 5. poziomu i zaproszeniem do dalszego kształcenia. Pośród zaprojektowanych przez uczelnie przykładowych programów kształcenia na 5. poziomie, mamy przykład prowadzonych obecnie w Bielskiej Wyższej Szkole im. Tyszkiewiczza kursów z zakresu kosmologii⁹⁰. Tworzą one gotowy moduł „krótkiego”, zawodowo zorientowanego cyklu kształcenia, pozbawione go elementów „teoretycznej” wiedzy o fizjologii lub z zakresu innych nauk ważnych dla kierunku, który spełnia wymagania 5. poziomu PRK i może – jeśli będzie to dopuszczone – skutkować wydaniem dyplom kwalifikacji na 5. poziomie. A zarazem, po uzupełnieniu kształcenia o brakujące elementy

⁹⁰ Chmielecka E., Kraśniewska N., 2016, s. 98–107.

wiedzy teoretycznej, może zapewnić osobie studiującej, i posiadającej maturę, dyplom licencjata.

Druga grupa czynników istotnych dla studiujących związana jest z posiadanym doświadczeniem i prowadzoną działalnością zawodową. Można podać tu przykład, który w trakcie wywiadów prowadzonych z pracownikami Państwowej Wyższej Szkoły Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży przedstawił jeden z respondentów. Uczelnia łomżyńska prowadzi kierunek studiów „Technologia żywności i żywienie człowieka” we współpracy z zakładami w Piątnicy – znanymi producentami nabiału. Sama uczelnia ulokowana jest w regionie rolniczym, wyspecjalizowanym w produkcji mleczarskiej. Zdaniem naszego respondenta właściciele okolicznych farm mlecznych, z reguły posiadający średnie wykształcenie rolnicze, chętnie podjęliby studia w ich uczelni i uzyskali dyplom studiów zaliczanych do edukacji wyższej, gdyby były to studia: krótkie, praktycznie zorientowane, wykorzystujące ich doświadczenia zawodowe w trybie uznawania efektów kształcenia zdobytych poza murami uczelni, a zarazem wspierające dodatkową wiedzą już posiadane przez nich kompetencje. Studia 5. poziomu pasują do tej charakterystyki bardzo dobrze. Podkreślić trzeba, że we wszystkich przykładowych programach opracowanych w ramach tego projektu zawarto element uznawania efektów zdobytych w drodze nieformalnej oraz włączania konkretnych kompetencji zawodowych do programu studiów, bez względu na to, w jakiej uczelni miałyby być w przyszłości realizowane.

Trzecia grupa czynników związana jest z losami studiujących, wydarzeniami z ich życia. O osobach niepełnosprawnych bądź pochodzących ze środowisk mniej wydolnych ekonomicznie i edukacyjnie, o wyrównywaniu ich szans w dostępie do szkół wyższych wspomniano już w rozdziale 1. Bazując na doświadczeniach zagranicznych, można stwierdzić, że segmentacja kształcenia, podzielenie go na krótsze elementy sprzyja studiowaniu osób o niestabilnej lub wymagającej sytuacji – lepiej odpowiada ich możliwościom i potrzebom. Badania przeprowadzone w Wielkiej Brytanii i Irlandii⁹¹ wskazują, że dotyczy to zwłaszcza imigrantów, kobiet wychowujących małe dzieci bądź opiekujących się rodziną, ale także osób czasowo bezrobotnych. Programy 5. poziomu zmniejszają barierę dostępu do studiów, nie pozwalają odciąć takich osób od edukacji wyższej. Oferując moduł zawodowy szybko przygotowujący do rynku pracy może rozwiązać ich problemy życiowe.

Wszystkie te grupy czynników są brane pod uwagę przy wdrażaniu polityki uczenia się przez całe życie (Lifelong learning – LLL) – zarówno w skali narodowej czy ponadnarodowej, jak i indywidualnych strategii uczących się

⁹¹ QAA i in., 2014. Qualifications can cross boundaries: a rough guide to comparing qualifications in the UK and Ireland.

osób. Uczenie się przez całe życie (LLL)⁹² i w różnych rolach społecznych (Lifewide learning – LWL) to nie to samo co „kształcenie ustawiczne”, uniwersytety III wieku i uniwersytety dziecięce, studia podyplomowe oraz rozmaite kursy i szkolenia. Nie stanowi ono także działalności pobocznej w stosunku do kształcenia prowadzącego do dyplomów studiów I, II i III stopnia. Założenia europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie i w różnych rolach życiowych (LLL – LWL) oraz państwowe polityki LLL oznaczają bowiem postawienie osoby uczącej się w centrum zainteresowania, a w tym:

- pełniejsze korzystanie z potencjału uczenia się osób w różnych miejscach, formach i okresach życia, w tym przede wszystkim lepsze korzystanie z doświadczenia zawodowego,
- gwarantowanie przez państwo równego traktowania różnych dróg uczenia się przez opieranie krajowych systemów kwalifikacji na efektach uczenia się, w których wartość (poziom) kwalifikacji osób określa się niezależnie od tego, gdzie, jak i kiedy osoby te się uczyły. To postulat równorzędności uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia (uczenia się formalnego, pozaformalnego, nieformalnego)⁹³.

Właściwym probierzem skuteczności polityki skupionej na osobach uczących się nie są cechy dotyczące instytucji (np. wzrost nakładów na szkolnictwo i szkolenia w firmach, jakość programów, podręczników i kadry), ale zmiany poziomu wiedzy i umiejętności osób. Dokumenty europejskie związane z LLL uznają szkolnictwo wyższe za sektor szczególnie zaangażowany w LLL. W tak zwanej „Strategii środowiskowej” rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2020⁹⁴ w dziale poświęconym LLL powiada się, że podstawowym zadaniem dla szkół wyższych, które prowadziłyby do stworzenia modelu edukacji realizującej te zasady jest stać się „integratorem” strategii życiowych słuchaczy i potencjalnych słuchaczy (osób uczących się całe życie – „LL-learners”) w obrębie tych celów, które mogą być osiągnięte poprzez edukację. Próbując zmierzyć się z zadaniami strategii LLL i LWL dla swych potencjalnych słuchaczy, z rolą „integratora” ich strategii życiowych, uczelnie powinny rozpocząć od refleksji nad potrzebami swego otoczenia społecznego i do nich dostosować ofertę kierowaną do słuchaczy⁹⁵.

⁹² Chmielecka E., 2014. *Uczenie się przez całe życie (LLL i LWL) jako inwestycja społeczna*, [w:] Osiński J. (red.) *Polityka publiczna we współczesnym państwie*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa, s. 345–369.

⁹³ Chmielecka E., 2014. s. 360.

⁹⁴ *Polskie Szkolnictwo Wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*, 2009, KRASP, KRZaSP, FRP, Warszawa 2009.

⁹⁵ Chmielecka E., Trawińska-Konador K., 2014, s. 39–36.

Ta krótka charakterystyka LLL/LWL pokazuje, jak dobrze programy 5. poziomu wpisują się w tę perspektywę. Wypełnienie 5. poziomu PRK ofertą właściwą dla szkolnictwa wyższego pozwala na dalszą segmentację procesu kształcenia na poziomie wyższym. Należy podkreślić, że pozwala na nią, ale jej nie wymusza – uczelnie nadal mogą zachowywać obecne ścieżki kształcenia dla słuchaczy, którzy chcą realizować swą edukację poprzez dłuższe programy studiów. Poziom 5. pozwala natomiast studentom o innych preferencjach życiowych lub zdolnościach intelektualnych zrealizować „krótki cykl” kształcenia wyższego, który jest w pełni otwarty na kontynuację w przyszłości bądź dopełnienie przez jedną z form LLL – LWL. Doświadczenia innych krajów prezentowane w rozdziale 3 niniejszej publikacji pokazują, że takie mniejsze jednostki edukacyjne doskonale wpisują się i w zobowiązania społeczne uczelni, i w strategię życiowe ich słuchaczy. Także w potrzeby rynku pracy.

Pozostaje zmierzyć się z pytaniem, które pojawiało się w wielu wypowiedziach sformułowanych w trakcie badań: czy wprowadzenie programów 5. poziomu nie zagrazi wiarygodności i jakości kształcenia?

5.4. Doskonalenie jakości kształcenia i zapewnienie wiarygodności systemu szkolnictwa wyższego jako uzasadnienie prowadzenia studiów na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji

Wprowadzenie do systemu i upowszechnienie w polskich uczelniach kształcenia prowadzącego do uzyskania kwalifikacji pełnej na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji wydaje się niezbędne do utrzymania jakości dyplomów na poziomie zgodnym ze standardami międzynarodowymi, a więc także dla zapewnienia wiarygodności polskiego systemu szkolnictwa wyższego. Wiarygodność ta została w ostatnich latach mocno nadwyrężona, zwłaszcza przez masową „produkcję” magistrów (jesteśmy ze względu na odsetek populacji osób uzyskujących ten poziom kwalifikacji „rekordzistami” w Unii Europejskiej). Dla międzynarodowych ekspertów jest jasne, że „średni” poziom kompetencji posiadacza dyplomu magisterskiego wydanego przez polską uczelnię nie przystaje do wymagań wynikających z charakterystyki 7. poziomu w Europejskiej Ramie Kwalifikacji – jest wyraźnie niższy niż w przypadku wielu innych krajów europejskich, bardziej dbających o standardy kształcenia i ma się „nijak” do kompetencji typowego posiadacza *Master’s degree* uzyskanego w uczelni amerykańskiej.

Wiele polskich uczelni mogłoby mieć obecnie spore trudności z wykazaniem, że wszyscy ich absolwenci legitymujący się dyplomem ukończenia studiów pierwszego stopnia mają kompetencje odpowiadające 6. poziomowi

wi PRK (tak, jak zostały one zdefiniowane w ustawie o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji i w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego określającym charakterystyki drugiego stopnia poszczególnych poziomów w Polskiej Ramie Kwalifikacji), a być może także – kompetencje odpowiadające 5. poziomowi PRK.

Zakładając utrzymanie, a w warunkach niżu demograficznego – możliwe dalsze zwiększanie wskaźnika skolaryzacji, utworzenie studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji „ulokowanych” na 5. poziomie PRK wydaje się zatem jedynym możliwym sposobem przywrócenia odpowiedniej jakości dyplomom ukończenia studiów pierwszego stopnia, a w ślad za tym także – dyplomom ukończenia studiów drugiego stopnia.

W przeciwnym przypadku wprowadzenie Polskiej Ramy Kwalifikacji – mechanizmu, który potencjalnie mógłby przynieść wiele korzystnych zmian w naszym systemie szkolnictwa wyższego – stanie się niewiele znaczącym faktem, w istocie fikcją; nadawane kwalifikacje, a ściślej – kompetencje ich posiadaczy, nie będą odpowiadały bowiem opisowi tychże kwalifikacji w PRK, co zapewne szybko zostanie wykryte, upublicznione i odpowiednio wykorzystane przez nie zawsze przychylnie nastawione do Polski rozmaite gremia reprezentujące interesy polityczne i gospodarcze w innych krajach.

Opisanym korzystnym procesom, które mogłyby być następstwem wprowadzenia do systemu i upowszechnienia w polskich uczelniach kształcenia prowadzącego do uzyskania kwalifikacji pełnej na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji, sprzyjają zachodzące zmiany demograficzne oraz wprowadzone ostatnio i przewidywane przyszłe zmiany w systemie szkolnictwa wyższego.

Dokonana ostatnio modyfikacja algorytmu podziału dotacji podstawowej zdjęta z uczelni publicznych – zwłaszcza uczelni prowadzących kształcenie masowe – presję na podejmowanie wysiłków mających na celu pozyskanie i utrzymanie jak największej liczby studentów. Może to doprowadzić do bardziej rygorystycznego egzekwowania wymagań programowych, w szczególności na studiach pierwszego stopnia, a w ślad za tym nie wydawania dyplomów osobom niespełniającym tych wymagań.

Bolesne realia w postaci niskiego poziomu kompetencji dużej części kandydatów na studia (przy założeniu utrzymania zbliżonego do dotychczasowego poziomu rekrutacji w warunkach niżu demograficznego można oczekiwać raczej dalszego spadku niż wzrostu średniego poziomu przygotowania kandydatów do podjęcia studiów) mogą więc postawić wiele uczelni i wydziałów rekrutujących dość słabych kandydatów wobec alternatywy: skreślić większość studentów lub przygotować dla nich specjalną ofertę kształcenia, lepiej dostosowaną do możliwości przyjętych kandydatów. Ofertą taką mógłby być właśnie odpowiedni program na poziomie 5. PRK, przygotowany z myślą o osobach przyjętych na studia, których możliwości mogą nie wystarczyć do spełnienia wymagań stawianych studentom studiów pierwszego stopnia. Tego

typu program mógłby okazać się właściwym rozwiązaniem właśnie dla ww. grupy osób, które w innych warunkach nie byłyby w stanie uzyskać dyplomu szkoły wyższej rzetelnie odzwierciedlającego ich kompetencje. Zatem, niezależnie od korzyści, które odnosiliby indywidualni słuchacze, które analizowano powyżej, także uczelnie zyskiwałyby na tym kroku.

Wprowadzeniu do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce kwalifikacji pełnej na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji mogłaby sprzyjać także przewijająca się od niedawna w dyskusjach nad modelem systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, a w szczególności zaprezentowana w opracowaniach zespołów przygotowujących na zlecenie MNiSW założenia nowej ustawy o szkolnictwie wyższym (tzw. Ustawy 2.0), koncepcja wyodrębnienia kilku kategorii uczelni. Grupa uczelni określanych w tych opracowaniach jako „dydaktyczne” byłaby wówczas szczególnie predestynowana do prowadzenia różnych form kształcenia umożliwiającego uzyskanie kwalifikacji na 5. poziomie PRK.

Zachowanie przez uczelnie standardów związanych z nadawaniem poszczególnych kwalifikacji miałyby też korzystny wpływ na ogólną jakość strumienia absolwentów wkraczających na rynek pracy, ocenianą ze względu na potrzeby tego rynku. Jest bowiem oczywiste, że odpowiednio sprofilowane studia na 5. poziomie PRK mogłyby dostarczać absolwentów atrakcyjnych dla pracodawców. Niektórzy z nich woleliby zapewne zatrudnić „dyplomowanego specjalistę” czy „supertechnika” o dobrze sprecyzowanym profilu kompetencyjnym niż słabo wykształconego posiadacza dyplomu licencjata lub inżyniera.

Ponadto, pracodawcy – przy założeniu, że wprowadzenie kształcenia na 5. poziomie PRK doprowadzi z czasem do „urealnienia” uzyskiwanych przez absolwentów uczelni kwalifikacji (zgodności kompetencji absolwentów z opisem tych kompetencji w PRK) – posiadaliby lepszą informację o kompetencjach osób ubiegających się o przyjęcie do pracy, legitymujących się kwalifikacjami odpowiadającymi poziomom 5., 6. i 7. PRK.

5.5. Podsumowanie

W tym rozdziale postawiono kilka ważnych pytań związanych z wprowadzeniem programów 5. poziomu PRK do polskiego szkolnictwa wyższego. Dotyczyły one warunków rekrutacji na studia, potrzeb ich potencjalnych słuchaczy i uczelni chcących kształcić się w systemie LLL oraz spraw związanych z jakością kształcenia. Próbę odpowiedzi na te pytania można podsumować następująco.

Rekrutacja na studia – z maturą czy tylko ze świadectwem ukończenia szkoły średniej? Doświadczenia innych krajów, w tym pokazane szeroko w tym rozdziale doświadczenia walijskie, wskazują, że problem dostępu do

tych studiów powinien być tak rozwiązany, aby możliwie zachęcać, a nie zniechęcać potencjalnych kandydatów – tworzyć dla nich rozwiązania różnorodne, wykorzystujące ich rozmaite przygotowanie na niższych poziomach. W Polsce tę sprawę powinna rozstrzygnąć Ustawa. Opinie uczelni zainteresowanych 5. poziomem różnią się: uniwersytety z reguły chcą rekrutować kandydatów z maturą, uczelnie zawodowe chętnie przyjmą kandydatów z ukończoną szkołą średnią, ale bez matury. Być może dobrym rozwiązaniem jest pozostawienie decyzji o warunkach rekrutacji w rękach uczelni. Oczywiście, wstęp na studia licencjackie i inżynierskie nadal byłby tylko ze świadectwem maturalnym. Planowane programy 5. poziomu byłyby szansą na kształcenie w szkołach wyższych dla dziesiątków tysięcy absolwentów szkół średnich aspirujących do dalszej edukacji formalnej, którym nie udało się zdać matury i dostać na studia licencjackie czy inżynierskie.

Badania niniejszego projektu wskazują, że studiami 5. poziomu zainteresowani są kandydaci o różnych potrzebach i doświadczeniach życiowych. Mogą to być osoby dojrzałe, które zgromadziły znaczące doświadczenie zawodowe po szkole średniej i szukają dla niego podbudowy w postaci wiedzy. Mogą to być kandydaci jeszcze niezdecydowani, co do dalszej ścieżki kształcenia, chcący rozeznaczyć swoje zdolności i możliwości na studiach nieco łatwiejszych i krótszych – a potem je kontynuować na tym samym bądź innych kierunkach.

Jednakże najważniejszą grupą, na dziś, wydają się być ci studenci, którzy z trudem dają sobie radę na studiach 6. stopnia, i których uczelnie „za uszy” ciągną do dyplomu licencjata czy inżyniera, często naruszając zasady dobrej jakości kształcenia. Takim studentom można by zaoferować dyplom studiów 5. stopnia i zaprosić do dalszej nauki w przyszłości. Nie zostałyby zmarnowany czas studenta i uczelni, nie zostałyby zmarnowane pieniądze (prywatne lub publiczne) zainwestowane w owe studia. Słowem – studia 5. stopnia stwarzają możliwość rozpoczęcia ścieżki kształcenia w szkolnictwie wyższym od studiów krótszych, rzetelnej jakości, lepiej dostosowanych do potrzeb studentów i uczelni.

Uczelnie, które z powodu niżu demograficznego borykają się z niedostateczną liczbą kandydatów na studia i z niedostatecznym obciążeniem kadry, mogą zyskać szansę na przyjęcie nowej grupy studiujących. Poziom 5. sprzyja bowiem rozwojowi systemu uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning – LLL).

Rozdział 6.

Wyniki badania projektu „Poziom piąty Krajowych Ram Kwalifikacji” – podsumowanie⁹⁶

Ewa Chmielecka (FRP, SGH)

Projekt „Poziom piąty Krajowych Ram Kwalifikacji” prowadzony był przez Fundację Rektorów Polskich wspólnie firmą Pearson Central Europe przez ponad 3 lata. Miałam zaszczyt kierować jego pracami, ucząc się zarazem tego, czym poziom 5. powinien być i jakie są warunki jego pożytecznego i skutecznego wprowadzenia do systemu szkolnictwa wyższego.

W projekcie brało udział łącznie ok. 20 szkół wyższych (lub ich jednostek) i instytucji zajmujących się edukacją. W badaniach uczestniczyło ok. 150 osób, począwszy od ekspertów, którzy je prowadzili, po osoby, z którymi konsultowano przygotowywane programy studiów.

Napisanie krótkiego podsumowania badań prowadzonych przez trzy lata w ramach projektu „Poziom piąty Krajowych Ram Kwalifikacji” nie jest zadaniem łatwym. W poprzednich rozdziałach niniejszego tomiku wykorzystano już wiele z rezultatów tych badań, zatem, aby się nie powtarzać, w tym podsumowaniu opisany zostanie ich cel, metoda i przebieg. Przedstawione też zostaną szerzej rezultaty, które nie były wcześniej prezentowane i bardzo skrótowo – jeśli już były. Przyjęta metoda prezentacji wyników w układzie problemowym może ułatwić to zadanie.

Drugą trudność, jaka staje przez autorami niniejszego tomu, to konieczność powtarzania stwierdzeń już raz sformułowanych, zapisanych i opublikowanych. Efektem prac tego projektu były trzy tomiki o podobnym tytule: *Piąty poziom – brakujące ogniwo*, pod redakcją Ewy Chmielecka i Katarzyny Trawińskiej-Konador, *Piąty poziom – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*, pod redakcją Ewy Chmielecka i Katarzyny Matuszczak, *Piąty poziom – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*, pod redakcją Ewy Chmielecka i Natalii Kraśniewskiej, opublikowane kolejno w latach 2014, 2015 i 2016. Powstałe w wyniku tych badań opracowania są *in extenso* dostępne na stronie Fundacji Rektorów Polskich pod adresem: www.frp.org.pl w zakładce projekty.

⁹⁶ Rozdział ten jest rozszerzoną wersją podsumowania wyników badania przedstawionego wcześniej w pracy: Chmielecka E., Kraśniewska N., 2016., *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 169–172.

Tomik niniejszy, który z założenia ma być syntetyczną wersją trzech poprzednich, łatwo może być obciążony oskarżeniami o autoplagiaty, ponieważ z znacznej mierze składa się z cytowań i streszczeń tomików uprzednio wydanych. Zadaniem redaktorów obecnej wersji była aktualizacja informacji (tam, gdzie było to potrzebne) zgromadzonej uprzednio oraz dodanie ich nowych interpretacji, wynikających ze zmieniającej się sytuacji w polskim i europejskim szkolnictwie wyższym. Tam, gdzie zmiana nie była konieczna, czytelnik znajdzie obszerne fragmenty poprzednich publikacji odpowiednio oznaczone.

Przedstawmy więc, pokrótce cele, metodę, przebieg i zasadnicze rezultaty badań prowadzonych w ramach projektu „Piąty poziom Krajowych Ram Kwalifikacji”.

Celem zasadniczym projektu, który wynikał z wprowadzenia Polskiej Ramy Kwalifikacji, a potem Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (patrz rozdział 1 tego tomu), było rozpoznanie celowości i możliwości wprowadzenia w obszar polskiego szkolnictwa wyższego programów ulokowanych na poziomie 5. PRK, które miałyby charakter kwalifikacji pełnej odpowiadającej tzw. „krótkiemu cyklowi” bolońskiemu i kończyły się wydaniem dyplomu, dla którego nadal nie ma trafnej i ładnej nazwy. Cele dodatkowym było zebranie informacji i opracowanie projektów programów wraz z ich instytucjonalną obudową, które mogłyby pomóc w podjęciu decyzji, czy takie programy należy wprowadzić. Przypomnijmy, że ich wprowadzenie wymagałoby zmiany zapisów legislacyjnych dotyczących polskiego szkolnictwa wyższego. Od pierwszych prac w pierwszym etapie projektu obowiązywała zasada neutralności – nie stawiano tezy ani pozytywnej, ani negatywnej dotyczącej wprowadzenia programów 5. poziomu. Ekspertki koncentrowali się na gromadzeniu argumentacji za i przeciw takiemu rozwiązaniu. Przyznać trzeba, że wraz ze wzrostem świadomości (a także przychylności) środowiska akademickiego dotyczącej projektu wprowadzenia programów 5. poziomu, wraz z projektami takich programów przygotowywanych przez uczestniczące w badaniu uczelnie, wraz z wyjaśnianiem sobie czynników powodzenia takiego kroku – szala argumentacji przechylała się na stronę „za” ich wprowadzeniem.

Projekt „Piąty poziom Krajowych Ram Kwalifikacji” był wyraźnie podzielony na 3 etapy badań różniących się celami, metodą i przebiegiem prac.

W etapie pierwszym prowadzonym w latach 2013–2014 i zakończonym publikacją „Poziom 5 – brakujące ogniwo?”⁹⁷ przede wszystkim rozpoznano i rozwinięto charakterystyki kwalifikacji 5. poziomu (dokładniej – odpowiadających 5. poziomowi Europejskiej Ramy Kwalifikacji), dokonując badań literaturowych dotyczących doświadczeń innych krajów w tym zakresie. Ich zasadniczy i uaktualniany trzon zaprezentowany jest w rozdziale 3 tego to-

⁹⁷ Chmielecka E., Trawińska-Konador K., (red.) 2014.

miku. Drugim przedmiotem badań literaturowych było społeczne uzasadnienie prowadzenia studiów 5. poziomu, zwłaszcza w kontekście czynników demograficznych i potrzeb gospodarki wiedzy – rozwoju kapitału ludzkiego, wyrównywania szans edukacyjnych przez uczenie się przez całe życie itp. Te rozważania zawarte są w rozdziale 2 i po części w rozdziale 5 tej publikacji. Trzecim przedmiotem badań literaturowych były związki programów kształcenia z rynkiem pracy, a zwłaszcza z dostosowaniem ich efektów kształcenia do potrzeb pracodawców. Zagadnienie to było ponadto konsekwentnie rozwijane w etapie 2 i 3 badań, gdy badacze projektujący programy studiów 5. poziomu konsultowali swe projekty z przedstawicielami rynku pracy. Wyniki tych badań przedstawiono w rozdziale 4 niniejszego tomiku.

Etap pierwszy miał też składową empiryczną. We wprowadzeniu do pierwszego tomu „Poziom 5 – brakujące ogniwo?” z 2014 roku napisano⁹⁸: „Jednakże najważniejszym przyczynkiem do rozpoczęcia debaty o „krótkim cyklu” jest zainteresowanie środowiska akademickiego. Nasze niewielkie badanie nie pretenduje do zupełności, do rozstrzygnięcia kwestii umieszczenia kwalifikacji pełnej poziomu 5. w PRK. Nie jest przeprowadzone na reprezentatywnej próbie instytucji i respondentów. Jego podstawowym celem, było wstępne zbadanie opinii podmiotów, które potencjalnie mogłyby być zainteresowane prowadzeniem studiów na tym poziomie, zestawienie tych opinii i ich skomentowanie. Chcieliśmy się przekonać, czy szkoły wyższe w ogóle chcą zabrać głos na temat poziomu 5., a jeśli tak – jaka będzie ich ocena celowości wprowadzenia takich studiów. Przyznaję, rozpoczynając badanie, które relacjonujemy w tym tomie, spodziewaliśmy się raczej oporu i niechęci wynikającej ze sprzeciwu wobec dalszej segmentacji programów oraz ze zmęczenia reformą wprowadzającą Krajowe Ramy Kwalifikacji. Tymczasem nasi respondenci wyrazili ostrożną chęć wprowadzenia programów kształcenia ulokowanych na 5. poziomie do swych uczelni. Widzą dla nich miejsce w ofercie edukacyjnej, dostrzegają grona interesariuszy, którzy mogą być zainteresowani taką formą kształcenia, zauważają możliwe korzyści dla uczelni i jej otoczenia społecznego. Oczywiście, wprowadzenie studiów na 5. poziomie obwarowują szeregiem warunków, które powinny być uprzednio spełnione – ale są otwarci na dyskusję nad tym nowym systemowym elementem.”

Badanie przeprowadzone było metodą wywiadu pogłębionego. Wywiady, w siedzibach uczelni, przeprowadził zespół ankierów. Nasi respondenci przed badaniem zostali wyposażeni w podstawowy zbiór informacji na temat 5. poziomu (większości z nich uprzednio nieznanego).

W badaniu udział wzięło 13 respondentów reprezentujących polskie uczelnie zarówno o profilu zawodowym, jak i akademickim. Wybór uczel-

⁹⁸ Tamże, s. 14.

ni do badania miał charakter celowy. Kryteriami doboru były różnorodność oferty kształcenia, rozłożenie geograficzne, a także pozycja w regionie/mieście. Respondentami poproszonymi o udzielenie wywiadu byli przedstawiciele władz (lub ich pełnomocnicy) uczelni wytypowanych do badania:

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

Scenariusz wywiadu składał się z piętnastu pytań podzielonych wg dwóch głównych wątków tematycznych: **zasadności** wprowadzenia programów kształcenia na 5. poziomie KRK do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce oraz **możliwości** wprowadzenia takich programów w konkretnych uczelniach reprezentowanych przez respondentów biorących udział w badaniu. Scenariusz otwierało „pytanie wprowadzające”, przywołujące kontekst badania, a także przybliżające respondentowi główne motywy możliwego zainteresowania środowiska akademickiego wprowadzeniem programów na 5. poziomie KRK do systemu szkolnictwa wyższego w Polsce.

Pytania dotyczące **zasadności** wprowadzenia programów kształcenia na 5. poziomie KRK w szkolnictwie wyższym brzmiały następująco⁹⁹:

1. Czy uważa Pan(i), że wprowadzenie takich programów jest uzasadnione z punktu widzenia polskich uczelni/studentów/pracodawców?
2. Która z wyżej wymienionych grup będzie największym beneficjentem wprowadzenia tego programu i w jakim zakresie?
3. W projekcie dotyczącym 5. poziomu zakładamy możliwość istnienia dwóch modeli programu: o profilu zawodowym (praktycznym) oraz programu o profilu ogólnokształcącym (akademickim). Czy uważa Pan(i) za uzasadnione funkcjonowanie obydwu?
4. Czy studia prowadzące do osiągnięcia kwalifikacji na 5. poziomie powinny kończyć się wydaniem dyplomu?

⁹⁹ Tamże, s. 92–93.

5. Co w Pan(a)i opinii stanowi czynnik różnicujący poziom 5. i 6. w Polskiej Ramie Kwalifikacji?
6. Co sądzi Pan(i) o uznawaniu w ramach programu kształcenia na poziomie 5. części efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej, np. doświadczenie uzyskane w pracy zawodowej (patrz: projektowane zmiany w przepisach prawa dotyczące poziomów 6. i 7.)?
7. Czy uważa Pan(i), że idea programów 5. poziomu zostanie zaakceptowana przez środowisko akademickie?
 - 7a. Jakie mogą być motywy tej akceptacji?
 - 7b. Jakie mogą być źródła oporu?
 - 7c. Jakich argumentów użył(a)by Pan(i), aby przekonać o zasadności wprowadzenia takich programów?

Pytania dotyczące **możliwości** wprowadzenia programów 5. poziomu w badanej instytucji przedstawiały się następująco:

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

Przy tak niewielkiej próbie osób i uczelni, które wzięły udział w badaniu, ilościowe podsumowanie nie mogło dostosować się do ogólnych zasad metodologicznych wykorzystujących narzędzia statystyczne. W podsumowaniu zestawiono liczby głosów „za” i „przeciw” oraz najważniejsze opinie na temat najważniejszych aspektów tego wprowadzenia, z najkrótszym komentarzem¹⁰⁰.

Podsumowanie wyników tego badania zamieszczone w publikacji *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*¹⁰¹ przedstawia się następująco:

„Wyniki tego badania pokazują pozytywne nastawienie większości z nich do idei programów 5. poziomu, ale także pewne zróżnicowanie wiedzy¹⁰² i opinii badanych na temat ewentualnych potrzeb, korzyści i uwarunkowań wprowadzenia kształcenia 5. poziomu w ich uczelniach. Wypowiedzi bardziej szczegółowe przedstawione są poniżej.

5. poziom w systemie edukacji

Rozmówcy byli zgodni, że wprowadzenie studiów poziomu 5. w Polsce wymaga rozważenia i poważnej debaty. Nie każdy z nich postrzega je jednak w szerszym kontekście poprawy jakości kształcenia na studiach 6. i 7. poziomu oraz zwiększenia napływu kandydatów. Tylko niektórzy odnieśli się do tych zagadnień:

*./.../ warunkach niżu demograficznego wiele uczelni/wydziałów pragnących utrzymać dzisiejszy poziom rekrutacji będzie musiało przyjmować coraz większą liczbę słabych kandydatów, którzy mieliby ogromne trudności z ukończeniem studiów I stopnia*¹⁰³.

Kilka osób podkreśliło społeczne korzyści wprowadzenia takiej zmiany w szkolnictwie wyższym, w kontekście wyrównania szans edukacyjnych oraz potrzeb rynku pracy.

¹⁰⁰ Szczegółowe wyniki tego badania oraz zbiór komentarzy respondentów można znaleźć w publikacji Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.) *Pięty poziom – brakujące ogniwo?* Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, s. 92–110 http://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5.pdf.

¹⁰¹ Chmielecka E., Matuszczak K., (red.), 2015. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa s. 22–26. http://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5_2015_gotowe.pdf.

¹⁰² Respondenci otrzymali w zaproszeniu do badania pakiet informacyjny o 5 poziomie kształcenia.

¹⁰³ Chmielecka E., Trawińska-Konador K., (red.) 2014, s. 100.

W odniesieniu do potrzeb studentów, badani byli raczej zgodni, że programy 5. poziomu odpowiadają na nie i wypełniają istotną lukę w systemie kształcenia:

Jestem absolutnie przekonany, że istnieje obszar do zagospodarowania pomiędzy maturą a studiami inżynierskimi. Istnieje wiele stanowisk pracy, nazwijmy je technicznymi, które nie wymagają wykształcenia na poziomie inżyniera, ale wymagają umiejętności, które można wykształcić bez tak mocnej i głębokiej podbudowy teoretycznej jak wymagają tego studia inżynierskie. Część młodzieży, ze względu na słabe przygotowanie z matematyki i fizyki lub chemii boi się studiów inżynierskich i tym samym ucieka od zawodów technicznych. Tę grupę można by przyciągnąć do studiów/kształcenia na poziomie 5. w zakresie zawodów związanych z techniką. Młodzież ta w późniejszym okresie, kiedy zobaczy, że dla dalszego rozwoju zawodowego potrzebne są im studia inżynierskie, może je podjąć¹⁰⁴.

Użyteczność dla słuchaczy studiów 5. stopnia

W opinii większości badanych odbiorcami 5. poziomu powinni być zarówno absolwenci liceów, jak i osoby dorosłe, uzupełniające swoje kwalifikacje. Byłoby to jednak możliwe jedynie wtedy, gdy zostanie zapewniona odpowiednia jakość nauczania na wszystkich poziomach kształcenia.

Programy 5. poziomu powinny obejmować zarówno ofertę dla osób zainteresowanych profilem zawodowym (praktycznym), jak i ogólnokształcącym (akademickim). Jednakże, w opinii przedstawicieli szkół wyższych o profilu zawodowym, 5. poziom powinien być bardziej praktyczny i zadaniowy niż 6. poziom. Natomiast wypowiedzi przedstawicieli reprezentujących uczelnie akademickie były zróżnicowane i odnosiły się głównie do progresji wymagań dla poziomów 4., 5. i 6. sformułowanych w PRK.

Użyteczność dla badanych uczelni

Zdecydowana większość przedstawicieli władz uczelni (9 z 11) wprowadziłaby na swoich uczelniach programy 5. poziomu w sytuacji, gdyby spełnione zostały określone warunki. Większość wyraźnie dostrzega w swoich regionach/miastach zapotrzebowanie na tego typu studia.

Respondenci dostrzegają kilka potencjalnych korzyści z wprowadzenia kształcenia 5. poziomu. Mówią, zatem, o stworzeniu studentom możliwości uznawania efektów uczenia się poza edukacją formalną, zacieśnieniu relacji z otoczeniem zewnętrznym uczelni, a także o – wspomnianych wcześniej – korzyściach społecznych. W opinii jednego z badanych szczególnie przy-

¹⁰⁴ Tamże, s. 100.

datne mogłoby być kształcenie krótkiego cyklu dla potencjalnie dużej liczby obecnych i dawnych absolwentów nauczycielskich kolegów języków obcych¹⁰⁵ w całym kraju, którzy po ukończeniu kształcenia pomaturalnego nie przystąpili lub nie zdali egzaminu licencjackiego na uniwersytetach, które sprawowały nad tymi kolegami opiekę naukową.

Nieliczni krytycy programów 5. poziomu obawiają się niewystarczającego zapotrzebowania na tego typu kształcenie wśród kandydatów, a w efekcie braku przełożenia wprowadzonej zmiany na uczelni na poprawę jej sytuacji finansowej. Inni z kolei, chociaż są zwolennikami walidacji efektów kształcenia zdobytych poza uczelnią, uważają raczej, że jest to narzędzie rekrutacji na istniejący już poziom studiów licencjackich, niż na nowo utworzony 5. poziom.

Rozmówcom zadano także pytanie o to, jak oceniają szansę zaakceptowania idei programów 5. poziomu przez środowisko akademickie. O ile przedstawiciele wyższych szkół o profilu zawodowym, uważali, że w dłuższym czasie i pod pewnymi warunkami środowisko raczej zaakceptuje tę zmianę, to reprezentanci uczelni akademickich mieli w tym względzie obawy.

Obawy i uwarunkowania

Barierą, która może utrudnić wprowadzenie programów kształcenia na 5. poziomie, było, w opinii władz uczelni, przede wszystkim brak idącego za tą zmianą finansowania publicznego (6 osób badanych), a także pewna zachowawczość środowiska akademickiego (3 osoby badane). Zwrócono uwagę, że społeczność akademicka mogłaby być przeciwna wprowadzeniu 5. poziomu ze względu na rozumienie misji uczelni, której celem powinno być wyłącznie kształcenie elitarne. Ponadto zmęczenie kadry szkół wyższych zmianami związanymi z wdrażaniem KRK może spowodować, że kolejne usprawnienia jednak mogłyby być niezbyt przychylnie odebrane.

Przeszkodą dla wprowadzenia studiów 5. poziomu mogą być także bariery administracyjno-prawne na uczelniach (2 opinie), a także zbyt szybki tryb wprowadzenia reformy, co wpłynie na jakość jej przygotowania.

Większość przedstawicieli władz uczelni była zgodna, że studia 5. poziomu powinny kończyć się dyplomem o takim samym charakterze jak dyplomy studiów 6. i 7. poziomu. Jedynie dwie osoby uznały jako wystarczający dokument w formie certyfikatu nieregulowanego przepisami na poziomie ustawy.

¹⁰⁵ W roku 1990, ze względu na ogromne braki nauczycieli języków obcych, został zbudowany w Polsce nowy, trzyletni tok kształcenia nauczycieli i w całym kraju powstały Nauczycielskie Kolegia Języków Obcych nie tylko w szkołach wyższych (których absolwenci uzyskiwali tytuł licencjata na danej uczelni) ale także poza nimi, tworzone przez kuratoria oświaty i wychowania jako szkoły pomaturalne. Kolegia kuratorskie, nazywane także oświatowymi i marszałkowskimi, zakończyły swoją działalność w roku 2015.

Odnośnie do walidacji efektów uczenia uzyskiwanych poza systemem edukacji formalnej, badani przedstawiciele uczelni byli niemal w całości zgodni, że powinny one być uznawane na poczet kwalifikacji z poziomu 5.

Propozycje programów

Pewną trudność sprawiło przedstawicielom władz uczelni zaproponowanie na etapie badania zarysu propozycji konkretnych programów 5. poziomu, które chcieliby wprowadzić na swoich uczelniach. Nieliczni potrafili jednak podać przykłady przedstawiające zarówno dyscyplinę nauki, obszar kształcenia, długość programu, jak i zasady rekrutacji:

Jest nawet przygotowywany taki program. I to mogłoby dotyczyć na przykład asystenta rodziny, asystenta osób starszych, superwizji w pomocy społecznej, taki program coachingowy w pomocy społecznej, /.../ i myślę, że rzeczywiście dwuletni.¹⁰⁶

Zwrócono natomiast uwagę na pewne założenia, które powinny być brane pod uwagę przez uczelnię przy tworzeniu programów 5. poziomu. Były to: diagnoza popytu rynku pracy na pracowników z określonymi kwalifikacjami wraz z wysokością wynagrodzeń dla kształconych specjalistów o tych kwalifikacjach, realność wykształcenia studenta w danym obszarze w ciągu ograniczonego do 2 lat okresu, a także dostępność kadry oraz infrastruktury w uczelni.

Połowa rozmówców była zdania, że studia powinny być tak zaprojektowane, by student przechodząc z poziomu 5. na 6. kontynuował je na tym samym kierunku, a nie zmierzał w stronę kształcenia interdyscyplinarnego. Pojawił się także głos dopuszczający oba warianty. Zwracano jednak uwagę na konieczność spełniania przez studenta dodatkowych warunków, aby kontynuacja studiów na 6. poziomie była w ogóle możliwa:

Oba warianty są możliwe z uwzględnieniem faktu, że nie wszystko ze studiów 5. poziomu będzie mogło być uznane dla studiów inżynierskich. Zależać to będzie w znacznym stopniu od zbieżności kierunków kształcenia 5. poziomu i studiów inżynierskich.¹⁰⁷

Przedstawiciele uczelni byli zgodni, że do tworzenia programów 5. poziomu konieczne jest zaangażowanie przedstawicieli otoczenia społecznego, w tym pracodawców. Okazuje się jednak, że nie każdy respondent posiadał doświadczenia wyniesione z takiej współpracy w swojej uczelni, a czasem

¹⁰⁶ Chmielecka E., Trawińska-Konador K., (red.) 2014, s. 111.

¹⁰⁷ Chmielecka E., Trawińska-Konador K., (red.) 2014, s. 112.

doświadczenia te nie były dobre. Większość respondentów uznawała jednak ich udział w tworzeniu i prowadzeniu programów 5. poziomu za warunek konieczny ich powodzenia¹⁰⁸.

Największym zaskoczeniem dla badających było to, że na pytanie nr 1 w odpowiedzieli wszyscy respondenci uznali, że uzasadnione jest co najmniej rozpoczęcie debaty nad wprowadzeniem programów 5. poziomu do ofert uczelni, zaś 11 respondentów uznało wprost wprowadzenie tych programów za uzasadnione ze względu na potrzeby polskich uczelni, studentów i pracodawców.

Etap drugi badania realizowany w roku 2015 był zakończony publikacją *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*¹⁰⁹ i miał zupełnie odmienny charakter. Do badania zaproszono kilka uczelni i zaproponowano im opracowanie programów studiów potencjalnie ulokowanych na poziomie 5. właśnie w tych uczelniach. Opracowano następujące projekty programów¹¹⁰:

1. *Specjalista ds. administracyjno-prawnych i rachunkowości*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg.
2. *Programista-operator centrów obróbkowych CNC*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg.
3. *Studia pomostowe Nauki Ścisłe – Matematyka Fizyka Chemia*, Wydział Budownictwa, Mechaniki i Petrochemii Politechniki Warszawskiej – Filii w Płocku, Płock.
4. *Studia przeddyplomowe Technologia Chemiczna*, Wydział Budownictwa, Mechaniki i Petrochemii Politechniki Warszawskiej – Filii w Płocku, Płock.
5. *Asystent przedszkolny/szkolny nauczyciela języka obcego (Preschool/School Language Teacher Assistant)*, Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
6. *Technolog (specjalista) w zakresie bezpieczeństwa sieci komputerowych*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. H. Cegielskiego w Gnieźnie, Gniezno.
7. *Technolog (specjalista) – teleinformatyk*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. H. Cegielskiego w Gnieźnie, Gniezno.

¹⁰⁸ Chmielecka E., Matuszczak K., (red.) 2015, s. 22–26.

¹⁰⁹ Chmielecka E., Matuszczak K., (red.) 2015.

¹¹⁰ Ich szczegółowy opis znaleźć można w aneksach do publikacji *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia* oraz na stronie www.frp.org.pl.

Ta lista programów została uzupełniona w etapie trzecim (2016 rok) o nowe projekty, a mianowicie¹¹¹:

8. *Specjalista w instytucjach kultury*, Instytut Kultury Polskiej, Uniwersytet Warszawski

9. *Przewodnik miejskie – varsavianista*, Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego,

10. *Kosmetolog*, Bielska Wyższa Szkoła im. J. Tyszkiewicza w Bielsku-Białej.

Eksperti projektujący programy mieli za zadanie wykorzystać deskryptory właściwe dla szkolnictwa wyższego dla poziomu 5. PRK. Warto przypomnieć, że charakterystyki 5. poziomu PRK znane w 2015 r. odzwierciedlały przygotowanie osoby posiadającej kwalifikację tego poziomu do wykorzystania posiadanej wiedzy do samodzielnego wykonywania umiarkowanie złożonych zadań, w zmiennych przewidywalnych warunkach oraz kierowania małym zespołem realizującym takie zadania. Wskazują, że osoba ta:

- potrafi dokonać wyboru źródeł oraz informacji z nich pochodzących, jest gotowa krytycznie ocenić te informacje,
- potrafi właściwie dobrać oraz zastosować dostępne metody, narzędzia i technologie służące realizacji podejmowanych zadań,
- potrafi uwzględnić w prowadzonej działalności różnorodne uwarunkowania (ekonomiczne, prawne, społeczne i inne),
- potrafi wykorzystać umiejętność komunikowania się z użyciem specjalistycznej terminologii oraz przedstawiania własnego stanowiska do utrzymywania kontaktów związanych z prowadzoną działalnością,
- potrafi dokonać analizy i oceny przebiegu oraz efektów pracy własnej i kierowanego zespołu m.in. w oparciu o dostępne dane ilościowe, opracowywać i skorygować plan działań dotyczący zadań własnych i kierowanego zespołu, jest gotowa przyjąć odpowiedzialność za skutki prowadzonych działań,
- potrafi ocenić własną wiedzę, samodzielnie zaplanować i zrealizować własne uczenie się, a także ocenić potrzeby szkoleniowe podległych pracowników,
- jest gotowa działać w sposób przedsiębiorczy,
- jest gotowa odpowiedzialnie pełnić role zawodowe, w tym przestrzegać zasad etyki zawodowej,
- jest gotowa uczestniczyć w działaniach na rzecz interesu publicznego.

Charakterystyki bardziej szczegółowe, można znaleźć w tabeli opublikowanej w pracy *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia* na s. 70–73.

¹¹¹ Pełne opracowania dostępne są na stronie <http://www.frp.org.pl/pl/23-other/515-opracowania-poziom-5-brakujace-ogniwo-aspekty-praktyczne.html>.

To praktyczne ćwiczenie miało na celu sprawdzenie, czy charakterystyki są wystarczające do zaprojektowania programów studiów. Rezultaty znakomicie to potwierdziły. Projektanci programów studiów mieli rozpoznać drogi rekrutacji kandydatów na nie, przebadać opinie interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, zarysować możliwość uznawania efektów uczenia się poza murami uczelni i innych elementów projektowania programów studiów. Z drugiej strony, ćwiczenie to miało udzielić odpowiedzi na pytanie, czy wyniki przeprowadzonych prac pozwalają na sensowne kontynuowanie debaty nad wprowadzeniem programów 5. poziomu PRK do systemu polskiego szkolnictwa wyższego rozpoczętej w pierwszym etapie badania. Na to pytanie eksperci odpowiedzieli twierdząco. W toku prac potwierdzono m.in.¹¹²:

- wysokie zainteresowanie interesariuszy zewnętrznych (zwłaszcza pracodawców) studiami 5. poziomu, które dostarczać mają wykwalifikowanych specjalistów w różnych dziedzinach pracy;
- znaczące zróżnicowanie programów 5. poziomu, odpowiadających na różnorodne potrzeby interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych. Większość opracowań opowiadała się za profilem praktycznym tych studiów, ale nie wszystkie;
- charakterystyki dotyczące 5. poziomu PRK całkowicie wystarczają do stworzenia poprawnego opisu programu w języku efektów kształcenia (uczenia się);
- uznawanie kwalifikacji zdobytych poza edukacją formalną może i powinno być włączone w zakres dokonań studenta studiów 5. poziomu;
- rekrutacja na studia 5. poziomu wymaga starannej i niebłażej dyskusji, w której powinna być rozstrzygnięta przede wszystkim kwestia, czy świadectwo dojrzałości jest warunkiem koniecznym wstąpienia na nie, czy uzyskanie dyplomu – kwalifikacji pełnej 5. poziomu powinno być warunkowane posiadaniem świadectwa maturalnego;
- studia 5. stopnia są bardzo obiecującym narzędziem wyrównywania szans społecznych: dalsza segmentacja i zróżnicowanie programów oferowanych przez szkoły wyższe pozwala na lepsze zaplanowanie przez studentów strategii uczenia się przez całe życie, skracanie kolejnych etapów studiowania i obniżenie ich kosztów;
- program 5. poziomu pozwalałby na rzetelniejsze prowadzenie procesu dydaktycznego, stwarzając studentom, którzy nie dają sobie rady z wymaganiami poziomu 6, szansę na ukończenie programu na poziomie niższym opatrzonej dyplomem studiów wyższych.

Niestety, nie ustalono nazwy dyplomu, który byłby po tych studiach przyznawany absolwentowi. Większość ekspertów skłaniała się ku nazwie „spe-

¹¹² Chmielecka E., Matuszczak K. (red.) 2015, s. 66–68.

„specjalista” bądź „dyplomowany specjalista”, co dobrze koresponduje z technicznym czy ekonomicznym obszarem studiów, ale w innych obszarach nie brzmi najlepiej. Zatem konkurs na tę nazwę pozostał otwarty.

Ponadto w drugim etapie przedstawiono analizę porównawczą ulokowania wybranych kwalifikacji firmy Pearson na poziomie 5. PRK. Próba ta potwierdziła zgodność kwalifikacji poziomu 5. brytyjskiej i polskiej ramy oraz poprawność metody stosowanej w ZSK w Polsce do przypisywania kwalifikacjom numerów poziomów. Pośrednio potwierdziła także potencjalną porównywalność programów 5. poziomu, które być może w przyszłości będą oferowane przez polskie uczelnie z programami oferowanymi zagranicą.

Etap trzeci badania kończący się publikacją *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*¹¹³ dopełniał wyniki badań poprzednich etapów o dodatkowe elementy związane z organizacją procesu kształcenia dla zaprojektowanych uprzednio programów 5. poziomu.

Po pierwsze, rozważano zasady rekrutacji na poziom 5. Intencją tego badania było stwierdzenie, czy wymagania dotyczące rekrutacji na studia 6. poziomu w Polsce i Wielkiej Brytanii są podobne, czy też różnią się poziomem wymagań¹¹⁴. Podstawą do oceny takich wymagań pomogłyby być deskryptory poziomów ram kwalifikacji. Niestety, zróżnicowanie zasad rekrutacji w uczelniach brytyjskich i jeszcze inne zasady rekrutacji w uczelniach polskich nie pozwoliły na dokonanie porównania pod tym względem. Jednakże zestawienie samych procedur rekrutacji i związanych z nimi zasad mobilności pionowej, przedstawione w niniejszej publikacji w rozdziale 5, stanowi interesujące źródło refleksji nad mechanizmami wspomagania bądź selekcji kandydatów na studia w obydwu krajach.

Po drugie, przeanalizowano problematykę 5. poziomu jako pomostu między poziomami 4. i 6. Analizę rozpoczęto od przeglądu rozwiązań międzynarodowych pokazujących, w jaki sposób efekty kształcenia (uczenia się) uzyskiwane na tych poziomach przenikają się nawzajem i pozwalają na ich częściowe przenoszenie na poziomy wyższe, co sprzyja mobilności pionowej i poziomej studentów, elastyczności programów kształcenia, realizacji polityki kształcenia stawiającej studenta w centrum działań uczelni. W przypadku projektowanych w Polsce programów studiów 5. poziomu mamy do czynienia z przeniesieniem podwójnym: efekty uczenia z poziomu 4., zwłaszcza związane z kompetencjami i certyfikatami zawodowymi, mogą być uznane jako częśćka efektów na poziomie 5. Ukończone studia 5. poziomu mogłyby stanowić element (krótki cykl) studiów 6. poziomu, także

¹¹³ Chmielecka E., Kraśniewska N., (red.), 2016.

¹¹⁴ Szczegółowe wyniki badania patrz: Chmielecka E., Kraśniewska N., (red.), 2016, s. 45–62.

i zwłaszcza w przypadku przeniesienia kwalifikacji związanych z konkretnym zawodem. Przeanalizowano przykłady współpracy wybranych polskich szkół wyższych ze szkołami średnimi i zaadaptowane przez nie propozycje rozwiązań „pomostowych”. Zawierają one analizę możliwości uznawania na 6. poziomie częściowych kwalifikacji zdobywanych na poziomie 5. i/lub w placówkach oświatowych z wykorzystaniem deskryptorów i charakterystyk wymagań dla poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji. Ilustracje te pochodzą z trzech uczelni i czterech programów:

- 1) Uniwersytetu Przyrodniczo-Technologicznego w Bydgoszczy współpracującego z Zespołem Szkół Chemicznych w tym mieście;
- 2) Politechniki Warszawskiej, filii w Płocku porównującej swój program dla technologii chemicznej m.in. do programu nauczania dla zawodu technik technologii chemicznej opracowanego przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEziU);
- 3) Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu, gdzie dokonano analizy możliwości uznania kwalifikacji oferowanych przez technika lub szkoły policealne pod kątem wykorzystania na studiach poziomu 5. na specjalności programista – operator centrów obróbkowych CNC;
- 4) ponownie z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu, gdzie dokonano analizy możliwości uznania kwalifikacji oferowane przez technika lub szkoły policealne pod kątem wykorzystania na studiach poziomu 5. na kierunku specjalista ds. administracyjno-prawnych i rachunkowości.

Przedstawione opracowania¹¹⁵ zawierają analizy prawne, szczegółowe porównania efektów kształcenia właściwych dla porównywanych programów, a stanowiących podstawę do ich przeniesienia między poziomami, analizy kwalifikacji częściowych, które mogą podlegać takiemu przeniesieniu i innych elementów. W konkluzji eksperci tego zagadnienia stwierdzają, że porównanie obydwu programów/typów efektów nie jest procesem prostym. Wielu efektów nie można ze sobą powiązać wprost, a niektórym nie udało się przypisać odpowiedników. Porównanie wymaga dobrego rozpoznania obydwu typów efektów i wnikliwej ich analizy w celu odnalezienia elementów ujawniających ich referencję, a być może i przenoszenie między poziomami PRK – jest to trudne, ale możliwe do wykonania.

Po trzecie¹¹⁶, przedstawiono możliwości włączenia standardów zawodów do zaprojektowanych uprzednio programów kształcenia na poziomie

¹¹⁵ Szczegółowy opis tych analiz – patrz Chmielecka E., Kraśniewska N., (red.), 2016, s. 68–96.

¹¹⁶ Patrz Chmielecka E., Kraśniewska N., (red.), 2016, s. 41–42, zaś szczegółowy opis tych analiz patrz: tamże s. 68–96; <http://www.frp.org.pl/pl/23-other/515-opracowania-poziom-5-brakujace-ogniwo-aspekty-praktyczne.html>.

5. jako ich integralnych elementów. Jest to zagadnienie szczególnie ważne dla programów mających z reguły profil praktyczny, silnie i bezpośrednio odpowiadających na potrzeby rynku pracy i konkretnych zawodów. Nie były to jednak wyłącznie programy oferowane przez uczelnie zawodowe. Przykłady takiej fuzji standardów zawodów z programami studiów zilustrowane zostały przez kilka uczelni. Bielska Wyższa Szkoła im. J. Tyszkiewicza włączyła standard zawodu technika kosmetyka w kształcenie na kierunku kosmetyka. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu wprowadziła standardy zawodów Asystent ds. księgowości i Specjalista ds. rachunkowości do zaprojektowanych programów kształcenia 5. poziomu na kierunku zarządzanie, specjalności administracyjno-prawnej i rachunkowości. W tejże uczelni włączono także standard zawodu operator obrabiarek sterowanych numerycznie do specjalności programista-operator centrów obróbkowych CNC. Natomiast CKNJOiEE Uniwersytetu Warszawskiego proponuje włączenie standardów zawodów animator kultury, opiekunka dziecięca domowa lub asystent nauczyciela w klasach I-III do programu „Asystent przedszkolny/szkolny nauczyciela języka obcego” (Preschool/School Language Teacher Assistant)”. Interesującą propozycją jest włączenie wymagań zawodu Specjalista w instytucjach kultury do studiów 5. poziomu na kierunku kulturoznawstwo prowadzonym w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego oraz Przewodnik miejski – varsavianista oferowanego przez Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego.

Po czwarte, programy studiów na poziomie 5. powinny być wyjątkowo otwarte na potwierdzanie efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną. W analizach dotyczących organizacji tego procesu podkreślano, że praktyczne sprofilowanie poziomu 5. oraz jego otwarcie na osoby z doświadczeniem zawodowym, chcących uzupełnić wykształcenie, bardzo sprzyja uznawaniu takich efektów uczenia się jako składowych efektów kształcenia formalnego. Organizację uznawania efektów omówiono na przykładach trzech programów kształcenia z dwóch uczelni¹¹⁷. Ponownie podano tu przykład takiej walidacji na potrzeby programu dającego kwalifikację „specjalista ds. administracyjno-prawnych i rachunkowości” oferowanego przez PWSZ w Elblągu. Uniwersytet Warszawski zaoferował walidację pozaformalnych

¹¹⁷ Aniśkowicz M., Olszewska K., 2016. *Badanie pokazujące w jaki sposób na 5 poziomie lokują się, i jak mogą być walidowane, kompetencje uzyskane poza systemem szkolnictwa wyższego – efekty uczenia się poza- i nieformalnego (VNFILO, Recognition of prior learning – RPL, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg; Janiak-Jasińska A., Pieniądz A., 2016. Uznawanie efektów uczenia się w systemie pozaformalnym i nieformalnym na studiach 5 poziomu w Instytucie Historycznym UW, przygotowujących do pracy w charakterze przewodnika miejskiego – varsavianisty, Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.*

efektów uczenia się na studiach 5. poziomu w Instytucie Historycznym, przygotowujących do pracy w charakterze przewodnika miejskiego – varsavianisty oraz, ponownie dla specjalisty w instytucjach kultury na kierunku kulturoznawstwo prowadzonym w Instytucie Kultury Polskiej UW.

W analizach wykorzystano istniejące regulacje prawne, dotyczące uznawania takich efektów na poziomach 6. i 7. PRK oraz organizację tego uznawania, już funkcjonującą w uczelniach. Standardowo składa się ono z etapów identyfikacji, dokumentacji, weryfikacji i wreszcie certyfikacji z nadaniem punktacji ECTS, pozwalającej na zaliczenie części zajęć programu. Interesujące było, że rozpatrywano nie tylko studia o profilu praktycznym, ale także ogólnoakademickim. Analizy ilustrowane były przykładami osób, które mogłyby się ubiegać o taką weryfikację. W konkluzji uznano, że wprowadzenie programów 5. poziomu nie wymaga żadnych zasadniczych zmian w stosunku do już istniejących rozwiązań. Wymaga tylko ich rozszerzenia.

W piątym i ostatnim temacie trzeciego etapu projektu próbowano znaleźć odpowiedź na pytanie, czy systemy zapewniania jakości – wewnętrzne i zewnętrzne – które obecnie funkcjonują w polskim szkolnictwie wyższym, będą w stanie objąć swym działaniem programy 5. poziomu, a jeśli tak – czy będą wymagać zmian¹¹⁸. Ta problematyka jest ściśle skorelowana z zagadnieniami związanymi z wiarygodnością i rzetelnością kształcenia przedstawioną w niniejszej publikacji w rozdziale 5. Przeprowadzona w etapie trzecim analiza odwoływała się do zasad zapewniania jakości przedstawianych w Europejskich Standardach i Wskazówkach Zapewniania Jakości dla EOSW, które, co należy podkreślić, obejmują wszystkie poziomy kształcenia właściwe dla szkolnictwa wyższego, a więc odpowiadające poziomom 5–6–7–8 Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Ponieważ ESG określają podstawowe zasady projektowania i funkcjonowania wewnętrznych systemów zapewniania jakości w uczelniach, zatem te uczelnie, które się do nich stosują, mogą automatycznie objąć nimi i programy 5. poziomu.

W analizach w próbowano odpowiedzieć na pytanie, czy zmiany będą wymagać zasad i kryteriów zewnętrznej oceny oferowanej przez Polską Komisję Akredytacyjną. Generalna konkluzja tej analizy jest uspokajająca. Wprowadzenie programów 5. poziomu nie wymaga znaczących zmian – dotychczasowe systemy z łatwością mogą objąć i te programy. Uzupełnienia obszaru ich działania mogą dotyczyć kwestii szczegółowych – takich jak specyficzne warunki rekrutacji na studia, o ile będą różne od dotychczas stosowanych. Podsumowując tematykę akredytacji PKA, napisano¹¹⁹: „... wprowadzenie oceny zewnętrznej programów 5. poziomu nie wymaga

¹¹⁸ Chmielecka E., Kraśniewska N., (red.), 2016, s. 155–168.

¹¹⁹ Tamże, s. 168.

zasadniczej zmiany zasad i kryteriów oceny programowej PKA. Nowe elementy, które powinny być uwzględnione w kryteriach i podkryteriach oceny jakości kształcenia PKA wynikać będą głównie z zapisów legislacyjnych dotyczących studiów 5. poziomu. Analiza obecnych kryteriów PKA oraz zidentyfikowanych w trakcie niniejszych badań charakterystyk proponowanych programów kształcenia wskazuje, że uzupełnienia potrzebne w obecnych kryteriach ocen bądź ocen dokonywanych w trakcie wizytacji to:

- Uzasadnienie włączenia programów 5. poziomu do oferty uczelni znajdujące odzwierciedlenie w zapisach misji uczelni i strategiach rozwoju jednostki prowadzącej taki program, a także w powiązaniach uczelni z otoczeniem społecznym i gospodarczym;
- Dobrze zdefiniowanie profilu praktycznego dla studiów 5. poziomu i dostosowanie do tej definicji wymagań dotyczących struktury efektów kształcenia, kadry, infrastruktury dydaktycznej itp. – to jednak w ramach obecnie funkcjonujących ogólnych kryteriów ocen;
- Określenie i uzasadnienie zasad rekrutacji na studia – stosownie do przyjętych rozwiązań legislacyjnych i/lub rozwiązań przyjętych przez uczelnię;
- Określenie i uzasadnienie zasad przenoszenia osiągnięć studenta uzyskanych na 5. poziomie w obręb programów 6. poziomu, o ile program 5. poziomu uznany zostanie za „krótki cykl” programu 6. poziomu;
- Określenie wymagań dotyczących pracy dyplomowej bądź innej formy sprawdzianu kończącego program 5. poziomu.”

Rozdział 7.

Podsumowanie

Ewa Chmielecka (FRP, SGH)

W Podsumowaniu¹²⁰ w publikacji *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne* pytano, jakie konkluzje – wnioski i rekomendacje – dotyczące możliwości i potrzeby wprowadzenia programów kształcenia na 5. poziomie PRK do systemu polskiego szkolnictwa wyższego można sformułować po tych badaniach. Dzisiejsze odpowiedzi na to pytanie nie przedstawiają się bardzo odmiennie, ale warte są uzupełnień i dodatkowej refleksji. W syntetycznej postaci można je przedstawić następująco.

Istnieje szeroka gama potrzeb społecznych stanowiących uzasadnienie do wprowadzenia programów 5. poziomu. Pierwszą i najważniejszą z nich jest pogarszający się stan kapitału ludzkiego w Polsce. Zjawisko to spowodowane jest przede wszystkim czynnikami demograficznymi i może być rekompensowane wzrostem poziomu wykształcenia społeczeństwa. To powoduje, że – na potrzeby postulowanej gospodarki wiedzy – społeczeństwu polskiemu potrzebne jest dalsze zwiększanie liczby osób kształconych się na poziomie wyższym. Jednakże obawy o jakość kształcenia wyższego prowadzącego do uzyskania kwalifikacji poziomu 6. w warunkach wzrostu liczby studentów, kierują ku możliwości uruchamiania studiów na 5. poziomie: mniej wymagających intelektualnie, sprofilowanych praktycznie, stanowiących pomost między poziomami 4. i 6. Studia 5. poziomu mogą zahamować spadek liczby studiujących, z którym mamy do czynienia dziś. Zatem, jeśli strategicznym celem rozwoju Polski jest zbudowanie gospodarki i społeczeństwa wiedzy, to taki cel wymaga rozwoju kapitału ludzkiego odpowiedniego do potrzeb rynku pracy oraz rozwiniętej demokracji. Konieczny jest dalszy wzrost liczby osób kształcących się na poziomie wyższym. Polska ma wysoki wskaźnik osób studiujących, jednakże nadal niewystarczający. Wyniki egzaminów maturalnych oraz losy życiowe, nie pozwalają części młodzieży na podjęcie studiów licencjackich czy inżynierskich. Ta młodzież poszukuje studiów krótszych (i tańszych), mniej nasyconych wiedzą teoretyczną, a bardziej

¹²⁰ Chmielecka E., Kraśniewska N., (red.), 2016, s. 169–171.

praktycznymi umiejętnościami, takich, w których potwierdzone doświadczenie zawodowe mogłoby zastąpić część zajęć w uczelni. Ale, oczywiście i takich, które nie zamykałyby drogi do następnych stopni kształcenia, wręcz przeciwnie – ułatwiałyby ją i skracaly czas uzyskiwania dyplomów 6. poziomu. Słowem, innym względem społecznym przemawiającym za wprowadzeniem programów na poziomie 5. jest to, że trzeba rozwijać krótsze i tańsze studia dla tych grup absolwentów szkolnictwa średniego, które nie mogą aspirować do studiowania w pełnym 3-letnim cyklu właściwym dla poziomu 6, ale muszą, także z przyczyn ekonomicznych, możliwie skrócić okresy kształcenia, łączyć je z wczesnym wchodzeniem na rynek pracy. Poziom 5. wpisuje się tu w politykę wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży.

Z wprowadzeniem studiów 5. poziomu wiązą się też korzyści dla uczelni, które z powodu niżu demograficznego borykają się z niedostateczną liczbą kandydatów na studia i z niedostatecznym obciążeniem kadry. Mogą one zyskać szansę na przyjęcie nowej grupy studiujących. Poziom 5. sprzyja też rozwojowi systemu uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning – LLL), który słusznie uznawany jest za jeden z najważniejszych elementów tworzenia społeczeństw wiedzy. Badania tego projektu wskazują też, że studiami poziomu 5. zainteresowani są kandydaci o różnych potrzebach i doświadczeniach życiowych. Mogą to być osoby dojrzałe, które zgromadziły znaczące doświadczenie zawodowe po szkole średniej i szukają dla niego podbudowy w postaci wiedzy. Mogą to być kandydaci jeszcze niezdecydowani, co do dalszej ścieżki kształcenia, chcący rozeznaczyć swoje zdolności i możliwości na studiach nieco łatwiejszych i krótszych, a potem je kontynuować na tym samym, bądź innych kierunkach. Jednakże najważniejszą grupą, wydają się być ci studenci, którzy z trudem dają sobie radę na studiach 6. stopnia, i których uczelnie ciągną do dyplomu, często naruszając zasady dobrej jakości kształcenia. Takim studentom można by zaoferować dyplom studiów 5. stopnia i zaprosić do dalszej nauki w przyszłości. Nie zostałby zmarnowany czas studenta i uczelni, nie zostałyby zmarnowane pieniądze (prywatne lub publiczne) zainwestowane w owe studia. Słowem – studia 5. stopnia stwarzają możliwość rozpoczęcia ścieżki kształcenia w szkolnictwie wyższym od studiów krótszych, rzetelnej jakości, dostosowanych do potrzeb studentów i uczelni.

Z tą problematyką wiąże się pytanie o zasady rekrutacji na studia 5. poziomu. Podstawowe zasady powinna rozstrzygnąć Ustawa PSW. Opinie uczelni biorących udział w niniejszym projekcie i zainteresowanych studiami na 5. poziomie różnią się: uniwersytety raczej chcą rekrutować kandydatów z maturą, uczelnie zawodowe chętnie przyjmą kandydatów z ukończoną szkołą średnią, ale bez matury. Oczywiście, wstęp na studia licencjackie i inżynierskie nadal byłby warunkowany posiadaniem świadectwa maturalnego.

Przeglądy rozwiązań międzynarodowych dotyczących programów studiów 5. poziomu wskazują, że jest to często i z dobrym skutkiem stosowany

program kształcenia. Na poziomie 5. zbiegają się rozmaite formy kształcenia formalnego i pozaformalnego, jednakże większość krajów europejskich oferuje tu kwalifikację pełną – dyplom szkoły wyższej. Brak takiej kwalifikacji w Polskiej Ramie/Systemie Kwalifikacji utrudnia kompatybilność polskiego systemu szkolnictwa wyższego z innymi systemami i uznawanie stosownych dyplomów, a co za tym idzie – także i mobilność studentów. Doświadczenia międzynarodowe wskazują także na znaczące zapotrzebowanie rynków pracy na absolwentów posiadających takie wykształcenie i wielką jego popularność wśród studentów, traktujących je zarówno jako wstępny cykl do dalszych studiów, jak i jako instrument przygotowania do pracy zawodowej. W Europie takie studia oferowane są w wielu krajach i stanowią tzw. „krótki cykl” kształcenia wyższego, zwykle 3–4 semestralny. Skutkują dyplomem „associated degree” (czasem o innej nazwie) i przyjmują w mury uczelni największą falę absolwentów szkół średnich. Absolwenci „krótkiego cyklu” w ok. 50% kontynuują od razu edukację na poziomie 6; w połowie wchodzi na rynek pracy i wracają na uczelnie w trybie uczenia się przez całe życie. Są rozchwytywani przez pracodawców szukających pracowników o kompetencjach mieszczących się powyżej poziomu 4. (tu np. polski „technik”), a poniżej poziomu 6. (tu, np. polski inżynier). Na tym poziomie lokuje się np. operator obrabiarek cyfrowych, ale dotyczy to także wykwalifikowanych asystentów do prac administracyjno-biurowych, pomocniczych służb medycznych i edukacyjnych oraz wielu innych stanowisk pracy, dla których potrzebni są „dyplomowani specjaliści”, niekoniecznie licencjaci, ale też już nie maturzyści. Jeszcze powszechniejsze są studia 5. poziomu w USA oferowane przede wszystkim przez dwuletnie kolegia publiczne. W 2014 r. studiowało w nich ponad 7 mln słuchaczy, zaś ok. 40% studentów szkół wyższych otrzymujących dyplomy *bachelor* uczęszczało wcześniej do kolegiów.

Włączenie programów 5. poziomu do oferty szkół wyższych wymaga zmiany w Ustawie Prawo o Szkolnictwie Wyższym. Oczywiście, o ile mają to być studia i dyplomy o statusie podobnym do tego, jaki mają studia licencjackie i magisterskie. Przygotowywana nowa Ustawa PSW (tzw. Ustawa 2.0) jest doskonałą okazją, do podjęcia decyzji i włączenia w nią zapisów dotyczących studiów 5. poziomu. Ustawa może decydować, kto będzie miał prawo prowadzenia takich studiów. Badania prowadzone przez FRP wskazują, że są nimi zainteresowane nie tylko szkoły zawodowe, ale także uniwersytety i politechniki. W USA nawet Uniwersytet Harvarda prowadzi studia 5. poziomu – trudno go nazwać szkołą zawodową. Być może dobrym rozwiązaniem byłaby niezależność od typu szkoły i dobrowolność dotycząca ich prowadzenia, po spełnieniu, oczywiście, wymagań dotyczących efektów uczenia się, kadry i innych, które powinna określić ustawa i idące w ślad za nią rozporządzenia.

Na pytanie, jak długo mogłyby takie studia trwać i czy muszą być praktycznie zorientowane także powinna odpowiedzieć ustawa. W Europie to zazwy-

czaj studia 4-semestralne i praktycznie zorientowane. W USA w collegiach trwają 4 semestry i mogą mieć profil specjalistyczny lub ogólny z niewielkim nachyleniem specjalizującym. Badania prowadzone w tym projekcie wskazują, że uczelnie, w tym uniwersytety, chciałyby im nadać przede wszystkim profil praktyczny, choć osadzony nie tylko w obszarze nauk stosowanych – technicznych czy społecznych – ale także np. nauk humanistycznych.

Nowoczesne modele edukacji opierają się na systemie uczenia się przez całe życie (LLL), które pozwala dostosować się do stałych i częstych zmian w życiu społecznym, a przede wszystkim do bardzo dynamicznych zmian w rynku pracy. Studia na 5. poziomie są dobrze rozpoznany element tego systemu, stanowią istotne ogniwo (w Polsce „brakujące ogniwo”) uczenia się przez całe życie. Segmentacja cykli kształcenia, ich różnorodność i przenikanie się, elastyczność w dostosowywaniu się do potrzeb słuchaczy i jego otoczenia są wyznacznikami LLL, zaś programy 5. poziomu wpisują się w ten schemat bardzo dobrze. Potrzeby rynku pracy dotyczące zatrudnienia osób uzyskujących kwalifikacje 5. poziomu w Polsce powinny być przebadane. Jednakże doświadczenia międzynarodowe wskazują, że wskaźnik ich zatrudnienia jest wysoki. Także opinie pracodawców zebrane w trakcie badań tego projektu wskazują, że są oni zainteresowani zatrudnieniem absolwentów studiów 5. poziomu („dyplomowanego specjalisty w dziedzinie...”). Współpracujący z uczelniami pracodawcy wskazują stanowiska pracy, na których mogą być oni zatrudnieni.

Uruchomienie studiów 5. poziomu może, wbrew powierzchownym obawom, dobrze wpłynąć na rzetelność i jakość kształcenia. Umożliwienie części studentów poziomu 6. uzyskania dyplomu studiów 5. poziomu może sprawić, że na poziomie 6, a w konsekwencji i 7. (studia magisterskie) będzie można lepiej utrzymać właściwe standardy kształcenia. Dziś często słuchacze studiów 6. poziomu edukowani są i promowani poniżej standardów właściwych dla studiów licencjackich i inżynierskich, ponieważ uczelnie nie mogą oferować im pośredniego dyplomu 5. poziomu o niższych wymaganiach.

Opisana powyżej argumentacja została podjęta przez uczelnie uczestniczące w badaniach – okazały one gotowość do zaprojektowania i wdrożenia programów 5. poziomu. Uznały ich prowadzenie za potrzebne i możliwe. Czasem, w formie szkoleń czy studiów pomostowych, już takie programy prowadziły. Powstałe w projekcie przykładowe programy studiów zostały skonsultowane z interesariuszami zewnętrznymi tych uczelni i uzyskały pozytywne opinie. Przebadano je także pod kątem możliwości objęcia ich systemami zapewniania jakości, zastosowania w rekrutacji weryfikacji efektów uczenia się zdobytych poza edukacją formalną, włączenia w program kształcenia standardów kompetencji zawodowych. Uznano, że wszystkie te praktyczne aspekty mogą być z łatwością zastosowane dla wprowadzonych nowych programów. Najwięcej kontrowersji i pytań budzi „pomostowy”

charakter poziomu 5. i możliwość przenoszenia efektów kształcenia między poziomami 4→5 i 5→6, w tym włączania programów 5. poziomu jako „krótkiego cyklu” prowadzącego do programów 6. poziomu. Ta sprawa jest rozmaicie rozwiązywana w krajach mających kwalifikacje na 5. poziomie, a ewentualne kontrowersje dotyczące różnic w deskryptorach poziomów oraz stosownego do nich zróżnicowania efektów kształcenia rozstrzygane są przepisami prawa lub pozostawiane do decyzji uczelni.

Jeśli idzie o potencjalne negatywne aspekty wdrożenia studiów 5. stopnia, to uczestniczące w badaniu uczelnie wskazywały przede wszystkim na potrzebę dobrego legislacyjnego i finansowego umocowania studiów 5. stopnia, zbliżonego do poziomów 6. i 7. i nadającego im zbliżony status prawny. Bez tych regulacji nie podejmowałyby się ich otworzenia, rozumiejąc, że koszty prac koncepcyjnych i wdrożeniowych mogłyby przewyższać potencjalne, i niepewne, korzyści. Często wskazywano też na zagrożenia dla jakości kształcenia rozumianej jako „doskonałość”, rozumiejąc wszelako, że jeśli przez jakość kształcenia rozumie się dobre zaspokajanie ważnych potrzeb społecznych i wypełnianie formalnych standardów jakościowych, to takich zagrożeń nie ma. Stąd powtarzający się postulat objęcia tych studiów kontrolą PKA i wewnętrznych systemów zapewniania jakości

Głosy sprzeciwu wobec programów 5. poziomu sprowadzić się dają zatem do trzech podstawowych zastrzeżeń:

- 1) niepewna efektywność ekonomiczna tych programów: wymagają one wstępnie znacznych nakładów pracy ze strony uczelni, zaś ich rekompensata finansowa w postaci zwiększonej liczby studiujących nie jest pewna;
- 2) dalsza segmentacja, rozdrabnianie programów, jak również prowadzenie programów dotąd kojarzonych z kształceniem policealnym, nie jest zgodna z tradycyjną misją uniwersytetu i może zaszkodzić programom wyższych cykli kształcenia oraz narazić uczelnie na częściową utratę prestiżu;
- 3) zmęczenie społeczności akademickiej reformami i potrzeba stabilizacji rozwiązań już wypracowanych.

Warto jednak zwrócić uwagę, że obawa o wspomniane dalsze rozdrabnianie oferty edukacyjnej uczelni dezintegrujące kompleksowe programy studiów ustępowała pod wpływem argumentacji dotyczącej polityki LLL i przyjęcia założenia o dobrowolności otwierania studiów 5. stopnia. Także między rokiem 2013, w którym rozpoczęto ten projekt, a rokiem 2017, gdy się on kończy, ostatni zarzut stracił na ostrości. Ramy kwalifikacji stały się codziennym elementem życia akademickiego, a ich wymagania dotyczące projektowania programów studiów i powodujące zbędną biurokratyzację procesu dydaktycznego zostały znacznie zredukowane. Realizacja innych elementów reform z lat poprzedzających stała się już rutynowym działaniem. Dziś środowisko akademickie oczekuje nowej ustawy PSW i wnoszonych przez nią zmian, zaś przygotowane założenia do jej projektów, powinny odnieść się do kwestii 5. poziomu.

Jakie sprawy powinny zostać rozstrzygnięte w przyszłej legislacji, o ile zapadnie decyzja o włączeniu w obszar szkolnictwa wyższego programów kształcenia na 5. poziomie PRK? Opinie zebrane w tym projekcie pozwalają stwierdzić, że warunkami skutecznego i pożytecznego wprowadzenia programów 5. poziomu są, co najmniej¹²¹:

- „Zapisy prawne regulujące formalny status studiów 5. poziomu wraz z towarzyszącymi im regulacjami finansowania i innymi pochodnymi.
- Ustalenie zakresu autonomii uczelni w sprawach związanych z programami 5. poziomu, o ile mają być odmienne, niż dla poziomów 6–8. Dotyczy to w szczególności decyzji o uruchamianiu studiów na tym poziomie.
- Rozstrzygnięcie zasad rekrutacji na poziom 5, w szczególności zaś odpowiedzi na pytanie, czy do aspirowania doń będzie konieczne posiadanie świadectwa maturalnego.
- Zarys rozwiązań dotyczących pomostowego charakteru 5. poziomu, w tym możliwości przenoszenia osiągnięć między poziomami sąsiednimi.
- Objęcie poziomu 5. oceną jakości, zarówno wewnętrznej, jak zewnętrznej.
- Przebadanie potencjalnego zapotrzebowania rynku pracy na absolwentów programów 5. poziomu.
- Zapewnienie przez władze wsparcia organizacyjnego i finansowego dla uczelni, które zdecydują się na uruchamianie takich programów; wsparcie dla programów pilotażowych”.
- Wreszcie, znalezienie i ustalenie nazwy dyplomu właściwego dla tej kwalifikacji.

Podsumowując, wszystkie powyższe stwierdzenia bazują na rezultatach projektu badawczego „*Piąty poziom Krajowych Ram Kwalifikacji*” prowadzonego wspólnie przez Fundację Rektorów Polskich (FRP) i Pearson Central Europe w latach 2013–2016. Jego celem było rozpoznanie zasadności i możliwości wprowadzenia do systemu polskiego szkolnictwa wyższego kwalifikacji 5. poziomu PRK oraz potencjalnych skutków takiego kroku, z wykorzystaniem doświadczeń międzynarodowych oraz analizy potrzeb polskiej gospodarki i społeczeństwa. Wyniki badań potwierdzają, że 5. poziom może stanowić ważny czynnik rozwoju kapitału ludzkiego w Polsce, zaś uczelnie widzą w programach prowadzących do uzyskania kwalifikacji na poziomie 5. PRK interesującą szansę na nową formę edukacji – zapewniającą dobrą jakość kształcenia, wychodzącą naprzeciw potrzebom studentów, pracodawców i samych uczelni, lepiej integrującą ofertę szkół polskich z programami bolońskiego „krótkiego cyklu”. Uczestniczące w projekcie uczelnie opracowały – dla dziesięciu kierunków studiów – projekty konkretnych programów prowadzących do uzyskania kwalifikacji umieszczonych na 5. poziomie

¹²¹ Chmielecka E., Kraśniewska N., (red.), 2016, s. 172.

PRK. Przebadane także zostały procedury rekrutacji (z maturą czy bez?), mechanizmy wewnętrznego i zewnętrznego zapewniania jakości, możliwość uznawania efektów kształcenia zdobytych w drodze doświadczenia zawodowego i inne praktyczne aspekty wdrożenia takich programów. W toku seminariów, konferencji i wywiadów te pomysły poddano dyskusji, a także zasięgnięto opinii kluczowych interesariuszy. Zgromadzono pokaźny zbiór argumentów pozwalających podjąć racjonalną decyzję dotyczącą włączenia programów 5. poziomu do oferty szkół wyższych. Opinie te są w przeważającej części pozytywne: 5. poziom może i powinien stać się elementem systemu szkolnictwa wyższego, pod kilkoma wszelako, warunkami. Pierwszym z nich jest zapewnienie mu formalnego statusu zbliżonego do poziomów 6–8 na mocy stosownych aktów prawnych. Te stwierdzenia są szczególnie ważne w kontekście formułowania założeń do nowej Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym. W założeniach do niej powinna znaleźć miejsce dyskusja i propozycja dotycząca 5. poziomu.

Bibliografia

- Becker G.S., 1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press.
- Buchowicz I., 2014. *Szczególne potrzeby społeczne. Uzasadnienie potrzeby poziomu 5. w Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* [w:] Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), *Poziom 5. – Brakujące ogniwo?*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- Burski J., Chłoń-Domińczak A., Palczyńska M., Rynko M. (red.), Śpiewanowski P., 2013. *Umiejętności Polaków – Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Butra A., 2014, *Doświadczenia firmy Pearson*, w: Chmielecka E., Trawińska-Konador K., *Poziom 5 – brakujące ogniwo?* oraz Chmielecka E., Matuszczak K., 2016, *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- CEDEFOP, 2014. *Qualifications at level 5: progressing in a career or to higher education*, Working Paper No 23, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP, 2014. *Qualifications at level 5: benefits for career and higher education. Main findings from the Cedefop study “Qualifications at level 5 of the EQF”*.
- Chłoń-Domińczak A., Kraśniewski A., 2014. *Uzasadnienie potrzeby poziomu 5. w ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, [w:] Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- Chłoń-Domińczak A., Kraśniewski A., 2014. *Kapitał ludzki i potrzeby rynku pracy a poziom 5. ram kwalifikacji*, [w:] Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- Chłoń-Domińczak A., Kotowska I.E., 2015. *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki drugiej rundy badania panelowego gospodarstw domowych. Raport tematyczny z badania – skrót*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Chmielecka E., 2014. *Uczenie się przez całe życie (LLL i LWL) jako inwestycja społeczna*, [w:] Osiński J. (red.) *Polityka publiczna we współczesnym państwie*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.), 2015. *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa. http://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5.pdf

- Chmielecka E., Matuszczak K., 2016. *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa. http://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5_2015_gotowe.pdf
- Chmielecka E., Kraśniewska N. (red.), 2016, *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*. Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa. http://www.frp.org.pl/images/publikacje/publication/poziom_5_2016_gotowy.pdf
- Community College Research Center, 2016. *Community College FAQs*, Columbia University, <http://ccrc.tc.columbia.edu/Community-College-FAQs.html>
- Credit and Qualifications Framework for Wales (CQFW), 2009. Credit and Qualifications Framework for Wales to the European Qualifications Framework Wales National Coordination Point Report gov.wales/docs/dcells/report/100607qcfwreferencingen.pdf
- Czarnik S., Kocór M., 2015. *Zawody i kompetencje – konfrontacja popytu z podażą*, [w:] Górniak, *Ukryty kapitał ludzki – dodatkowe możliwości polskiego rynku pracy*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa – Kraków.
- Domański H., Federowicz M., Pokropek A., Przybysz D., Sitek M., Smulczyk M., Żółtak T., 2016. *Ścieżki edukacyjne a umiejętności i pozycja społeczna*. *Studia Socjologiczne*, 220(1).
- Dziennik Ustaw z 2016 r. poz. 64 z późn. zm.
- Dziennik Ustaw z 2016 r. poz. 915
- Dziennik Ustaw z 2016 r. poz. 537
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 111 z 06.05.2008
- Edukacja i szkolenie 2020 (ET 2020), Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia.
- EUROSTAT, 2013.
- EUROSTAT, 2015.
- EUROSTAT, *Population by educational attainment level, sex and age (%) - main indicators [edat_lfse_03], dane pobrane 25.02.2017 r.*
- Frey C.B., Osborne M.A., 2013. *The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?* Technological Forecasting and Social http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf
- Górniak J. (red.), Kocór M., Czarnik S., Magierowski M., Kasperek K., Jelonek M., Turek K., Worek B., 2015. *Polski Rynek Pracy – Wyzwania i Kierunki Działań Na Podstawie Badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa – Kraków.
- GUS, 2005. *Rocznik Demograficzny 2005*. Warszawa.
- GUS, 2011. *Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna*. Warszawa. http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LUD_ludnosc_stan_str_dem_spo_NSP2011.pdf.
- GUS, *Aktywność Ekonomiczna Ludności Polski dane kwartalne*. Warszawa.
- HESA, 2016. *Higher Education Statistics for the UK 2014/15*.
- Holzer J.Z., 2003. *Demografia*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne S.A, Warszawa.
- Instytut Badań Edukacyjnych 2013. *Raport z Debaty Społecznej*.

- Kirsh M., Beernaert Y., 2011. *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5: The Missing Link*. EURASHE, Brussels.
- Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., 2015. *Rynek pracy widziany oczami pracodawców. Raport z badania pracodawców i ofert pracy*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Komisja Europejska, 2016. *Education and Training Monitor 2016*. Bruksela.
- Komisja Europejska, 2017. *Commission Staff Working Document. Country Report Poland 2017*. Bruksela.
- Kotowska I.E. (red.), 2014. *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków*. Diagnostyka Społeczna 2013, Warszawa.
- Kotowska I.E., Minkiewicz B., Sączuk K., Brzozowska Z., 2014. *Biografie edukacyjne Polaków i ich uwarunkowania*, [w:]: Rószkiewicz M., Sączuk K. (red.). *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Kotowska I.E., Minkiewicz B., Sączuk K., Łątkowski W., 2015. *Subiektywna luka edukacyjna*, [w:]: Rószkiewicz M., Sączuk K. (red.). *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych. Wyniki drugiej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Lutz W., KC S., 2013. *Demography and Human Development : Education and Population Projections*. Human Development Report Office Occasional.
- Marciniak Z. (red.), Chmielecka E., Kraśniewski A., Saryusz-Wolski T., 2013. *Raport Samopotwierdzenia Krajowych Ram Kwalifikacji Dla Szkolnictwa Wyższego*.
- ManpowerGroup, 2016. *Niedobór talentów* <http://www.manpowergroup.pl/pl/raporty-ryнку-pracy/niedobor-talentow.html>
- Neumark D., Johnson H., Mejia M.C, 2011 *Future Skill Shortages in the U.S. Economy?*, <http://www.employmentpolicy.org/sites/www.employmentpolicy.org/files/field-content-file/pdf/David%20Neumark/Neumark%20et%20al%20Skill%20Shortages%20EPRN.pdf>
- Newsweek, 2015. *Maszyny kontra ludzie. Czy człowiek stanie się niepotrzebny w pracy?* Data publikacji: 11.02.2015 źródło dostępu: <http://www.newsweek.pl/biznes/maszyny-kontra-ludzie-czlowiek-niepotrzebny-w-pracy,-artykuly,356913,1.html>.
- Pokropek i in., 2015. *Porównywalne wyniki egzaminacyjne*, [w:] Dolata R., Sittek M. (red.) *Raport o stanie edukacji 2014. Egzamininy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Polskie Szkolnictwo Wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*, 2009, KRASP, KRZaSP, FRP, Warszawa; <http://www.krasp.org.pl/pliki/07d3834a-2204e573048f07df6f757297.pdf>.
- Prisonplanet.pl, *Kolejne dwie dekady i znikające zawody*, http://www.prisonplanet.pl/trend_trak/kolejne_dwie_dekady_i,p1472716120.
- QAA i in., 2014. *Qualifications can cross boundaries: a rough guide to comparing qualifications in the UK and Ireland*.
- Radwan A. (red.), 2017. *Plus Ratio Quam Vis Consuetudinis. Reforma Nauki i Akademii w Ustawie 2.0. Projekt Założeń do Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, Kraków.

- Sitek M., 2016. *Zmiany w Nierównościach Edukacyjnych w Polsce. Uwagi Polemiczne do Tekstu Zbigniewa Sawińskiego „Gimnazja Wobec Nierówności Społecznych”*. Edukacja 2(137).
- Sławiński S., Dębowski H., Chłoń-Domińczak A., Kraśniewski A., Pierwienicka R., Stęchły W., Ziewiec G.. 2013. *Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sławiński S. (red.), Chłoń-Domińczak A., Szymczak A., Ziewiec-Skokowska G., 2016. *Polska Rama Kwalifikacji. Poradnik Użytkownika*, Warszawa.
- Stonawski M., 2014. *Kapitał Ludzki w Warunkach Starzeniach się Ludności a Wzrost Gospodarczy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków.
- Swansea University, 2016. Swansea University Statement on Changes to Qualifications in Schools and College, <http://www.swansea.ac.uk/admissions/qualificationreform>.
- Syrusz-Wolski T., Piotrowska D. 2014. *Francja, [w:] Chmielecka E, Trawińska-Konador K. Piąty poziom – brakujące ogniwo?* Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- Szafraniec K., 2011. *Młodzi 2011*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Szkwarek W., 2016. *Rynek pracy za 5 i 15 lat. Kto znajdzie zatrudnienie?* <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Rynek-pracy-za-5-i-15-lat-Kto-znajdzie-zatrudnienie-7315245.html>
- Trawińska-Konador K., 2014, *Działalność grupy Chain5, [w:] Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.) Poziom 5 – brakujące ogniwo?*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa.
- Wasilewski K., 2011. *Drogi młodzieży wiejskiej na uniwersytet. Przykład UMK*. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

Netografia

- isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20160000064
- rejestr.kwalifikacje.gov.pl
- s2.lemde.fr/image/2017/02/24/534x0/5084746_6_1a74_2017-02-21-ead2ca6-19787-k4t652-ur0wkit3xr_8f18ff3d9893f1b2ec0d48a0a05a4364.png
- www.bls.gov/opub/mlr/2009/11/art5full.pdf
- www.chain5.net
- www.education.gouv.fr/cid1106/fonctionnement-de-la-v.a.e.html
- www.initialis.org/marche-emploi-bac-2-commerce-bts-dut-muc.php?rubrique=emploi&nbE=&nbS=&nbM=&nbR=&nbEx=
- www.insee.fr/fr/statistiques/1376698?sommaire=1376713&q=bac%2B
- www.kwalifikacje.gov.pl/download/Prawo_o_ZSK/Rozporzadzenie_w_sprawie_charakterystyk_poziomu_5.pdf
- www.kwalifikacje.gov.pl/download/Prawo_o_ZSK/Rozporzadzenie_w_sprawie_charakterystyk_poziomow_1_8.pdf
- www.kwalifikacje.gov.pl/download/Prawo_o_ZSK/Uzasadnienie_do_rozporzadzenia_ws_poziomu_5.pdf
- www.leido.nl
- www.nerdwallet.com/blog/loans/student-loans/jobs-in-demand/
- www.vae.gouv.fr/_pdf/cerfa12818_01.pdf

Pełne opracowania z lat 2013–2016

- Aniśkiewicz M., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Specjalista ds. administracyjno-prawnych i rachunkowości*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg.
http://www.frp.org.pl/images/zalaczniki/aniskowicz_m_-_specjalista_ds._administracyjno-prawnych_i_rachunkowo%c5%9bci.pdf
- Niedojadło J., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Programista-operator centrów obróbkowych CNC*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg.
http://www.frp.org.pl/images/zalaczniki/niedojadlo_j_-_programista-operator_centrow_obrobkowych_cnc.pdf
- Majzner M., Petzel M., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Studia pomostowe Nauki Ścisłe – Matematyka Fizyka Chemia*. Wydział Budownictwa, Mechaniki i Petrochemii Politechniki Warszawskiej – Filii w Płocku, Płock.
http://www.frp.org.pl/images/zalaczniki/majzner_m_petzel_m_-_studia_pomostowe_-_nauki_scisle_matematyka_fizyka_chemia.pdf
- Majzner M., Petzel M., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Studia przeddyplomowe Technologia Chemiczna*. Wydział Budownictwa, Mechaniki i Petrochemii Politechniki Warszawskiej – Filii w Płocku, Płock.
http://www.frp.org.pl/images/zalaczniki/majzner_m_petzel_m_-_program_studia_przeddyplomowe_technologia_chemiczna.pdf
- Murkowska A., Romaniuk J., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Asystent przedszkolny/szkolny nauczyciela języka obcego (Preschool/School Language Teacher Assistant)*, Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
http://www.frp.org.pl/images/zalaczniki/murkowska_a_romaniuk_j_-_asystent_przedszkolny._doc.pdf
- Urbaniak A., Szymański Z., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Technolog (specjalista) w zakresie bezpieczeństwa sieci komputerowych*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. H. Cegielskiego w Gnieźnie, Gniezno.
http://www.frp.org.pl/images/zalaczniki/urbaniak_a_szymanski_z_-_technolog_w_zakresie_bezpieczenstwa_sieci_komputer.pdf
- Urbaniak A., Szymański Z., 2015. *Program 5 poziomu KRK – Technolog (specjalista) – teleinformatyk*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. H. Cegielskiego w Gnieźnie, Gniezno.
http://www.frp.org.pl/images/zalaczniki/urbaniak_a_szymanski_z_-_technolog_teleinformatyk.pdf
- Trawińska-Konador K., Żurawski A., 2015. *Szczegółowy opis procedury badawczej, której celem jest przetestowanie funkcjonowania projektowanego w Polsce zintegrowanego systemu kwalifikacji na przykładzie włączania do PRK kwalifikacji cząstkowych oferowanych w szkoleniach Pearsona*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
http://www.frp.org.pl/images/zalaczniki/trawinska-konador_k_zurawski_a_-_szczegolowy_opis_procedury_badawczej.pdf

Analiza porównawcza warunków wejścia (rekrutacji) na uczelnie w Polsce i w Wielkiej Brytanii – na bazie wyników egzaminu maturalnego i wymagań szkół wyższych dotyczących ich uzyskania:

Kozińska A., Matuszczak K., 2016. *Analiza porównawcza warunków wejścia na uczelnie w Polsce i w Wielkiej Brytanii – na bazie wyników egzaminu maturalnego i wymagań szkół wyższych dotyczących ich uzyskania, w celu zbadania na ile kompetencje absolwentów szkoły średniej wskazują na konieczność zaoferowania dalszego szkolenia w systemie (wg KRK) 4-5-6 w stosunku do obecnego systemu 4–6*. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa.
http://www.frp.org.pl/images/Kozinska_A._Matuszczak_K._analiza_porownawcza_warunkow_wejscia_na_uczelnie_w_Polsce_i_Wielkiej_Brytanii.pdf

Kozińska A., Matuszczak K., 2016. *Analiza wymagań szkół wyższych względem kandydatów na studia 5. i 6. poziomu Europejskiej Ramy Kwalifikacji w Walii oraz 6. poziomu w Polsce pod kątem zapotrzebowania na kształcenie w systemie 4–5–6*. Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa.
http://www.frp.org.pl/images/Kozinska_A._Matuszczak_K._2016._Analiza_wymagan_szkol_wyzszych.pdf

Analiza możliwości uznawania na 6. poziomie częściowych kwalifikacji zdobywanych na poziomie 5. i/lub w placówkach oświatowych na podstawie KRK i potwierdzone kwalifikacje odpowiadające poziomowi 5:

Brodziak L., Gozdecka G., Tomaszewska J., 2016. *Przykład współpracy Zespołu Szkół Chemicznych w Bydgoszczy (kształcenie w zawodzie technik analityk na podstawie autorskiego programu nauczania dla zawodu technik analityk) i Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego w Bydgoszczy, na kierunku analityka chemiczna i spożywcza*. Zespół Szkół Chemicznych w Bydgoszczy, Uniwersytet Technologiczno – Przyrodniczy w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
http://www.frp.org.pl/images/Brodziak_L._Gozdecka_G._Tomaszewska_J._2016._Przyklad_wspolpracy_Zespołu_Szkol_Chemicznych_w_Bydgoszczy_UTP_Bydgoszcz.pdf

Majzner M., Petzel M., 2016. *Przykład na podstawie programu kształcenia studiów pierwszego stopnia na kierunku technologia chemiczna prowadzonych w PW Filii w Płocku i programu nauczania dla zawodu technik technologii chemicznej opracowanego przez Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej (KOWEŻiU)*. Wydział Budownictwa mechaniki i Petrochemii Politechniki Warszawskiej – Filia w Płocku, Płock.
http://www.frp.org.pl/images/Majzner_M._Petzel_M._2016._Przyklad_na_podstawie_programu_ksztalcenia_studiow_pierwszego_stopnia_na_kierunku_technologia_chemiczna.pdf

Niedojadło J., 2016. *Analiza porównawcza programu specjalności programista – operator centrów obróbkowych CNC (PWSZ w Elblągu, 5. poziom PRK) z programem studiów na kierunku mechanika i budowa maszyn (PWSZ w Elblągu, 6. poziom PRK)*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg.

http://www.frp.org.pl/images/Niedojadlo_J._2016._Analiza_porownawcza_programu_PWSZ_Elblag.pdf

Niedojadło J., 2016. *Analiza możliwości uznania kwalifikacji oferowanych przez technika lub szkoły policealne pod kątem wykorzystania na studiach poziomu 5. na specjalności programista – operator centrów obróbkowych CNC (PWSZ w Elblągu)*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg. http://www.frp.org.pl/images/Niedojadlo_J.2016._Analiza_mozliwosci_uznania_kwalifikacji_PWSZ_Elblag.pdf

Trawińska K., Żurawki A., 2016. *Przegląd rozwiązań europejskich*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa. http://www.frp.org.pl/images/Trawinska_K._Zurawki_A._2016._Przeglad_rozwiazan_europejskich._IBE.pdf

Badania wskazujące, jak kompetencje zawodowe odzwierciedlające standardy zawodów mogą być wkomponowane w programy kształcenia na 5. poziomie:

Aniśkiewicz M., Olszewska K., 2016. *Przykład programu: specjalność specjalista ds. administracyjno – prawnych i rachunkowości PWSZ w Elblągu*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg. http://www.frp.org.pl/images/Aniskowicz_M._Olszewska_K._2016._Przyklad_programu_PWSZ_Elblag.pdf

Bartecka M., Madoń E., 2016. *Wkomponowanie kompetencji zawodowych odzwierciedlających standardy zawodu kosmetologia (technika usług kosmetycznych) w program studiów na kierunku Kosmetologia w Bielskiej Wyższej Szkole im. J. Tyszkiewicza w Bielsku-Białej*. Bielska Wyższa Szkoła im. J. Tyszkiewicza w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała. http://www.frp.org.pl/images/Bartecka_M._Madon_E._2016._Wkomponowanie_kompetencji_zawodowych_odzwierciedlajacych_standardy_zawodu_kosmetologia_BWS.pdf

Biedrzycki M., Murkowska A., Romaniuk J., 2016. *Przykład programu Asystent przedszkolny/szkolny nauczyciela języka obcego (Prescholl/School Language Teacher Assistant)*. Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa. http://www.frp.org.pl/images/Biedrzycki_M._Murkowska_A._Romaniuk_J._2016._Przyklad_programu_Asystent_przedszkolnyUW.pdf

Bukowiecki Ł., Chymkowski R., Zimniak-Hałajko M., 2016. *Przykład programu: Specjalista w instytucjach kultury*, Instytut Kultury Polskiej, Warszawa. http://www.frp.org.pl/images/Bukowiecki_L._Chymkowski_R._Zimniak-Halajko_M._2016._Przyklad_programu_IKP_Warszawa.pdf

Niedojadło J., 2016. *Przykład programu: specjalność programista-operator centrów obróbkowych CNC PWSZ w Elblągu*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg. http://www.frp.org.pl/images/Niedojadko_J._2016._Przyklad_programu_PWSZ_Elblag.pdf

Badania pokazujące w jaki sposób na 5. poziomie lokują się, i jak mogą być walidowane, kompetencje uzyskane poza systemem szkolnictwa wyższego:

Aniśkiewicz M., Olszewska K., 2016. *Badanie pokazujące w jaki sposób na 5. poziomie lokują się, i jak mogą być walidowane, kompetencje uzyskane poza systemem szkolnictwa wyższego – efekty uczenia się poza- i nieformalnego (VNFILO, Recognition of prior learning – RPL. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg.*

http://www.frp.org.pl/images/Aniskowicz_M._Olszewska_K._2016._Przyklad_programu_PWSZ_Elblag.pdf

Janiak-Jasińska A., Pieniądz A., 2016. *Uznawanie efektów uczenia się w systemie pozaformalnym i nieformalnym na studiach 5. poziomu w Instytucie Historycznym UW, przygotowujących do pracy w charakterze przewodnika miejskiego – varsavianisty. Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.*

http://www.frp.org.pl/images/Janiak-Jasinska_A._Pieniadz_A._2016._Uznawanie_efektow_uczenia_sie_w_systemie_pozaformalnym_i_nieformalnym_na_studiach_5_poziomu.pdf

Badanie nad zastosowaniem procedur i kryteriów zapewniania jakości (PKA, agencje środowiskowe, wewnętrzne systemy zapewniania jakości) do programów 5. poziomu: przegląd rozwiązań, rekomendacje dotyczące koniecznych zmian:

Chmielecka E., Wroczyńska A., 2016. *Mechanizmy zapewniania jakości kształcenia w odniesieniu do programów kształcenia w szkolnictwie wyższym na 5. poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.*

http://www.frp.org.pl/images/Chmielecka_E._Wroczyńska_A._2016._Mechanizmy_zapewniania_jakosci_ksztalcenia_UW.pdf

Uczelnie i instytuty zaangażowane w projekt

Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie,
Bielska Wyższa Szkoła im. J. Tyszkiewicza w Bielsku-Białej
Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie
Kolegium Pracowników Służb Społecznych w Toruniu
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Radomiu
Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. H. Cegielskiego w Gnieźnie
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu
Politechnika Łódzka
Politechnika Warszawska
Politechnika Warszawska Filia w Płocku
 Wydział Budownictwa, Mechaniki i Petrochemii
Szkoła Główna Handlowa
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Uniwersytet Technologiczno – Przyrodniczy im. J.J. Śniadeckich w Bydgoszczy
 Wydział Technologii i Inżynierii Chemicznej
Uniwersytet Warszawski
 Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej
 Uniwersytetu Warszawskiego
 Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego
 Instytut Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
 Wydział Chemii
Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie

Fundacja Rektorów Polskich

– Instytut Społeczeństwa Wiedzy

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

Zgodnie ze swoją misją **Fundacja**:

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

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

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

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

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

Działalność Fundacji i Instytutu

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

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

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

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

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

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

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

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

- przygotowanie pierwszego projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, która weszła w życie w 2005 r.
- FRP-ISW, na zlecenie KRASP, w latach 2013–2015 zrealizowała projekt pn.: „*Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*”. Jego zakres obejmuje pięć części, w tym cztery raporty szczegółowe zespołów realizatorów działających pod kierunkiem wskazanych niżej liderów:
 - Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy – prof. Jerzy Woźnicki.
 - „Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku” – ks. prof. Andrzej Szostek.
 - „Diagnoza szkolnictwa wyższego” – prof. Jarosław Górniak.

- „Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych” – prof. Jerzy Wilkin.
- „Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego” – prof. Jerzy Woźnicki.
W intencji inicjatorów prac, ich wyniki mają służyć rozwinięciu i aktualizacji wybranych propozycji zawartych w projekcie środowiskowym Strategii popieranej przez KRASP.

W dniu 22 maja 2015 r. *Program* został publicznie zaprezentowany i przyjęty przez Zgromadzenia Plenarnego KRASP.

- w 2013 roku FRP wraz z partnerem Firmą Pearson Central Europe zainicjowała realizację projektu badawczego „Piąty poziom Krajowych Ram Kwalifikacji. Szkolnictwo wyższe.” Celem projektu jest wstępne rozpoznanie zasadności i możliwości wprowadzenia do systemu polskiego szkolnictwa wyższego Piątego poziomu Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji. Tematyka ta jest gorąco dyskutowana w Europie i wiele krajów zaadaptowało oryginalne formy edukacji na tym poziomie – od tzw. „krótkiego cyklu” kształcenia dyscyplinarnego po rozmaite szkolenia zawodowe. W Polsce jest to „pusty” poziom ram – czekający na wypełnienie propozycjami programów. Coraz więcej argumentów przemawia za tym, że poziom 5. powinien stanowić integralną część polskiego systemu szkolnictwa wyższego, jednakże prowadzone badania wskazują również, że odpowiedź na pytanie, czy polskie uczelnie powinny prowadzić programy kształcenia na 5 poziomie nie może być udzielona ad hoc – ani pozytywna, ani negatywna. Wymaga ona poważnej debaty z udziałem środowiska akademickiego i innych interesariuszy, przygotowania stosownej legislacji oraz przygotowania środowiska akademickiego do nowej perspektywy edukacyjnej. Wyniki badań z realizacji poszczególnych etapów projektu w latach 2013–2016 zostały zaprezentowane w publikacjach FRP pt.: Poziom 5 – brakujące ogniwo? cz. I, II i III.
- w 2013 roku think-tank FRP-ISW zainicjował realizację Polsko-Ukraińskiego Projektu Badawczego pt. *„Analiza współpracy uczelni polskich i ukraińskich na tle porównania systemów szkolnictwa wyższego. Wnioski i rekomendacje”*. Przedsięwzięcie zrealizowane we współpracy z Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich i Związkiem Rektorów Uczelni Ukrainy (URHEIU) oraz Radą Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Celem projektu była identyfikacja, diagnoza i analiza wybranych uwarunkowań współpracy uczelni polskich i ukraińskich w zakresie wykraczającym poza obszar związany z wymianą studentów. Intencją autorów projektu była pogłębiona analiza wskazanej problematyki i spojrzenie na nią przede wszystkim z perspektywy doświadczeń instytucji i osób, które współpracę inicjują i są za nią odpowiedzialne.

Projekt, w ramach którego objęto badaniami grupy po 40–50 uczelni w Polsce i na Ukrainie, został zakończony w 2015 roku ogłoszeniem ra-

portu końcowego opublikowanego w formie wydawnictwa książkowego w językach polskim i ukraińskim.

- w latach 2013–2015 FRP-ISW wraz z partnerami instytucjonalnymi: Pearson Central Europe i Urząd Patentowy RP, zrealizowała projekt pn. *„Ochrona własności intelektualnej w kontekście naruszania praw w tym zakresie”*. Projekt miał na celu przedstawienie zbiorczego katalogu dobrych praktyk w zakresie zarządzania prawami własności intelektualnej oraz ich poszanowania, na wzór Kodeksu Dobrych Praktyk, z odwołaniem się do uczelnianych regulaminów zarządzania prawami autorskimi i prawami pokrewnymi oraz prawami własności przemysłowej oraz zasad komercjalizacji wyników badań naukowych i prac rozwojowych.

Wnioski z analizy uczelnianych regulaminów zostały zebrane, usystematyzowane i zamieszczone w Raporcie FRP, opublikowanym w formie wydawnictwa książkowego, wydanego drukiem w maju 2015 r. pt. *„Zarządzanie prawami własności intelektualnej w świetle analizy regulaminów uczelnianych”*.

- w latach 2007–2013 FRP-ISW zrealizowała projekt badawczy *„Benchmarking w szkolnictwie wyższym”*, którego celem było stworzenie systemu zapewniającego lepszy dostęp do pełniejszej porównawczej informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce.
- opracowanie projektu środowiskowego *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*, uchwalonej przez KRASP i popartej przez wiele podmiotów w tym RGNiSW, który stał się podstawą prac MNiSW nad strategią.
- opracowanie projektu *„Kodeksu dobrych praktyk szkół wyższych”*, przyjętego przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i ogłoszonego jako główny dokument w ramach uroczystości X-lecia KRASP w 2007 r. Europejskiemu Stowarzyszeniu Uniwersytetów (EUA) została przekazana przez KRASP anglojęzyczna wersja tego dokumentu.
- w ślad za przyjęciem przez Zgromadzenie Plenarne KRASP *„Kodeksu dobrych praktyk w szkołach wyższych”*, FRP-ISW w latach 2007–2008 zorganizowała cykl seminariów szkoleniowo-dyskusyjnych, poświęconych dobrym praktykom w wyborach do organów kolegialnych i jednoosobowych w szkołach wyższych pn. *„Dobre praktyki w procedurach wyborczych na uczelniach”*.
- w ramach partnerstwa strategicznego z KRASP, FRP-ISW realizuje wieloletni *„Program stałych przedsięwzięć w systemie doskonalenia kadr kierowniczych szkolnictwa wyższego”*. W dorobku tego programu w okresie 2005–2016 znalazły się liczne przedsięwzięcia o charakterze szkoleniowo-dyskusyjnym (18 Szkół Zarządzania Strategicznego w szkolnictwie wyższym dla rektorów/prorektorów, kanclerzy i kwestorów/dyrektorów finansowych).

W obszarze działań o charakterze międzynarodowym:

- Fundacja i Instytut wsparty finansowo i koncepcyjnie powołanie Polskiego Centrum Kulturalno-Edukacyjnego w Astanie, Kazachstan.
- Międzynarodowa konferencja pn. *Demography and Higher Education in Europe. An Institutional Perspective*, 12–13 Października 2007, Bukareszt, Rumunia. Organizatorem było UNESCO-CEPES, przy współpracy z Elias Foundation of the Romanian Academy, OECD oraz Instytutem Społeczeństwa Wiedzy.
- Organizacja, wspólnie z UNESCO-CEPES międzynarodowej konferencji pt. „New generation of Policy Documents and Laws on Higher Education: Their Thurst in the Context of the Pillars of the Bologna Process” – w ramach działań Bologna Follow-up group, Warszawa, listopad 2004 r.
- Opracowanie ISW pt. “Study on current and prospective impact of demography on higher education in Poland”, raport przygotowany dla UNESCO-Cepes.
- Udział czynny przedstawicieli ISW-FRP w inicjatywach i wydarzeniach organizowanych przez instytucje międzynarodowe, a w tym:
 - a) współpraca FRP z UNESCO-CEPES – wydanie publikacji pt. *The University as an Institution of Public Domain: the Polish Perspective*, autorstwa prof. Jerzego Woźnickiego, dyrektora Instytutu i prezesa Fundacji.
 - b) członkostwo prof. Jerzego Woźnickiego w International Editorial Board Journala “Higher Education in Europe” .
 - c) członkostwo prof. Jerzego Woźnickiego w Europejskiej Akademii Nauk i Sztuk (The European Academy of Sciences and Arts) – Sekcja V pn. „Nauki Społeczne, Prawo i Ekonomia”.
- Współpraca z instytucjami akademickimi Ukrainy, m.in. wizyty i referaty prof. Jerzego Woźnickiego w Kijowie i Dniepropietrowsku.

Ważniejsze publikacje i opracowania FRP-ISW:

1. Barcz, Jan; Wilkin Jerzy [red.]: *Wybrane zagadnienia dotyczące finansowania uczelni*. FRP, ALK, Warszawa 2011.
2. Chmielecka, Ewa [red.] *Trawińska Konador, Katarzyna [red.]: Poziom 5 – brakujące ogniwo?* FRP, Warszawa 2014.
3. Chmielecka, Ewa [red.] Matuszczak, Katarzyna [red.]: *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Przykłady programów kształcenia*. FRP, Warszawa 2015.
4. Chmielecka, Ewa [red.] Kraśniewska, Natalia [red.]: *Poziom 5 – brakujące ogniwo? Aspekty praktyczne*. FRP, Warszawa 2016.
5. Chmielecka, Ewa: *Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych – opinie rektorów*. ISW, Warszawa 2004.
6. *Co nam przynosi Konstytucja Europejska?* FRP, PAN, Warszawa 2005.
7. *Europejskie szanse polskiej młodzieży*. FRP, PAN, Warszawa 2006.
8. Górniak, Jarosław [red.]: *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Diagnoza szkolnictwa wyższego*. FRP-KRASP, Warszawa 2015.
9. *Kodeks Dobre praktyki w szkołach wyższych*. FRP, KRASP, Kraków 2007.

10. Kozłowski, Jan [red.]: *Budżetowe instrumenty finansowania B+R w Polsce: propozycja na lata 2005–2015*. KIG, ISW, Warszawa 2005.
11. Kraśniewski, Andrzej; Próchnicka, Maria: *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*. FRP, Warszawa 2013.
12. Leja, Krzysztof [red.]: *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*. WZiE PG, ISW, Gdańsk 2008.
13. Luterek, Mariusz; Szczepańska, Anna: *Podsumowanie debat nad projektem opracowania pt. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*. FRP, Warszawa 2010.
14. Morawski, Roman Z. [oprac.]: *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*. FRP, Warszawa 2009.
15. *Nowe reguły finansowania szkół wyższych oparte na zasadzie współfinansowania studiów – doświadczenia międzynarodowe. Wstęp do operacjonalizacji strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce 2010–2020*. ISW, Warszawa 2012.
16. *Określenie istoty pojęć: innowacji i innowacyjności, ze wskazaniem aktualnych uwarunkowań i odniesień do polityki proinnowacyjnej – podejście interdyscyplinarne*. ISW, KIG, Warszawa 2006.
17. Pacuska, Maria, Wiśniewski Adam: *Zarządzanie prawami własności intelektualnej w świetle analizy regulaminów uczelnianych*. FRP, Warszawa 2015.
18. *Partnerstwo publiczno-prywatne (PPP) w świetle doświadczeń międzynarodowych oraz strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*. ISW, Warszawa 2012.
19. *Polska w Zjednoczonej Europie: substrat ludzki i kapitał społeczny*. PAN, FRP, Warszawa 2006.
20. *Przyszłość Unii Europejskiej a traktat ustanawiający konstytucję dla Europy*. FRP, PAN, Warszawa 2004.
21. *Raport o zasadach poszanowania autorstwa w pracach dyplomowych oraz doktorskich w instytucjach akademickich i naukowych*. FRP, Warszawa 2005.
22. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*. FRP, Warszawa 2009.
23. Szostek, Andrzej [red.]: *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Misja społeczna uniwersytetu w XXI wieku*. FRP-KRASP, Warszawa 2015.
24. Więckowski, Tadeusz [red.]: *Memorandum dotyczące polityki kontroli antyplagiatowej prac dyplomowych na polskich uczelniach*. FRP-PLAGIAT.PL, Warszawa 2016.
25. Wilkin, Jerzy [red.]: *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Finansowanie szkół wyższych ze środków publicznych*. FRP-KRASP, Warszawa 2015.
26. Wilkin, Jerzy [red.]: *Reformowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce – uwarunkowania ekonomiczno-finansowe i prawne*. OAESP WNE UW, FRP, Warszawa 2010.

27. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Analiza współpracy uczelni polskich i ukraińskich na tle porównania systemów szkolnictwa wyższego. Wnioski i rekomendacje.* FRP, Warszawa 2015.
28. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Opis prac nad programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy.* FRP-KRASP, Warszawa 2015
29. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. – Deregulacja w systemie szkolnictwa wyższego.* FRP-KRASP, Warszawa 2015
30. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Misja i służebność uniwersytetu w XXI wieku.* FRP, Warszawa 2013
31. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Financing and Deregulation in Higher Education.* FRP, Warszawa 2013.
32. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego. Wybrane problemy.* FRP, Warszawa 2012
33. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego.* FRP, Warszawa 2008.
34. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Benchmarking w systemie szkolnictwa wyższego: wybrane problemy.* FRP, Warszawa 2012.
35. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych.* FRP, KRASP, Warszawa 2008.
36. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy.* ISW, FPAKE, Warszawa 2004.
37. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Nowe podejście do standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym.* FRP, KRASP, Warszawa 2006.
38. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Regulacje Prawne, dobre wzorce i praktyki dotyczące korzystania przez podmioty gospodarcze z wyników prac badawczych i innych osiągnięć intelektualnych instytucji akademickich i naukowych.* ISW, KIG, PARP, Warszawa 2006.
39. Woźnicki, Jerzy [red.]: *Założenia dotyczące rozwoju systemu informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce.* FRP, Warszawa 2008.
40. Woźnicki, Jerzy: *A Study on Current and Prospective Impact of Demography on Higher Education in Poland.* PRF, Warsaw 2007.
41. Woźnicki, Jerzy: *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego.* FRP, Warszawa 2007. [wersja anglojęzyczna – wydanie UNESCO-CEPES].
42. *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej.* FRP, Warszawa 2005.
43. *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji Strategii Lizbońskiej.* ISW, Warszawa 2004.
44. Ziejka, Franciszek [red.]: *Model awansu naukowego w Polsce.* FRP, KRASP, Warszawa 2006.

Partnerzy strategiczni – FRP-ISW zaproszeni do współpracy:

- Politechnika Warszawska – patron instytucjonalny i partner wiodący
- Pearson Central Europe
- Public Consulting Group Polska
- Plagiat.pl
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich
- Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich

Organy statutowe Fundacji Rektorów Polskich:

Rada:

Przewodnicząca: prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow

Wiceprzewodniczący: prof. Tadeusz Szulc

Sekretarz: prof. Andrzej Eliaz

Członkowie Rady:

Prof. Józef Kuczmaszewski

Prof. Stanisław Lorenc

Prof. Andrzej Mulak

Prof. Leszek Pączek

Prof. Alicja Przyłuska-Fischer

Ks. prof. Andrzej Szostek

Prof. Ryszard Zimak

Zarząd:

Prezes: Prof. Jerzy Woźnicki

Prof. nzw. Ewa Chmielecka

Prof. Andrzej Kraśniewski

Organy statutowe Instytutu Społeczeństwa Wiedzy:

Rada:

Przewodniczący: prof. Andrzej Eliasz
Prof. Andrzej Koźmiński
Prof. Andrzej Kraśniewski
Prof. Tadeusz Szulc
Prof. Mirosław Zdanowski

Zarząd:

Dyrektor: Prof. Jerzy Woźnicki

Biuro FRP-ISW:

Dyrektor Zarządzająca: mgr Marzena Gembara

Fundacja Rektorów Polskich

ul Górnośląska 14/1
00-432 Warszawa
tel. 22 621 09 72
fax. 22 621 09 73

e-mail: frpfund@mbox.pw.edu.pl
www.frp.org.pl