

**Ramowa struktura kwalifikacji
Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego**

**Ministerstwo Nauki,
Techniki i Innowacji**

A Framework for Qualifications of the
European Higher Education Area

Ramowa struktura kwalifikacji
Europejskiego Obszaru Szkolnictwa
Wyższego

Grupa robocza Procesu Bolońskiego ds.
ramowych struktur kwalifikacji

Opublikowana przez:
Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji
Bredgade 43
DK-1260 Kopenhaga K

Tel: 3392 9700
Faks: 3332 3501

Niniejszą publikację można otrzymać
bezpłatnie do czasu wyczerpania nakładu
pod adresem:

The National IT and Telecom
Agency, **Denmark**
danmark.dk
Tel: 1881
sp@itst.dk
www.netboghandel.dk

Niniejszą publikację można również pobrać z
witryny internetowej pod adresem:
<http://www.vtu.dk>
ISBN (internet): 87-91469-53-8

Druk:
Grefta Tryk A/S
Nakład: 1 000 egzemplarzy
ISBN: 87-91469-54-6

**Ramowa struktura kwalifikacji
Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego**

**Grupa robocza Procesu Bolońskiego
ds. ramowych struktur kwalifikacji**

Spis treści

Streszczenie.....	5
Wprowadzenie.....	8
1 Kontekst – kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym w Europie.....	10
1.1. Proces Boloński, Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego i systemy kwalifikacji.....	10
1.2. Ramowe struktury kwalifikacji i cele kształcenia w szkolnictwie wyższym	12
1.3. Ramowe struktury kwalifikacji na szczeblu krajowym i europejskim oraz dla różnych obszarów kształcenia	14
2 Krajowe ramowe struktury kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym.....	15
2.1 Wprowadzenie	15
2.2 Systemy szkolnictwa wyższego i krajowe ramowe struktury kwalifikacji absolwenta	16
2.3 Cele krajowych ramowych struktur kwalifikacji absolwenta.....	16
2.4 Elementy krajowych ramowych struktur.....	18
2.4.1 Efekty kształcenia obejmujące kompetencje	19
2.4.2 Poziomy i typowe/ogólne kwalifikacje.....	21
2.4.3 Punkty i nakład pracy	22
2.4.4 Profil.....	23
2.5 Zapewnianie jakości a krajowe ramowe struktury kwalifikacji w krajowych kontekstach	24
2.6 Rola „zainteresowanych” w krajowych ramowych strukturach	25
2.7 Wnioski: modelowe praktyki w opracowywaniu krajowych ramowych struktur kwalifikacji	26
3 Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego	28
3.1 Cele i istota ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego	28
3.2 Cykle i poziomy	29
3.3 Deskryptory efektów kształcenia obejmujących kompetencje	31
3.4 Punkty i nakład pracy	33
3.5 Profil	35
3.6 Dalsze prace	35
3.7 Wnioski i zalecenia.....	35
4 Powiązanie ramowych struktur kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym.....	37
4.1 Wprowadzenie	37
4.2 Zapewnianie jakości i krajowe ramowe struktury kwalifikacji w kontekście Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.....	37
4.3 Kryteria i procedury weryfikowania zgodności ramowych struktur z ramową strukturą kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.....	38
4.4 Krajowe ramowe struktury kwalifikacji a instrumenty służące uznawaniu i przejrzystości kwalifikacji	41
4.5 Wnioski i zalecenia.....	43
5 Ramowe struktury dla szkolnictwa wyższego i innych obszarów edukacji	45
5.1 Kontekst – Perspektywa kształcenia przez całe życie.....	45
5.2 Inicjatywy w ramach „Edukacji 2010” (Strategia lizbońska).....	46
5.3 Inicjatywy w ramach Procesu Kopenhaskiego.....	47
5.4 W kierunku Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji dla UE.....	48
5.5 Zakończenie.....	49
6. Wnioski	50

Załączniki	52
Załącznik 1	
Grupa robocza i eksperci.....	53
Załącznik 2	
Zakres zadań Grupy roboczej ds. uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.....	54
Załącznik 3	
Seminarium bolońskie nt. Struktur kwalifikacji w szkolnictwie wyższym w Europie.....	55
Załącznik 4	
Walidacja efektów wcześniejszych okresów nauki: doświadczenia Francji – prezentacja i ocena	57
Załącznik 5	
Kilka przykładów krajowych ramowych struktur kwalifikacji w Europie.....	59
Załącznik 6	
Od I cyklu (np. studiów licencjackich/inżynierskich) przez II cykl (np. studia magisterskie) do doktoratu: Różnice/”etapowe zmiany” w odpowiednich deskryptorach dublińskich....	62
Załącznik 7	
Konferencja bolońska nt. Ramowych struktur kwalifikacji: Raport Sprawozdawcy ogólnego ..	64
Załącznik 8	
Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.....	84

Streszczenie

Niniejszy raport dotyczy opracowywania ramowych struktur kwalifikacji zgodnie z życzeniem wyrażonym przez ministrów w Komunikacie Berlińskim. Przedstawiono w nim zalecenia i propozycje dotyczące uniwersalnej **Ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego** (*European Higher Education Area – EHEA*) oraz modelowe praktyki, które mają ułatwić opracowanie krajowych ramowych struktur kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym.

Raport składa się z sześciu następujących rozdziałów:

1. Kontekst – kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym w Europie
2. Krajowe ramowe struktury kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym
3. Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego
4. Powiązanie ramowych struktur kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym
5. Ramowe struktury kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego i innych obszarów edukacji
6. Wnioski

W **rozdziale 1** omówiono kolejne kroki – od Deklaracji Bolońskiej z 1999 r. do Komunikatu Berlińskiego z 2003 – w pracach nad opisem kwalifikacji i ramowych struktur. Przedstawiono w nim również wpływ tych prac na kierunki działań w ramach Procesu Bolońskiego. Na zakończenie wymieniono podstawowe cele, priorytety i założenia kształcenia w szkolnictwie wyższym, które należy mieć na uwadze przy opracowywaniu ramowych struktur kwalifikacji, a mianowicie: przygotowanie do pracy zawodowej, przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie, rozwój indywidualny oraz tworzenie i aktualizowanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie.

W **rozdziale 2** przeanalizowano istotę, proces tworzenia i funkcjonalność istniejących krajowych ramowych struktur kwalifikacji, które obejmują studia wyższe „w nowym stylu”. Z analizy wynika, że doświadczenia są bardzo różne, a na ich podstawie można sformułować szereg zaleceń dotyczących modelowych praktyk. W tym rozdziale wymieniono również kilka przydatnych elementów, które powinny ułatwić tworzenie dobrze funkcjonujących, nowych krajowych ramowych struktur kwalifikacji; te modelowe praktyki można podsumować w następujący sposób:

- > Prace zmierzające do stworzenia dobrej krajowej ramowej struktury, obejmujące opracowanie koncepcji i ocenę, przynoszą najlepsze efekty, gdy uczestniczą w nich wszystkie zainteresowane instytucje i osoby zarówno z samego szkolnictwa wyższego, jak i spoza tego środowiska.
- > W ramowej strukturze kwalifikacji absolwentów należy przedstawić jasno określony i uzgodniony na szczeblu krajowym zestaw celów. Dobrym rozwiązaniem jest uwzględnienie w ramowych strukturach kwalifikacji absolwentów cykli i/lub poziomów oraz powiązanie ich z ukierunkowanymi na efekty wskaźnikami i/lub deskryptorami kwalifikacji. Ramowe struktury kwalifikacji absolwentów warto również powiązać bezpośrednio z systemami akumulacji i transferu punktów.
- > W ramowych strukturach kwalifikacji absolwentów należy wyraźnie powiązać standardy akademickie, krajowe i uczelniane systemy zapewniania jakości oraz miejsce i poziom kwalifikacji uznawanych w danym kraju – tak jak są one rozumiane przez ogół społeczeństwa. Jeśli społeczeństwo ma być przekonane o wartości standardów akademickich, musi wiedzieć, co trzeba osiągnąć, aby uzyskać różne kwalifikacje i tytuły w szkolnictwie wyższym.

W **rozdziale 3** zbadano możliwości stworzenia ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i na tej podstawie przedstawiono następujące zalecenia:

- > Ramowa struktura kwalifikacji w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego powinna być uniwersalną ramową strukturą o znacznym stopniu ogólności, która składa się z trzech głównych cykli kształcenia, a dodatkowo uwzględnia krótki cykl w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem.

- > Ramowa struktura powinna obejmować deskryptory cykli w postaci ogólnych deskryptorów kwalifikacji, które mogą służyć jako punkty odniesienia.
- > Proponuje się, by jako deskryptory cykli w ramowej strukturze kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego przyjąć deskryptory dublińskie opracowane przez sieć Joint Quality Initiative (Wspólną Inicjatywę na rzecz Jakości). Przedstawiają one w sposób ogólny typowe zakładane osiągnięcia i umiejętności związane z kwalifikacjami, które przyznaje się na zakończenie każdego cyklu bolońskiego.
- > Za funkcjonowanie, aktualizowanie i dopracowywanie ramowej struktury odpowiada Bologna Follow Up Group – BFUG (Grupa ds. kontynuacji prac w Procesie Bolońskim) i wszelkie inne struktury wykonawcze, które ministrowie powołają w jej miejsce w celu kontynuowania prac nad tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

W rozdziale 3 zamieszczono również wskazówki dotyczące przedziału punktów ECTS, jaki wiąże się na ogół z ukończeniem każdego cyklu:

- > kwalifikacje krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem) – ok. 120 punktów ECTS;
- > kwalifikacje I cyklu – 180-240 punktów ECTS;
- > kwalifikacje II cyklu – 90-120 punktów ECTS; minimalnym wymogiem na poziomie II cyklu powinno być uzyskanie 60 punktów ECTS;
- > kwalifikacje III cyklu nie muszą mieć przypisanych punktów.

W **rozdziale 4** przedstawiono, jak powiązać w sposób przejrzysty krajowe ramowe struktury kwalifikacji z uniwersalną europejską ramową strukturą kwalifikacji. W tym celu powinno się opracować dokładną „mapę” kwalifikacji przyznawanych w danym kraju (określając ich poziom, efekty kształcenia i deskryptory) w powiązaniu z deskryptorami cykli przyjętymi w europejskiej uniwersalnej ramowej strukturze.

W celu weryfikowania zgodności krajowych ramowych struktur z ramową strukturą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zaproponowano następujące kryteria:

- > Krajową ramową strukturę kwalifikacji absolwentów określa ministerstwo odpowiedzialne w danym kraju za szkolnictwo wyższe; ministerstwo wyznacza również instytucję/instytucje, której/których zadaniem jest opracowanie ramowej struktury.
- > Kwalifikacje w krajowej ramowej strukturze są jasno i wyraźnie powiązane z deskryptorami kwalifikacji poszczególnych cykli w europejskiej ramowej strukturze.
- > Krajowa ramowa struktura i ujęte w niej kwalifikacje są wyraźnie oparte na efektach kształcenia, a kwalifikacje są powiązane z punktami ECTS.
- > Procedury włączania kwalifikacji do krajowej ramowej struktury są przejrzyste.
- > Krajowy system zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym odnosi się do krajowej ramowej struktury kwalifikacji absolwentów i jest spójny z zapisami Komunikatu Berlińskiego oraz wszelkich kolejnych komunikatów wydawanych przez ministrów w ramach Procesu Bolońskiego.
- > We wszystkich Suplementach do Dyplomu znajdują się odnośniki do krajowej ramowej struktury i wszelkich powiązań z europejską ramową strukturą.
- > Zobowiązania podmiotów krajowych wobec krajowej ramowej struktury zostały jasno określone i opublikowane.

Proponuje się, by każdy kraj poświadczył zgodność swej ramowej struktury z uniwersalną ramową strukturą zgodnie z następującymi procedurami:

- > Zgodność krajowej struktury ramowej z europejską strukturą ramową poświadczy/a na zasadzie auto-certyfikacji właściwa instytucja/właściwe instytucje w danym kraju.

- > Proces auto-certyfikacji będzie obejmował formalne zatwierdzenie przez instytucje odpowiedzialne za zapewnianie jakości w danym kraju, które są uznawane w ramach Procesu Bolońskiego.
- > W procesie auto-certyfikacji będą uczestniczyć międzynarodowi eksperci.
- > Auto-certyfikacja i potwierdzająca ją dokumentacja będą odnosić się oddzielnie do każdego z przyjętych kryteriów, a informacje o auto-certyfikacji i dokumentacja zostaną opublikowane.
- > Sieć ENIC/NARIC będzie prowadzić ogólnie dostępny wykaz państw, które zakończyły proces auto-certyfikacji.
- > Przeprowadzenie auto-certyfikacji zostanie odnotowane w wydawanych następnie Suplementach do Dyplomu w taki sposób, że przedstawione w nim będą powiązania między krajową strukturą ramową a europejską ramową strukturą.

Ramowe struktury kwalifikacji absolwentów zostały uznane za kluczowe narzędzie służące stworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W związku z tym zaleca się, by:

wszyscy sygnatariusze zakończyli proces auto-certyfikacji do 2010 roku.

W **rozdziale 5** przeanalizowano ramową strukturę i powiązane z nią inicjatywy poza szkolnictwem wyższym. Uwzględniono w nim szersze działania na szczeblu europejskim w dziedzinie kształcenia przez całe życie, którego integralną część stanowią studia wyższe, kolejne działania podejmowane w ramach Procesu Lizbońskiego i z myślą o realizacji powiązanych z nim przyszłych celów systemów edukacji, jak również prace w ramach Procesu Kopenhaskiego, który zmierza do rozszerzenia współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego.

Program zmian realizowany w ramach wielu z tych przedsięwzięć jest ściśle powiązany z tego rodzaju zmianami, jakich wymaga Proces Boloński, czego przykładem jest wprowadzanie krajowych ramowych struktur kwalifikacji i uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W związku z tym proponuje się przyjąć, że:

- > Krajowe ramowe struktury powinny obejmować kwalifikacje, które uwzględniają uznawanie doświadczenia zdobytego w ramach kształcenia nieformalnego i incydentalnego.

W tym rozdziale zwrócono również uwagę na istotną zmianę polegającą na tym, że coraz częściej w centrum zainteresowania znajduje się indywidualny student/ucząca się osoba, a nie systemy i placówki kształcenia, co podważa zasadność tradycyjnych linii podziału w obrębie różnych poziomów kształcenia i między tymi poziomami.

Opracowywane przez Komisję Europejską plany, które zmierzają do wprowadzenia Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, są pomocne i stanowią istotny wkład w prowadzone prace. Przewiduje się, że podejścia opracowane w niniejszym raporcie wesprą taką ramową strukturę i będą z nią spójne.

W **rozdziale 6** podsumowano wnioski z raportu.

Wprowadzenie

We wnioskach z berlińskiej konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe (wrzesień 2003 r.) znalazł się m.in. następujący zapis:

Struktura tytułów zawodowych/stopni: „Ministrowie zachęcają państwa członkowskie do opracowania ramowej struktury porównywalnych i zgodnych ze sobą kwalifikacji dla swych systemów szkolnictwa wyższego, w których kwalifikacje należałoby opisać pod kątem nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profilu.

Zobowiązują się również do opracowania uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Niniejszy raport został przygotowany na zlecenie BFUG w ramach prac zmierzających do wypełniania tych zobowiązań.

Raport składa się z pięciu następujących rozdziałów:

- > Kontekst – kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym w Europie
- > Krajowe ramowe struktury kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym
- > Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego
- > Powiązanie ramowych struktur kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym
- > Ramowe struktury dla szkolnictwa wyższego i innych obszarów kształcenia

Podczas spotkania w Dublinie w marcu 2004 r. BFUG zatwierdziła utworzenie grupy roboczej, której zadaniem miało być koordynowanie prac nad uniwersalną ramową strukturą kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, i powołała w jej skład następujące osoby: Mogens Berg (Dania) – przewodniczący, Przewodniczący BFUG, Ian McKenna (Irlandia) – do 1 lipca 2004 r. oraz Marlies Leegwater (Holandia) – od 1 lipca, Jacques-Philippe Saint-Gerand (Francja), Éva Gonczi (Węgry) i Andrejs Rauhvargers (Łotwa). W prace Grupy roboczej włączyło się szereg ekspertów (wymienionych w załączniku 1 do niniejszego raportu).

BFUG wyznaczyła Grupie roboczej następujące zadania (zakres zadań w załączniku 2):

- > określenie punktów odniesienia dla krajowych ramowych struktur kwalifikacji (pod kątem nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profili), które mogą ułatwić państwom członkowskim stworzenie własnych ramowych struktur;
- > opracowanie uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego;
- > określenie kluczowych zasad dotyczących ramowych struktur kwalifikacji zarówno na szczeblu krajowym, jak i na szczeblu europejskim.

Grupa robocza uwzględniła w swych pracach inne dziedziny polityki, m.in. zagadnienia objęte Procesem Kopenhaskim i szerszym programem działań wynikających ze Strategii Lizbońskiej, które zostały omówione w raporcie „Edukacja 2010”¹. Grupa robocza wraz z ekspertami odbyła sześć spotkań: w Dublinie, Kopenhadze, Edynburgu, Sztokholmie, Budapeszcie i Rydze. Wcześniej z inicjatywy Danii, Irlandii, Wielkiej Brytanii (włącznie ze Szkocją) i Przewodniczącego Komitetu Lizbońskiej Konwencji o uznawaniu kwalifikacji powstała grupa przygotowawcza, która wykonała pewne prace koordynacyjne przed formalnym powołaniem Grupy roboczej.

Grupa robocza korzystała w szerokim zakresie z prac wykonanych przez innych, a zwłaszcza przez sieć Joint Quality Initiative², która opracowała i udoskonaliła tzw. „deskryptory dublińskie” i zorganizowała konferencję wprowadzającą w tę tematykę w Londynie w styczniu 2004 r. Grupa robocza wykorzystwała także doświadczenia krajów, które już wprowadziły krajowe ramowe struktury

¹ Tytuł: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

² www.jointquality.org

kwalifikacji dla swych systemów szkolnictwa wyższego, i przeprowadziła porównawcze badania istniejących krajowych ramowych struktur.

Grupa robocza konsultowała się m.in. z następującymi innymi organizacjami i sieciami, które uczestniczyły w dyskusjach: European University Association – EUA (Europejskie Stowarzyszenie Akademickie) (które koordynowało również prace Doradców ds. ECTS), European Association of Institutions in Higher Education – EURASHE (Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Szkolnictwa Wyższego), National Union of Students in Europe – ESIB (Krajowy Związek Studentów w Europie), European Network of Information Centres – ENIC (Europejska Sieć Krajowych Ośrodków Informacji), National Academic Recognition Information Centres – NARIC (Sieć Krajowych Ośrodków ds. Uznawalności Akademickiej i Informacji) oraz European Consortium for Accreditation (Europejskie Konsorcjum na rzecz Akredytacji). Komisja Europejska (KE) wniosła swój wkład w prowadzone prace zarówno jako instytucja zainteresowana Procesem Bolońskim, jak i koordynator Procesu Kopenhaskiego i Procesu Lizbońskiego – zgodnie z zapisami w raporcie „Edukacja 2010”.

Z myślą o rozszerzeniu materiału do rozważań Przewodniczący przedstawił wstępne wyniki prac Grupy roboczej podczas różnych konferencji zorganizowanych przez takie odgrywające istotną rolę organizacje i sieci europejskie jak ESIB, EURASHE, ENIC i NARIC. Prowadził również seminarium w Wiedniu, w którym austriaccy urzędnicy i organizacje uczestniczyli w związku z przewodnictwem tego kraju w Procesie Bolońskim i UE (2006). Ponadto członkowie Grupy roboczej przedstawiali raporty podczas seminariów bolońskich w Edynburgu, Santander i Rydze i uczestniczyli w konferencji podsumowującej II fazę projektu „*Tuning Educational Structures in Europe*” (Harmonizacja struktur kształcenia w Europie).

Raport został szczegółowo przedyskutowany podczas seminarium bolońskiego w Kopenhadze³ w dniach 13-14 stycznia 2005 r. i poprawiony w oparciu o uwagi przedstawione podczas tego seminarium. Poprawiony raport, uwzględniający wnioski i zalecenia z seminarium, zostanie przekazany BFUG, która zleciła jego przygotowanie. Raport będzie gotowy na bolońską konferencję ministrów w Bergen w maju 2005 r.

Te prace zostały wykonane dzięki wsparciu finansowemu Komisji Europejskiej w ramach Programu Socrates. Rada Europy wniosła wkład w prace poprzez uczestnictwo Przewodniczącego Komitetu Lizbońskiej Konwencji o uznawaniu kwalifikacji.

³ Załącznik 7.

1 Kontekst – kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym w Europie

1.1. Proces Boloński, Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego i systemy kwalifikacji

Pierwszym krokiem w kierunku stworzenia uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego było wyodrębnienie w Deklaracji Bolońskiej (1999) I i II cyklu studiów. Ten wstępny podział stworzył pierwsze elementy ramowej struktury kwalifikacji.

Kolejne kroki to szereg krajowych i międzynarodowych inicjatyw, m.in. opracowanie przez sieć Joint Quality Initiative „deskryptorów dublińskich”, trans-europejski projekt dotyczący oceny „*Trans-European Evaluation Project – TEEP*”, projekt „*Tuning*” oraz prace nad krajowymi ramowymi strukturami kwalifikacji, m.in. w Danii, Irlandii i Wielkiej Brytanii, przy czym dla Szkocji i pozostałych obszarów Wielkiej Brytanii opracowano odrębne struktury. Dodatkową możliwość przedyskutowania kontekstu i zebrania szczegółowych informacji stworzyły również różne seminaria bolońskie, m.in. w Helsinkach, Lizbonie i Zurychu. Następnie, w dniach 27-28 marca 2003 r. w Kopenhadze odbyło się zorganizowane przez Duńczyków seminarium bolońskie nt. „Struktur kwalifikacji w europejskim szkolnictwie wyższym” (*Qualifications Structures in European Higher Education*). Podstawę do dyskusji na seminarium stanowił raport wprowadzający w tę problematykę⁴, w którym zbadano alternatywne metody jasnego opisu cykli i poziomów kształcenia kończących się uzyskaniem kwalifikacji w europejskim szkolnictwie wyższym. W raporcie i podczas seminarium przeanalizowano zagadnienia i dyskusje związane z koncepcjami, które są przydatne przy opisywaniu kwalifikacji. Skoncentrowano się również na aktualnych europejskich podejściach do struktur kwalifikacji, alternatywnych metodologiach i teoretycznych podstawach metodologii definiowania różnych poziomów kształcenia dla wszystkich kwalifikacji w szkolnictwie wyższym, z kształceniem przez całe życie włącznie.

Efektom duńskiego seminarium w 2003 r. było szereg szczegółowych zaleceń dla instytucji i osób związanych ze szkolnictwem wyższym, które zostały podjęte przez ministrów podczas spotkania w Berlinie; te zalecenia podsumowano w załączniku 3. W Komunikacie Berlińskim (2003) wezwano do stworzenia uniwersalnej ramowej struktury dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W tym kontekście szczególnie znaczenie mają następujące stwierdzenia:

Struktura tytułów zawodowych/stopni: „Ministrowie zachęcają państwa członkowskie do opracowania ramowej struktury porównywalnych i zgodnych ze sobą kwalifikacji dla swych systemów szkolnictwa wyższego, w których kwalifikacje należałoby opisać pod kątem nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profilu.

Zobowiązują się również do opracowania uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

W ramach takich struktur tytułom zawodowym/stopniom powinno się przypisać różne efekty. I i II cykl studiów powinny mieć różne orientacje i różne profile, aby uwzględnić różnorodne potrzeby indywidualne, wymogi akademickie i potrzeby rynku pracy. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu I cyklu powinny umożliwiać dostęp – w sensie Lizbońskiej Konwencji o uznawaniu kwalifikacji – do II cyklu. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu II cyklu powinny umożliwiać dostęp do studiów doktoranckich.

Ministrowie wzywają Grupę ds. kontynuacji prac do zbadania, czy i w jaki sposób krótsze studia można powiązać z I cyklem ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.”⁵

⁴ Raport „*Qualifications Structures in European Higher Education – Consideration of alternative approaches for clarifying cycles and levels in European higher education qualifications*” (Struktury kwalifikacji w europejskim szkolnictwie wyższym – alternatywne metody jasnego opisu cykli i poziomów kształcenia kończących się uzyskaniem kwalifikacji w europejskim szkolnictwie wyższym) można pobrać z witryny: <http://www.bologna.dk>

⁵ Komunikat Berliński, 2003.

Kształcenie przez całe życie: „Ponadto ministrowie wzywają instytucje i osoby, które opracowują ramowe struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, by uwzględniły szereg różnych elastycznych ścieżek kształcenia, możliwości i technik oraz wykorzystywały odpowiednio punkty ECTS.”⁶

Działania dodatkowe: „... Ministrowie uważają, że nie można ograniczać się do dwóch głównych cykli kształcenia, które znajdują się obecnie w centrum uwagi, i należy uwzględnić również poziom studiów doktoranckich jako III cykl w Procesie Bolońskim.”⁷

Chodzi zatem o stworzenie europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, która ułatwia powiązanie krajowych ramowych struktur, aby umożliwić w ten sposób bardziej precyzyjne określenie zależności między różnymi kwalifikacjami absolwentów w Europie. W związku z tym, że kwalifikacje mają swe źródło i istnieją w obrębie krajowych lub powiązanych z nimi systemów, taką strukturę ramową należałoby właściwie określać jako ramową strukturę kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Funkcjonalna uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jest niezbędna z kilku względów. Przede wszystkim, w ramach Procesu Bolońskiego, powinna ona ułatwić określenie faktycznie przejrzystych relacji pomiędzy istniejącymi w Europie systemami szkolnictwa wyższego, stwarza bowiem wspólną podstawę do rozumienia tych systemów oraz kwalifikacji, które one obejmują. Powinno to poprawić uznawalność kwalifikacji zagranicznych, zwiększyć mobilność obywateli i zapewnić większą dokładność w ocenie kwalifikacji. Uniwersalna ramowa struktura powinna również zawierać wskazówki dla krajów opracowujących własne struktury ramowe. I w końcu, choć to nie najmniej istotne, wyznacza ona kontekst dla efektywnego zapewniania jakości.

Pełny program prac w Procesie Bolońskim jest wyraźnie, bezpośrednio i pośrednio, powiązany z tworzeniem efektywnych systemów służących opisywaniu i „lokalizowaniu” kwalifikacji w Europie. Uniwersalna ramowa struktura powinna odgrywać zasadniczą rolę w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Opracowanie jasnych ramowych struktur kwalifikacji, ukierunkowanych na efekty kształcenia, które mają wspólne metodologiczne deskryptory, będzie miało zasadniczy i pozytywny wpływ na większość z dziesięciu kierunków działań wyznaczonych w dokumentach politycznych Procesu Bolońskiego. Te wspólne i jasne deskryptory są niezbędne dla wprowadzenia systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, który ułatwia uznawanie kwalifikacji. Powiązania z kierunkami działań w Procesie Bolońskim są następujące:

- > Przyjęcie systemu zasadniczo opartego na trzech⁸ głównych cyklach zakłada uzgodnienie przynajmniej w pewnym zakresie charakteru i roli tytułów zawodowych/stopni uzyskiwanych w ramach różnych cykli/na różnych poziomach i stwarza już podstawę takiej ramowej struktury.
- > Wprowadzenie systemu punktowego stanowi samo w sobie podejście, które ułatwia opisywanie i ilościowe definiowanie kwalifikacji oraz zwiększa ich przejrzystość.
- > Promowanie mobilności kadry, studentów i naukowców/badaczy można ułatwić jedynie poprzez wspólne rozumienie i sprawiedliwe uznawanie kwalifikacji.
- > Promowanie współpracy europejskiej w dziedzinie zapewniania jakości wymaga przejrzystych i, jeśli to możliwe, wspólnych europejskich podejść do opisu kwalifikacji, deskryptorów kwalifikacji i innych zewnętrznych punktów odniesienia dla jakości i standardów.
- > Promowanie europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym, zwłaszcza zintegrowanych programów studiów i wspólnych tytułów zawodowych/stopni, można ułatwić jedynie poprzez większą przejrzystość istniejących przedmiotów, programów nauczania i „poziomów”.

⁶ Komunikat Berliński, 2003.

⁷ Komunikat Berliński, 2003.

⁸ W Deklaracji Bolońskiej ten cel odnosił się do I i II cyklu, natomiast w Komunikacie Berlińskim dodano doktorat jako III cykl.

- > Jeśli chodzi o kształcenie przez całe życie, wszelkie uzgodnienia w sprawie opisywania tytułów zawodowych/stopni i poziomów muszą mieć korzystny wpływ na struktury kwalifikacji, inne kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym, alternatywne ścieżki kształcenia i tytuły zawodowe/stopnie, a w ten sposób – na wszystkie etapy i rodzaje kształcenia.
- > Uczelnie i studenci stanowią najważniejszą „grupę zainteresowanych”, która zyskuje dzięki stworzeniu funkcjonalnych krajowych i europejskich ramowych struktur. Ponadto wprowadzenie ramowych struktur kwalifikacji, które zapewniają odpowiednią elastyczność i nie są zbyt sztywne, pozwala wzmocnić autonomię uczelni.
- > Ramowe struktury na szczeblu krajowym i europejskim, które zapewniają drożność na różnych etapach kształcenia, ułatwiają dostęp do nauki nietradycyjnym słuchaczom, a w ten sposób przyczyniają się do zwiększenia spójności społecznej i wzmocnienia wymiaru społecznego.
- > Promowanie atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego byłoby łatwiejsze, gdyby dzięki opracowaniu wspólnej ramowej struktury kwalifikacji tytuły zawodowe/stopnie nadawane w europejskim szkolnictwie wyższym stały się faktycznie przejrzyste i porównywalne. Udoskonalenie metod opisywania tytułów zawodowych/stopni oraz poziomów kształcenia w szkolnictwie wyższym ma fundamentalne znaczenie dla Procesu Bolońskiego.
- > Przejrzysta i dobrze opisana uniwersalna ramowa struktura, wsparta na krajowych ramowych strukturach, będzie również miała istotne znaczenie dla uznawania kwalifikacji, które zostały wprowadzone w wyniku reform bolońskich, w innych regionach świata.

Opracowanie metod opisywania kwalifikacji stanowi obecnie istotny priorytet w wielu krajach, które przeprowadzają reformy edukacyjne w kontekście Procesu Bolońskiego. Zmiany zachodzą nie tylko w samej Europie czy samym szkolnictwie wyższym, ale także w innych obszarach edukacji i innych regionach świata, na przykład w Australii, Nowej Zelandii i Afryce Południowej. Niestety sytuacja jest skomplikowana, ponieważ istnieje szereg alternatywnych i konkurencyjnych metod. W europejskim szkolnictwie wyższym niektórzy mają już od pewnego czasu świadomość problemów związanych z obecną sytuacją, a szereg przedsięwzięć realizowanych obecnie na szczeblu krajowym i międzynarodowym⁹ zmierza do rozwiązania tych problemów i wprowadzenia bardziej ujednoczonego podejścia.

Istnieją różne sposoby opisywania i mierzenia programów studiów, na przykład podejścia oparte na wymiarze czasowym (latach studiów) lub punktach czy podejścia, w których określa się efekty kształcenia i kompetencje, kwalifikacje i wskaźniki poziomu lub kryteria odniesienia dla poszczególnych przedmiotów¹⁰.

Tradycyjne modele i metody przedstawiania struktur kwalifikacji ustępują miejsca systemom opartym na jasno sprecyzowanych punktach odniesienia, w których określa się efekty kształcenia i kompetencje, poziomy i wskaźniki poziomów, kryteria odniesienia dla przedmiotów oraz deskryptory kwalifikacji. Te podejścia zapewniają większą precyzję i dokładność, zwiększają przejrzystość i ułatwiają porównania. Bez takich wspólnych podejść trudniej będzie zapewnić pełne uznawanie i faktyczną przejrzystość kwalifikacji, a w związku z tym doprowadzić również faktycznie do powstania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

1.2 Ramowe struktury kwalifikacji i cele kształcenia w szkolnictwie wyższym

Ramowej struktury kwalifikacji – czy to uniwersalnej ramowej struktury dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, czy też krajowej ramowej struktury – nie można opracowywać w oderwaniu od podstawowych celów, priorytetów i założeń kształcenia w szkolnictwie wyższym. W związku z tym Grupa robocza uznała, że zarówno warto, jak i należy przedstawić skrótowo założenia, na których opierały się jej prace. Zagadnienia przedstawione w niniejszym rozdziale zostały, przynajmniej w pewnym zakresie, poruszone w Deklaracji Bolońskiej, jak również w Komunikacie Praskim i

⁹ Na przykład Joint Quality Initiative, European Network of Quality Assurance (ENQA), projekt *Tuning* itp.

¹⁰ Określanie kryteriów odniesienia dla poszczególnych przedmiotów to podejście przyjęte w Wielkiej Brytanii, które pozwala środowisku akademickiemu opisywać charakter, standardy i cechy programów realizowanych w ramach danego przedmiotu. To podejście przyjęto również w projekcie „*Tuning educational structures in Europe*”.

Berlińskim. Omawiano je także podczas szeregu seminariów bolońskich, a przede wszystkim podczas seminarium nt. społecznego wymiaru kształcenia w szkolnictwie wyższym w Grecji (luty 2003), seminarium nt. struktur kwalifikacji w Danii (marzec 2003), seminarium nt. kształcenia przez całe życie w Czechach (czerwiec 2003) oraz seminarium nt. uznawania kwalifikacji, zorganizowanego wspólnie przez Radę Europy i Portugalię (kwiecień 2002)¹¹. Omawiano je również podczas seminarium Rady Europy nt. odpowiedzialności publicznej za szkolnictwo wyższe i badania (wrzesień 2004) i zostały one uwzględnione podczas seminarium nt. możliwości zatrudnienia, zorganizowanego przez Słowenię, EUA i ESIB (październik 2004) i seminarium nt. uznawania kwalifikacji, zorganizowanego przez władze łotewskie i Radę Europy w Rydze w grudniu 2004 r.¹²

Wraz z wprowadzaniem w życie Deklaracji Bolońskiej, na szczeblu krajowym i europejskim, w szczególności w Radzie Europy, toczyły się debaty z udziałem różnych zainteresowanych instytucji i organizacji, a obecnie zaczynamy dochodzić do wspólnego rozumienia różnorodnych celów kształcenia w szkolnictwie wyższym. Najogólniej mówiąc, można wskazać cztery następujące najważniejsze cele kształcenia w szkolnictwie wyższym:

- > przygotowanie do pracy zawodowej,
- > przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie,
- > rozwój indywidualny,
- > tworzenie i aktualizowanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie.

Wprawdzie w celu omówienia tych czterech elementów dobrze jest oddzielić je od siebie, należy podkreślić, że linie podziału między nimi nie są wyraźne, a te cztery elementy są wzajemnie ze sobą powiązane. Warto również zauważyć, że w przypadku pierwszych trzech elementów nacisk zostanie najprawdopodobniej położony przede wszystkim na osobę uzyskującą określone kwalifikacje, natomiast w przypadku czwartego elementu szczególnie istotne znaczenie może mieć płaszczyzna ogólnospołeczna, zwłaszcza gdy chodzi o powiązanie kwalifikacji z możliwościami zatrudnienia i innymi celami społecznymi. Niemniej jednak wszystkie cztery elementy mają zarówno wymiar indywidualny, jak i wymiar społeczny.

Przygotowanie do pracy zawodowej

Przygotowanie do pracy zawodowej jest tym aspektem, który w ciągu ostatnich kilkunastu lat najwyraźniej dominował w publicznych debatach o edukacji. Pracodawcy narzekają od pewnego czasu na to, że systemy edukacji istniejące obecnie w wielu krajach europejskich kształcą studentów, którzy nie są odpowiednio przygotowani do utrzymania się na rynku pracy, i ten problem stał się istotną „siłą napędową” Procesu Bolońskiego.

Przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie

Wprawdzie demokratyczne instytucje i prawa są niezbędnym warunkiem istnienia demokratycznych społeczeństw, mogą one funkcjonować jedynie w społeczeństwach o demokratycznej kulturze, w której obowiązuje zasada tolerancji i akceptuje się różnorodność i otwarte dyskusje. Demokracja zależy ostatecznie od aktywnego uczestnictwa wykształconych obywateli. Kształcenie na wszystkich poziomach odgrywa zatem kluczową rolę w rozwoju demokratycznej kultury. Oprócz uniwersalnych (przekrojowych) umiejętności aktywne uczestnictwo obywateli wymaga ogólnej wiedzy z różnych dziedzin, jak również kształtowania postaw i wartości demokratycznych oraz umiejętności krytycznego myślenia. O tym aspekcie kształcenia w szkołach wyższych wspomniano w Deklaracji Bolońskiej, a został on wyraźniej zaakcentowany w Procesie Bolońskim dzięki zapisom w Komunikacie Praskim i Berlińskim.

¹¹ Informacje o tych seminariach można znaleźć pod adresem: http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna_seminars/index.htm

¹² Informacje o tych seminariach można znaleźć pod adresem: <http://www.bologna-bergen2005.no/>

Rozwój indywidualny

Ten aspekt kształcenia w szkolnictwie wyższym nie został dotychczas wyraźnie wymieniony w tekstach politycznych dotyczących Procesu Bolońskiego. Wprawdzie rozwój indywidualny jako cel kształcenia w ogóle i kształcenia w szkołach wyższych był chyba wyraźniej obecny w poprzednich pokoleniach, również obecnie pozostaje jednym z podstawowych założeń edukacji w Europie. Wydawać by się mogło, że zasadność tego założenia podważył rozwój edukacji masowej, trzeba jednak wyraźnie stwierdzić, że o ile przygotowanie do pracy zawodowej jest istotnym celem kształcenia, cel, jakim jest rozwój indywidualny, wcale nie zniknął nam z oczu.

Tworzenie i aktualizowanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie

Dla społeczeństwa jako całości istotna jest możliwość korzystania z wiedzy na zaawansowanym poziomie w wielu różnych dyscyplinach. Na najbardziej zaawansowanym poziomie wiedzy dotyczy to badań i przygotowania do prowadzenia badań. Nie chodzi jednak wyłącznie o badania, ponieważ wiedza na zaawansowanym poziomie i przekazywanie takiej wiedzy odgrywają istotną rolę w wielu różnych dziedzinach i na poziomach „poniżej” poziomu badań. W związku z tym, choć opanowanie na przykład umiejętności i metod spawania na zaawansowanym poziomie oraz umiejętności ich dalszego rozwijania nie mieści się samo w sobie w kategorii „badań”, te umiejętności i ich przekazywanie będą prawdopodobnie miały istotne znaczenie we współczesnym, technologicznie zaawansowanym społeczeństwie. Ten aspekt kształcenia w szkolnictwie wyższym poruszono w Komunikacie Berlińskim w kontekście synergii między Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego i Europejskim Obszarem Badań oraz włączenia doktoratu jako III cyklu bolońskiego.

1.3 Ramowe struktury kwalifikacji na szczeblu krajowym i europejskim oraz dla różnych obszarów kształcenia

Ramowa struktura kwalifikacji pozwala przedstawić w sposób usystematyzowany pełny zestaw kwalifikacji przyznawanych w danym systemie edukacji oraz możliwości przechodzenia przez studentów i inne uczące się osoby między różnymi ścieżkami prowadzącymi do tych kwalifikacji. Kwalifikacje należy zatem opisać w sposób uwzględniający wszystkie cele kształcenia, co z kolei oznacza, że ramowa struktura musi być wielowymiarowa.

Dotyczy to zarówno krajowych ramowych struktur, jak i powstającej obecnie ramowej struktury dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Struktura europejska będzie mniej szczegółowa niż krajowe ramowe struktury, ale jednym z jej celów będzie stworzenie uniwersalnych ram, które ułatwią mobilność oraz zapewnią większą przejrzystość i uznawanie kwalifikacji między systemami w poszczególnych krajach. Równocześnie należy pamiętać, że krajowe ramowe struktury będą odzwierciedlać wnioski z dyskusji na temat celów kształcenia w szkolnictwie wyższym i różne programy działań w ramach polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach. Znalezienie równowagi pomiędzy różnorodnością krajowych ramowych struktur i korzyściami wynikającymi ze ścisłego ich powiązania jest najtrudniejszym zadaniem przy tworzeniu uniwersalnej ramowej struktury.

Opracowanie ramowych struktur kwalifikacji to zadanie, które postawiono nie tylko przed szkolnictwem wyższym i w ramach Procesu Bolońskiego. Celem Procesu Kopenhaskiego jest opracowanie instrumentów zwiększających przejrzystość kwalifikacji i kompetencji zawodowych oraz rozszerzenie współpracy w dziedzinie kształcenia zawodowego. Tym celom służyć ma opracowanie poziomów odniesienia, wspólnych zasad poświadczania kwalifikacji oraz wspólnych mierników, włącznie z systemem transferu punktów dla szkolnictwa zawodowego.

Jedynie kilka krajów opracowało szerokie ramowe struktury obejmujące zarówno szkolnictwo wyższe, jak i szkolnictwo zawodowe, a takiej ramowej struktury nie ma także na szczeblu europejskim. Komisja Europejska i Rada Europejska Ministrów Edukacji wyraziły pogląd, że europejski rynek pracy nie może funkcjonować efektywnie i sprawnie bez europejskiej ramowej struktury, która stanowiłaby wspólny punkt odniesienia dla celów uznawania kwalifikacji. W związku z tym wzywają one do opracowania takiej ramowej struktury w ramach Procesu Lizbońskiego¹³. Te zagadnienia zostały omówione w rozdziale 5.

¹³ Wspólny raport okresowy: Edukacja 2010 (luty 2004).

2 Krajowe ramowe struktury kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym

2.1 Wprowadzenie

Istnieje szereg pojęć, które są związane z krajowymi ramowymi strukturami kwalifikacji i niezbędne do ich zrozumienia, niestety jednak nie uzgodniono dotąd powszechnie w skali międzynarodowej, w jaki sposób używać takich terminów jak poziom, cykl, nakład pracy, efekt kształcenia, ramowa struktura kwalifikacji itp. Z uwagi na różne znaczenia tych terminów trudno jest wyjaśniać istotę krajowych ramowych struktur i koordynować ich opracowywanie. Z myślą o rozwiązaniu tych problemów, w niniejszym rozdziale i całym raporcie używa się podanych niżej definicji (zob.: ramka).

Punkt: narzędzie umożliwiające ilościowe określenie wymiaru nauki w oparciu o osiągnięte efekty kształcenia i powiązany z nimi nakład pracy.

Cykl: trzy kolejne poziomy wyszczególnione w Procesie Bolońskim (I cykl, II cykl i III cykl), w obrębie których usytuowane są wszystkie kwalifikacje uzyskiwane w europejskim szkolnictwie wyższym.

Europa/europejski: terminy „Europa”/„europejski” odnoszą się do krajów, które są sygnatariuszami Deklaracji Bolońskiej, natomiast termin „krajowy” określa konteksty w każdym z tych krajów lub systemów edukacji.

Ramowa struktura kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: uniwersalna ramowa struktura, która przedstawia w sposób przejrzysty zależności pomiędzy krajowymi ramowymi strukturami kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym w Europie i kwalifikacjami, które one zawierają. Jest to mechanizm łączący krajowe ramowe struktury.

Efekty kształcenia: stwierdzenia określające, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub potrafić zrobić po zakończeniu okresu kształcenia.

Poziomy: kolejne etapy (kontinuum progresywne), określone za pomocą szeregu ogólnych efektów, na podstawie których można odpowiednio umiejscowić typowe kwalifikacje.

Krajowa ramowa struktura kwalifikacji (w szkolnictwie wyższym): jednolity opis, na szczeblu krajowym lub poziomie całego systemu edukacji, który jest zrozumiały w skali międzynarodowej, pozwala opisać i powiązać ze sobą w sposób spójny wszystkie kwalifikacje i inne osiągnięcia w ramach kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz określa zależności pomiędzy kwalifikacjami uzyskiwanymi w szkolnictwie wyższym.

Profil: określony kierunek/dziedzina lub kierunki/dziedziny kształcenia prowadzącego do kwalifikacji bądź szersza grupa kwalifikacji lub programów z różnych dziedzin, w których nacisk kładzie się na te same aspekty lub które mają wspólny cel (np. praktycznie ukierunkowane studia zawodowe w odróżnieniu od bardziej teoretycznych studiów akademickich).

Kwalifikacje (w szkolnictwie wyższym): wszelkie tytuły zawodowe/stopnie, dyplomy lub inne świadectwa wydane przez właściwy organ władz, poświadczające osiągnięcie określonych efektów kształcenia, na ogół po pomyślnym ukończeniu oficjalnie uznawanego programu studiów wyższych.

Deskryptory kwalifikacji: stwierdzenia przedstawiające w sposób ogólny efekty nauki. Stanowią one jasne punkty odniesienia, które opisują najważniejsze efekty programu prowadzącego do kwalifikacji, często w odniesieniu do poziomów istniejących w danym kraju.

Punkty odniesienia: wskaźniki nie mające charakteru normatywnego, które ułatwiają definiowanie kwalifikacji, efektów kształcenia i/lub innych powiązanych z nimi pojęć.

Nakład pracy: ilościowy miernik pozwalający określić wymiar działań/czynności w ramach kształcenia, jakiego można realnie wymagać w celu osiągnięcia efektów kształcenia (np. wykłady, seminaria, praktyki, samodzielna nauka, wyszukiwanie informacji, badania, egzaminy).

2.2 Systemy szkolnictwa wyższego i krajowe ramowe struktury kwalifikacji absolwenta

W systemach szkolnictwa wyższego wszystkich krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim określono w ten lub inny sposób rolę szkolnictwa wyższego, uczelni i takich różnych „grup zainteresowanych” jak studenci, kadra uczelni i partnerzy społeczni. Te elementy krajowych systemów szkolnictwa wyższego są często formalne zdefiniowane, natomiast wiele aspektów systemów szkolnictwa wyższego nie zostało precyzyjnie zdefiniowanych, ale są one zrozumiałe dla społeczeństwa, w którym funkcjonują. W systemach szkolnictwa wyższego kluczowy element stanowią same kwalifikacje absolwentów, ale często w ich definicji nie są one wyraźnie wyodrębnione od programów studiów prowadzących do ich uzyskania.

W ostatnich latach, w poszczególnych krajach i na arenie międzynarodowej, toczyło się coraz więcej dyskusji na temat kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym, dotyczących w szczególności tego, jak są one uszeregowane, uznawane i wzajemnie ze sobą powiązane na szczeblu krajowym i międzynarodowym. Kluczowym czynnikiem stymulującym te debaty były przede wszystkim zmiany wprowadzane w ramach Procesu Bolońskiego. Prace w tej dziedzinie posunęły się nieco naprzód dzięki projektowi OECD „*The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning*” (Rola krajowych systemów kwalifikacji w promowaniu kształcenia przez całe życie). W wyniku tych debat uświadomiono sobie konieczność skoncentrowania polityki na kwalifikacjach uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym przez osoby, które z powodzeniem uczestniczyły w różnego rodzaju programach.

W prostym ujęciu krajowa ramowa struktura kwalifikacji absolwenta została tu zdefiniowana jako:

jednolity opis, na szczeblu krajowym lub poziomie całego systemu edukacji, który jest zrozumiały w skali międzynarodowej, pozwala opisać i powiązać ze sobą w sposób spójny wszystkie kwalifikacje i inne osiągnięcia w ramach kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz określa zależności pomiędzy kwalifikacjami uzyskiwanymi w szkolnictwie wyższym.

Takie krajowe ramowe struktury mają na ogół kilka elementów, omówionych szczegółowo w niniejszym rozdziale, i obejmują szereg specyficznych kryteriów, poziomy efektów kształcenia i deskryptory kwalifikacji. Niektóre ramowe struktury obejmują wiele obszarów kształcenia, inne natomiast ograniczają się do szkolnictwa wyższego. Niektóre ramowe struktury mają więcej elementów konstrukcyjnych i bardziej zwartą konstrukcję niż inne; niektóre funkcjonują w oparciu o przepisy prawne, inne natomiast są efektem uzgodnienia stanowisk partnerów społecznych.

2.3 Cele krajowych ramowych struktur kwalifikacji absolwenta

„Krajobraz” europejskiego szkolnictwa wyższego ulega obecnie gruntownym przeobrażeniom, a samym kwalifikacjom poświęca się coraz więcej uwagi w związku z rozważaniami na temat ich znaczenia i adekwatności w odniesieniu do realiów XXI wieku. W tym kontekście coraz wyraźniej zmierza się do stworzenia precyzyjniej zdefiniowanych systemów, w których wyjaśnia się cele kwalifikacji i opracowuje „mapę” zależności pomiędzy różnymi kwalifikacjami.

Istnieją różne warianty krajowych ramowych struktur kwalifikacji; niektóre obejmują wszystkie poziomy i rodzaje kwalifikacji, natomiast w innych kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym wyodrębnia się na przykład wyraźnie spośród innego rodzaju kwalifikacji. W związku z tym w niektórych krajowych systemach funkcjonuje jedna struktura ramowa, podczas gdy w innych systemach istnieje kilka ramowych struktur, które są na ogół połączone w jedną całość w mniej lub bardziej formalny sposób. Ramowe struktury różnią się również od siebie znacznie pod względem szczegółowych celów i komponentów.¹⁴

¹⁴ Na przykład niektóre opierają się na Europejskim Systemie Transferu Punktów (ECTS), w innych wykorzystuje się inne systemy punktowe, a w jeszcze innych w ogóle nie stosuje się punktów.

Niektóre ramowe struktury mają wyraźną funkcję regulacyjną, której podstawę stanowią przepisy prawne, natomiast inne mają charakter opisowy i powstawały w wyniku uzgodnień między zainteresowanymi stronami.¹⁵ Nowoczesne krajowe struktury kwalifikacji niezmiennie wykraczają daleko poza prosty podział na dwa cykle kształcenia i obejmują zwykle szereg kwalifikacji, kwalifikacji pośrednich i poziomów. Uniwersalny europejski model będzie musiał być dostatecznie elastyczny, by uwzględniać takie różne warianty.

Krajowe ramowe struktury kwalifikacji absolwenta mogą mieć dwie odrębne funkcje: po pierwsze, służyć bezpośrednio osiągnięciu pewnych celów i, po drugie, umożliwiać i wywoływać inne zmiany. Okazało się, że ta druga funkcja ma istotne znaczenie, ponieważ ramowa struktura kwalifikacji stymuluje różne zmiany i udoskonalenia w systemach edukacji. Poniżej wyodrębniono i zilustrowano te różne wymiary.

Krajowe ramowe struktury pozwalają bezpośrednio osiągnąć następujące „efekty”:

- > określają precyzyjnie cele i założenia kwalifikacji, ponieważ kwalifikacje opisuje się jasno za pomocą efektów kształcenia, a równocześnie wyjaśnia się związane z nimi uprawnienia do wykonywania zawodu i uznawania;
- > wyznaczają punkty, w których różne kwalifikacje i rodzaje kwalifikacji łączą się ze sobą i zachodzą na siebie, określając w ten sposób pozycję poszczególnych kwalifikacji względem siebie i wskazując ścieżki (oraz bariery) progresji;
- > stanowią uzgodnione w skali całego kraju ramy, które ukierunkowują i odzwierciedlają uzgodnienia między zainteresowanymi stronami;
- > tworzą kontekst dla prac związanych z oceną, definiowaniem i doprecyzowaniem istniejących kwalifikacji;
- > tworzą kontekst dla prac związanych z projektowaniem nowych kwalifikacji.

Równocześnie krajowe ramowe struktury kwalifikacji mogą stymulować zmiany w następujący sposób:

- > zachęcają do zdobywania kwalifikacji, ponieważ przedstawiają znaczenie kwalifikacji i korzyści z ich posiadania dla obywateli, pracodawców i całego społeczeństwa;
- > pogłębiają wiedzę związaną z kwalifikacjami wśród obywateli i pracodawców w kraju i za granicą, ponieważ wyjaśniają rolę i różne zależności między kwalifikacjami w danym kraju, możliwościami, jakie one stwarzają, oraz uznawalnością i mobilnością;
- > ułatwiają naukę i wspomagają uczące się osoby oraz przedstawiają wszystkie dostępne możliwości kształcenia, ponieważ obejmują wszystkie kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym i zawierają pełną listę wszystkich kwalifikacji, włącznie z kwalifikacjami pośrednimi i, gdzie to właściwe, przypisaną im wartością punktową;
- > zapewniają lepszy dostęp do nauki i przyczyniają się do integracji społecznej, ponieważ tworzą różne alternatywne ścieżki, z punktami „wejścia” i „wyjścia”, które potwierdzają osiągnięcia;
- > stymulują reformę kwalifikacji, z wprowadzaniem nowych kwalifikacji włącznie, aby odzwierciedlały one zmieniające się potrzeby społeczeństwa;
- > ułatwiają wprowadzanie zmian w programach nauczania;
- > wspomagają (autonomiczne) uczelnie w wypełnianiu swych zobowiązań wobec studentów i innych grup związanych ze szkolnictwem wyższym;
- > ułatwiają promowanie atrakcyjności szkolnictwa wyższego z zagranicy.

Nie istnieje żaden ściśle określony wzorzec powstawania krajowych ramowych struktur kwalifikacji. W dość wielu wypadkach tworzy się je zgodnie z podejściem „oddolnym” lub „odgórnym” bądź też łączy się te dwa podejścia. Samo opracowywanie takiej struktury, w drodze konsultacji między

¹⁵ Na przykład Szkocka ramowa struktura punktów i kwalifikacji (*Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF*) jest szczegółowym porozumieniem pomiędzy zainteresowanymi stronami, które nie zostało przełożone na uregulowania prawne.

zainteresowanymi instytucjami i osobami (zob.: dział 2.6), jest często czymś w rodzaju katharsis – „oczyszczającym” przedsięwzięciem, które samo w sobie stanowi dynamiczne i kształcące doświadczenie dla wszystkich uczestników. Podejścia do takich kwestii jak uczestnictwo i związane z tym „poczucie własności”, kontrola i proces opracowywania krajowych ramowych struktur kwalifikacji nie układają się w jednolity wzorzec, co świadczy o tym, że ramowe struktury – zupełnie słusznie – należą do tego obszaru działań, w którym poszczególne kraje mają pełną autonomię i same podejmują decyzje polityczne. Należałoby jednak rozważyć możliwość przyjęcia pewnych elementów wspólnej europejskiej metodologii i terminologii w celu definiowania i opisywania kwalifikacji i ramowych struktur kwalifikacji. Nie oznacza to – i nie powinno oznaczać – że należy ujednoczyć treść, cel, organizację i sposób prowadzenia programów prowadzących do uzyskania kwalifikacji. Trzeba również mieć świadomość tego, że krajowe ramowe struktury kwalifikacji są strukturami dynamicznymi, które muszą ewoluować wraz ze zmianą sytuacji i priorytetów w danym kraju.

Krajowe struktury kwalifikacji stanowią istotny element akademickiej architektury, w ramach której uczelnie mogą rozwijać swą działalność, a ich działania mogą być odpowiednio wspierane. Ułatwiają tworzenie przestrzeni, w której uczelnie korzystają z wolności akademickiej w ramach systemu zakładającego odpowiedzialność i zapewniającego zewnętrzne punkty odniesienia. Uczelnie dysponują dzięki temu jasno określonymi parametrami dotyczącymi opracowywania i poświadczania przyznawanych kwalifikacji. W ten sposób uczelnie ponoszą odpowiedzialność i mogą być rozliczane ze swych działań (zgodnie z wewnętrznymi i zewnętrznymi procedurami zapewniania jakości), a równocześnie samodzielnie opracowują swoje programy nauczania, pozostając ich faktycznymi „właścicielami”. Autonomiczne uczelnie mogą wówczas wykazać, że każda z przyznawanych przez nie kwalifikacji jest przypisana do odpowiedniego poziomu w krajowej ramowej strukturze.

W ramach reform szereg krajów w Europie zastosowało na zasadzie pionierskiej nowe, ukierunkowane na efekty podejścia przy opracowywaniu krajowych ramowych struktur kwalifikacji i opisywaniu objętych nimi kwalifikacji. Wykraczając poza granice tradycyjnych systemów, nie tylko uwypukliły one „nakłady” i formalne cechy programów lub przedmiotów, ale także określiły „wyniki” w oparciu o efekty kształcenia. Te kraje stosują podobne narzędzia i podejścia metodologiczne. To właśnie tego rodzaju podejście ma istotne znaczenie przy opracowywaniu krajowych ramowych struktur i ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Takie ramowe struktury są oparte na jasnych zewnętrznych punktach odniesienia (efektach kształcenia, punktach/kryteriach odniesienia dotyczących przedmiotów, deskryptorach poziomów/cykli, nakładzie pracy, deskryptorach kwalifikacji itp.) i wyznaczają kontekst dla kwalifikacji, a same kwalifikacje są w nich również opisane bardziej klarownie i precyzyjnie pod kątem ich charakteru, związanych z nimi uprawnień oraz umiejętności, których posiadanie poświadczają.

2.4 Elementy krajowych ramowych struktur

Krajowe ramowe struktury kwalifikacji tworzy się na ogół z wykorzystaniem elementów podobnych do tych, które zostały wymienione w Komunikacie Berlińskim. W związku z tym, że same kwalifikacje warto także opisać w sposób jasny, w niniejszym raporcie zostały one zdefiniowane w następujący sposób:

wszelkie tytuły zawodowe/stopnie, dyplomy lub inne świadectwa wydane przez właściwy organ władz, poświadczające osiągnięcie określonych efektów kształcenia, na ogół po pomyślnym ukończeniu oficjalnie uznawanego programu studiów wyższych.¹⁶

Przyznanie kwalifikacji stanowi potwierdzenie ukończenia przez studenta studiów o określonym zakresie zgodnie z danym standardem i/lub poziomu osiągniętego przez daną osobę, którą uznaje się za przygotowaną do pełnienia określonej funkcji, wykonywania określonego zestawu zadań lub określonej pracy. Kwalifikacje opisuje się coraz częściej pod kątem tego, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub potrafić zademonstrować po pomyślnym ukończeniu zatwierdzonego programu kształcenia.

¹⁶ Ta definicja została opracowana na podstawie art. 1 ust. 1 Konwencji Rady Europy/UNESCO o uznawaniu kwalifikacji przyjętej w Lizbonie w 1997 r.

Kwalifikacje absolwentów powinno się opisywać szczegółowo, przedstawiając ich cel oraz związane z nimi uprawnienia i ułatwiając w ten sposób porównania i uznawanie kwalifikacji w skali międzynarodowej. W ramowych strukturach kwalifikacji „nowego stylu” opis kwalifikacji zawiera na ogół takie elementy jak nakład pracy, cykl lub poziom, efekty kształcenia, kompetencje i profil. Te elementy zostały omówione w kolejnych działach. To właśnie one zapewniają przejrzystość i ostatecznie przyczyniają się do poprawy uznawalności kwalifikacji, co jest niezbędne w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

2.4.1 Efekty kształcenia obejmujące kompetencje

Efekty kształcenia stanowią jeden z zasadniczych elementów decydujących o przejrzystości systemów szkolnictwa wyższego i kwalifikacji absolwentów. Były one tematem konferencji bolońskiej w Edynburgu, w dniach 1-2 lipca 2004 r., podczas której wszystkie aspekty ich stosowania zostały przeanalizowane w kontekście zmian zachodzących w ramach Procesu Bolońskiego. Szczegółowe informacje o stosowaniu efektów kształcenia w całej Europie przedstawiono w opracowaniu wprowadzającym i raporcie z konferencji. Efekty kształcenia zostały zdefiniowane powyżej w następujący sposób:

*stwierdzenia określające, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub potrafić zrobić po zakończeniu okresu kształcenia.*¹⁷

Efekty kształcenia mają zastosowanie na wielu poziomach: (i) w poszczególnych uczelniach (w przedmiotach/modułach i programach studiów¹⁸), (ii) na szczeblu krajowym (w kwalifikacjach, ramowych strukturach kwalifikacji i systemach zapewniania jakości) i (iii) na szczeblu międzynarodowym (do szerszych celów związanych z uznawaniem i przejrzystością). Mają one istotne znaczenie dla zrozumienia istoty kwalifikacji przez społeczeństwo, na przykład studentów i inne uczące się osoby oraz pracodawców.

W stwierdzeniach przedstawiających efekty kształcenia używa się na ogół czasowników w stronie czynnej, odnoszących się do wiedzy, rozumienia, praktycznego zastosowania, analizy, syntezy, oceny itp. W „podejściach opartych na efektach” mają one wpływ na kwalifikacje, konstruowanie programów nauczania, nauczanie i uczenie się, ocenę oraz zapewnianie jakości. W związku z tym staną się one prawdopodobnie istotnym elementem stosowanych w XXI wieku podejść do studiów wyższych (a w istocie i edukacji w ogóle) i będą skłaniać do ponownego rozważenia takich zasadniczych kwestii jak: czego uczymy i co oceniamy, kogo, jak i kiedy uczymy i oceniamy. Obecnie znacznie wyraźniej niż kiedykolwiek wcześniej kwestionuje się dotychczasowe pojmowanie samej istoty i roli edukacji, a efekty kształcenia są istotnymi narzędziami, które pozwalają przedstawić jasno wyniki kształcenia studentom, obywatelom, pracodawcom i dydaktykom.

Jeśli chodzi o projektowanie i tworzenie programów nauczania, efekty kształcenia znajdują się w czołówce innowacji edukacyjnych. W efektach kształcenia szczególną uwagę zwraca się na spójność i założenia kwalifikacji, osąd osób projektujących program oraz „dopasowanie” kwalifikacji do tradycji danej dyscypliny. Nacisk zostaje przesunięty z „nauczania” na „uczenie się”, o czym świadczy przyjęcie podejścia ukierunkowanego na studenta – w odróżnieniu od bardziej tradycyjnego punktu widzenia, ukierunkowanego na nauczyciela. W kształceniu ukierunkowanym na studenta uwagę koncentruje się na zależnościach między nauczaniem, uczeniem się i oceną oraz na podstawowych powiązaniach między projektowaniem programów, prowadzeniem kształcenia, oceną i pomiarem kształcenia.

Efekty kształcenia nie są narzędziem, z którego korzysta się wyłącznie przy projektowaniu programów nauczania, lecz elementem podejścia odgrywającego istotną rolę w znacznie szerszym kontekście, który obejmuje: zintegrowanie kształcenia akademickiego i zawodowego, ocenę wcześniejszych okresów nauki przez doświadczenie (*assessment of prior experiential learning, APEL*), opracowywanie ramowych struktur kwalifikacji uwzględniających kształcenie przez całe życie oraz opracowywanie systemów transferu i akumulacji punktów.

¹⁷ Źródło: Rozdział 1.2 brytyjskiego raportu pt. „*Using Learning Outcomes*” (Używanie efektów kształcenia) przygotowanego na seminarium bolońskie w Edynburgu, 1-2 lipca 2004. W tym rozdziale przeanalizowano szereg definicji efektów kształcenia. Słowa „robić” użyto w powyższej definicji po to, by uwypuklić aspekt kompetencji lub umiejętności, a nie sposób, w jaki wykazuje się opanowanie tej umiejętności.

¹⁸ Ten termin obejmuje wszelkiego rodzaju studia prowadzące do określonej kwalifikacji.

Osiąganie efektów kształcenia

W koncepcji efektów kształcenia zakłada się, że sposób uzyskiwania kwalifikacji nie jest tak istotny jak samo uzyskanie kwalifikacji. Takie podejście ma bardzo istotne znaczenie dla uznawania wcześniejszych okresów nauki, jest ono bowiem łatwiejsze dzięki szerszemu stosowaniu efektów kształcenia. Najogólniej mówiąc, w kontekście kwalifikacji uznawanie wcześniejszych okresów nauki może służyć następującym celom:

- > rozpoczęcie nauki w ramach programu prowadzącego do kwalifikacji, jak również
- > przyznanie punktów, które gromadzi się w celu uzyskania kwalifikacji, lub zwolnienie z wymogu zaliczenia pewnych elementów programu,
- > spełnienie formalnych kryteriów uprawniających do uzyskania pełnej kwalifikacji.

Uznawanie wcześniejszych okresów nauki może mieć również bezpośredni związek z kwalifikacjami w takim sensie, że ułatwia znalezienie zatrudnienia. Uzyskiwanie pełnej kwalifikacji na podstawie uznania wcześniejszych okresów nauki jest dość nowym rozwiązaniem. Wiele krajów stara się zachęcać do dalszego stosowania, rozszerzenia i doskonalenia procedur uznawania wcześniejszych okresów nauki. We Francji krajowy system (omówiony w załączniku 4) istnieje już od pewnego czasu. Również w Wielkiej Brytanii wiele uczelni uznaje i akredytuje wcześniejsze okresy nauki, ale dopiero niedawno opublikowane zostały krajowe wytyczne¹⁹.

W czerwcu 2004 r. Rada Europejskich Ministrów i przedstawiciele państw członkowskich obradujący w ramach Rady Europejskiej przyjęli Wspólne europejskie zasady dotyczące definiowania i walidacji kształcenia nieformalnego i incydentalnego²⁰.

Istotne znaczenie przy opracowywaniu i wdrażaniu europejskiej ramowej struktury ma dostrzeżenie szerokich powiązań między efektami kształcenia, poziomami, deskryptorami poziomu i punktami oraz nauczaniem, uczeniem się i oceną. Efekty kształcenia uznaje się za podstawowy edukacyjny element składowy, a w związku z tym są one bezpośrednio i bardzo wyraźnie powiązane z szeregiem innych edukacyjnych narzędzi. Stwarzają one możliwości wykraczające daleko poza samo definiowanie osiągnięć w nauce. Mają one bezpośredni związek z poziomami i wskaźnikami poziomów. Efekty kształcenia definiuje się w kontekście uczelnianych/krajowych/międzynarodowych punktów odniesienia, co sprzyja utrzymaniu standardów i jakości. Opracowywanie programów nauczania pod kątem efektów kształcenia nie odbywa się zatem w próżni. Odpowiednie punkty odniesienia wskazują, jak stosować efekty kształcenia w przypadku modułów/przedmiotów i programów studiów.

Deskryptory efektów kształcenia

W kontekście powyższej charakterystyki efektów kształcenia (stwierdzeń określających, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub potrafić zademonstrować po zakończeniu okresu kształcenia) należy zastanowić się nad tym, w jakim zakresie należałoby uzgodnić w skali międzynarodowej wspólną interpretację i definicję efektów kształcenia.

W projekcie „*Tuning*” opis kompetencji obejmuje trzy następujące ścieżki: „wiedza i rozumienie” („wiedzieć i rozumieć” – teoretyczna znajomość danej dziedziny akademickiej, umiejętność zdobywania wiedzy i rozumienia), „umiejętność wykorzystania wiedzy w działaniu” („wiedzieć, jak działać” – praktyczne i operacyjne zastosowanie wiedzy w określonych sytuacjach) i „postawy” („wiedzieć, kim być” – wartości jako integralny element sposobu postrzegania i współżycia z innymi oraz w kontekście społecznym). Definicje i podejścia do efektów kształcenia różnią się nieznacznie w kilku krajach, m.in. Irlandii²¹ i Danii²².

Ponadto można wprowadzić podział na efekty ogólne, odnoszące się do wszystkich posiadaczy kwalifikacji, i efekty kierunkowe/przedmiotowe, związane z dyscyplinami i dziedzinami/kierunkami kształcenia oraz przypisanymi im określonymi kwalifikacjami. Zarówno projekt „*Tuning*”, jak i wspólne deskryptory kwalifikacji (deskryptory dublińskie), które zostały opracowane przez sieć Joint Quality

¹⁹ <http://www.gaa.ac.uk/public/apel/guidance.htm>

²⁰ Rada 9600/04.

²¹ Zob.: Załącznik 5.

²² Zob.: Załącznik 5.

Initiative, obejmują kompetencje ogólne (umiejętności i wiedzę) oraz takie cechy jak umiejętność uczenia się, analizy i syntezy itp. W projekcie „*Tuning*” przygotowano listę 30 kompetencji ogólnych oraz efekty kierunkowe/przedmiotowe w każdej z dziedzin kształcenia, które zostały przeanalizowane.

Istota efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym i w edukacji w ogóle stała się przedmiotem wielu dyskusji. Dotychczas nie uzgodniono wspólnej metody opisywania ich w sensie ogólnym. W niniejszym raporcie termin „efekty kształcenia” ma maksymalnie szerokie znaczenie i – jak w przypadku deskryptorów dublińskich i projektu „*Tuning*” – obejmuje kompetencje. W niektórych opracowaniach znaczenie terminu „kompetencje” określa się bardziej precyzyjnie; na przykład w kontekście oceny są one czasem łączone z wykonywaniem zadań związanych z pracą.

Przy opracowywaniu ramowych struktur kwalifikacji, z deskryptorów efektów kształcenia powinno jasno wynikać, czy zostały one napisane na przykład po to, by określać minimalne progi (minimalne wymogi w celu uzyskania zaliczenia), czy też jako punkty odniesienia przedstawiające typowe osiągnięcia (normalny poziom osiągnięć studentów uzyskujących zaliczenia). Obydwa podejścia mają rację bytu, istotne jest natomiast to, by podejście przyjęte w każdej ramowej strukturze kwalifikacji było absolutnie jasne, a tym samym zrozumiałe w kraju i za granicą.

2.4.2 Poziomy i typowe/ogólne kwalifikacje

Poziomy są tradycyjnie kluczowymi strukturalnymi elementami, na których zasadza się wiele krajowych ramowych struktur kwalifikacji. Poziomy można rozumieć jako:

kolejne etapy (kontinuum progresywne), określone za pomocą szeregu ogólnych efektów, na podstawie których można odpowiednio umiejscowić typowe kwalifikacje.

Poziomy są konstrukcjami pragmatycznymi i były doprecyzowywane przez lata. Różne kraje w różny sposób ustalają liczbę poziomów, opisują poziomy, określają zakres efektów objęty poszczególnymi poziomami oraz szerokość i głębokość poziomów.

W niektórych krajowych ramowych strukturach (na przykład w ramowej strukturze Anglii, Walii i Irlandii Północnej) istnieją wprawdzie poziomy, na których umieszcza się kwalifikacje, nie ustala się jednak precyzyjnie zakresu efektów przypisanych określonej poziomowi. W innych strukturach (na przykład w Irlandii) wprowadzono tzw. *deskryptory poziomu* lub *wskaźniki poziomu*, które określają zakres efektów kształcenia związanych z każdym poziomem. Jeżeli nie podano wskaźników lub deskryptorów, można je „wydedukować” w kontekście typowych kwalifikacji ujętych w danej strukturze.

Z myślą o tym, by kwalifikacje i zależności między nimi były przedstawione w sposób zrozumiały i przejrzysty, w większości ramowych struktur kwalifikacji poszczególne kraje stosują własną systematykę poziomów, które mieszczą się w szerokich cyklach bolońskich. W ramowych strukturach kwalifikacji czy ramowych systemach punktowych te poziomy nie muszą być bezpośrednio powiązane z latami studiów w pełnym wymiarze (studiów dziennych); na przykład w szkockiej ramowej strukturze kwalifikacji i punktów (*Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF*), na każdym z 12 poziomów obejmujących całość kształcenia ulokowana jest jedna lub więcej typowych kwalifikacji, a każdy poziom został wyodrębniony pod kątem złożoności i głębokości wiedzy i rozumienia, stopnia wymaganej samodzielności i kreatywności, ogólnych umiejętności poznawczych, zakresu i poziomu zaawansowania praktyki itp. Jasne określenie poziomów jest istotnym elementem każdej ramowej struktury kwalifikacji. Ułatwiają one w sposób bezpośredni realizację wspólnych celów, którym mają służyć ramowe struktury kwalifikacji.

W wielu krajowych ramowych strukturach kwalifikacji uwzględnia się również typowe/ogólne rodzaje kwalifikacji. Wskaźniki/deskryptory poziomów mają ułatwiać umieszczanie typowych/ogólnych kwalifikacji na odpowiednich poziomach.

Te typowe/ogólne kwalifikacje stanowią główną kategorię kwalifikacji uzyskiwanych w obrębie każdego poziomu. Na większości poziomów takie typowe/ogólne kwalifikacje odzwierciedlają typowy zakres osiągnięć w ramach typowej kwalifikacji na danym poziomie, przy czym może istnieć więcej niż jedna taka typowa kwalifikacja. Obejmują one efekty kształcenia zgodnie z definicją przyjętą w krajowej ramowej strukturze. W wielu krajowych ramowych strukturach typowymi/ogólnymi kwalifikacjami są tytuły zawodowe/stopnie uzyskiwane po ukończeniu I, II i III cyklu.

Typowe/ogólne kwalifikacje stanowią swego rodzaju „przewodnik” (dla projektujących programy nauczania i studentów), jeśli chodzi o rodzaje wymagań, jakie należy stawiać studentom. Same kwalifikacje ogólne mają często deskryptory, które definiują związane z nimi efekty kształcenia; te deskryptory mają na ogół charakter ogólny i można je stosować we wszystkich dyscyplinach/na wszystkich kierunkach studiów i w ramach wszystkich trybów kształcenia. W szkolnictwie wyższym używają ich przede wszystkim osoby projektujące programy nauczania poszczególnych przedmiotów (opracowujące efekty kształcenia i kryteria oceny), zajmujące się zapewnianiem jakości (przy walidacji, ocenie i zatwierdzaniu programów kształcenia) i oceniające kwalifikacje (w kraju i za granicą; w tym przypadku służą one za punkty odniesienia ułatwiające dokładną ocenę w celu uznania).

2.4.3 Punkty i nakład pracy

Państwa-sygnatariusze Deklaracji Bolońskiej uznały Europejski System Transferu Punktów (ECTS) za istotny komponent Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i wezwały do stosowania „systemu punktów” w celu ułatwienia międzynarodowej mobilności studentów i prac nad tworzeniem programów nauczania. Wiele krajów wprowadziło już ECTS na mocy przepisów prawnych jako system akumulacji punktów. Ponadto podczas konferencji nt. transferu i akumulacji punktów, zorganizowanej przez EUA w Zurychu w październiku 2002 r., podkreślono centralną rolę ECTS w szkolnictwie wyższym, co zostało potwierdzone przez ministrów w Berlinie.

Ramowy system punktowy przedstawia sposób wartościowania, mierzenia, opisywania i porównywania osiągnięć w nauce, przy czym same punkty stanowią narzędzie do ilościowego określania wymiaru nauki w oparciu o efekty kształcenia i przypisany im nakład pracy. Punkty i poziomy stanowią narzędzia do opisywania kształcenia i ustalania wymiaru nauki. Krajowe ramowe systemy punktowe wyznaczają ogólne podstawowe zasady, które obowiązują wszystkie uczelnie i wszystkich zainteresowanych w uczelniach, natomiast na poziomie uczelni mogą istnieć indywidualne systemy punktowe, które szczegółowo określają procedury i zasady progresji.

Za stosowaniem punktów przemawia przede wszystkim to, że umożliwiają one większą elastyczność w systemach edukacji. Mogą one łączyć różne formy i rodzaje kształcenia. Punkty wspierają krajową i uniwersalną europejską ramową strukturę kwalifikacji w takim sensie, że stanowią dodatkowy wymiar, „wartość dodaną”, przyczyniając się do poprawy mobilności (studentów, kadry i programów kształcenia) i uznawalności oraz zwiększenia przejrzystości.

Tak jak różnią się od siebie krajowe ramowe struktury kwalifikacji i systemy szkolnictwa wyższego, tak i ramowe systemy punktowe odgrywają inną rolę w poszczególnych krajach. Odmienne są również szczegółowe treści, cele i zasady stanowiące podstawę ramowych systemów punktowych w poszczególnych krajach i – tak jak w przypadku krajowych ramowych struktur kwalifikacji – decyzje w tych sprawach podejmują samodzielnie poszczególne kraje. Na szczeblu krajowym punkty wprowadza się z myślą o osiągnięciu szeregu, w tym min. kilku lub wszystkich z niżej wymienionych, celów:

- > promowanie mobilności studentów (w obrębie uczelni, między uczelniami i w skali międzynarodowej);
- > ulepszenie konstrukcji (i wprowadzanie bardziej innowacyjnych) programów nauczania oraz zachęcanie do wprowadzania elastycznych szlaków i ścieżek w obrębie poszczególnych kwalifikacji i między kwalifikacjami;
- > zróżnicowanie kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym i samych uczelni;
- > zachęcanie do tworzenia wielu punktów „wejścia” i „wyjścia” w szkolnictwie wyższym;
- > stymulowanie szerszego uczestnictwa i rozwoju kształcenia przez całe życie;
- > poprawa sytuacji w zakresie uznawania osiągnięć w nauce, włącznie z wynikami uzyskiwanymi w ramach różnych trybów i rodzajów kształcenia i w różnych miejscach (np. w ramach kształcenia na odległość i kształcenia w oparciu o doświadczenie zawodowe – zgodnie z podejściem APEL /ocena wcześniejszych okresów nauki przez doświadczenie/);
- > stworzenie punktu odniesienia dla celów zapewniania jakości;

- > stworzenie punktu odniesienia dla celów przyznawania funduszy;
- > przekazywanie w sposób przystępniejszy informacji wszystkim zainteresowanym;
- > zapobieganie przeładowaniu programów nauczania i zbędnemu obciążeniu studentów.

Z myślą o ułatwieniu modernizacji systemów edukacji wiele krajów wprowadza obecnie lub już wprowadziło krajowe, regionalne lub lokalne ramowe struktury/systemy punktowe. Coraz więcej tych systemów opiera się na Europejskim Systemie Transferu i Akumulacji Punktów (*European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS*), w którym stosuje się „stawkę” 60 punktów przypadających na pełny rok studiów. W tym kontekście ECTS odchodzi od swej tradycyjnej funkcji jako systemu transferu punktów związanego z mobilnością, służącego przede wszystkim uznawaniu okresów studiów odbywanych przez studentów w innym kraju. Obecnie ECTS ewoluuje w kierunku szerszego pan-europejskiego systemu akumulacji i transferu punktów, który ma wpływ na wszystkie programy kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Przy opracowywaniu krajowych ramowych struktur kwalifikacji należy wykazać, że opierają się one na systemach punktowych, które są kompatybilne z ECTS, a punkty i kwalifikacje są opisane za pomocą efektów kształcenia, poziomów i przypisanego im nakładu pracy. Nakład pracy został zdefiniowany w niniejszym opracowaniu jako:

ilościowy miernik pozwalający określić wymiar wszystkich działań/czynności w ramach kształcenia, jakiego można realnie wymagać w celu osiągnięcia efektów kształcenia (np. wykłady, seminaria, praktyki, samodzielna nauka, wyszukiwanie informacji, badania, egzaminy).

W krajowym systemie punktowym powinno się uwzględnić czas potrzebny przeciętnemu studentowi do wykonania określonej ilości pracy. Osiągalność efektów kształcenia, jakich wymaga uzyskanie zaliczenia w ramach programów, jest istotna z tego względu, że decyduje o rzetelności ramowej struktury i jej przydatności dla studentów. Aby uniknąć nieporozumień, punkty powinno się stosować w sposób spójny zarówno na szczeblu krajowym, jak i europejskim.

2.4.4 Profil

W krajowych ramowych strukturach znajdują się na ogół odnośniki do „profilu”; jest to istotny element do uwzględnienia przy budowaniu każdej krajowej ramowej struktury kwalifikacji. Profil może oznaczać określony kierunek/dziedzinę lub kierunki/dziedziny kształcenia prowadzącego do kwalifikacji bądź szerszą grupę kwalifikacji lub programów z różnych dziedzin, w których nacisk kładzie się na te same aspekty lub które mają wspólny cel, np. praktycznie ukierunkowane studia zawodowe w odróżnieniu od bardziej teoretycznych studiów akademickich.

Dziedziny czy kierunki kształcenia mają kluczowe znaczenie w europejskiej tradycji szkolnictwa wyższego. Studenci uzyskują na ogół tytuł zawodowy/stopień w określonej dziedzinie czy na określonym kierunku. Prace w ramach projektu „*Tuning*” pokazały, jak wiele wspólnych elementów można znaleźć w ramach współpracy międzynarodowej w różnych dziedzinach kształcenia. Tego rodzaju prace będą kontynuowane i – biorąc pod uwagę, że szkolnictwo wyższe z definicji zmienia się nieustannie – nie mają one końca. Przesuwają się nawet granice między poszczególnymi dziedzinami, a same granice wyznacza się również na różnym poziomie szczegółowości. W niektórych wypadkach względy merytoryczne nakazują dość precyzyjnie określić, czy dana kwalifikacja mieści się w obrębie określonej dziedziny, natomiast w przypadku innych nie trzeba już tak jednoznacznie wskazywać, do której dziedziny przynależy dana kwalifikacja. Istnieją różne taksonomie dziedzin kształcenia. W ostatnich latach powstało również szereg trans-dyscyplinarnych programów studiów i uznaje się często, że – przynajmniej w wielu dziedzinach – student będzie miał większe kompetencje i lepszą pozycję na rynku pracy, jeśli „skoncentrowane” lub kluczowe kompetencje w danej dziedzinie (np. ekonomii czy naukach politycznych) uzupełni się bardziej ograniczonymi kompetencjami w innych dziedzinach, np. w dziedzinie języków obcych, prawa, statystyki, historii itp.

Profil – jako grupy kwalifikacji o wspólnym celu – stanowi istotną cechę niektórych systemów kwalifikacji, natomiast nie występuje w innych systemach. W wielu wypadkach taki podział na profile wynika z binarnego (czy nawet bardziej złożonego) systemu prowadzenia kształcenia. W niektórych wypadkach te podziały przełożyły się na efekty kształcenia i stanowią element nowego post-bolońskiego systemu. W innych systemach zniwelowano lub zlikwidowano takie podziały. Te różne podejścia do profilu są istotne w kontekście celów ramowej struktury, ponieważ czasem wpływają na mobilność między cyklami, a nawet w obrębie krajów.

2.5 Zapewnianie jakości a krajowe ramowe struktury kwalifikacji w krajowych kontekstach

Zapewnianie jakości ma podwójny wymiar: wewnętrzne zapewnianie i podnoszenie jakości w uczelniach oraz zewnętrzne zapewnianie jakości, którym zajmują się niezależne instytucje.

Od kilku lat w ramach zapewniania jakości coraz większy nacisk kładzie się na opracowywanie i stosowanie jasno sprecyzowanych kryteriów i procedur, które mogą być kontrolowane przez instytucje z zewnątrz, a w większości krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim istnieją już obecnie instytucje zajmujące się zapewnianiem jakości w szkolnictwie wyższym. W Komunikacie Berlińskim ministrowie zobowiązali się do wspierania dalszych działań na rzecz zapewnienia jakości na szczeblu uczelnianym, krajowym i europejskim. Podkreślili, że „zgodnie z zasadą autonomii uczelni, odpowiedzialność za zapewnianie jakości w szkolnictwie wyższym spoczywa przede wszystkim na każdej uczelni, a fakt ten stanowi podstawę rzeczywistej odpowiedzialności systemu akademickiego w ramach krajowego systemu jakości”. Ministrowie zobowiązali się wprowadzić do roku 2005 krajowe systemy zapewniania jakości, które spełniają cztery minimalne kryteria²³. Jeśli chodzi o szczebel europejski, podkreślili konieczność opracowania wspólnych kryteriów i metodologii w dziedzinie zapewniania jakości.

Obecnie powstaje zbiór wspólnych zasad zapewniania jakości; uznaje się je za fundament zapewniania jakości niezależnie od tego, że w poszczególnych krajach istnieją różne podejścia, które – jeśli mają być efektywne – muszą w praktyce odzwierciedlać lokalne realia i kulturę. Te wspólne podstawy zapewniania jakości są opisane szczegółowo w „standardach i wskazówkach” opracowanych obecnie przez European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA oraz EUA, EURASHE i ESIB zgodnie z mandatem przyznany przez ministrów w Komunikacie Berlińskim.

W Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego podejścia do zapewniania jakości są jednak bardzo zróżnicowane. Systemy w niektórych krajach przewidują bezpośrednią akredytację poszczególnych programów przez ministerstwo, natomiast w innych systemach akredytuje się uczelnie. W jeszcze innych krajach procedury zapewniania jakości obejmują ocenę poszczególnych programów i/lub audyt w uczelniach/instytucjach odpowiedzialnych za prowadzenie programów studiów. Jednak wszystkie systemy zawierają w sobie element „zewnętrzności” – oceny dokonują inspektorzy z zewnątrz lub koledzy ze środowiska akademickiego. Powszechnie zmierza się również do zwiększenia udziału studentów i innych zainteresowanych grup w zapewnianiu jakości.

Coraz częściej zapewnianie jakości odbywa się na podstawie procedur, które są jaśniej zdefiniowane, a zatem opiera się na stosowaniu jasno sprecyzowanych kryteriów, włącznie z krajowymi ramowymi strukturami kwalifikacji, jeśli zostały one opracowane. Procedury zapewniania jakości stają się również bardziej przejrzyste dzięki temu, że zaczynają uwzględniać szereg różnych zewnętrznych, a w niektórych wypadkach międzynarodowych, punktów odniesienia.

We wszystkich krajach, które opracowały ramowe struktury kwalifikacji dla szkolnictwa ogólnego, zawodowego i/lub wyższego, mają one przede wszystkim przedstawiać informacje o kwalifikacjach, a w szczególności zależnościach między nimi; mogą one jednak służyć i faktycznie służą również do zapewniania jakości. Ramowe struktury są jednak wykorzystywane w różny sposób i mają różne przeznaczenie. W przypadku gdy prowadzenie programów podlega formalnym regulacjom, wydanym

²³ Krajowy system zapewniania jakości powinien obejmować następujące elementy: zdefiniowanie obowiązków zaangażowanych organów i instytucji; ocena programów lub uczelni, włącznie z oceną wewnętrzną i oceną zewnętrzną, z udziałem studentów, oraz publikowaniem wyników; system akredytacji, certyfikacja lub porównywalne procedury; udział przedstawicieli innych krajów, współpraca i wspólne działania w ramach sieci.

przez ministerstwo lub inną organizację zewnętrzną względem uczelni/institucji prowadzących programy, ramowa struktura pozwala na przykład ustalić i/lub zweryfikować, czy spełnione są określone minimalne standardy. Może to stanowić podstawę akredytacji, choć regulacje dotyczące programów nie muszą być powiązane z minimalnymi standardami. W innych krajach, szczególnie tam gdzie uczelnie mają prawo samodzielnie projektować programy i ustalać standardy akademickie, ramowe struktury kwalifikacji służą za „punkt odniesienia” – zarówno jako ogólne wytyczne, jak i w ramach systemu zapewniania jakości. W takich wypadkach komponenty ramowej struktury określa się na ogół w mniej normatywnym kontekście.

„Zewnętrzność” uznaje się coraz powszechniej za zasadniczy element zapewniania jakości i tak też należy ją widzieć przy opracowywaniu i stosowaniu nowych krajowych ramowych struktur kwalifikacji. Jeśli takie ramowe struktury mają być przydatne dla zainteresowanych, m.in. przyszłych i obecnych studentów oraz ich pracodawców, trzeba je przedstawiać w sposób zrozumiały i adekwatny do potrzeb, co nie zawsze udaje się pogodzić z precyzyjnym i szczegółowym językiem, którego używa się często w regulacjach czy który uznaje się za konieczny do tych celów.

Ze względów dydaktycznych i z myślą o zaspokojeniu potrzeb zainteresowanych deskryptory w krajowych ramowych strukturach nie odnoszą się już przede wszystkim do „nakładów”, lecz dotyczą coraz częściej „osiągnięć” lub efektów kształcenia. Podejście oparte na osiągnięciach/efektach będzie niezbędne, jeśli krajowe ramowe struktury mają zaspokajać potrzeby wszystkich zainteresowanych. Takie przesunięcie akcentów ma bezpośredni wpływ na procedury zapewniania jakości, a równocześnie uzasadnia i wskazuje na konieczność odejścia od czysto mechanistycznych podejść, zwłaszcza gdy opierają się one przede wszystkim na „nakładach” (np. przerobionym materiale, czasie itp.).

Tradycyjnie w szkolnictwie wyższym – i w dużej mierze niezależnie od podejść przyjętych w poszczególnych krajach – programy są planowane głównie przez realizujące je placówki, a spójność programu wyznacza kontekst wszelkich działań w ramach zapewniania jakości, niezależnie od tego, czy opierają się one na domyślnych/subiektywnych lub jasno sprecyzowanych/obiektywnych kryteriach. W sytuacji gdy ambitne cele polityki kształcenia przez całe życie promuje się na szczeblu krajowym w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, coraz większą uwagę przy planowaniu programów zwraca się na rolę bezpośrednio zainteresowanego (studenta i pracodawcy). Aby uwzględnić te zmiany, konieczne będą nowe podejścia do zapewniania jakości, m.in. takie, które pozwalają skoncentrować się przede wszystkim na „jednostkach nauki” i ich połączeniach.

W sytuacji gdy akcentuje się różne cele i znacznie różnią się od siebie praktyki w dziedzinie zapewniania jakości, nieuniknione jest, że w ramach zapewniania jakości krajowe ramowe struktury będą wykorzystywane różnie, jeśli chodzi o rozłożenie akcentów i szczegółowe rozwiązania. Niemniej jednak wszystkie służą zasadniczo „budowaniu zaufania” i wzajemnego zaufania zarówno w kraju, jak i w skali międzynarodowej. Krajowe ramowe struktury przyczyniały się i nadal mogą przyczyniać się do zapewniania większej klarowności w opisach kwalifikacji, ich lepszej jakości i łatwiejszej progresji między nimi. Nie istnieje jeden model stosowania krajowych struktur kwalifikacji w ramach zapewniania jakości – czy to w celu oceny standardów tych kwalifikacji, czy też jakości prowadzącego do nich kształcenia. Z doświadczeń krajów, które opracowały ramowe struktury, wynika wyraźnie, że są one i mogą być zasadniczym komponentem środowiska zapewniania jakości. Należy pamiętać o tym, że jeśli krajowe ramowe struktury mają jak najskuteczniej przyczyniać się do budowania rzeczywistego zaufania i przekonania o wartości kwalifikacji, ich kształt i komponenty oraz sposób ich stosowania będą musiały odzwierciedlać specyfikę krajowego kontekstu, w którym funkcjonują, włącznie z takimi aspektami jak „kultura jakości” środowiska akademickiego oraz zaspokajanie potrzeb zainteresowanych.

2.6 Rola „zainteresowanych” w krajowych ramowych strukturach

Kwalifikacje są narzędziami służącymi budowaniu zaufania pomiędzy różnymi stronami, które z tych kwalifikacji korzystają. Na zaufanie składa się wiele elementów. Dawniej „reputacja” kwalifikacji mogła zasażać się na zaufaniu budowanym w stosunkowo wąskim gronie użytkowników. Taką grupę stanowiły na przykład osoby z jednej kategorii zawodowej lub zajmujące się określonymi etapami kształcenia. W epoce kształcenia przez całe życie tę wspólnotę, która jest przekonana o wartości kwalifikacji, trzeba rozszerzyć, nie podważając przy tym siły samego zaufania. Istnieją takie

mechanizmy ułatwiające budowanie zaufania jak przepisy o ustalaniu standardów i zapewnianiu jakości, ale ten proces ma zasadniczo wymiar społeczny i polityczny, jak również formalny.

Zasadnicze znaczenie zaufania w przypadku kwalifikacji zostało dobrze określone w Raporcie Zespołu badawczego w sprawie wdrażania krajowej ramowej struktury kwalifikacji w Afryce Południowej w kwietniu 2002 r.

*„Funkcjonalność ramowej struktury kwalifikacji można mierzyć tym, jak wysoko ceni się i jak szeroko stosuje się przedstawione w niej standardy i kwalifikacje. Jeśli placówki prowadzące kształcenie nie będą ich oferować, a pełni zaangażowania pracodawcy nie będą ich rozumieć i wymagać, standardy i kwalifikacje będą same w sobie „bezwładne” i lekceważone. Ramowa struktura kwalifikacji nie może zatem istnieć w próżni, lecz musi być osadzona zarówno w środowisku placówek prowadzących kształcenie, jak i w środowisku użytkowników. Zaufanie, które jest ściśle powiązane z wiarygodnością i akceptacją, stanowi zawsze zasadniczy element dobrze funkcjonujących – zarówno konwencjonalnych, jak i innych – kwalifikacji. Jeżeli kwalifikacje oparte na efektach kształcenia są zbyt oddalone od kontekstu, w którym odbywa się nauka lub wykorzystuje się kwalifikacje, zostaną odrzucone lub zignorowane”.*²⁴

Przy opracowywaniu każdej ramowej struktury kwalifikacji należy uwzględnić konieczność budowania zaufania wśród zainteresowanych oraz przekonania o integralności powstającej ramowej struktury.²⁵ Niezwykle istotne jest również zidentyfikowanie wszystkich zainteresowanych i wykorzystywanie w pracach nad strukturą mechanizmów budowania konsensusu. Skuteczną metodą budowania zaufania i pozyskiwania akceptacji jest również łączenie podejścia „odgórnego” z inicjatywami „oddolnymi”. Nie ma tu jednego idealnego sposobu i różne kraje przyjęły różne techniki. Niezależnie od przyjętego podejścia ważne jest natomiast włączenie różnych zainteresowanych grup i uwzględnienie szeregu metod budowania konsensusu.

Zainteresowanymi grupami mogą być: studenci i inne uczące się osoby, placówki prowadzące kształcenie, władze centralne i odpowiednie agendy rządowe, organy przyznające kwalifikacje, profesorowie/nauczyciele akademicy, pracodawcy i sektor biznesu, związki zawodowe, organizacje społeczne i ochotnicze, organizacje zawodowe itp. Współpraca władz centralnych, uczelni i studentów na zasadach partnerskich jest podstawową zasadą Procesu Bolońskiego. Przy tworzeniu krajowych ramowych struktur kwalifikacji konsensus można budować za pomocą następujących mechanizmów: zapewnienie szerokiej reprezentacji zainteresowanych grup w składzie ustawowego organu i jego kadry kierowniczej, publiczne ogłaszanie fazy konsultacji, publikowanie opracowań i wniosków w Internecie, międzynarodowe badania i konsultacje, formalne prace sondażowe wśród studentów/uczących się osób oraz pracodawców, utworzenie grupy konsultacyjnej reprezentującej szeroki przekrój zainteresowanych, która spotyka się regularnie, aby opracowywać obszerne materiały pomocnicze, przyjęcie otwartego podejścia umożliwiającego wszystkim kwestionowanie celów kwalifikacji i standardów, zebrania sektorowe (np. aby uwzględnić punkt widzenia pracodawców, społeczeństwa i sektora wolontariatu), spotkania bilateralne z zainteresowanymi organizacjami, zapewnienie ciągłego politycznego wsparcia dla tej inicjatywy, konsultacje poza krajem, zwłaszcza w sąsiednich krajach, oraz uczestnictwo w europejskich i międzynarodowych organizacjach i spotkaniach.

2.7 Wnioski: modelowe praktyki w opracowywaniu krajowych ramowych struktur kwalifikacji

Z analizy istoty, procesu tworzenia i funkcjonalności istniejących krajowych ramowych struktur kwalifikacji w „nowym stylu” wynika, że doświadczenia są bardzo różne, a na ich podstawie można sformułować szereg zaleceń dotyczących modelowych praktyk. Poniżej przedstawiono kilka najbardziej przydatnych elementów, które mogą ułatwić tworzenie dobrze funkcjonujących, nowych krajowych ramowych struktur kwalifikacji.

²⁴ Raport zespołu badawczego w sprawie wdrażania krajowej ramowej struktury kwalifikacji w Afryce Południowej, kwiecień 2002, str. 58.

²⁵ Koncepcja „stref wzajemnego zaufania” została również szeroko omówiona w raporcie dla CEDEFOP, przygotowanym ostatnio w ramach Procesu Kopenhaskiego w dziedzinie kształcenia zawodowego: Mike Coles i Tim Oates, *European reference levels for education and training* (Europejskie poziomy odniesienia w dziedzinie edukacji), marzec 2004.

- > Prace zmierzające do stworzenia odpowiedniej krajowej ramowej struktury, obejmujące opracowanie koncepcji i ocenę, przynoszą najlepsze efekty, gdy uczestniczą w nich wszystkie zainteresowane instytucje i osoby zarówno z samego szkolnictwa wyższego, jak i spoza tego środowiska. Ramowe struktury kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym są w naturalny sposób powiązane z kształceniem zawodowym i kształceniem policealnym/pomaturalnym, a w związku z tym najlepiej traktować ich tworzenie jako „inicjatywę ogólnokrajową”. Takie podejście pozwala również uwzględnić inne obszary edukacji poza szkolnictwem wyższym lub powiązania z tymi obszarami.
- > W ramowej strukturze kwalifikacji absolwentów należy przedstawić jasno określony i uzgodniony na szczeblu krajowym zestaw celów (szereg możliwości przeanalizowano w dziale 2.3).
- > W ramowej strukturze kwalifikacji absolwentów warto uwzględnić cykle i/lub poziomy oraz powiązać je z ukierunkowanymi na efekty kształcenia wskaźnikami i/lub deskryptorami kwalifikacji.
- > Używanie efektów kształcenia w opisie jednostek dydaktycznych/przedmiotów, modułów i całych programów kończących się uzyskaniem kwalifikacji zwiększa ich przejrzystość, ułatwia ich uznawanie, a dzięki temu przyczynia się do zwiększenia mobilności studentów i obywateli. Określanie formalnych powiązań z efektami kształcenia powinno odgrywać istotną rolę przy opracowywaniu krajowych ramowych struktur kwalifikacji.
- > Bardziej elastyczne ramowe struktury kwalifikacji absolwentów mają tę zaletę, że ułatwiają tworzenie wielu różnych ścieżek prowadzących do szkolnictwa wyższego i poprzez szkolnictwo wyższe, a w ten sposób – zachęcając do kształcenia przez całe życie i efektywnego wykorzystywania środków – przyczyniają się do zwiększenia spójności społecznej.
- > Ramowe struktury kwalifikacji absolwentów warto powiązać bezpośrednio z systemami akumulacji i transferu punktów. Punkty to ukierunkowane na studenta narzędzia, które zapewniają większą elastyczność, przejrzystość i progresję oraz spójność systemów edukacji, jeżeli zostały określone za pomocą efektów kształcenia, poziomów/cykli i nakładu pracy. Systemy punktowe ułatwiają tworzenie pomostów i powiązań pomiędzy różnymi formami, trybami i poziomami kształcenia oraz sektorami edukacji i mogą znacznie ułatwić dostęp do nauki, integrację i kształcenie przez całe życie.
- > Ramowe struktury kwalifikacji absolwentów powinny być wyraźnie powiązane ze standardami akademickimi, krajowymi i uczelnianymi systemami zapewniania jakości oraz miejscem i poziomem uznawanych w danym kraju kwalifikacji – tak jak są one rozumiane przez ogół społeczeństwa.
- > Jeśli społeczeństwo ma być przekonane o wartości standardów akademickich, musi wiedzieć, co trzeba osiągnąć, aby uzyskać różne kwalifikacje i tytuły w szkolnictwie wyższym. Tego rodzaju zaufanie i zrozumienie pogłębia się poprzez publikowanie odpowiednich raportów z audytów uczelnianych i/lub oceny kształcenia na poszczególnych kierunkach.
- > Opracowywanie i stosowanie krajowych ramowych struktur kwalifikacji „w nowym stylu” ułatwia rozwój autonomicznych uczelni, w ten sposób wyznacza się bowiem jasne zewnętrzne punkty odniesienia, które skłaniają uczelnie do utrzymywania wysokiej jakości, odpowiedzialnego działania i szybkiego reagowania na zmiany.
- > Krajowe ramowe struktury kwalifikacji muszą być w sposób przejrzysty połączone z uniwersalną europejską ramową strukturą kwalifikacji. W tym celu powinno się opracować dokładną „mapę” kwalifikacji przyznawanych w danym kraju (określając ich poziom, efekty kształcenia i deskryptory) w powiązaniu z deskryptorami cykli, które przyjęto w europejskiej uniwersalnej strukturze ramowej (odpowiednie procedury zostały omówione w rozdziale 4).

3 Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

3.1 Cele i istota ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Ramowa struktura kwalifikacji może służyć wielu celom i rzeczywiście różne krajowe ramowe struktury, które już istnieją bądź są obecnie opracowywane, odzwierciedlają różnorodne cele. Specyficzne cele ramowej struktury dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wywodzą się z celów wytyczonych w ramach Procesu Bolońskiego. Najistotniejsze z tych celów to przejrzystość, uznawanie i mobilność w skali międzynarodowej.

- > Przejrzystość w skali międzynarodowej to kwestia, która legła u podstaw wezwania w Deklaracji Bolońskiej do stworzenia systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni. Wprowadzenie do osiągnięcia tego celu ma przyczynić się również stosowanie innych narzędzi, na przykład Suplementu do Dyplomu, trudno byłoby zagwarantować czytelność i porównywalność kwalifikacji w skali międzynarodowej, nie upraszając architektury z myślą o wzajemnym zrozumieniu i nie tworząc w tym celu ramowej struktury. Ponadto stosunkowo szybkie wprowadzanie modelu studiów dwustopniowych w wielu krajach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego pozwoliło już w pewnym sensie zwrócić uwagę na to, że sama porównywalna struktura kwalifikacji nie wystarczy, aby zapewnić faktyczną porównywalność i przejrzystość. Z tego względu w Komunikacie Berlińskim wezwano do stworzenia uniwersalnej ramowej struktury, która łączyłaby w sposób spójny krajowe ramowe struktury.
- > Przejrzystość stanowi podstawę uznawania kwalifikacji w skali międzynarodowej. Ramowa struktura, która – zamiast jedynie potwierdzać porównywalność – pozwala jednakowo interpretować efekty składające się na daną kwalifikację, przyczyni się wydatnie do zwiększenia przydatności kwalifikacji w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Uznawanie kwalifikacji służy różnym celom – m.in. umożliwia wykonywanie pracy i dostęp do kształcenia ustawicznego – i dotyczy różnych zainteresowanych grup. Opracowanie wspólnej uniwersalnej struktury w ramach współpracy zainteresowanych z całej Europy wzmocni pozostałe działania, jakie podejmuje się z myślą o poprawie uznawalności kwalifikacji do wszystkich tych celów.
- > Międzynarodowa mobilność studentów i absolwentów zależy od tego, czy uznaje się ich wcześniejsze okresy nauki i uzyskane kwalifikacje. W przypadku studentów „poruszających się” pomiędzy kwalifikacjami lub cyklami uznawanie jest niezbędne, aby uzyskać dostęp do bardziej zaawansowanych programów. W interesie studentów odbywających część studiów w innym miejscu, a także ich doradców, leży taka właśnie klarowność, którą można zapewnić, gdy określa się poziom i charakter programów studiów. Te rozwiązania sprzyjają mobilności, ponieważ studenci mogą z większością pewnością przyjąć, że efekty studiów za granicą zostaną uwzględnione jako element kwalifikacji, którą zamierzają uzyskać w swoim kraju. Ramowa struktura będzie szczególnie przydatna dla celów opracowywania i uznawania wspólnych tytułów zawodowych/stopni z więcej niż jednego kraju.

Uniwersalna europejska ramowa struktura ma pewne specyficzne cele, które różnią się od celów krajowych ramowych struktur. Jako meta-struktura, ma ona ułatwić znalezienie punktów stycznych między krajowymi ramowymi strukturami. Służy ona również za punkt odniesienia przy opracowywaniu lub ocenie krajowych ramowych struktur kwalifikacji.

Ramową strukturę kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinno się traktować jako strukturę uniwersalną. Oznacza to, że stanowi ona meta-strukturę, w ramach której należy tworzyć krajowe struktury, wyznacza ogólny kształt i granice krajowych struktur, a także stanowi narzędzie pozwalające jaśniej przedstawić zależności i powiązania między różnymi kwalifikacjami uzyskiwanymi w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Określa, w jaki sposób systemy kwalifikacji różnych krajów w Europejskim Obszarze są wzajemnie ze sobą powiązane, zwłaszcza gdy te krajowe systemy zostały same włączone do formalnych krajowych ramowych struktur. Przedstawia wspólny zestaw cykli i poziomów wraz z deskryptorami tych cykli. Wielu szczegółowych informacji podawanych w krajowych ramowych strukturach nie trzeba ani nie warto zamieszczać w uniwersalnej ramowej strukturze. W rzeczywistości można oczekiwać, że wraz z ewolucją krajowych ramowych struktur wprowadzałoby się nowe elementy, które odzwierciedlają

potrzeby danego kraju. Mogą to na przykład być kwalifikacje uzyskiwane po częściowym ukończeniu poszczególnych cykli lub za osiągnięcia w obrębie danego cyklu. Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego nie zastępuje krajowych ramowych struktur. Rozszerza je jedynie, zapewniając szereg punktów odniesienia, dzięki czemu można pokazać, że są one wzajemnie kompatybilne.

Uniwersalna ramowa struktura nie określa w sposób normatywny zawartości ani kształtu krajowych systemów kwalifikacji. Są to kwestie należące do kompetencji właściwych władz w poszczególnych krajach i można je uregulować w specyfikacji wymogów dotyczących krajowej ramowej struktury kwalifikacji.

Nie wszystkie kwalifikacje wymienione w krajowych ramowych strukturach muszą koniecznie odpowiadać ukończeniu jednego z głównych cykli w uniwersalnej europejskiej ramowej strukturze. Niektóre kwalifikacje nie mieszczą się w cyklach. W ramowej strukturze znajdują się jednak pewne wskazówki co do tego, jak oceniać takie kwalifikacje. Mogą również istnieć kwalifikacje specjalistyczne i kwalifikacje z przedmiotów lub kierunków dodatkowych, które nie odpowiadają jednemu z cykli.

Wymiary i cechy niektórych kwalifikacji w krajowych ramowych strukturach nie mają odpowiedników w innych krajach. Uniwersalna europejska ramowa struktura nie będzie dotyczyć takich cech, ale nie będzie też wykluczać ich z krajowych systemów. Przykładem takich cech jest „profil”, omówiony w dziale 2.4.4, który stanowi istotny element jedynie w niektórych krajowych systemach kwalifikacji. W uniwersalnej ramowej strukturze takie cechy nie zostaną wprowadzone, nie zmierza ona jednak ani nie może zmierzać do tego, by zostały one uwzględnione w krajowych ramowych strukturach lub z nich wyłączone.

3.2 Cykle i poziomy

Zasadnicze pytanie w przypadku każdej ramowej struktury kwalifikacji dotyczy jej konstrukcji i liczby przedziałów, które obejmuje. Jeśli chodzi o ramową strukturę Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, odpowiedź na to pytanie została już w dużej mierze udzielona. W Deklaracji Bolońskiej stwierdzono, że będą istniały dwa główne cykle, a w Komunikacie Berlińskim rozwinięto tę kwestię i wymieniono III cykl (studia doktoranckie) związany z badaniami. Pomyślne ukończenie I cyklu umożliwia dostęp do programów II cyklu, a pomyślne ukończenie II cyklu umożliwia dostęp do programów III cyklu. Słowo „dostęp” ma tu takie samo znaczenie jak w Lizbońskiej Konwencji o uznawaniu kwalifikacji, tj. oznacza prawo do złożenia podania i ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Nie musi oznaczać automatycznego prawa do przyjęcia lub uzyskania miejsca na studiach.

Ponadto w Komunikacie Berlińskim grupie BFUG zlecono zbadanie, czy i w jaki sposób można uwzględnić krótsze programy studiów wyższych. Chodzi tu o kwalifikacje uzyskiwane po krótkim cyklu kształcenia w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem.

W niektórych krajowych ramowych strukturach trzy główne cykle bolońskie są dodatkowo podzielone na pod-cykle, ale takie mniejsze jednostki nie występują w wielu uczestniczących krajach. Zależność między kwalifikacjami takich pod-cykli a kwalifikacjami odpowiadającymi głównym cyklom w poszczególnych krajowych ramowych strukturach może i prawdopodobnie będzie służyć nieformalnie do określania w przybliżeniu ich pozycji względem ramowej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Takim kwalifikacjom można również przypisać punkty, które byłyby uwzględniane w celu przyznania kwalifikacji innego cyklu. Uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji powinna znacznie ułatwić sprawiedliwe uznawanie takich kwalifikacji w krajowych ramowych strukturach, w których nie istnieją zbliżone kwalifikacje, zgodnie z procedurą częściowego uznawania.²⁶

Pojęcie „cyklu” oznacza w Procesie Bolońskim etap studiów i obejmuje kwalifikacje, programy i fazy kształcenia. Termin „poziomy” występuje częściej w dokumentacji dotyczącej krajowych ramowych struktur kwalifikacji.

²⁶ Kwestię częściowego uznawania omówiono w Zaleceniu w sprawie kryteriów i procedur oceny zagranicznych kwalifikacji, przyjętym przez Komitet Lizbońskiej Konwencji o uznawaniu kwalifikacji w 2001 r.

Terminu „poziom” używa się również w odniesieniu do prowadzenia kształcenia, na przykład w przyjętej przez UNESCO Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Wykształcenia (ISCED). W odróżnieniu od ramowej struktury, która ma różne omówione wyżej cele, ISCED jest przede wszystkim narzędziem służącym klasyfikacji statystycznej.²⁷

W Komunikacie Berlińskim wspomina się o oparciu ramowej struktury na „poziomach”. Ramowa struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego nie ma określać nazewnictwa kwalifikacji. Jest mało prawdopodobne, by wszędzie były do zaakceptowania takie nazwy, których używa się w niektórych, ale bynajmniej nie wszystkich krajowych systemach, jak „poziom licencjacki” (*bachelor's level*) czy „poziom magisterski” (*master's level*). Takie proste oznaczenia numeryczne jak „poziom1”, „poziom 2” mogłyby z kolei wywołać nieporozumienia, zwłaszcza jeżeli w niektórych krajowych ramowych strukturach istnieją systemy o ponumerowanych poziomach, które zaczynają się znacznie „poniżej” szkolnictwa wyższego. Natomiast związek z programami studiów, na który wskazuje słowo „cykle”, nie jest nieodpowiedni, biorąc pod uwagę, że szczegółowe wymogi ramowej struktury muszą uwzględniać nakład pracy. Dlatego proponuje się, by trzy główne przedziały w ramowej strukturze określać w odniesieniu do kwalifikacji odpowiadających ukończeniu cyklu w następujący sposób:

- > kwalifikacje I cyklu (studiów wyższych),
- > kwalifikacje II cyklu (studiów wyższych),
- > kwalifikacje III cyklu (studiów wyższych).

W Komunikacie Berlińskim zaproponowano uwzględnienie krótkich studiów wyższych powiązanych z I cyklem. W niniejszym raporcie takie studia określa się jako „krótki cykl” (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem). Można też określić kwalifikacje odpowiadające pomyślnemu ukończeniu krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem). Takich kwalifikacji krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem) nie przyznaje się powszechnie, a porównywalne kwalifikacje nie istnieją we wszystkich krajowych systemach. Nie chodzi w związku z tym o to, by narzucić stworzenie takich kwalifikacji w krajach, które nie uważają za właściwe uwzględnić ich w swoim systemie. Skoro jednak kwalifikacje krótkiego cyklu istnieją w wielu krajach, należałoby znaleźć dla nich miejsce w ramowej strukturze. Ułatwi to wzajemne uznawanie kwalifikacji między krajami, które je posiadają. Poza tym ułatwi to uznawanie kwalifikacji krótkiego cyklu w tych krajach, które nie stosują ich w swych systemach, ale przyjmują osoby legitymujące się takimi kwalifikacjami. Równocześnie wiadomo, że niektóre kraje mają na tym lub zbliżonym poziomie szereg kwalifikacji o różnych celach i strukturach. Niektóre z nich stanowią część studiów wyższych, inne natomiast klasyfikuje się jako kształcenie poza szkolnictwem wyższym. Deskryptor nie ma obejmować wszystkich tak różnych kwalifikacji, które mieszczą się w obrębie I cyklu, ale nie oznaczają jego ukończenia.

Programy prowadzące do kwalifikacji I cyklu (bądź krótkiego cyklu w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem – w krajach gdzie taki cykl istnieje) mają pewien „punkt startowy”. Ten punkt nazywa się często „drogą wejścia”. Ściśle mówiąc, nie jest to kwalifikacja, a zatem nie stanowi elementu ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Ponadto w niektórych krajach istnieją różne ścieżki prowadzące do różnych form studiów wyższych, w związku z czym trudno jest zdefiniować „poziom” wstępowania na studia wyższe; w istocie „poziom” nie jest może najbardziej odpowiednim określeniem w tym kontekście. Warto jednak w jakiś sposób oznaczyć punkt czy punkty startowe ramowej struktury. Dla celów ramowej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego uznaje się generalnie, że wystarczy odniesienie do art. IV Lizbońskiej Konwencji o uznawaniu, który dotyczy kwalifikacji umożliwiających dostęp do studiów wyższych:

²⁷ W ISCED 1997 uznaje się, że o ile wskazane jest klasyfikowanie poziomów na podstawie treści kształcenia, z uwagi na różnorodność programów kształcenia, programów nauczania i struktur tego rodzaju klasyfikacja nie jest możliwa w skali ogólnoświatowej bez zastosowania takich dodatkowych kryteriów jak warunki przyjęć, czas trwania i krajowa struktura kwalifikacji. Do szkolnictwa wyższego odnoszą się poziomy ISCED 5 i 6. Poziom 5 oznacza studia, które nie prowadzą do kwalifikacji badawczej na zaawansowanym poziomie. Ten poziom podzielono na 5A i 5B na podstawie zestawu uzupełniających kryteriów. Poziom 6 oznacza studia prowadzące do kwalifikacji badawczej na zaawansowanym poziomie.

„Każdy kraj będzie uznawać przyznane przez inne kraje kwalifikacje, które spełniają ogólne wymagania dotyczące dostępu do studiów wyższych w tych krajach, w celu zapewnienia dostępu do programów mieszczących się w obrębie jego systemu szkolnictwa wyższego, chyba że można wskazać istotne różnice między ogólnymi wymaganiami dotyczącymi dostępu w kraju, w którym uzyskano kwalifikacje, i kraju, w którym występuje się o uznanie kwalifikacji”.

3.3 Deskryptory efektów kształcenia obejmujących kompetencje

Kluczowym elementem współczesnych ramowych struktur kwalifikacji jest wyszczególnianie efektów. Określony zestaw efektów można kategoryzować i określać w różny sposób. Tradycyjnie w szkolnictwie wyższym stosunkowo precyzyjnie przedstawiano wiedzę, jaką należy zdobyć (efekty, jakie należy osiągnąć), a przynajmniej wiedzę objętą programem nauczania. Nieco mniej precyzyjnie przedstawiano natomiast umiejętności czy kompetencje, jakich wymaga uzyskanie danej kwalifikacji. Kompetencje, na przykład umiejętność krytycznej oceny, były i są uwzględniane – czy inaczej: istniały i istnieją na zasadzie domyślnej – w wartościach i praktykach związanych z oceną. Obecnie coraz powszechniejszą praktyką jest wyszczególnianie jak najszerszego zestawu efektów. Taka jednoznaczna specyfikacja ułatwia porównywanie kwalifikacji.

Ogólne efekty związane z kwalifikacją, tj. efekty kształcenia wspólne wszystkim posiadaczom określonego rodzaju kwalifikacji, można podać w „deskrytorze kwalifikacji”. Deskryptory europejskiej ramowej struktury muszą z konieczności być dość ogólne. Trzeba w nich uwzględnić nie tylko szeroki wachlarz dyscyplin i profili, ale także – w miarę możliwości – różne krajowe „warianty” tworzenia i specyfikacji kwalifikacji. Ze względów praktycznych deskryptory powinny być krótkie i zrozumiałe. Należy unikać w nich technicznych sformułowań, pamiętając o tym, że będą one używane w odniesieniu do krajowych systemów kwalifikacji opisywanych w różnych językach.

Po konferencji ministrów w Pradze (2001) coraz bardziej oczywiste stawało się to, że jeśli cele dotyczące przejrzystości, uznawania i mobilności mają zostać osiągnięte, strukturę cykli wprowadzaną w Procesie Bolońskim trzeba będzie uzupełnić bardziej szczegółowymi informacjami o efektach kształcenia w ramach tych cykli. Nieformalna grupa specjalistów ze szkolnictwa wyższego z różnych krajów spotkała się w ramach inicjatywy Joint Quality Initiative (www.jointquality.org) i opracowała zestaw deskryptorów, które określa się obecnie jako „deskryptory dublińskie”. Wstępne deskryptory I i II cyklu zostały zarekomendowane ministrom podczas konferencji w Berlinie przez tzw. Konsensus Amsterdamski. Następnie grupa opracowała deskryptor III cyklu, a ostatnio, zgodnie ze wzorem deskryptorów pozostałych trzech cykli, przygotowano również deskryptor krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem). Te deskryptory (zwłaszcza dla I i II cyklu) zostały uznane za przydatne do różnych celów przez krajowe agencje odpowiedzialne za zapewnianie jakości oraz instytucje i osoby opracowujące standardy dla szkolnictwa wyższego i projektujące programy studiów. Dotychczas nie zaproponowano żadnych istotnych korekt.

Deskryptory kwalifikacji mają zwykle stanowić ogólne stwierdzenia przedstawiające typowe osiągnięcia studentów, którzy uzyskali daną kwalifikację po pomyślnym ukończeniu cyklu kształcenia. Koncepcję deskryptorów typowych kwalifikacji uzyskiwanych na zakończenie cyklu opracowała sieć Joint Quality Initiative. Ta koncepcja zyskała szerszą akceptację i ma szersze zastosowanie niż propozycja wprowadzenia bardziej ogólnych deskryptorów poziomów. Deskryptory poziomu obejmują na ogół szerszy zakres i mają określać pełny zestaw efektów przypisanych danemu poziomowi.

Deskryptory dublińskie zostały opracowane jako zestaw i należy je czytać we wzajemnym odniesieniu do siebie. Mają one być wykorzystywane przede wszystkim do uszeregowania kwalifikacji, a w związku z tym – w krajowych ramowych strukturach. Same krajowe ramowe struktury mogą obejmować dodatkowe elementy czy efekty i służyć bardziej szczegółowym i specyficznym celom.

Deskryptory dublińskie opierają się na następujących elementach:

- > wiedza i rozumienie,
- > wykorzystywanie w praktyce wiedzy i zdolności rozumienia,
- > ocena i formułowanie sądów,
- > umiejętności komunikacji,
- > umiejętności uczenia się.

Deskrytory dublińskie określają w sposób ogólny typowe zakładane osiągnięcia i umiejętności przypisane kwalifikacjom, które oznaczają ukończenie każdego cyklu bolońskiego. Nie mają one charakteru normatywnego, nie wyznaczają progowych czy minimalnych wymagań i nie stanowią wyczerpującej listy; można je uzupełnić lub zastąpić podobnymi lub równoważnymi wyróżnikami. Deskrytory mają definiować charakter całej kwalifikacji. Deskrytory nie są specyficzne dla określonych przedmiotów, a ich zastosowanie nie ogranicza się do dziedzin kształcenia akademickiego czy zawodowego. W odniesieniu do poszczególnych dyscyplin deskrytory należy interpretować w kontekście merytorycznym i językowym danej dyscypliny. W miarę możliwości powinno się je opatrzyć odnośnikami do zakładanych osiągnięć/kompetencji, które zostały opublikowane przez odpowiednie środowiska naukowe i/lub praktyków. Przyjmując deskrytory dublińskie, Grupa robocza ma równocześnie świadomość, że wraz z ewolucją deskryptorów – jako punktów odniesienia dla ramowej struktury kwalifikacji absolwentów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – istniejące elementy będą dopracowywane, a nowe wprowadzane.

Deskrytory dublińskie (z grudnia 2004 r.):

*Kwalifikacje oznaczające ukończenie **studiów wyższych krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem)** przyznaje się studentom, którzy:*

- > *wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim²⁸ i która jest na ogół na poziomie wykładanym w zaawansowanych podręcznikach; taka wiedza zapewnia podstawy do wykonywania pracy w określonej dziedzinie lub określonego zawodu, rozwoju indywidualnego i dalszych studiów prowadzących do ukończenia I cyklu;*
- > *potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia w kontekstach zawodowych;*
- > *potrafią wyszukiwać i wykorzystywać dane do formułowania odpowiedzi na dobrze zdefiniowane konkretne i abstrakcyjne problemy;*
- > *potrafią prezentować swój punkt widzenia, swoje umiejętności i działania w kontaktach z kolegami/współpracownikami, przełożonymi i klientami;*
- > *posiadają umiejętności uczenia się niezbędne do podjęcia dalszych studiów, które wymagają pewnej samodzielności.*

*Kwalifikacje oznaczające ukończenie **I cyklu** przyznaje się studentom, którzy:*

- > *wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim¹ i która jest na ogół na poziomie wykładanym w zaawansowanych podręcznikach, ale obejmuje również pewne aspekty kształtowane pod wpływem znajomości najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie studiów;*
- > *potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia w sposób, który świadczy o profesjonalnym²⁹ podejściu do pracy lub zawodu, i posiadają kompetencje³⁰, którymi wykazuje się na ogół poprzez konstruowanie i podtrzymywanie argumentacji oraz rozwiązywanie problemów w swojej dziedzinie studiów;*
- > *potrafią zbierać i interpretować odpowiednie dane (zwykle w swej dziedzinie studiów), aby na ich podstawie formułować sądy, które uwzględniają przemyślenia dotyczące istotnych kwestii społecznych, naukowych lub etycznych;*

²⁸ Kształcenie ogólne na poziomie średnim obejmuje również kształcenie zawodowe z dostatecznie ogólnym komponentem.

²⁹ Słowa „**profesjonalny**” (*ang. professional – zawodowy, profesjonalny*) używa się w deskryptorach w najszerszym znaczeniu, dotyczącym atrybutów istotnych dla podjęcia pracy lub wykonywania zawodu i zakładającym wykorzystanie pewnych aspektów wiedzy na zaawansowanym poziomie. Nie odnosi się ono w tym kontekście do specyficznych wymogów związanych z zawodami regulowanymi. Te wymogi można określić w profilu/specyfikacji.

³⁰ Słowa „**kompetencja**” używa się w deskryptorach w najszerszym znaczeniu, umożliwiającym stopniowanie zdolności lub umiejętności. Nie używa się go w węższym znaczeniu określanym wyłącznie na podstawie oceny „tak/nie”.

- > *potrafią przedstawiać informacje, koncepcje, problemy i rozwiązania zarówno specjalistom, jak i odbiorcom spoza grona specjalistów;*
- > *rozwinęli w sobie te umiejętności uczenia się, które są niezbędne do podjęcia dalszych studiów wymagających dużej samodzielności.*

*Kwalifikacje oznaczające ukończenie **II cyklu** przyznaje się studentom, którzy:*

- > *wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia, która opiera się na wiedzy przypisywanej na ogół pierwszemu cyklowi i stanowi jej rozszerzenie i/lub pogłębienie, oraz która stwarza podstawy do wykazania się lub umożliwiała wykazanie się oryginalnością przy opracowywaniu i/lub stosowaniu koncepcji, często w ramach badań³¹;*
- > *potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia oraz umiejętności rozwiązywania problemów w nowych lub nieznanych środowiskach w ramach szerszych (lub wielodyscyplinarnych) kontekstów związanych z ich dziedziną studiów;*
- > *potrafią łączyć posiadane wiadomości w spójną całość i radzić sobie ze złożonością oraz formułować sądy na podstawie niepełnych lub ograniczonych informacji, które uwzględniają jednak przemyślenia na temat odpowiedzialności społecznej i etycznej związanej ze stosowaniem w praktyce ich wiedzy i sądów;*
- > *potrafią w sposób jasny i jednoznaczny przedstawiać swe wnioski oraz wiedzę i racjonalne przesłanki, które stanowią ich podstawę, specjalistom i odbiorcom spoza grona specjalistów;*
- > *posiadają umiejętności uczenia się pozwalające im kontynuować studia w sposób, który może wymagać znacznej samodzielności w ukierunkowaniu kształcenia i samym procesie kształcenia.*

*Kwalifikacje oznaczające ukończenie **III cyklu** przyznaje się studentom, którzy:*

- > *wykazali się usystematyzowaną wiedzą w danej dziedzinie studiów oraz opanowaniem umiejętności i metod badań związanych z tą dziedziną;*
- > *wykazali się umiejętnością opracowywania koncepcyjnego, projektowania, wykonywania i dostosowywania koncepcji obszernych badań zgodnie z zasadą naukowej integralności;*
- > *wnieśli własny wkład w postaci oryginalnych badań, które rozszerzają granice wiedzy, poprzez opracowanie obszernego materiału, z którego część zasługuje na recenzowaną publikację w kraju lub za granicą;*
- > *posiadają umiejętność krytycznej analizy, oceny oraz syntezy nowych i złożonych koncepcji;*
- > *potrafią przedstawiać swą fachową wiedzę i umiejętności kolegom/współpracownikom, szerszemu gronu naukowców i ogółowi społeczeństwa;*
- > *powinni być w stanie przyczynić się, w ramach działalności naukowej i zawodowej, do postępu technicznego, społecznego lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy.*

Sieć Joint Quality Initiative porównała również deskryptory i określiła kolejne etapowe zmiany, jakie mają miejsce między cyklami w ramach każdego z tych elementów – zob. załącznik 6.

3.4 Punkty i nakład pracy

Zalety związane z krajowymi systemami punktowymi można w pewnym stopniu „powielić” na szczeblu europejskim. Dodatkowe korzyści przyniosłoby również przyjęcie odpowiedniego wspólnego systemu punktowego, który wspiera ramową strukturę kwalifikacji i:

³¹ Słowa „**badania**” używa się w znaczeniu obejmującym wiele różnych działań czy czynności, przy czym ich kontekst jest często związany z dziedziną studiów; ten termin oznacza tutaj dokładne studia/badania lub analizę w oparciu o usystematyzowaną wiedzę i krytyczne podejście do posiadanej wiedzy. Słowa tego używa się w szerokim znaczeniu, obejmującym szereg czynności, które wspierają oryginalne i innowacyjne prace we wszystkich dziedzinach działalności naukowej, zawodowej i technologicznej, włącznie z naukami humanistycznymi oraz sztuką tradycyjną, widowiskową i innymi dziedzinami twórczości artystycznej. Nie używa się go w ograniczonym czy wąskim znaczeniu i nie dotyczy on wyłącznie tradycyjnej „metody naukowej”.

- > umożliwia opisywanie i określanie miejsca różnych przyznawanych w danym kraju kwalifikacji w krajowych ramowych strukturach za pomocą wspólnego języka punktowego (opartego na efektach kształcenia i nakładzie pracy studenta);
- > skłania do definiowania i stosowania na szeroką skalę efektów kształcenia i kompetencji w taki sposób, że punkty służą do ilościowego określania i przedstawiania osiągnięć w nauce;
- > wykorzystuje szeroką bazę europejskich doświadczeń tych instytucji, które uczestniczą w międzynarodowych pracach nad systemami punktowymi;
- > ułatwia precyzyjne określenie miejsca danego etapu kształcenia dzięki temu, że łączy punkty z krajową systematyką poziomów i uniwersalnymi bolońskimi deskryptorami cykli;
- > oferuje dodatkowy zestaw punktów odniesienia, które ułatwiają zapewnianie jakości w całej Europie i zrozumienie krajowych ramowych struktur kwalifikacji;
- > stanowi pomost łączący w sposób nieprzerwany szkolnictwo wyższe i inne etapy lub formuły kształcenia, umożliwiając w szczególności stworzenie spójnej i wspólnej europejskiej ramowej struktury dla kształcenia przez całe życie, która łączy w jedną całość kształcenie we wszystkich formach i trybach;
- > wspomaga opracowywanie i konstruowanie międzynarodowych programów studiów prowadzących do wspólnych tytułów zawodowych/stopni oraz współpracę w zakresie programów dzięki temu, że ułatwia tworzenie elastycznych ścieżek kształcenia i szeregu różnych profili kwalifikacji;
- > ułatwia całościowe powiązanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (i uznawania przyznawanych w nim kwalifikacji) z innymi systemami opartymi na punktach.

W Komunikacie Berlińskim zwrócono uwagę na to, że „ECTS stanowi coraz częściej podstawę krajowych systemów punktowych”. ECTS został wprowadzony w 1989 r. jako system transferu punktów, ale obecnie staje się systemem służącym zarówno akumulacji, jak i transferowi punktów. Ponadto, co istotne, wprawdzie ECTS był pierwotnie pomyślany jako narzędzie do mierzenia nakładu pracy, został rozbudowany w taki sposób, że uwzględnia pojęcie efektów kształcenia, a w niektórych krajowych wariantach ECTS można znaleźć przykłady stosowania „nominalnego czasu kształcenia” w celu powiązania ECTS z wymiarem efektów kształcenia.

Wprawdzie niektóre krajowe ramowe struktury zostały zaprojektowane jako struktury obejmujące punkty i kwalifikacje, w których „jednostki kształcenia” można bezpośrednio przypisywać do ramowej struktury z pominięciem określonych kwalifikacji, takie podejście nie jest konieczne ani możliwe w przypadku uniwersalnej europejskiej ramowej struktury. Uniwersalna ramowa struktura dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ma ułatwiać porównywanie kwalifikacji przyznawanych w systemach poszczególnych krajów lub, rzadziej, przyznawanych wspólnie w ramach dwóch lub kilku systemów krajowych na podstawie uzgodnień o wspólnych tytułach zawodowych/stopniach.

Proponuje się, by w systemach krajowych kwalifikacjom zostały przypisane punkty, a systemy punktowe, które opracowuje się i wdraża w ramach krajowych struktur kwalifikacji, były kompatybilne z ECTS.

Podczas toczonych w ostatnich latach dyskusji na temat kwalifikacji I i II cyklu, zwłaszcza seminariów bolońskich w Helsinkach w 2001 i 2003 r., kwalifikacje były omawiane pod kątem liczby przypisywanych im punktów ECTS. Podejścia do „wartości” krótkiego cyklu mierzonej w punktach ECTS były rozważane przez grupę Joint Quality Initiative i EURASHE. Dotychczas nie przeanalizowano szczegółowo ECTS i III cyklu. Ta kwestia była omawiana podczas seminarium zorganizowanego przez Austrię, Niemcy i EUA w Salzburgu w lutym 2005 r., nie uzgodniono jednak żadnych ostatecznych wniosków³².

³² Ze wspólnego oświadczenia Konferencji Rektorów Austrii, Niemiec i Szwajcarii wynika, że odpowiedni limit czasu trwania studiów doktoranckich wynosi zwykle trzy lata. Taki sam limit mają Wielka Brytania, Francja i Dania.

Na podstawie tych dyskusji proponuje się przypisywać punkty kwalifikacjom w krajowych ramowych strukturach zgodnie z poniższymi wskazówkami:

- > Kwalifikacje krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem) mogą na ogół obejmować/stanowić odpowiednik ok. 120 punktów ECTS.
- > Kwalifikacje I cyklu mogą na ogół obejmować/stanowić odpowiednik 180-240 punktów ECTS.
- > Kwalifikacje II cyklu mogą na ogół obejmować/stanowić odpowiednik 90-120 punktów ECTS; minimalnym wymogiem na poziomie II cyklu powinno być uzyskanie 60 punktów ECTS.
- > Kwalifikacje III cyklu nie muszą mieć przypisanych punktów.

3.5 Profil

Termin „profil” oznacza tutaj określoną dziedzinę kształcenia prowadzącego do kwalifikacji. Dziedziny kształcenia zajmują centralne miejsce w europejskiej tradycji szkolnictwa wyższego, studenci uzyskują bowiem na ogół tytuł zawodowy/stopień na określonym kierunku lub w określonej dziedzinie.

Prace w ramach projektu „*Tuning*” pokazały, jak wiele wspólnych elementów można znaleźć w ramach współpracy międzynarodowej w różnych dziedzinach kształcenia. Tego rodzaju prace będą kontynuowane i – biorąc pod uwagę, że szkolnictwo wyższe z definicji zmienia się nieustannie – nie mają one końca. Przesuwają się nawet granice między dziedzinami, a same granice wyznacza się również na różnym poziomie szczegółowości. W niektórych wypadkach względy merytoryczne nakazują dość precyzyjnie określić, czy dana kwalifikacja mieści się w obrębie określonej dziedziny, natomiast w przypadku innych nie trzeba już tak jednoznacznie wskazywać, do której dziedziny przynależy dana kwalifikacja. Istnieją wprawdzie różne taksonomie dziedzin kształcenia, przede wszystkim klasyfikacja przyjęta w ISCED, na tym etapie nie wydaje się jednak zasadne stwierdzenie, że taka taksonomia powinna być elementem ramowej struktury.

W ramach tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego organizacje akademickie i zawodowe zaangażowały się w szereg wspólnych przedsięwzięć, które miały na celu „zestrojenie”, a w niektórych wypadkach zharmonizowanie, programów nauczania. O ile efekty tych prac mogą przyczynić się do szerszego uznawania kwalifikacji i zwiększenia mobilności, należy zauważyć, że profile zawodowe to kwestia leżąca w gestii poszczególnych krajów. Wprowadzanie zmian w poszczególnych dyscyplinach w wyniku dobrowolnych uzgodnień na szczeblu europejskim nie może zastępować ustalania standardów przez odpowiedzialne za te sprawy właściwe władze krajowe. W gestii każdego kraju leży również uznawanie kwalifikacji, co ułatwia sieć ENIC/NARIC.

3.6 Dalsze prace

„Współwłaścicielami” uniwersalnej ramowej struktury są ministrowie państw-sygnatariuszy. Za funkcjonowanie, aktualizowanie i dopracowywanie ramowej struktury odpowiada BFUG i wszelkie inne struktury wykonawcze, które zostaną utworzone w jej miejsce przez ministrów w celu kontynuowania prac nad tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Po wprowadzeniu ramowej struktury zadania ciągle mogą obejmować m.in.: opracowanie, monitorowanie i rewidowanie kryteriów i procedur służących powiązaniu krajowych ramowych struktur z uniwersalną ramową strukturą, okresową ocenę ramowej struktury, z deskryptorami łącznie, oraz utrzymywanie kontaktów z grupami w całej Europie, które zajmują się szerzej kształceniem zawodowym i pracują nad (innymi) zintegrowanymi ramowymi strukturami.

3.7 Wnioski i zalecenia

W tym rozdziale omówiono szczegółowo i uzasadniono cele ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Istotne jest, by wszyscy uczestnicy mieli świadomość tego, że taka ramowa struktura przyczyni się do zwiększenia przejrzystości i mobilności, ale jedynie wtedy gdy opierać się będzie na zaangażowaniu i zaufaniu. Wprawdzie taka europejska ramowa struktura ma charakter „uniwersalny”, musi ona być w stanie wpływać na tworzenie krajowych ramowych struktur. Kompatybilne modelowe praktyki w tworzeniu krajowych ramowych struktur

zostały omówione szczegółowo w dziale 2.7; jeżeli krajowe ramowe struktury będą budowane w oparciu o takie zasady, ułatwi to znacznie funkcjonowanie europejskiej ramowej struktury jako istotnego elementu w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Zalecenia:

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinna być uniwersalną strukturą o znacznym stopniu ogólności, która składa się z trzech głównych cykli, a dodatkowo uwzględnia krótki cykl w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem.

Ramowa struktura powinna obejmować deskryptory cykli w postaci ogólnych deskryptorów kwalifikacji, które mają służyć za punkty odniesienia.

Proponuje się, by jako deskryptory cykli w ramowej strukturze kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego przyjąć deskryptory dublińskie. Przedstawiają one w sposób ogólny typowe zakładane osiągnięcia i umiejętności związane z kwalifikacjami, które oznaczają zakończenie każdego cyklu bolońskiego.

Zaproponowano również przedział punktów ECTS, który wiąże się zwykle z ukończeniem każdego cyklu.

4 Powiązanie ramowych struktur kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym

4.1 Wprowadzenie

Czterdzieści różnych niezależnych od siebie ramowych struktur, które nie są powiązane w sposób spójny, nie spełniłoby oczekiwań studentów dotyczących przejrzystości i mobilności w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, gdzie kwalifikacje mają być uznawane bez problemów ponad granicami. Niezwykle istotne znaczenie ma zatem sposób połączenia krajowych ramowych struktur z uniwersalną ramową strukturą.

Jeśli sprawiedliwe uznawanie kwalifikacji ma być łatwiejsze, zagraniczni partnerzy muszą wierzyć, że kwalifikacje przyznawane w poszczególnych krajach odpowiadają również w praktyce poziomom, którym zostały przypisane. W tym kontekście istotną rolę ma do odegrania system zapewniania jakości – niezależnie od tego, jak jest zorganizowany w danym kraju.

Już obecnie studenci/uczące się osoby, uczelnie, pracodawcy i ośrodki zajmujące się uznawaniem kwalifikacji dysponują wieloma instrumentami, które mają zapewnić przejrzystość. Mogą one być bardziej skuteczne dzięki wprowadzeniu ramowych struktur kwalifikacji na szczeblu krajowym i międzynarodowym.

4.2 Zapewnianie jakości i krajowe ramowe struktury kwalifikacji w kontekście Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Wprowadzie historycznie szkolnictwo wyższe odzwierciedlało w znacznym stopniu kontekst kulturowy danego kraju, ustanawianie kwalifikacji i standardów miało też zawsze wymiar międzynarodowy. W ten sam sposób mobilność kadry i studentów wprowadziła element międzynarodowy do zapewniania jakości, choć i w tym wypadku podstawę przyjętego podejścia stanowi na ogół głównie kontekst danego kraju. W obydwu dziedzinach wpływ takich międzynarodowych elementów nie był może wyraźnie widoczny i w niewielkim jedynie zakresie stosowano do niedawna jasne, precyzyjnie określone i uznawane w skali międzynarodowej kryteria jako podstawę procedur zapewniania jakości czy przeprowadzania obiektywnych ocen. „Zaufanie” opierało się również w dużej mierze na osobistych znajomościach w wąskim gronie i „reputacji”.

Wraz z postęпами w Procesie Bolońskim rosną oczekiwania wobec międzynarodowego „rynku” dla studentów, pracowników i pracodawców. Jeśli ten proces ma być realizowany z powodzeniem, trzeba będzie nieuchronnie podejść do kwestii „zaufania” w znacznie szerszym kontekście, a w szczególności odpowiedzieć na rosnące oczekiwania co do większej przejrzystości (krajowych) kwalifikacji, standardów kwalifikacji i związanych z nimi rozwiązań w zakresie zapewniania jakości.

Rolę krajowych ramowych struktur kwalifikacji w opisywaniu i utrzymywaniu standardów omówiono wyżej (rozdział 2.5), ale mogą one również odegrać szczególną rolę w sytuacji, gdy kwalifikacje są przedmiotem zainteresowania za granicą. Trzeba jednak założyć, że na arenie międzynarodowej będzie chodziło przede wszystkim o *porównywanie* ramowych struktur i ujętych w nich kwalifikacji. Porównywalność jest istotnym elementem zwłaszcza wtedy, gdy studenci zamierzają wykorzystywać swe kwalifikacje na arenie międzynarodowej.

Proces Boloński stwarza podstawę do budowania takiego zaufania, pogłębia bowiem wiedzę i zrozumienie, a integralnymi i zasadniczymi elementami w tej dziedzinie są krajowe ramowe struktury. Będą one miały większą wartość dzięki wprowadzeniu uniwersalnej europejskiej ramowej struktury, która może stanowić punkt odniesienia przy ustalaniu porównywalności krajowych ramowych struktur i składających się na nie kwalifikacji.

Taka uniwersalna europejska ramowa struktura może stanowić mechanizm, który umożliwia porównywanie – na dość ogólnym poziomie – krajowych ramowych struktur, a w szczególności ujętych w nich kwalifikacji. Nie można oczekiwać, że sama europejska ramowa struktura ani nawet krajowe ramowe struktury będą zawierać szczegółowe informacje dotyczące poszczególnych dyscyplin, ale mogą one orientacyjnie określać rozpiętość i zakres kompetencji, które powinny

posiadać osoby legitymujące się określonymi rodzajami kwalifikacji (i w niektórych wypadkach, zależnie od krajowych kontekstów, być może również gwarantować, że takie kompetencje faktycznie posiadają). Ramowe struktury kwalifikacji pomagają stworzyć „grunt” do przekonania o tym, że kandydat posiada odpowiednie umiejętności do wykonywania pracy lub dalszych studiów na określonym poziomie.

Europejska ramowa struktura nie tylko stanowi szablon do tworzenia krajowych ramowych struktur, ale może także posłużyć do budowania „międzynarodowego zaufania” do standardów kwalifikacji dzięki temu, że pozwoli umieścić zapewnianie jakości w kontekście ponadnarodowym i międzynarodowym. Do tego celu nie wystarczy jednak sama ramowa struktura kwalifikacji. Konieczne jest również zrozumienie i stosowanie, być może wyłącznie w krajowym kontekście, szeregu zasad zapewniania jakości, które zostaną uzgodnione w skali międzynarodowej.

Taki zestaw wspólnych zasad powstaje obecnie w ramach Procesu Bolońskiego. Te zasady uznano za podstawę zapewniania jakości niezależnie od różnych podejść przyjętych w poszczególnych krajach. Zostały one szczegółowo omówione w „standardach, procedurach i wskazówkach” opracowywanych przez European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) oraz przez EUA, EURASHE i ESIB – zgodnie z mandatem przyznanym przez ministrów w Komunikacie Berlińskim.

4.3 Kryteria i procedury weryfikowania zgodności ramowych struktur z ramową strukturą kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Uregulowania dotyczące kwalifikacji są powiązane z systemem edukacji, w którym przyznaje się kwalifikacje. Ramowa struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego nie jest instrumentem regulacyjnym. Służy ona za punkt odniesienia, który pozwala władzom (oraz innym agencjom, instytucjom i osobom) w poszczególnych krajach określić, jak kwalifikacje przyznawane w ich kraju można porównywać z innymi kwalifikacjami w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Uwzględnienie uniwersalnej ramowej struktury przy opracowywaniu lub formalizowaniu krajowych ramowych struktur ułatwi znacznie osiągnięcie celów dotyczących przejrzystości, uznawania i mobilności w przyszłości. Władze w poszczególnych krajach same decydują o tym, które kwalifikacje włącza się do krajowych ramowych struktur. O ile powiązanie kwalifikacji z ramowymi strukturami należy do poszczególnych krajów, dla budowania wzajemnego zaufania w skali międzynarodowej niezwykle istotne znaczenie ma to, by zrobiono to w sposób zgodny z pewnymi zasadami i przejrzysty. Ponadto, z myślą o odpowiednim funkcjonowaniu i „reputacji” ramowej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jako całości, równie istotne jest to, by krajowe struktury łączyć z europejską strukturą zgodnie z jasnymi i wyraźnie określonymi procedurami. W związku z tym proponuje się wprowadzić pewne kryteria weryfikowania zgodności krajowych ramowych struktur z ramową strukturą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Proponuje się również, by przyjęte kryteria określały minimalne wymagania, które musi spełniać krajowa ramowa struktura, aby została uznana za akceptowalną przez instytucje odpowiedzialne za analogiczne struktury w innych państwach-sygnatariuszach oraz przez pozostałych zainteresowanych w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Warto także w tym miejscu zauważyć, że w dziale 2.7 niniejszego raportu przedstawiono listę najbardziej przydatnych rozwiązań wybranych przez Grupę roboczą, które mają ułatwić tworzenie dobrze funkcjonujących nowych krajowych ramowych struktur kwalifikacji oraz ocenę takich istniejących struktur.

Poniżej zaproponowano szereg kryteriów służących weryfikacji. Podstawowe kryterium dotyczy tego, że ministerstwo odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe w danym kraju musi wyznaczyć instytucję lub instytucje, której/których zadaniem jest opracowanie krajowej ramowej struktury. To kryterium jest istotne, ponieważ to właśnie ministerstwo w danym kraju musi ustalić, kto za to odpowiada, a proces tworzenia ramowej struktury musi rozpocząć się właśnie w ten sposób. Ponadto niezwykle istotne znaczenie ma jasne i wyraźne powiązanie kwalifikacji w krajowych ramowych strukturach z deskryptorami kwalifikacji poszczególnych cykli w europejskiej ramowej strukturze (deskryptorami dublińskimi). Istotne jest również to, by ramowa struktura i jej kwalifikacje opierały się wyraźnie na efektach kształcenia oraz były powiązane z punktami ECTS lub punktami kompatybilnymi z punktacją ECTS. Wprawdzie wiadomo, że podejście oparte na efektach kształcenia zostanie w pełni wdrożone w odniesieniu do wszystkich kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym dopiero po pewnym

czasie, sama krajowa ramowa struktura musi opierać się wyraźnie na efektach kształcenia i być powiązana z rozwiązaniami punktowymi. Kwalifikacje będą włączane do krajowych ramowych struktur w różny sposób, zależnie od przyjętych w danym kraju rozwiązań; na przykład w ramach akredytacji można wprowadzić wymóg spełnienia w przyszłości wymienionych niżej kryteriów. Należy zauważyć, że zobowiązania różnych krajowych podmiotów związane z krajową ramową strukturą należy jasno określić i opublikować, co przyczyni się do zwiększenia przejrzystości.

Krajowa ramowa struktura powinna odnosić się do krajowego systemu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym, obowiązującego w jurysdykcji, którą obejmuje ramowa struktura. W czasie pisania niniejszego raportu sieć ENQA nie opracowała jeszcze dla BFUG wskazówek dotyczących wdrażania wymogów zapewniania jakości zgodnie z Komunikatem Berlińskim³³. Autorzy niniejszego raportu nie zamierzają przewidywać, jak będą brzmiały te wskazówki, chcą natomiast podkreślić, że krajowe systemy zapewniania jakości powinny być spójne z zapisami Komunikatu Berlińskiego i wszystkich kolejnych komunikatów ministrów w ramach Procesu Bolońskiego. Te ustalenia pozwolą powiązać ramową strukturę z zapewnianiem jakości. Istotne jest również, by ramowa struktura była powiązana z innymi instrumentami Procesu Bolońskiego, na przykład Suplementem do Dyplomu, oraz by zostały one uwzględnione w kryteriach dla krajowych ramowych struktur.

Zgodnie z tymi przesłankami proponuje się następujące kryteria weryfikowania zgodności krajowych ramowych struktur z ramową strukturą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego:

- > Krajową ramową strukturę kwalifikacji absolwentów określa ministerstwo odpowiedzialne w danym kraju za szkolnictwo wyższe; ministerstwo wyznacza również instytucję lub instytucje, której/których zadaniem jest opracowanie ramowej struktury.
- > Kwalifikacje w krajowej ramowej strukturze są jasno i wyraźnie powiązane z deskryptorami kwalifikacji poszczególnych cykli w europejskiej ramowej strukturze.
- > Krajowa ramowa struktura i ujęte w niej kwalifikacje są wyraźnie oparte na efektach kształcenia, a kwalifikacje są powiązane z punktami ECTS lub punktami kompatybilnymi z ECTS.
- > Procedury włączania kwalifikacji do krajowej ramowej struktury są przejrzyste.
- > Krajowy system zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym odnosi się do krajowej ramowej struktury kwalifikacji i jest spójny z zapisami Komunikatu Berlińskiego oraz wszystkich kolejnych komunikatów uzgodnionych przez ministrów w ramach Procesu Bolońskiego.
- > We wszystkich Suplementach do Dyplomu znajdują się odnośniki do krajowej ramowej struktury i wszelkich powiązań z europejską ramową strukturą.
- > Zobowiązania podmiotów krajowych wobec krajowej ramowej struktury zostały jasno określone i opublikowane.

Uznaje się, że nie ma potrzeby tworzenia nowej międzynarodowej agencji w celu potwierdzania i poświadczania zgodności z wymienionymi wyżej kryteriami. Poza tym, jak wynika z konsultacji przeprowadzonych przez Grupę roboczą, nie wyrażono życzenia, aby wprowadzić takie rozwiązanie. W rzeczywistości powszechnie uważa się, że jeśli chodzi o istniejące środki, dodatkowe obciążenia administracyjne powinno się ograniczyć do minimum, a zamiast tworzyć nowe, powinno się w miarę możliwości wykorzystywać istniejące sieci.

Należy zastanowić się nad tym, w jaki sposób każdy kraj będzie poświadczać zgodność swej ramowej struktury z uniwersalną ramową strukturą. Uznano, że informacje o tym, jak weryfikuje się zgodność, powinni zostać opublikowane. W związku z tym proponuje się, by weryfikacja zgodności odbywała się w każdym kraju zgodnie z pewnymi procedurami auto-certyfikacji. Zaproponowano także szereg elementów takiej auto-certyfikacji.

Podstawowa proponowana procedura przewiduje, że proces auto-certyfikacji będzie nadzorowany przez właściwą instytucję lub właściwe instytucje w danym kraju. Jest to zbieżne z zaleceniem o wprowadzeniu kryterium, zgodnie z którym ministerstwa w poszczególnych krajach mają wskazać instytucję/instytucje odpowiedzialną/odpowiedzialne za opracowanie krajowej ramowej struktury.

³³ Zapisy Komunikatu Berlińskiego w sprawie zapewniania jakości omówiono w rozdziale 2.5.

Istotne jest również to, by w procesie auto-certyfikacji uczestniczyły wszystkie krajowe agencje zajmujące się zapewnianiem jakości w jurysdykcji, której dotyczy ramowa struktura, uznawane w ramach Procesu Bolońskiego. Wprawdzie ENQA ma dopiero opracować dokładne wskazówki, przewiduje się, że wprowadzona zostanie ocena koleżeńska, w ramach której wskaże się krajowe instytucje zajmujące się zapewnianiem jakości, przy czym wszystkie takie krajowe instytucje w każdej jurysdykcji będą musiały uczestniczyć w procesie auto-certyfikacji. Kolejny kluczowy element dotyczy tego, że proces auto-certyfikacji powinien mieć nie tylko wymiar krajowy i powinni w nim także uczestniczyć międzynarodowi eksperci.

W dokumentacji dotyczącej procesu auto-certyfikacji powinno się także wymienić każde z zaproponowanych kryteriów, a wszystkie dokumenty powinny zostać opublikowane. W razie potrzeby trzeba będzie przedstawić dokumentację przetłumaczoną na język angielski. Opublikowanie tych dokumentów może pogłębić zaufanie między krajami. Przewiduje się, że w dokumentacji uwzględną się kolejno każde z kryteriów, oraz że znajdą się w niej formalne zapisy o wdrożonych decyzjach i uzgodnieniach w sprawie ramowej struktury. Istotne jest, by cały proces nie sprowadził się do jednego krótkiego pisma z ministerstwa, potwierdzającego jedynie, że wszystkie ustalenia powinny zostać wprowadzone. Zamiast tego przewidziano znacznie bardziej szczegółową procedurę, która ma dotyczyć każdego z elementów i obejmować przedkładanie kolejno konkretnych dokumentów, m.in. wzorów Suplementów do Dyplomu, które odnoszą się do krajowej ramowej struktury i powiązań z europejską ramową strukturą.

Kolejnym kluczowym elementem jest propozycja, by sieci ENIC i NARIC prowadziły powszechnie dostępny wykaz państw, które potwierdziły zakończenie procesu auto-certyfikacji. Zgodnie z kryteriami weryfikowania zgodności krajowych ramowych struktur z ramową strukturą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, proponuje się również, by fakt przeprowadzenia auto-certyfikacji był odnotowany w Suplementach do Dyplomu w taki sposób, że wskaże się w nich powiązania między krajową ramową strukturą i europejską ramową strukturą.

Zgodnie z tymi przesłankami proponuje się następujące procedury poświadczania zgodności na zasadzie auto-certyfikacji:

- > Zgodność krajowej struktury ramowej z europejską strukturą ramową poświadczy/ą na zasadzie auto-certyfikacji właściwa instytucja/właściwe instytucje w danym kraju.
- > Proces auto-certyfikacji będzie obejmował formalne zatwierdzenie przez instytucje odpowiedzialne za zapewnianie jakości w danym kraju, które są uznawane w ramach Procesu Bolońskiego.
- > W procesie auto-certyfikacji będą uczestniczyć międzynarodowi eksperci.
- > Auto-certyfikacja i potwierdzająca ją dokumentacja będą odnosić się oddzielnie do każdego z przyjętych kryteriów, a informacje o auto-certyfikacji i dokumentacja zostaną opublikowane.
- > Sieć ENIC/NARIC będzie prowadzić ogólnie dostępny wykaz państw, które potwierdziły zakończenie auto-certyfikacji.
- > Przeprowadzenie auto-certyfikacji zostanie odnotowane w wydawanych następnie Suplementach do Dyplomu w taki sposób, że przedstawione w nim będą powiązania między krajową strukturą ramową a europejską ramową strukturą.

Dopiero po przeprowadzeniu auto-certyfikacji powinno się wskazywać jakiegokolwiek związku pomiędzy działem 8 Suplementu do Dyplomu („Informacja o systemach szkolnictwa wyższego”) a uniwersalną ramową strukturą kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Ramowa struktura kwalifikacji absolwentów została uznana za kluczowe narzędzie służące tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W związku z tym zaleca się, by wszyscy sygnatariusze zakończyli proces auto-certyfikacji do 2010 roku, a ministrowie zapisali takie zalecenie w komunikacie po konferencji w Bergen.

4.4 Krajowe ramowe struktury kwalifikacji a instrumenty służące uznawaniu i przejrzystości kwalifikacji

Krajowe ramowe struktury kwalifikacji mają oczywiście wiele punktów stykowych z wieloma różnymi istniejącymi instrumentami europejskimi, które obejmują dokumenty prawne, ale służą również zwiększaniu przejrzystości. Są to w szczególności:

- > Konwencja Rady Europy/UNESCO o uznawaniu kwalifikacji i teksty opracowane na jej podstawie,
- > dyrektywy UE

oraz takie instrumenty służące przejrzystości jak Suplement do Dyplomu, ECTS, karta Europass, sieci ENIC i NARIC oraz krajowe ośrodki zajmujące się uznawaniem kwalifikacji.

Te narzędzia mają inny charakter, inne zastosowanie i inną siłę oddziaływania, ale wszystkie służą jednemu celowi, którym jest promowanie modelowych praktyk, poprawa uznawalności kwalifikacji w poszczególnych krajach i w skali międzynarodowej oraz lepsze poznanie komponentów studiów, kwalifikacji, uczelni i systemów edukacji. Mają one zwiększyć przejrzystość systemów i mobilność wykwalifikowanych obywateli.

Wzajemne powiązania między mechanizmami służącymi przejrzystości i krajowymi ramowymi strukturami kwalifikacji są złożone. Wszystkie one mają bezpośrednio lub pośrednio pomagać studentom i posiadaczom kwalifikacji oraz wszystkim innym zainteresowanym, m.in. pracodawcom, doradcom zajmującym się oceną kwalifikacji, nauczycielom akademickim, urzędnikom państwowym i innym osobom. Proces Boloński przyczynił się wydatnie do wdrożenia i udoskonalenia tych instrumentów i warto przeanalizować, jaki mają one wpływ na nowe krajowe ramowe struktury kwalifikacji i europejską ramową strukturę kwalifikacji oraz w jakim stopniu uwzględniają potrzeby indywidualnych osób.

W każdym krajowym systemie indywidualni studenci (jak również pracodawcy, rodzice, przyszli studenci i inne osoby) muszą znać, rozumieć i być w stanie ocenić istotę różnych kwalifikacji oraz związane z nimi osiągnięcia i cechy (jak również przyznające je uczelnie). Indywidualni studenci muszą podejmować decyzje w oparciu o odpowiednie informacje i być przekonani, że ich studia mają pewną wartość, zostaną docenione i uznane. Student potrzebuje również szczegółowych informacji po to, by poznać możliwe ścieżki progresji, z których może skorzystać, gdy będzie uzyskiwał kolejne kwalifikacje. W ten sposób krajowe ramowe struktury kwalifikacji wspomagają studentów, wyjaśniając im dostępne możliwości kształcenia. Ponadto, gdy student uzyska już kwalifikację, ramowa struktura ułatwia sprawiedliwe uznawanie osiągnięć na szczeblu lokalnym, krajowym lub międzynarodowym.

Różne instrumenty służące przejrzystości odgrywają istotną rolę, gdy współdziałają zarówno z krajowymi strukturami, jak i europejską ramową strukturą kwalifikacji. Instrumenty służące przejrzystości ułatwiają przede wszystkim następujące działania:

- > rejestrowanie i przekazywanie szczegółowych informacji o osiągnięciach indywidualnych studentów (np. Suplement do Dyplomu, Suplement do Świadectwa);
- > interpretowanie i wyjaśnianie miejsca i roli kwalifikacji (np. ośrodki NARIC i ENIC);
- > przedstawianie modelowych praktyk doradcom i osobom zajmującym się oceną kwalifikacji (np. Lizbońska Konwencja o uznawaniu kwalifikacji);
- > kierowanie zainteresowanych do miejsc, gdzie można uzyskać informacje i wskazówki w sprawie uznawania kwalifikacji – przy czym równocześnie same te instrumenty stanowią główne źródło informacji (np. ośrodki NARIC i ENIC);
- > zwiększanie porównywalności programów nauczania dzięki temu, że osiągnięcia w nauce wartościuje się, opisuje i porównuje za pomocą punktów, które pozwalają określić w sposób ilościowy równoważność kształcenia (np. ECTS);
- > uznawanie i rejestrowanie kształcenia niezależnie od tego, gdzie ma miejsce (np. Mobilipass).

W ten sposób narzędzia te służą też często aktywizacji studenta. Pełnią one również istotną funkcję „mediacyjną” pomiędzy studentem i często złożonym, a czasem nieprzyjaznym dla użytkownika, systemem edukacji.

Krajowe ramowe struktury kwalifikacji „w nowym stylu” wzmocnią istniejące instrumenty przejrzystości dzięki uproszczeniu informacji, które mają przekazywać. Wzrośnie wartość Suplementów do Dyplomu, ponieważ będą one określać pozycję kwalifikacji na podstawie precyzyjnych krajowych ramowych struktur i europejskiej ramowej struktury kwalifikacji. Ich wartość będzie również większa, jeśli będą odnosić się do zrozumiałych w kraju i za granicą efektów kształcenia, poziomów i deskryptorów kwalifikacji. W tym kontekście szczególnie istotne znaczenie ma ta część Suplementu do Dyplomu, w której opisuje się system edukacji w danym kraju; powinna ona opisywać krajowy lub inny odpowiedni system za pomocą ramowej struktury kwalifikacji. Bardziej przejrzyste staną się także Pakiety informacyjne ECTS, ponieważ moduły, przedmioty i programy studiów będą przedstawiane za pomocą efektów kształcenia.

Już obecnie Suplement do Dyplomu zobowiązuje organy wydające do umiejscowienia kwalifikacji ujętych w Suplemencie w kontekście „krajowego systemu szkolnictwa wyższego” (dział 8 Suplementu). Te informacje mają służyć za wskazówkę osobom oceniającym kwalifikacje. Stworzenie krajowych struktur kwalifikacji wyznaczy dalsze ramy, w których należy umiejscawiać wszystkie kwalifikacje. Ponadto, po przeprowadzeniu auto-certyfikacji, celowe byłoby bezpośrednie odniesienie krajowej ramowej struktury do ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a zwłaszcza cykli bolońskich. Podanie takich informacji może stanowić potwierdzenie, że przeprowadzono auto-certyfikację. Jest to jeden konkretny przykład tego, jak wprowadzenie ramowych struktur kwalifikacji może korzystnie wpłynąć na instrumenty służące przejrzystości.

Przedstawianie ramowych struktur kwalifikacji za pomocą wspólnego języka i podejścia zwiększy mobilność, przejrzystość i uznawalność. To wzajemne oddziaływanie wzmocnia zarówno narzędzia służące przejrzystości, jak i ramowe struktury kwalifikacji. Zostało to potwierdzone podczas seminarium nt. „Ulepszania systemów uznawania tytułów zawodowych/stopni i punktów za studia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” (*Improving the Recognition System of Degrees and Study Credit Points in the European Higher Education Area*)³⁴, które odbyło się w Rydze, w dniach 3-4 grudnia 2004 r. Podczas tego seminarium przeanalizowano szereg wyraźnych powiązań pomiędzy uznawaniem, przejrzystością i ramowymi strukturami kwalifikacji. Podstawą uznawania kwalifikacji na arenie międzynarodowej jest przejrzystość. Ramowe struktury, które – zamiast jedynie potwierdzać porównywalność – pozwalają jednakowo interpretować efekty składające się na daną kwalifikację, przyczynią się wydatnie do zwiększenia przydatności kwalifikacji w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Międzynarodowa mobilność studentów i absolwentów zależy od tego, czy uznaje się ich wcześniejsze okresy nauki i uzyskane kwalifikacje. W przypadku studentów „poruszających się” pomiędzy kwalifikacjami lub cyklami uznawanie jest niezbędne, aby uzyskać dostęp do bardziej zaawansowanych programów. W interesie studentów odbywających część studiów w innym miejscu, a także ich doradców, leży taka właśnie klarowność, którą można zapewnić, gdy określa się poziom i charakter programów studiów. Studenci mogą z większością pewnością przyjąć, że efekty studiów za granicą zostaną uwzględnione jako element kwalifikacji, którą zamierzają uzyskać w swoim kraju. Ramowa struktura będzie szczególnie przydatna dla celów opracowywania i uznawania wspólnych tytułów zawodowych/stopni z więcej niż jednego kraju. Poprawa uznawalności międzynarodowej ułatwia znalezienie zatrudnienia, dostęp do kolejnych kwalifikacji, uzyskanie zwolnienia z części studiów, dostęp do kształcenia ustawicznego itd.

Jest oczywiste, że ramowe struktury kwalifikacji będą najprawdopodobniej miały duży wpływ na istniejące narzędzia i praktyki w dziedzinie uznawania kwalifikacji. Potencjalne korzyści w dziedzinie uznawania kwalifikacji, jakie wynikają z wprowadzenia ramowych struktur kwalifikacji, podsumowano poniżej. Ramowe struktury kwalifikacji:

³⁴ Pełny raport i zalecenia z seminarium w Rydze można znaleźć pod adresem: <http://www.bologna-bergen2005.no/>.

- > zwiększają przejrzystość kwalifikacji, ułatwiają ocenę kwalifikacji (uczelniom i innym zainteresowanym) oraz zapewniają większą dokładność oceny;
- > służą jako wspólny język/wspólne podejście metodologiczne, które może usprawnić uznawanie kwalifikacji w skali międzynarodowej i umożliwić lepsze wzajemne poznanie systemów edukacji;
- > dzięki stosowaniu wspólnych punktów odniesienia pozwalają lepiej przedstawiać programy nauczania i ułatwiają ich zrozumienie w innych krajach;
- > ułatwiają stosowanie Lizbońskiej Konwencji Rady Europy/UNESCO o uznawaniu kwalifikacji związanych ze szkolnictwem wyższym z 1997 r.;
- > zmniejszają obciążenie pracą sieci ENIC-NARIC;
- > zwiększają efektywność Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS) opartego na efektach kształcenia i poziomach;
- > umożliwiają uczelniom i osobom oceniającym kwalifikacje odejście od wskaźników pomiaru, które koncentrują się na formalnych procedurach (takich jak kryteria przyjęć, czas trwania studiów, nazwy kwalifikacji, zaliczone lata studiów/godziny zajęć), i skoncentrowanie się na wynikach kształcenia.

4.5 Wnioski i zalecenia

Zaleca się przyjęcie pewnych kryteriów weryfikowania zgodności krajowych ramowych struktur z uniwersalną ramową strukturą kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz szeregu procedur dotyczących poświadczania zgodności w sposób przejrzysty przez państwa członkowskie. Proponuje się, by wszystkie kraje przeprowadziły taką auto-certyfikację do 2010 roku, który stanowi docelową datę stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Zalecenia:

Proponuje się następujące kryteria weryfikowania zgodności krajowych ramowych struktur z ramową strukturą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego:

- > *Krajową ramową strukturę kwalifikacji absolwentów określa ministerstwo odpowiedzialne w danym kraju za szkolnictwo wyższe; ministerstwo wyznacza również instytucję lub instytucje, której/których zadaniem jest opracowanie ramowej struktury.*
- > *Kwalifikacje w krajowej ramowej strukturze są jasno i wyraźnie powiązane z deskryptorami kwalifikacji poszczególnych cykli w europejskiej ramowej strukturze.*
- > *Krajowa ramowa struktura i ujęte w niej kwalifikacje są wyraźnie oparte na efektach kształcenia, a kwalifikacje są powiązane z punktami ECTS lub punktami kompatybilnymi z ECTS.*
- > *Procedury włączania kwalifikacji do krajowej ramowej struktury są przejrzyste.*
- > *Krajowy system zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym odnosi się do krajowej ramowej struktury kwalifikacji absolwentów i jest spójny z zapisami Komunikatu Berlińskiego oraz wszystkich kolejnych komunikatów uzgodnionych przez ministrów w ramach Procesu Bolońskiego.*
- > *We wszystkich Suplementach do Dyplomu znajdują się odnośniki do krajowej ramowej struktury i wszelkich powiązań z europejską ramową strukturą.*
- > *Zobowiązania podmiotów krajowych wobec krajowej ramowej struktury zostały jasno określone i opublikowane.*

Proponuje się, by każdy kraj poświadczal zgodność swej ramowej struktury z uniwersalną ramową strukturą, a szczegółowe informacje o takiej auto-certyfikacji zostały opublikowane.

W celu poświadczenia zgodności na zasadzie auto-certyfikacji proponuje się następujące procedury:

- > Zgodność krajowej ramowej struktury z europejską ramową strukturą poświadczy/ą na zasadzie auto-certyfikacji właściwa instytucja/właściwe instytucje w danym kraju.*
- > Proces auto-certyfikacji będzie obejmował formalne zatwierdzenie przez instytucje odpowiedzialne za zapewnianie jakości w danym kraju, które są uznawane w ramach Procesu Bolońskiego.*
- > W procesie auto-certyfikacji będą uczestniczyć międzynarodowi eksperci.*
- > Auto-certyfikacja i potwierdzająca ją dokumentacja będą odnosić się oddzielnie do każdego z przyjętych kryteriów, a informacje o auto-certyfikacji i dokumentacja zostaną opublikowane.*
- > Sieć ENIC/NARIC będzie prowadzić ogólnie dostępny wykaz państw, które potwierdziły przeprowadzenie auto-certyfikacji.*
- > Przeprowadzenie auto-certyfikacji zostanie odnotowane w wydawanych następnie Suplementach do Dyplomu w taki sposób, że przedstawione w nim będą powiązania między krajową ramową strukturą a europejską ramową strukturą.*

Ramowa struktura kwalifikacji została uznana za kluczowe narzędzie służące tworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W związku z tym zaleca się, by wszyscy sygnatariusze zakończyli proces auto-certyfikacji do 2010 roku.

Istotne jest, by w krajowych ramowych strukturach, które zostaną opracowywane lub zrewidowane i zmienione, szczegółowo i jasno przedstawić same kwalifikacje przyznawane w krajowych systemach oraz to, w jaki sposób odpowiadają one cyklom opisanym w europejskiej ramowej strukturze.

Wszystkie kwalifikacje powinny być objęte odpowiednim systemem zapewniania jakości.

W celu zwiększenia mobilności, przejrzystości i uznawalności zaleca się opracowanie i stosowanie wspólnego języka i podejścia do opisu ramowych struktur kwalifikacji.

5 Ramowe struktury dla szkolnictwa wyższego i innych obszarów edukacji

5.1 Kontekst – Perspektywa kształcenia przez całe życie

O kształceniu przez całe życie wspomniano już w Deklaracji Bolońskiej, jednak ministrowie wyraźnie nawiązali do kształcenia przez całe życie dopiero w następującym zapisie komunikatu po obradach w Pradze w 2001 r.:

Kształcenie przez całe życie jest zasadniczym elementem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W Europie przyszłości, zbudowanej na społeczeństwie i gospodarce wiedzy, strategię kształcenia przez całe życie są niezbędne, aby sprostać wyzwaniom związanym z konkurencyjnością i wykorzystaniem nowych technologii, zwiększać spójność społeczną, wyrównywać szanse i podnosić jakość życia.

Znaczenie kształcenia przez całe życie podkreślono ponownie w komunikacie po kolejnym posiedzeniu w Berlinie (2003):

Ministrowie zwracają uwagę na istotną rolę, jaką odgrywa szkolnictwo wyższe w urzeczywistnianiu idei kształcenia przez całe życie. Podejmują kroki zbliżające krajowe polityki z myślą o realizacji tego celu i wzywają uczelnie oraz wszystkie inne zaangażowane instytucje do rozszerzenia możliwości kształcenia przez całe życie na poziomie szkolnictwa wyższego, włącznie z uznawaniem wcześniejszych okresów nauki. Podkreślają, że takie działania muszą stanowić integralną część działalności uczelni. Ministrowie wzywają również instytucje i osoby opracowujące ramowe struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, by uwzględniły szereg różnych elastycznych ścieżek kształcenia, możliwości i technik oraz odpowiednio wykorzystały punkty ECTS. Zwracają uwagę na konieczność zapewnienia wszystkim obywatelom, zgodnie z ich aspiracjami i zdolnościami, szerszych możliwości kształcenia przez całe życie jako przygotowania do studiów i w ramach studiów wyższych.

Z tych dwóch komunikatów wynika, że ministrowie pojmują kształcenie przez całe życie szeroko – jako wszystkie działania związane z kształceniem, a w tej koncepcji zasadniczą rolę odgrywa szkolnictwo wyższe. To podejście jest zgodne z kierunkiem myślenia w Unii Europejskiej. Analizując rozwój wydarzeń w Unii Europejskiej, należy pamiętać, że 15 krajów, które uczestniczą w Procesie Bolońskim, nie należy do Unii Europejskiej. Obecnie w Procesie Bolońskim uczestniczy czterdzieści krajów, w tym 25 państw członkowskich Unii Europejskiej. Warto również wspomnieć, że wnioski o przystąpienie do Procesu Bolońskiego złożyło kolejne pięć krajów, które są stronami Europejskiej konwencji kulturalnej, oraz że decyzja w sprawie tych wniosków zostanie podjęta podczas posiedzenia ministrów w Bergen.

Zainteresowanie koncepcją continuum kształcenia przez całe życie odrodziło się w Unii Europejskiej w połowie lat 90-tych XX-ego wieku; po raz pierwszy ta problematyka pojawiła się w dyskusjach w latach 70-tych, a rok 1996 ogłoszono w UE „Europejskim rokiem kształcenia przez całe życie”. Pomimo tego, że edukacja i kształcenie/szkolenie zawodowe mają w Traktacie o UE odrębne podstawy prawne, na tym etapie coraz bardziej zacierały się linie podziału między częściami systemów edukacji i kształcenia/szkolenia zawodowego. Szkolnictwo ogólne i zawodowe zintegrowano w większym stopniu pod względem programów nauczania i organizacji kształcenia, a równocześnie stworzono więcej „pomostów” łączących ścieżki kształcenia ogólnego i kształcenia zawodowego. Zaczęto również zajmować się szkoleniem i rozwijaniem kompetencji w różnych sektorach gospodarki, na przykład sektorze technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Przyjęta w UE definicja kształcenia przez całe życie obejmuje kształcenie, zarówno formalne, jak i nieformalne oraz incydentalne, od wieku przedszkolnego do wieku poprodukcyjnego. W tym pojęciu mieszczą się wszystkie podejmowane w życiu działania, które podnoszą poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji, niezależnie od tego, gdzie i w jaki sposób ma to miejsce. W koncepcji kształcenia przez całe życie przedmiotem zainteresowania nie są systemy i placówki kształcenia, lecz indywidualny student/ucząca się osoba. Takie podejście podważa zasadność tradycyjnych linii podziału w obrębie różnych poziomów kształcenia i między tymi poziomami. Poddaje również w wątpliwość dotychczasowe zasady rozwijania, prezentowania, przekazywania oraz oceny wiedzy i praktycznych

umiejętności, funkcjonowania placówek, procesu kształcenia i uczenia się, jak również sposób „wartościowania” wiedzy. To właśnie pojęcie kwalifikacji łączy osiągnięcia ludzi w nauce z formalnym uznawaniem tych osiągnięć z myślą o społeczeństwie i wszystkich wymiarach jego funkcjonowania. Może to oznaczać, że trzeba ponownie przemyśleć istotę kwalifikacji. O ile musimy lepiej poznać wachlarz kwalifikacji i różne przypisane im efekty kształcenia, należy również zadbać o to, by w imieniu społeczeństwa potwierdzać fakt osiągnięcia takich efektów kształcenia – i na tym właśnie polegają dodatkowe korzyści wynikające z posiadania kwalifikacji.

Pod wpływem coraz większego zainteresowania kształceniem przez całe życie zaczęto podejmować reformy systemowe, głównie ze względu na adekwatność tej koncepcji w kontekście zmieniającego się profilu i potrzeb uczących się osób. Doprowadziło to również do powstania nowych pod-sektorów w punktach styku między szkolnictwem zasadniczym i zawodowym oraz szkolnictwem wyższego i szkolnictwem zawodowego. Równocześnie zaczęto coraz powszechniej uznawać kształcenie, które miało miejsce w mniej sformalizowanych środowiskach, co zrodziło nowe problemy dotyczące oceny i walidacji osiągnięć w nauce oraz tego, kto się tym zajmuje. W tej sytuacji pojawiła się również potrzeba usprawnienia mechanizmów wspomagających uczące się osoby, m.in. informacji o możliwościach kształcenia oraz opieki psychologicznej i poradnictwa zawodowego, aby ułatwić uczącym się osobom dokonywanie właściwego wyboru. W drugiej połowie lat 90-tych państwa członkowskie UE uznały, że należy opracować i poprzeć zasady kształcenia przez całe życie, i przystąpiły do wprowadzania niezbędnych reform w celu urzeczywistnienia tej koncepcji.

Niniejszy raport został napisany z punktu widzenia kształcenia przez całe życie. Krajowe ramowe struktury kwalifikacji mają do odegrania kluczową rolę w stymulowaniu zainteresowania kształceniem przez całe życie w poszczególnych krajach. Krajowe ramowe struktury i wszystkie powiązane z nimi elementy – jak na przykład akumulacja i transfer punktów, wprowadzanie podejścia opartego na efektach kształcenia oraz uznawanie kształcenia nieformalnego i incydentalnego, co jest możliwe dzięki podejściu faktycznie opartemu na efektach kształcenia – ułatwiają i zwiększają zainteresowanie kształceniem przez całe życie, a z międzynarodowych badań wynika, że w wielu krajach stanowią one istotne elementy przyjętych podejść, które mają zachęcać do kształcenia przez całe życie. Połączenie tych wszystkich ramowych struktur w ramowej strukturze Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego pozwala równocześnie połączyć wszystkie te rozwiązania na płaszczyźnie europejskiej i powiązać ze sobą systemy kwalifikacji poszczególnych krajów.

5.2 Inicjatywy w ramach „Edukacji 2010” (Strategia lizbońska)

We wnioskach ze szczytu lizbońskiego w marcu 2000 r. szefowie państw i rządów UE wyznaczyli strategiczny cel, zgodnie z którym Unia Europejska powinna stać się do 2010 r. najbardziej konkurencyjną i dynamiczną, opartą na wiedzy gospodarką świata, zdolną do utrzymania stałego wzrostu gospodarczego, oferującą coraz więcej miejsc pracy i coraz lepsze miejsca pracy oraz zapewniającą większą spójność społeczną. Edukację uznaje się za czynnik o kluczowym znaczeniu dla realizacji tego celu. Jeśli obywatele UE mają rozwijać i podtrzymywać ten ewoluujący porządek gospodarczy i społeczny, czerpać z tego korzyści, a równocześnie stać się światowej klasy siłą roboczą, muszą zdobywać i stale aktualizować niezbędną wiedzę, kompetencje i umiejętności. W ramach swej strategii UE zmierza do tego, by jej systemy edukacji stały się do 2010 r. wzorem jakości dla całego świata, i zobowiązała się zapewnić wszystkim swym obywatelom dostęp do nowych i szerszych możliwości kształcenia przez całe życie.

Sprostanie wyzwaniu postawionemu w Lizbonie wymaga podjęcia szeroko zakrojonych działań w celu wzmocnienia współpracy w dziedzinie polityki edukacyjnej i szkoleniowej. Na wniosek Rady Europejskiej po posiedzeniu w Sztokholmie w 2001 r. zdefiniowano szereg przyszłych celów systemów edukacji i uzgodniono program prac, którego wykonanie będzie stanowić duży krok w kierunku realizacji lizbońskiego celu. Podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie w marcu 2002 r. podkreślono znaczenie tych zamierzeń, zwracając uwagę na to, że edukacja jest jednym z fundamentów europejskiego „modelu społecznego”, a europejskie systemy edukacji powinny stać się „wzorem jakości” dla całego świata do 2010 r. Istotnym elementem działań w tej dziedzinie jest zdefiniowanie wskaźników i kryteriów odniesienia, które pozwalają mierzyć postępy każdego kraju i całej Europy w kierunku realizacji celów wyznaczonych na rok 2010.

26 lutego 2004 r. Rada Ministrów Edukacji UE i Komisja Europejska uzgodniły Wspólny okresowy raport; w „Edukacji 2010” oceniono postępy w realizacji programu prac dotyczącego przyszłych celów oraz wskazano szereg obszarów o priorytetowym znaczeniu w przyszłych pracach. W raporcie wezwano do stworzenia europejskiej ramowej struktury, która stanowiłaby punkt odniesienia dla celów uznawania kwalifikacji. W raporcie stwierdzono również, że – z uwagi na różnorodność struktur i rozwiązań organizacyjnych w Europie – za istotne poziomy odniesienia dla opisu kwalifikacji powinno się uznać efekty kształcenia i kompetencje zdobywane dzięki uczestnictwu w programach kształcenia lub szkoleniach. W raporcie stwierdzono także, że tego rodzaju ramowa struktura dla Europy powinna naturalnie opierać się na krajowych ramowych strukturach, które z kolei same muszą być spójne oraz obejmować szkolnictwo wyższe i zawodowe.

Wprawdzie elementy Procesu Bolońskiego mają szerszy zakres niż Strategia lizbońska, a w Procesie Bolońskim uczestniczy wiele krajów spoza Unii Europejskiej, istnieje wiele zbieżności między tymi dwoma procesami. Poza tym w Strategii lizbońskiej uwzględniano sukcesywnie kolejne kroki w Procesie Bolońskim. Cele lizbońskie dotyczące uczynienia z systemów edukacji Unii Europejskiej wzoru jakości dla całego świata do 2010 r. są bardzo zbieżne z celami Procesu Bolońskiego dla wszystkich uczestniczących krajów, które mają być osiągnięte do 2010 r. W ramach Procesu Bolońskiego przeprowadzono już szeroko zakrojone reformy, obejmujące zwłaszcza inicjatywy w dziedzinie zapewniania jakości, działania służące zwiększeniu przejrzystości i związane z uznawaniem międzynarodowych tytułów zawodowych/stopni, tworzenie krajowych ramowych struktur kwalifikacji, a obecnie uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji. Te działania przyczynią się w znacznym stopniu do rozszerzenia europejskiego rynku pracy we wszystkich krajach uczestniczących w Procesie Bolońskim. Można stwierdzić, że pod wieloma względami Proces Boloński odgrywa istotną rolę w realizacji programu lizbońskiego w szerszym zakresie, wykraczającym poza granice Unii Europejskiej.

5.3 Inicjatywy w ramach Procesu Kopenhaskiego

Na szczeblu politycznym Unii Europejskiej Rada Edukacji przyjęła 12 listopada 2003 r. Uchwałę w sprawie promowania szerszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia zawodowego. Następnie, podczas nieformalnego posiedzenia ministrów w dniach 29-30 listopada 2003 r., uchwalona została Deklaracja Kopenhaska, w której przyjęto te same zasady i priorytety dotyczące szerszej współpracy co w uchwale. Deklaracja zobowiązuje 31 krajów i partnerów społecznych do podjęcia jako priorytetowe następujących działań:

Zbadania, jak można zwiększyć przejrzystość i porównywalność oraz ułatwić „przenoszenie” i uznawanie kompetencji i/lub kwalifikacji pomiędzy różnymi krajami i na różnych poziomach poprzez opracowanie poziomów odniesienia, wspólnych zasad certyfikacji i wspólnych mechanizmów, włącznie z systemem transferu punktów dla szkolnictwa zawodowego.

Do tego priorytetowego zadania powołano w listopadzie 2002 r. techniczną grupę roboczą, która miała zająć się transferem punktów w szkolnictwie zawodowym. Grupie zlecono m.in. przygotowanie propozycji dotyczących wspólnych poziomów odniesienia w kształceniu zawodowym. Grupa opracowała szereg następujących istotnych koncepcji związanych z poziomami odniesienia:

- > pionowy wymiar ośmiu poziomów, z których każdy jest podzielony na trzy pod-poziomy; wydaje się, że pod-poziomy mają służyć jako narzędzie operacyjne, które pozwala ocenić stopień zgodności kwalifikacji z poziomem odniesienia, a tym samym wspiera pragmatyczne podejście oparte na zasadzie „najlepszego dopasowania”;
- > wymiar poziomy, w którym zostaną umieszczone opracowywane obecnie prototypowe deskryptory wiedzy, umiejętności i kompetencji, powiązane z szerokimi profilami zawodowymi lub procesami pracy;
- > ogólne deskryptory odnoszące się do istniejących struktur kwalifikacji.

Warto zauważyć, że poziomy odniesienia odzwierciedlają szerokie rozumienie kształcenia zawodowego, co obejmuje – zgodnie z podejściem przyjętym przez wiele osób – kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym, określone z zawodowego punktu widzenia.

Gruntowna ocena postępów w Procesie Kopenhaskim rozpoczęła się jesienią 2004 r. i zakończyła przed spotkaniem ministrów zaangażowanych państw w Maastricht w grudniu 2004 r. Raport z oceny zawiera raporty o postępach w kierunku realizacji celów lizbońskich w systemach kształcenia zawodowego poszczególnych krajów oraz przedstawia innowacje w procesie nauczania i uczenia się, jak również postępy w kierunku budowania kompetencji pod kątem europejskiego rynku pracy. Podczas spotkania w Maastricht ministrowie wydali komunikat, w którym oceniono postępy i określono priorytetowe dziedziny prac na najbliższe dwa lata. Wśród tych uzgodnionych przez ministrów priorytetów znalazło się m.in. opracowanie otwartej i elastycznej europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, opierającej się na zasadach przejrzystości i wzajemnego zaufania. Ministrowie uzgodnili również, że priorytetowe znaczenie będzie miało opracowanie i wdrożenie Europejskiego Systemu Transferu Punktów dla szkolnictwa zawodowego.

5.4 W kierunku Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji dla UE

Wcześniej wspomniano już o tym, że we Wspólnym okresowym raporcie pt. „Edukacja 2010” Rada i Komisja wezwały do opracowania europejskiej ramowej struktury, która miałaby stanowić wspólny punkt odniesienia przy uznawaniu kwalifikacji.

Ponadto, podczas konferencji nt. „wspólnych kwestii w szkolnictwie wyższym i szkolnictwie zawodowym”, która odbyła się pod patronatem Prezydencji irlandzkiej (marzec 2004), zalecono, by prace nad Europejską ramową strukturą kwalifikacji były prowadzone w ramach programu „Edukacja 2010” z myślą o powiązaniu ramowej struktury dla szkolnictwa zawodowego, opartej na wspólnych poziomach odniesienia, z ramową strukturą, którą opracowuje się obecnie dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Na podstawie mandatu wynikającego ze Wspólnego okresowego raportu, w listopadzie 2004 r. Komisja Europejska powołała grupę ekspertów ds. Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, która ma wykorzystać efekty prac w ramach Procesu Bolońskiego w szkolnictwie wyższym i Procesu Kopenhaskiego w szkolnictwie zawodowym oraz uwzględnić istniejące ramowe struktury kwalifikacji i kompetencji na szczeblu krajowym, europejskim i międzynarodowym; w tym kontekście grupie wyznaczono następujące zadania:

- > jasne określenie koncepcyjnych podstaw Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji;
- > wspomaganie Komisji w zbieraniu i analizie informacji przydatnych do opracowania Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji;
- > określenie najważniejszych komponentów Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, a w szczególności uwzględnienie funkcji i powiązań między wspólnymi poziomami odniesienia, efektami kształcenia, podstawowymi zasadami i instrumentami pomocniczymi;
- > współpraca z Komisją przy tworzeniu wstępnej wersji Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji do połowy kwietnia 2005 r., która ma być podstawą szerokich konsultacji z zainteresowanymi w całej Europie;
- > wspomaganie Komisji w planowaniu i organizowaniu konsultacji w sprawie Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, które mają zostać przeprowadzone w 2005 roku.

Utworzenie tej grupy ekspertów współpracującej z Komisją przy tworzeniu Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji jest bardzo pomocnym krokiem. Przewiduje się, że rozwiązania przedstawione w niniejszym raporcie, oparte na „szerokim i głębokim” konsensusie, znajdą odzwierciedlenie w podejściach, które opracowuje Komisja, przygotowując swą propozycję Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji. Autorzy raportu mają nadzieję, że ten raport będzie stanowić istotny i cenny wkład w te prace i posłuży za wzór dla propozycji Komisji Europejskiej. Istotne jest utrzymanie tej synergii, gdy Komisja Europejska będzie kontynuować prace w tej dziedzinie. Na tym etapie przewiduje się, że Komisja przygotuje wstępną propozycję przed spotkaniem ministrów w Bergen. Komisja planuje przeprowadzić szerokie konsultacje przed wprowadzeniem Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji w 2007 r.

5.5 Zakończenie

Przygotowując niniejszy raport, Grupa robocza uwzględniła szersze działania na szczeblu europejskim w dziedzinie kształcenia przez całe życie, którego integralną część stanowią studia wyższe, kolejne działania podejmowane w ramach Procesu Lizbońskiego i z myślą o realizacji powiązanych z nim przyszłych celów systemów edukacji, jak również prace w ramach Procesu Kopenhaskiego, zmierzającego do rozszerzenia współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego. Program zmian realizowany w ramach wielu z tych przedsięwzięć jest ściśle powiązany z tego rodzaju zmianami, jakich wymaga Proces Boloński, czego przykładem jest wprowadzanie krajowych ramowych struktur kwalifikacji i uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Z programu zmian wynika również, że w krajowych ramowych strukturach należałoby uwzględnić kwalifikacje przyznawane w wyniku uznania kształcenia nieformalnego i incydentalnego. Warto także zwrócić uwagę na to, że coraz częściej w centrum zainteresowania znajduje się indywidualny student/ucząca się osoba, a nie systemy i placówki kształcenia, co podważa zasadność tradycyjnych linii podziału w obrębie różnych poziomów kształcenia i między tymi poziomami.

6. Wnioski

Niniejszy raport dotyczy opracowania uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Opiera się on na założeniu, że kwalifikacje to kwestia leżąca przede wszystkim w gestii poszczególnych krajów, że przedstawia się je w pierwszej kolejności w krajowych ramowych strukturach oraz że takie krajowe ramowe struktury mogą być wzajemnie powiązane poprzez połączenie z uniwersalną ramową strukturą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Grupa robocza wraz z panelem ekspertów, których BFUG zaprosiła do udziału w pracach, przedstawiła szereg zaleceń i propozycji dotyczących ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz modelowe praktyki, które mają ułatwić opracowywanie krajowych (lub równoważnych) ramowych struktur.

Zalecenia:

- > Ramowa struktura kwalifikacji w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego powinna być uniwersalną ramową strukturą o dużym stopniu ogólności, która składa się z trzech głównych cykli, a dodatkowo uwzględnia krótki cykl w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem.
- > Ramowa struktura powinna obejmować deskryptory cykli w postaci ogólnych deskryptorów kwalifikacji, które mogą służyć jako punkt odniesienia. *Proponuje się, by:*
 - > jako deskryptory cykli w ramowej strukturze kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego przyjąć deskryptory dublińskie. Przedstawiają one w sposób ogólny typowe zakładane osiągnięcia i umiejętności przypisane kwalifikacjom, które oznaczają zakończenie każdego cyklu bolońskiego.
- > Za funkcjonowanie, aktualizowanie i dopracowywanie ramowej struktury odpowiada BFUG oraz wszelkie inne struktury wykonawcze powołane w jej miejsce przez ministrów w celu prowadzenia dalszych prac nad tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.
- > Wszyscy sygnatariusze powinni zakończyć auto-certyfikację do 2010 r.

Propozycje:

- > *Wskazówki* dotyczące przedziału punktów ECTS, jaki wiąże się na ogół z ukończeniem każdego cyklu:
 - > Kwalifikacje krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem) mogą na ogół obejmować/stanowić odpowiednik ok. 120 punktów ECTS.
 - > Kwalifikacje I cyklu mogą na ogół obejmować/stanowić odpowiednik 180-240 punktów ECTS.
 - > Kwalifikacjom II cyklu przypisuje się na ogół 90-120 punktów ECTS; minimalnym wymogiem na poziomie II cyklu powinno być uzyskanie 60 punktów ECTS.
 - > Kwalifikacje III cyklu nie muszą mieć przypisanych punktów.
- > *Kryteria* weryfikowania zgodności krajowych ramowych struktur z ramową strukturą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego:
 - > Krajową ramową strukturę kwalifikacji absolwentów określa ministerstwo odpowiedzialne w danym kraju za szkolnictwo wyższe; ministerstwo wyznacza również instytucję lub instytucje, której/których zadaniem jest opracowanie ramowej struktury.
 - > Kwalifikacje w krajowej ramowej strukturze są jasno i wyraźnie powiązane z deskryptorami kwalifikacji poszczególnych cykli w europejskiej ramowej strukturze.
 - > Krajowa ramowa struktura i ujęte w niej kwalifikacje są wyraźnie oparte na efektach kształcenia, a kwalifikacje są powiązane z punktami ECTS.
 - > Procedury włączania kwalifikacji do krajowej ramowej struktury są przejrzyste.

- > Krajowy system zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym odnosi się do krajowej ramowej struktury kwalifikacji absolwentów i jest spójny z zapisami Komunikatu Berlińskiego oraz wszystkich kolejnych komunikatów uzgodnionych przez ministrów w ramach Procesu Bolońskiego.
- > We wszystkich Suplementach do Dyplomu znajdują się odnośniki do krajowej ramowej struktury i wszelkich powiązań z europejską ramową strukturą.
- > Zobowiązania podmiotów krajowych wobec krajowej ramowej struktury zostały jasno określone i opublikowane.
- > Każdy kraj powinien poświadczyć zgodność swej ramowej struktury z uniwersalną ramową strukturą, szczegółowe informacje o takiej auto-certyfikacji powinny zostać opublikowane, a auto-certyfikacja powinna zostać przeprowadzona zgodnie z następującymi *procedurami*:
 - > Zgodność krajowej struktury ramowej z europejską strukturą ramową poświadczy/ą na zasadzie auto-certyfikacji właściwa instytucja/właściwe instytucje w danym kraju.
 - > Proces auto-certyfikacji będzie obejmował formalne zatwierdzenie przez instytucje odpowiedzialne za zapewnianie jakości w danym kraju, które są uznawane w ramach Procesu Bolońskiego.
 - > W procesie auto-certyfikacji będą uczestniczyć międzynarodowi eksperci.
 - > Auto-certyfikacja i potwierdzająca ją dokumentacja będą odnosić się oddzielnie do każdego z przyjętych kryteriów, a informacje o auto-certyfikacji i dokumentacja zostaną opublikowane.
 - > Sieć ENIC/NARIC będzie prowadzić ogólnie dostępny wykaz państw, które przeprowadziły auto-certyfikację.
 - > Przeprowadzenie auto-certyfikacji zostanie odnotowane w wydawanych następnie Suplementach do Dyplomu w taki sposób, że przedstawione w nim będą powiązania między krajową ramową strukturą a europejską ramową strukturą.
- > Krajowe ramowe struktury powinny obejmować kwalifikacje, które uwzględniają uznawanie kształcenia nieformalnego i incydentalnego.

Wskazówki dotyczące modelowych praktyk, które ułatwiają tworzenie dobrze funkcjonujących nowych ramowych struktur kwalifikacji:

- > Prace zmierzające do stworzenia odpowiedniej krajowej ramowej struktury, obejmujące opracowanie koncepcji i ocenę, przynoszą najlepsze efekty, gdy uczestniczą w nich wszystkie zainteresowane instytucje i osoby zarówno z samego szkolnictwa wyższego, jak i spoza tego środowiska. Ramowe struktury dotyczące szkolnictwa wyższego są w naturalny sposób powiązane z kształceniem zawodowym i kształceniem policealnym/pomaturalnym, a w związku z tym najlepiej traktować ich tworzenie jako „inicjatywę ogólnokrajową”. Takie podejście pozwala również uwzględnić inne obszary edukacji poza szkolnictwem wyższym lub powiązania z tymi obszarami.
- > W ramowej strukturze kwalifikacji absolwentów należy przedstawić jasno określony i uzgodniony na szczeblu krajowym zestaw celów. W ramowej strukturze kwalifikacji warto uwzględnić cykle i/lub poziomy oraz powiązać je z ukierunkowanymi na efekty wskaźnikami i/lub deskryptorami. Ramowe struktury kwalifikacji absolwentów warto również powiązać bezpośrednio z systemami akumulacji i transferu punktów.
- > W ramowych strukturach kwalifikacji absolwentów powinno się wyraźnie powiązać standardy akademickie, krajowe i uczelniane systemy zapewniania jakości oraz miejsce i poziom kwalifikacji uznawanych w danym kraju – tak jak są one rozumiane przez społeczeństwo. Jeśli społeczeństwo ma być przekonane o wartości standardów akademickich, musi wiedzieć, co trzeba osiągnąć, aby uzyskać różne kwalifikacje i tytuły w szkolnictwie wyższym.

W raporcie podkreślono, jak istotne znaczenie przy opracowywaniu krajowych ramowych struktur i powiązanych z nimi instrumentów mają kompetencje poszczególnych krajów, a równocześnie jak istotne jest uwzględnienie w tych pracach ramowej struktury Europejskiego Szkolnictwa Wyższego, deskryptorów dublińskich i zalecanych przedziałów punktów ECTS jako „*punktów odniesienia*”.

Załączniki

1. Grupa robocza i eksperci
2. Zakres zadań Grupy roboczej
3. Seminarium bolońskie nt. Struktur kwalifikacji w szkolnictwie wyższym w Europie, 27-28 marca 2003, Kopenhaga, Dania: Zalecenia
4. Walidacja efektów wcześniejszych okresów nauki – doświadczenia Francji (ze streszczeniem w jęz. angielskim)
5. Kilka przykładów krajowych ramowych struktur kwalifikacji w Europie
6. Deskryptory dublińskie
7. Konferencja bolońska nt. Ramowych struktur kwalifikacji, 13-14 stycznia 2005, Kopenhaga: Raport Sprawozdawcy Ogólnego
8. Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Załącznik 1

Grupa robocza i eksperci

GRUPA ROBOCZA PROCESU BOŁOŃSKIEGO	Mogens Berg (Przewodniczący)	Dania
	Andrejs Rauhvargers	Łotwa
	Eva Gönczi	Węgry
	Ian McKenna	Irlandia
	Jacques-Philippe Saint-Gérard Marlies Leegwater	Francja Przewodnictwo w Procesie Bołońskim (Holandia)
EKSPERCI	Seán Ó Foghlú	National Qualifications Authority of Ireland, Irlandia
	Séamus Puirseil	Higher Education and Training Awards Council, Irlandia
	Nick Harris	Quality Assurance Agency for Higher Education, Wielka Brytania
	David Young	Uniwersytety, Wielka Brytania
	David Bottomley	Quality Assurance Agency, Oddział w Szkocji
	Gerard Madill	Uniwersytety, Szkocja
	Anne-Katherine Mandrup	Duńskie Centrum Oceny Kwalifikacji Zagranicznych, Dania
	Tue Vinther-Jørgensen	Duński Instytut Oceny, Dania
	Albin Gaunt	Ministerstwo Edukacji, Szwecja
	Bastian Baumann	ESIB
	Sjur Bergan	Rada Europy
	Peter van der Hijden	Komisja Europejska, Dyrekcja ds. Edukacji i Kultury
Robert Wagenaar	EUA	
KONSULTANCI	Stephen Adam	University of Westminster, Wielka Brytania
	Bryan Maguire	IADT, Dun Laoghaire, Irlandia

Załącznik 2

Zakres zadań Grupy roboczej ds. uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Wprowadzenie

19 września 2003 r. w Berlinie ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe podjęli następujące postanowienia: „Ministrowie zachęcają państwa członkowskie do opracowania ramowej struktury porównywalnych i zgodnych ze sobą kwalifikacji dla swych systemów szkolnictwa wyższego, w których kwalifikacje należałoby opisać pod kątem nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profilu. Zobowiązują się również do opracowania uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

W ramach takich struktur tytułom zawodowym/stopniom powinno się przypisać różne efekty. I i II cykl studiów powinny mieć różne orientacje i różne profile, aby uwzględnić różnorodne potrzeby indywidualne, wymogi akademickie i potrzeby rynku pracy. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu I cyklu powinny umożliwiać dostęp – w sensie Lizbońskiej Konwencji o uznawaniu kwalifikacji – do II cyklu. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu II cyklu powinny umożliwiać dostęp do studiów doktoranckich.

Ministrowie wzywają Grupę ds. kontynuacji prac do zbadania, czy i w jaki sposób krótsze studia można powiązać z I cyklem ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.”

W kontekście kształcenia przez całe życie ministrowie wezwali również „instytucje i osoby, które opracowują ramowe struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, by uwzględniły szereg różnych elastycznych ścieżek kształcenia, możliwości i technik oraz wykorzystwały odpowiednio punkty ECTS.”

Zakres zadań

Aby zrealizować cele wytyczone przez ministrów, Grupie roboczej wyznacza się następujące zadania:

- określenie punktów odniesienia dla krajowych ramowych struktur kwalifikacji (pod kątem nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profili), które mogą ułatwić państwom członkowskim stworzenie własnych ramowych struktur;
- opracowanie uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego;
- określenie kluczowych zasad dotyczących ramowych struktur kwalifikacji zarówno na szczeblu krajowym, jak i na szczeblu europejskim.

Grupa robocza musi uwzględnić inne dziedziny polityki, m.in. zagadnienia związane z Procesem Kopenhaskim i szerszy program działań w ramach Strategii Lizbońskiej, który został przedstawiony w raporcie „Edukacja 2010”.

Grupa będzie składać sprawozdania BFUG i udostępniać wszystkim członkom BFUG swoje materiały robocze w sieci.

CZŁONKOWIE GRUPY ROBOCZEJ

Członkami Grupy roboczej są:

Mogens Berg, Dania (Przewodniczący)

Przewodniczący BFUG

Ian McKenna, Irlandia (po 1 lipca)

Jacques-Philippe Saint-Gerand, Francja

Éva Gonczi, Węgry

Andrejs Rauhvargers, Łotwa.

Załącznik 3

Seminarium bolońskie nt. Struktur kwalifikacji w szkolnictwie wyższym w Europie

27-28 marca 2003

Kopenhaga, Dania

ZALECENIA

Uczestnicy konferencji nt. Struktur kwalifikacji w europejskim szkolnictwie wyższym (*Qualification Structures in European Higher Education*), zorganizowanej przez władze duńskie w Kopenhadze w dniach 27-28 marca 2003, sformułowali następujące zalecenia:

1. Ministrowie obradujący w Berlinie we wrześniu 2003 r. powinni zachęcić właściwe władze publiczne odpowiedzialne za szkolnictwo wyższe do opracowania krajowych ramowych struktur kwalifikacji dla swych systemów szkolnictwa wyższego, z należyтым uwzględnieniem ramowej struktury kwalifikacji, która ma zostać opracowana dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.
2. Obradujących ministrów powinno się również zachęcić do zainicjowania prac nad uniwersalną ramową strukturą kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, aby stworzyć strukturalne ramy, z którymi poszczególne kraje mogłyby powiązać swe struktury, uwzględniając przy tym należyte kontekst instytucjonalny, historyczny i krajowy.
3. Na każdym poziomie ramowych struktur tworzące je kwalifikacje należałoby opisać pod kątem nakładu pracy, poziomu, jakości, efektów kształcenia i profilu. W ramowej strukturze Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego kwalifikacje powinny się opisać w sposób ogólny (np. jako tytuły zawodowe I lub II cyklu), a nie za pomocą terminów specyficznych dla jednego lub kilku krajowych systemów (np. tytuł zawodowy licencjata/inżyniera lub magistra).
4. W ramowych strukturach powinno się także opisać te kwalifikacje w odniesieniu do celów kształcenia w szkolnictwie wyższym, uwzględniając w szczególności cztery następujące najważniejsze cele studiów wyższych:
 - (I) przygotowanie do pracy zawodowej,
 - (II) przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie,
 - (III) rozwój indywidualny,
 - (IV) tworzenie i aktualizowanie podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie.
5. O ile na szczeblu krajowym ramowe struktury kwalifikacji powinny w miarę możliwości obejmować kwalifikacje na wszystkich poziomach, zaleca się, by – przynajmniej w pierwszym fazie – ramowa struktura dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego koncentrowała się na kwalifikacjach uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym oraz wszystkich kwalifikacjach umożliwiających dostęp do studiów wyższych. W miarę możliwości ramowa struktura Europejskiego Obszaru powinna także obejmować kwalifikacje poniżej poziomu pierwszego tytułu zawodowego.
6. W ramach ogólnych zasad dotyczących struktur kwalifikacji poszczególne uczelnie powinny mieć znaczną swobodę w projektowaniu swoich programów. Krajowe ramowe struktury kwalifikacji, jak również ramowa struktura Europejskiego Obszaru, powinny być zaprojektowane w taki sposób, by wspomagały uczelnie w opracowywaniu programów nauczania i projektowaniu programów studiów. Ramowe struktury kwalifikacji powinny ułatwiać włączanie interdyscyplinarnych programów studiów wyższych.
7. Agencje zajmujące się zapewnianiem jakości powinny uwzględniać założenia ramowych struktur kwalifikacji w ocenie uczelni i/lub programów, a zakres, w jakim w uczelniach i/lub programach realizuje się i osiąga cele ramowej struktury kwalifikacji danego kraju oraz ramowej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, powinien być istotnym elementem łącznego

wyniku przeprowadzanej przez te agencje oceny. Uczelnie powinny również uwzględnić ramowe struktury kwalifikacji w swych wewnętrznych procedurach zapewniania jakości. Równocześnie w ramowych strukturach kwalifikacji cele jakościowe powinny się zdefiniować w taki sposób, by były one powiązane z oceną jakości.

8. Wprawdzie ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinna znacznie uprościć uznawanie kwalifikacji w granicach tego obszaru, uznawanie powinno nadal odbywać się zgodnie z Konwencją Rady Europy/UNESCO o uznawaniu kwalifikacji. Ministrowie obradujący w Berlinie we wrześniu 2003 r. powinni w związku z tym wezwać wszystkie państwa-strony Procesu Bolońskiego do jak najszybszego ratyfikowania tej konwencji.
9. Najważniejsze grupy zainteresowanych w szkolnictwie wyższym w obrębie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinno się zaprosić do udziału w dialogu na temat ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru oraz zachęcić do rozważenia, w jaki sposób taka ramowa struktura mogłaby uprościć uznawanie kwalifikacji. W rozważaniach na temat krajowych ramowych struktur warto uwzględnić doświadczenia związane z innymi ramowymi strukturami.
10. Takie instrumenty służące przejrzystości jak Suplement do Dyplomu i ECTS powinno się przeanalizować, aby zagwarantować, że przedstawione w nich informacje są wyraźnie powiązane z ramową strukturą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.
11. Na szczeblu poszczególnych krajów lub Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ramowe struktury kwalifikacji powinny umożliwiać włączanie wspólnych tytułów zawodowych/stopni i innych form łączonych punktów, uzyskiwanych w uczelni macierzystej i innych uczelniach, jak również punktów za uczestnictwo w innych odpowiednich programach lub zdobycie doświadczenia.
12. Ramowe struktury kwalifikacji na szczeblu poszczególnych krajów, jak również Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, powinny przyczyniać się do zwiększenia przejrzystości oraz ciągłego podnoszenia jakości i rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie.

Załącznik 4

Walidacja efektów wcześniejszych okresów nauki: doświadczenia Francji – prezentacja i ocena

[Część w jęz. francuskim]

WALIDACJA EFEKTÓW WCZEŚNIEJSZYCH OKRESÓW NAUKI

ZASADY

Walidacja efektów wcześniejszych okresów nauki jest obecnie zagwarantowana prawnie w IX rozdziale Kodeksu Pracy i Ustawie o edukacji.

Prawo przewiduje wydanie oficjalnego dokumentu, poświadczającego wyniki pracy zawodowej (VAP) lub innego rodzaju doświadczenia (VAE), który stanowi zatwierdzoną część dyplomu w systemie szkolnictwa wyższego. W niektórych wypadkach tego rodzaju doświadczenie może zostać zatwierdzone w całości i uprawnia do pełnej certyfikacji i pełnego dyplomu.

Postępowanie w takich wypadkach przebiega zgodnie ze stałymi, uregulowanymi prawnie procedurami:

1^o Rozporządzenie 85-906 (z 23 sierpnia 1985 r.) uprawnia do wolnego wstępu na studia wyższe nawet tych kandydatów, którzy nie posiadają odpowiedniego, wydanego zgodnie z przepisami dyplomu, jeżeli są oni w stanie potwierdzić doświadczenie zawodowe zdobyte w trakcie działalności wykonywanej za wynagrodzeniem lub bez wynagrodzenia. W niektórych wypadkach doświadczenie zawodowe można zastąpić własnym doświadczeniem, nabytym w inny sposób niż poprzez naukę w szkole lub kształcenie w innej formie.

Uczelnia sprawdza całościowo wiedzę, metody i umiejętności opanowane przez kandydata pod kątem wymogów i zgodności ze swoimi akademickimi celami kształcenia.

2^o Ustawa nr 2003-73, uchwalona 17 stycznia 2002 r., znana pod nazwą *ustawy na rzecz modernizacji społecznej*, i rozporządzenie nr 2002-590, opublikowane 24 kwietnia 2002 r., umożliwia wydawanie części dyplomu lub pełnego dyplomu kandydatom, którzy udokumentowali co najmniej trzyletnie doświadczenie zawodowe związane z treścią danego dyplomu. Ponadto rozporządzenie nr 2002-529 z 16 kwietnia 2002 r. umożliwia walidację studiów wyższych odbytych we Francji lub za granicą.

Te dwa instrumenty prawne można stosować łącznie, aby zmniejszyć maksymalnie wymiar studiów.

I w końcu:

> Na mocy rozporządzenia nr 2001-274 i zarządzenia z 30 marca 2001 r., w dziedzinie studiów inżynierskich wprowadzono specjalne procedury walidacji wyników pracy zawodowej niektórych kandydatów. Tytuł inżyniera przyznaje się zwykle po pięciu latach kształcenia w określonej szkole; jest on we Francji gwarantowany przez państwo, a wydanie takiego dyplomu zatwierdza Komisja ds. tytułu inżyniera. Kandydaci, którzy nie kształcili się w takich szkołach, mogą jednak otrzymać państwowy tytuł inżyniera, jeżeli mają co najmniej 35 lat i poświadczą, że przez pięć lat pracowali jako „inżynier” w przedsiębiorstwie państwowym lub prywatnym.

CELE

Przedstawione wyżej mechanizmy prawne i polityczne służą następującym celom:

1^o Stworzenie pracownikom, którzy byli zmuszeni wcześniej rozpocząć pracę zawodową, nowej możliwości uzyskania dyplomów i tytułów przyznawanych w systemie szkolnictwa wyższego.

2^o Stworzenie kandydatom, którzy ponownie podejmują studia, możliwości zaoszczędzenia czasu i pracy dzięki temu, że nie muszą oni ponownie opanowywać już przyswojonej wiedzy.

- 3^o Lepsze i bardziej racjonalne zaspokojenie potrzeb i życzeń indywidualnych osób, pracodawców i społeczeństwa.
- 4^o Ścisłejsze powiązanie procesów nauczania i uczenia się o charakterze akademickim i zawodowym.

Ten instrument może zatem służyć jako narzędzie.

NARZĘDZIE DLA PAŃSTWOWYCH I PRYWATNYCH PRZEDSIĘBIORSTW

Walidacja efektów wcześniejszych okresów nauki potwierdza kształcącą rolę przedsięwzięć zawodowych oraz wartość wiedzy i umiejętności zdobywanych w pracy, poza wszelkimi formami tradycyjnego kształcenia.

Walidacja efektów wcześniejszych okresów nauki jest zatem narzędziem służącym dostosowywaniu zarządzania kadrą do indywidualnych kompetencji.

Walidacja efektów wcześniejszych okresów nauki pozwala „rozpoznawać” indywidualne kompetencje i uznawać ich wartość w szerszych ramach zawodowych.

Walidacja efektów wcześniejszych okresów nauki ułatwia indywidualnym osobom podążanie wybraną drogą zawodową, awans lub zmianę drogi zawodowej.

Walidacja efektów wcześniejszych okresów nauki pozwala szybciej i sprawniej wykonywać te wszystkie działania, które są niezbędne, jeśli chcemy poświadczyć wartość praktycznego doświadczenia, które zdobyliśmy jako pracownicy, pod kątem pracy zawodowej.

© J.-Ph. Saint-Gérand
MENESR

Załącznik 5

Kilka przykładów krajowych ramowych struktur kwalifikacji w Europie

W czterech krajach/obszarach Europy ramowe struktury kwalifikacji opracowano zgodnie z metodologią opartą wyraźnie na kompetencjach i efektach kształcenia. Są to: Irlandia, Szkocja, Anglia, Walia i Irlandia Północna (AWIP – łącznie) oraz Dania. Węgry opracowują obecnie ramową strukturę, a Szwecja dokonała przeglądu tytułów zawodowych/stopni przyznawanych przez uczelnie. Szwedzkiego przeglądu nie uwzględniono w niniejszej analizie.

Celem niniejszej analizy jest wskazanie podobieństw i różnic między czterema krajowymi ramowymi strukturami kwalifikacji. Koncentruje się ona na podstawach ramowych struktur, ich celach, zakresie, strukturze wewnętrznej oraz takich elementach, które zostały wykorzystane do ich zbudowania, jak cykle, poziomy, punkty i deskryptory.

Podstawy

W Anglii, Walii i Irlandii Północnej oraz Szkocji impulsem do opracowania ramowej struktury były badania w szkolnictwie wyższym przeprowadzone w 1997 r. W Irlandii prace nad tworzeniem ramowej struktury kwalifikacji zostały zainicjowane ustawą parlamentu. Natomiast na Węgrzech i w Danii prace nad ramową strukturą kwalifikacji zainspirował bezpośrednio Proces Boloński.

Jak wspomniano wyżej, irlandzka ramowa struktura została wprowadzona na mocy Ustawy o kwalifikacjach (uzyskiwanych w ramach kształcenia ogólnego i zawodowego) z 1999 r. Węgierska ramowa struktura ma zostać włączona do nowej ustawy o szkolnictwie wyższym. Pozostałe ramowe struktury nie mają umocowania w przepisach prawnych.

Udział zainteresowanych

We wszystkich krajach/obszarach w tworzeniu ramowych struktur uczestniczyły placówki edukacyjne, a w większości krajów także inni zainteresowani, przy czym instytucje przyznające kwalifikacje, uczące się osoby, agencje zajmujące się zapewnianiem jakości i akredytacją, stowarzyszenia uczelniane, partnerzy społeczni i ministerstwa uczestniczyli w tych pracach w różnym zakresie.

Cel

W ramowych strukturach podaje się szereg celów stanowiących ich „rację bytu”:

- > informacja dla pracodawców i ogółu społeczeństwa, np. o strukturze kwalifikacji i kompetencjach absolwentów,
- > wskazówki dla uczących się osób dotyczące np. ścieżek i progresji w systemie edukacji,
- > uznawanie wcześniejszych okresów nauki, np. w powiązaniu z transferem punktów i w kontekście kształcenia przez całe życie,
- > narzędzie dla placówek edukacyjnych wykorzystywane m.in. przy planowaniu programów nauczania i opracowywaniu programów studiów,
- > porównywalność i mobilność międzynarodowa, np. w przypadku uznawania kwalifikacji z zagranicznych uczelni,
- > zapewnianie jakości, np. gdy ramowe struktury służą za punkt odniesienia w ocenach.

Zakres

Ramowe struktury w Irlandii i Szkocji obejmują cały sektor edukacji – od edukacji szkolnej do doktoratu, natomiast pozostałe krajowe struktury nie obejmują kwalifikacji poza sektorem szkolnictwa wyższego. Węgry zamierzają rozszerzyć zakres obecnego systemu na wszystkie kwalifikacje, które można uzyskać w systemie edukacji w tym kraju.

Różnice dotyczą również rodzaju kwalifikacji, które uwzględnia się w ramowych strukturach. Struktury w Danii oraz Anglii, Walii i Irlandii Północnej obejmują wyłącznie kwalifikacje prowadzące do tytułu zawodowego/stopnia lub dyplomu. Irlandzka struktura obejmuje wszystkie osiągnięcia w nauce w ramach kształcenia ogólnego i zawodowego, a szkocka struktura służy również uznawaniu efektów kształcenia nie prowadzącego do tytułu zawodowego/stopnia. Ramowa struktura na Węgrzech może

zawierać punkty odniesienia, które pozwalałyby umiejscawiać kwalifikacje uzyskiwane w ramach programów dalszego kształcenia zawodowego, ale na obecnym etapie uwzględnia wyłącznie kwalifikacje prowadzące do tytułu zawodowego/stopnia.

Struktura wewnętrzna

Wszystkie ramowe struktury są podzielone na poziomy i na każdym poziomie rosną wymagania dotyczące efektów kształcenia. Na liczbę poziomów mają wpływ różnice w zakresie ramowych struktur i strukturze systemu edukacji. Ramowe struktury, które obejmują kwalifikacje uzyskiwane w szkołach, w szkolnictwie zawodowym, w różnych formach kształcenia policealnego (*further education*) i w szkolnictwie wyższym, mają więcej poziomów niż struktury obejmujące wyłącznie szkolnictwo wyższe. W szkolnictwie wyższym wyszczególnia się od 4 do 6 poziomów (zob.: tabela poniżej).

Tabela 1 – Liczba poziomów w krajowych ramowych strukturach kwalifikacji

	Dania	Anglia, Walia i Irlandia Płn.	Węgry	Irlandia	Szkocja
Poziomy poza szk. wyższym	0	0	0	5	6
Poziomy I cyklu	2	3	2	3	4
Poziomy II cyklu	1	1	1	1	1
Poziomy III cyklu	1	1	1	1	1
<i>Łącznie</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>10</i>	<i>12</i>

W węgierskiej i duńskiej ramowej strukturze poziomy są powiązane z cyklami zdefiniowanymi w Procesie Bolońskim (I, II i III cykl). W węgierskiej strukturze cztery istniejące poziomy są powiązane z trzema cyklami bolońskimi. W pierwotnej ramowej strukturze w Danii funkcjonują jedynie dwa poziomy, ponieważ poziomu doktoratu nie wyszczególniono jeszcze jako niezależnego cyklu, gdy opracowywana była pierwsza wersja struktury. W tabeli 1 duński doktorat umieszczono na poziomie III cyklu. Jak wynika z tabeli 1, możliwe jest powiązanie wszystkich ramowych struktur z cyklami bolońskimi.

Deskryptory poziomów

W większości ramowych struktur podano deskryptory poziomów, które przedstawiają zakładane efekty kwalifikacji na danym poziomie. Niektóre deskryptory poziomów pełnią funkcję „wspólnych mianowników” dla kwalifikacji na określonym poziomie, tj. minimalnych standardów. Inne deskryptory poziomów przedstawiają cały szereg efektów i nie zakłada się, że każda kwalifikacja będzie czy powinna zawierać wszystkie cechy przedstawione w deskrypcji poziomu.

W szkockiej ramowej strukturze każdy poziom jest opisany za pomocą charakterystycznych efektów ogólnych w pięciu następujących szerokich obszarach: 1) wiedza i rozumienie, 2) praktyka, 3) ogólne umiejętności poznawcze, 4) umiejętności komunikacji, liczenia i obsługi komputera oraz 5) samodzielność, odpowiedzialność i praca z innymi.

W irlandzkiej ramowej strukturze wskaźniki poziomu są również ogólnymi deskryptorami efektów kształcenia. Deskryptory to szereg standardów dotyczących wiedzy, umiejętności i kompetencji. Zdefiniowano 8 następujących pod-kategorii: szerokość i rodzaj (wiedza), rozpiętość i selektywność (praktyczna wiedza i umiejętności), kontekst, rola i umiejętności uczenia się oraz zrozumienie/przenikliwość (kompetencja).

W węgierskiej strukturze stosowane będą ogólne deskryptory oparte na deskrypcjach dublińskich dla każdego poziomu. Są dwa rodzaje deskrypcji: efekty kształcenia i ogólne kompetencje.

Kwalifikacje (tytuły zawodowe/stopnie, dyplomy, świadectwa)

We wszystkich pięciu ramowych strukturach każdemu poziomowi przypisano jedną lub więcej kwalifikacji. Generalnie, najwięcej kwalifikacji jest przypisanych do poziomów I cyklu, mniej do poziomów II cyklu, a jedna do poziomu odpowiadającego III cyklowi. Różnice w liczbie kwalifikacji przedstawiono w tabeli 2 poniżej.

Tabela 2 – Liczba kwalifikacji w krajowych ramowych strukturach

	Dania	Anglia, Walia i Irlandia Płn.	Węgry	Irlandia	Szkocja
Łączna liczba kwalifikacji	8	5	Jeszcze nie przypisane*	15	?
Kwalifikacje w szk. wyższym	8	5	Jeszcze nie przypisane*	7	?

* W ramach trwających obecnie na Węgrzech prac rodzaje kwalifikacji nie zostały jeszcze określone i opisane.

Większość ramowych struktur zawiera ogólne deskryptory rodzajów kwalifikacji. Stanowią one połączenie deskryptorów efektów kształcenia z deskryptorami faktograficznymi i ukierunkowanymi na nakłady, np. związanymi z programem studiów. W niektórych ramowych strukturach opisano jedynie najważniejszą kwalifikację na każdym poziomie, natomiast inne przedstawiają wszystkie uwzględnione w strukturze rodzaje kwalifikacji.

W Irlandii opracowano i opublikowano deskryptory dla każdego z 15 głównych rodzajów kwalifikacji. Oprócz 8 pod-kategorii, za pomocą których określa się wiedzę, umiejętności i kompetencje na każdym poziomie, w opisie kwalifikacji podaje się nazwę, klasę w ramach rodzaju, cel, poziom i wymiar oraz przedstawia możliwości progresji, zmiany ścieżki i powiązania z innymi kwalifikacjami.

W Danii deskryptory efektów kształcenia zostały podzielone na 3 pod-kategorie kompetencji: kompetencje umysłowe, kompetencje zawodowe i akademickie oraz kompetencje praktyczne. Oprócz tych 3 pod-kategorii każdy rodzaj kwalifikacji jest opisany pod kątem profilu kompetencji i aspektów formalnych.

Irlandzka ramowa struktura wyróżnia się tym, że wyodrębniono w niej cztery różne rodzaje (klasy) kwalifikacji:

- > główne rodzaje kwalifikacji (najważniejsza klasa kwalifikacji),
- > dodatkowe rodzaje kwalifikacji (uznawanie w przypadku uczących się osób, które osiągnęły szereg efektów kształcenia, ale nie to konkretne połączenie efektów kształcenia, którego wymaga główny rodzaj kwalifikacji);
- > rodzaje kwalifikacji służących specjalnym celom (specyficzne, stosunkowo wąskie kwalifikacje, np. świadectwo uzyskiwane w ramach programu Safe Pass),
- > uzupełniające rodzaje kwalifikacji (w przypadku kształcenia stanowiącego „dodatek” do wcześniej uzyskanej kwalifikacji).

Ta szczegółowa struktura ma umożliwić uznawanie wszelkiego rodzaju kształcenia, włącznie z kwalifikacjami uzyskiwanymi dzięki nabyciu doświadczenia w miejscu pracy czy w innych nieformalnych środowiskach.

W pozostałych czterech krajowych ramowych strukturach występują tylko te rodzaje kwalifikacji, które w terminologii irlandzkiej określa się jako „główne”. W Szkocji planuje się obecnie nałożenie na ramową strukturę „map” kwalifikacji określonych przez inne instytucje i organizacje, np. organizacje zawodowe i organy statutowe pracodawców.

Kwalifikacje mające nazwy własne w poszczególnych dziedzinach/na poszczególnych kierunkach studiów nie zostały włączone do żadnej z krajowych ramowych struktur kwalifikacji.

Progresja i punkty

Jedynie w szkockiej Ramowej strukturze punktów i kwalifikacji uwzględniono wartości punktowe dla celów transferu. Szkocka struktura przedstawia nie tylko poziomy efektów kształcenia, ale także wymiar tych efektów za pomocą punktów. Punkty mogą ułatwić uczącym się osobom „transfer” między programami, ale to instytucje przyznające kwalifikacje określają, ile punktów można przenieść do prowadzonych przez nie programów.

Załącznik 6

Od I cyklu (np. studiów licencjackich/inżynierskich) przez II cykl (np. studia magisterskie) do doktoratu:

Różnice/”etapowe zmiany” w odpowiednich deskryptorach dublińskich³⁵

[włącznie z kwalifikacjami „krótkiego cyklu” w ramach I cyklu]

Deskryptory dublińskie określają w sposób ogólny typowe zakładane osiągnięcia i umiejętności przypisane kwalifikacjom, które oznaczają zakończenie każdego cyklu bolońskiego.

Nie mają one charakteru normatywnego, nie wyznaczają progowych czy minimalnych wymagań i nie stanowią wyczerpującej listy; można je uzupełnić lub zastąpić podobnymi lub równoważnymi wyróżnikami.

Deskryptory mają definiować charakter całej kwalifikacji.

Deskryptory nie są specyficzne dla określonych przedmiotów, a ich zastosowanie nie ogranicza się do dziedzin kształcenia akademickiego czy zawodowego. W odniesieniu do poszczególnych dyscyplin deskryptory należy interpretować w kontekście merytorycznym i językowym danej dyscypliny. W miarę możliwości powinno się je opatrzyć odnośnikami do zakładanych osiągnięć/kompetencji, które zostały opublikowane przez odpowiednie środowiska naukowe i/lub praktyków.

Po ukończeniu danego cyklu studenci będą posiadali/będą mogli wykazać się następującą wiedzą i umiejętnościami:

wiedza i zdolność rozumienia ...

[krótki cykl³⁶... *w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim i która jest na ogół na poziomie wykładanym w zaawansowanych podręcznikach]*

I cykl ... *[która jest] na poziomie wykładanym w zaawansowanych podręcznikach, ale obejmuje również pewne aspekty kształtowane pod wpływem znajomości najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie studiów...*

II cykl ... *stwarza podstawy do wykazania się lub umożliwia wykazanie się oryginalnością przy opracowywaniu i/lub stosowaniu koncepcji, ... często w ramach badań³⁷...*

Doktorat ... *[obejmuje] usystematyzowaną wiedzę z danej dziedziny studiów oraz umiejętność stosowania metod badań* związanych z tą dziedziną;*

³⁵ Zob.: www.jointquality.org

³⁶ *Krótki cykl*: Pewne kwalifikacje przyznaje się studentom po ukończeniu programu studiów w ramach I cyklu bolońskiego, które nie stanowią jednak pełnego I cyklu. Takie programy mogą przygotowywać studentów do podjęcia pracy, a równocześnie przygotowywać i umożliwiać dostęp do studiów prowadzących do ukończenia I cyklu. Takie kwalifikacje określa się jako „kwalifikacje krótkiego cyklu studiów wyższych” (w ramach I cyklu). W krajowych systemach mogą istnieć różne kwalifikacje w ramach I cyklu. Ten deskryptor jest przewidziany dla tego rodzaju kwalifikacji, które występują powszechnie i odpowiadają często ok. 120 punktom ECTS lub równoważnej wartości punktowej.

³⁷ *Badania*: Tego terminu używa się w szerokim znaczeniu, obejmującym szereg czynności, które wspierają oryginalne i innowacyjne prace we wszystkich dziedzinach działalności naukowej, zawodowej i technologicznej, włącznie z naukami humanistycznymi oraz sztuką tradycyjną, sztuką widowiskową i innymi dziedzinami twórczości artystycznej. Nie używa się go w ograniczonym czy wąskim znaczeniu i nie dotyczy on wyłącznie tradycyjnej „metody naukowej”.

wykorzystywanie w praktyce wiedzy i zdolności rozumienia ...

[krótki cykl ... *często w kontekście zawodowym*],

I cykl ... *[poprzez] konstruowanie i podtrzymywanie argumentacji ...*,

II cykl ... *[poprzez] umiejętności rozwiązywania problemów w nowych lub nieznanych środowiskach w ramach szerszych (lub wielodyscyplinarnych) kontekstów ...*,

Doktorat ... *[poprzez] umiejętność opracowywania koncepcyjnego, projektowania, wykonywania i dostosowywania koncepcji obszernych badań* zgodnie z zasadą naukowej integralności ...*,

[dzięki czemu] wnieśli wkład [w badania], który rozszerza granice wiedzy, poprzez opracowanie obszernego materiału, z którego część zasługuje na recenzowaną przez innych naukowców publikację w kraju lub za granicą;

umiejętność oceny i formułowania sądów ...

[krótki cykl ... *[umiejętność] wyszukiwania i wykorzystywania danych do formułowania odpowiedzi na dobrze zdefiniowane konkretne i abstrakcyjne problemy*]

I cykl ... *[poprzez] zbieranie i interpretowanie odpowiednich danych ...*,

II cykl ... *[umiejętność] łączenia posiadanych wiadomości w spójną całość i radzenia sobie ze złożonością oraz formułowania sądów na podstawie niepełnych danych ...*,

Doktorat ... *[poprzez] krytyczną analizę, ocenę oraz syntezę nowych i złożonych koncepcji;*

umiejętność prezentowania ...:

[krótki cykl ... *swojego punktu widzenia, swoich umiejętności i działań w kontaktach z kolegami/współpracownikami, przełożonymi i klientami*]

I cykl ... *informacji, koncepcji, problemów i rozwiązań ...*,

II cykl ... *swoich wniosków oraz wiedzy i racjonalnych przesłanek, które stanowią ich podstawę, specjalistom i odbiorcom spoza grona specjalistów ...*,

Doktorat ... *swej fachowej wiedzy i umiejętności kolegom/współpracownikom, szerszemu gronu naukowców i ogółowi społeczeństwa;*

umiejętności uczenia się ...

[krótki cykl ... *niezbędne do podjęcia dalszych studiów, które wymagają pewnej samodzielności*]

I cykl ... *niezbędne do podjęcia dalszych studiów wymagających dużej samodzielności ...*,

II cykl ... *niezbędne do studiowania w sposób, który może wymagać znacznej samodzielności w ukierunkowaniu kształcenia i samym procesie kształcenia ...*,

Doktorat ... *dzięki którym powinni być w stanie przyczyniać się, w ramach działalności naukowej i zawodowej, do postępu technicznego, społecznego lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy.*

Załącznik 7
Konferencja bolońska nt. Ramowych struktur kwalifikacji

Kopenhaga/Strasburg, 18 stycznia 2005

KONFERENCJA BOLOŃSKA NT. RAMOWYCH STRUKTUR KWALIFIKACJI

Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji, Dania

Kopenhaga, 13-14 stycznia 2005

RAPORT SPRAWOZDAWCY OGÓLNEGO

Sjur Bergan

Rada Europy

UWAGI WSTĘPNE

Przypomina mi się gazetka studencka w mojej uczelni³⁸, która wiele lat temu przedstawiła typową notkę z podziękowaniami i wyjaśnieniami zamieszczaną w publikacjach naukowych wraz z tłumaczeniem na język potoczny. Jedno z tych ogólnych stwierdzeń brzmiało: „Podziękowania należą się Smithowi za pomoc i Jonesowi za cenny wkład w dyskusję”, co zostało przetłumaczone jako „Smith wykonał całą pracę, a Jones wyjaśnił mi, o co w tym wszystkim chodziło”. Nie zamierzam z pewnością odgrywać roli Jonesa, ale postaram się przyjąć podejście analityczne, które – mam nadzieję – pozwoli wyjaśnić najważniejsze zagadnienia i zarysować wszystkie kwestie, co do których mogą występować istotne różnice zdań. Nie twierdzę też, że raport daje pełny przegląd wystąpień i dyskusji podczas tej konferencji, która zgromadziła około 140 uczestników z 14 krajów. Niemniej jednak zaproponowano w nim szereg zaleceń z konferencji.

Czytelnicy, którzy nie mogli wziąć udziału w konferencji, nie dowiedzą się zatem z raportu o wszystkim, co miało tu miejsce. Mam jednak nadzieję, że raport przedstawia najważniejsze wyniki konferencji w taki sposób, że ci czytelnicy zorientują się w najważniejszych kwestiach, będą chcieli przeanalizować dokumenty źródłowe, a może nawet będą żałowali, że nie byli obecni³⁹.

DLACZEGO TU JESTEŚMY

Jak to zdarza się często we współczesnym świecie, wszystko zaczęło się od konferencji. Prawie dwa lata temu, 27 i 28 marca 2003 r., wiele osób zaangażowanych w Proces Boloński zebrało się w Kopenhadze na konferencji dotyczącej struktur kwalifikacji w Europie.

Oczywiście o koncepcji ramowych struktur kwalifikacji nie wspomniano po raz pierwszy dopiero podczas tej konferencji⁴⁰. Jak wykazał Stephen Adam w swym znakomitym raporcie wprowadzającym, ramowe struktury kwalifikacji funkcjonowały już w Danii, Irlandii i Wielkiej Brytanii. W Wielkiej Brytanii istniały nawet dwie odrębne ramowe struktury: jedna dla Szkocji, a druga dla Anglii, Walii i Irlandii Północnej.

Jednak dla wielu uczestników „pierwsza konferencja kopenhaska” była wprowadzeniem w problematykę ramowych struktur kwalifikacji i nadała bieg wielu sprawom. Niewątpliwie przekonała wielu uczestników o tym, że ramowe struktury kwalifikacji są przydatną koncepcją, ponieważ w ciągu roku od czasu konferencji inne kraje, m.in. Niemcy, Węgry i Finlandia, przystąpiły do prac nad własnymi krajowymi ramowymi strukturami kwalifikacji. W europejskim szkolnictwie wyższym pojawił się też nowy akronim – angielski skrót „QF” (*qualification(s) framework* – ramowa struktura kwalifikacji), którego zaczęto używać niemal tak powszechnie jak „QA” (*quality assurance* – zapewnianie jakości), często z założeniem, że żadnego z nich nie trzeba dokładniej wyjaśniać.

Po drugie, „pierwsza konferencja kopenhaska” nadała też bieg wielu sprawom w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Zalecenia z konferencji zostały dobrze przyjęte przez Bologna Follow Up Group – BFUG (Grupę ds. kontynuacji prac Procesu Bolońskiego) i stały się podstawą następującego stwierdzenia w Komunikacie Berlińskim ministrów:

„Ministrowie zachęcają państwa członkowskie do opracowania ramowej struktury porównywalnych i zgodnych ze sobą kwalifikacji dla swych systemów szkolnictwa wyższego, w których kwalifikacje należałoby opisać pod kątem nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profilu. Zobowiązują się również do opracowania uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

³⁸ *Universitas* – gazetka studencka na Uniwersytecie w Oslo.

³⁹ Należałoby również zamieścić tu dwie uwagi redakcyjne. W niniejszym raporcie przyjęto standardową amerykańską wersję pisowni języka angielskiego, ponieważ tą wersją sprawozdawca posługuje się najswobodniej. Nie jest to oczywiście ocena wartościująca, lecz sprawa indywidualnego wyboru, a ktokolwiek inny mógłby wybrać inną wersję angielskiego. Cytaty zostały podane w oryginalnej pisowni. Po drugie, wychodząc z założenia, że nazw własnych nie tłumaczy się wcale łatwiej niż nazw poszczególnych kwalifikacji, nazwy wszystkich miejscowości podano w oryginalnym brzmieniu.

⁴⁰ W niniejszym raporcie [w angielskiej wersji raportu – przyp. tłum.] używa się terminu „*qualifications framework*”. Niektórzy uczestnicy konferencji wolą termin „*framework of qualifications*”, natomiast inni, włącznie z autorem raportu, uważają, że nie ma właściwie różnicy między tymi dwoma terminami, i wolą krótszą wersję.

W ramach takich struktur tytułom zawodowym/stopniom powinno się przypisać różne efekty. I i II cykl studiów powinny mieć różne orientacje i różne profile, aby uwzględniać różnorodne potrzeby indywidualne, wymogi akademickie i potrzeby rynku pracy. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu I cyklu powinny umożliwiać dostęp – w sensie Lizbońskiej Konwencji o uznawaniu kwalifikacji – do II cyklu. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu II cyklu powinny umożliwiać dostęp do studiów doktoranckich.

Ministrowie wzywają Grupę ds. kontynuacji prac do zbadania, czy i w jaki sposób krótsze studia można powiązać z I cyklem ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.”

Innymi słowy, ministrowie zobowiązali się do wykonania dwóch odrębnych, ale wzajemnie powiązanych zadań: opracowania uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i stworzenia ramowych struktur w swoich krajach.

To pierwsze zobowiązanie ministrów jest głównym powodem, dla którego znaleźliśmy się znów w Kopenhadze, aby dyskutować o ramowych strukturach kwalifikacji. Jak przypomniał nam René Bugge Bertramsen w uwagach wstępnych, przedstawionych w imieniu duńskiego Ministra Nauki, Techniki i Innowacji, Helge Sander, ta konferencja jest również spełnieniem obietnicy złożonej podczas konferencji berlińskiej w 2003 r. Podczas tego spotkania, które było wielkim krokiem naprzód, jeśli chodzi o wyraźniejsze ukierunkowanie Procesu Bolońskiego, duński minister obiecał swym kolegom, że Dania – używając słów Ministra – „doloży szczególnych starań, aby posunęły się naprzód prace nad teoretycznymi podstawami i praktycznym zastosowaniem ramowych struktur kwalifikacji”. Obecna konferencja i raport opracowany pod kierownictwem Mogensa Berga stanowią z pewnością spełnienie obietnicy, jaką duński minister złożył swym kolegom.

BFUG, która wiernie interpretuje i ściśle wykonuje instrukcje ministrów, powołała grupę roboczą w celu opracowania projektu uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji. Grupie przewodniczył Mogens Berg z duńskiego Ministerstwa Nauki, Techniki i Innowacji, który przedstawił raport stanowiący najważniejszy dokument niniejszej konferencji. W ten sposób przechodzimy do sedna sprawy.

Podkreślając fundamentalne znaczenie „pierwszej konferencji kopenhaskiej”, trzeba też zwrócić uwagę na to, że tworzenie ramowych struktur kwalifikacji jest całkowicie zgodne z kilkoma kierunkami działań w Procesie Bolońskim i przyczynia się do osiągnięcia wytyczonych w nich celów, oraz że w tych pracach wykorzystuje się również wyniki szeregu innych „seminariów bolońskich”, które odbyły się przed konferencją w marcu 2003 r. i po tej konferencji. Są to m.in.:

- > dwa helsińskie seminaria nt. tytułów zawodowych licencjata/inżyniera i magistra zorganizowane przez władze fińskie, odpowiednio, w 2001 i 2003 r.,
- > seminarium nt. problematyki uznawania w Procesie Bolońskim zorganizowane przez Radę Europy i władze portugalskie w Lizbonie w 2002 r.,
- > seminarium pt. „ECTS – Wyzwanie dla uczelni” (*ECTS – a Challenge for Institutions*) zorganizowane przez European University Association i władze szwajcarskie w Zurychu w 2002 r.,
- > seminarium pt. „Uznawanie i systemy punktowe w kontekście kształcenia przez całe życie” (*Recognition and Credit Systems in the Context of Lifelong Learning*) zorganizowane przez władze czeskie w Pradze w 2003 r.,
- > dwa seminaria nt. wspólnych tytułów zawodowych/stopni zorganizowane przez władze szwedzkie w Sztokholmie w 2002 i 2004 r., jak również seminarium nt. programów zintegrowanych zorganizowane przez władze włoskie w Mantui w 2003 r.,
- > seminarium nt. efektów kształcenia zorganizowane w Edynburgu w 2004 r.,
- > rosyjskie seminarium pt. „Tytuł licencjata/inżyniera: Co to jest? (*Bachelor's Degree: What is it?*) zorganizowane w Sankt Petersburgu w listopadzie 2004 r.,
- > seminarium pt. „Doskonalenie systemu uznawania tytułów zawodowych/stopni i okresów studiów” (*Improving the Recognition System of Degrees and Periods of Study*) zorganizowane przez władze lotewskie i Radę Europy w Rydze w 2004 r.,

- > seminarium pt. „Odpowiedzialność publiczna za szkolnictwo wyższe i badania naukowe” (*Public Responsibility for Higher Education and Research*) zorganizowane przez Radę Europy w Strasburgu w 2004 r.

Należy tu również odnotować wkład szeregu innych konferencji i inicjatyw, m.in. prac sieci Joint Quality Initiative i projektu „*Tuning*”, oraz krajów, które już opracowały lub obecnie opracowują własną ramową strukturę kwalifikacji.

O RAMOWYCH STRUKTURACH I RAMOWEJ STRUKTURZE

Niełatwo jest dyskutować o uniwersalnej ramowej strukturze kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, nie odwołując się przy tym do krajowych ramowych struktur, i to warto w tym miejscu wyraźnie stwierdzić. Krajowe ramowe struktury są pod wieloma względami najbliższe realiom „eksploatacyjnym” i stanowią „własność” krajowych systemów, które za nie odpowiadają. To właśnie te ramowe struktury będą ostatecznie decydować o tym, jakie kwalifikacje będą uzyskiwać studenci/uczące się osoby i jak będą „poruszać się” między różnymi kwalifikacjami w obrębie systemu. Celowo używam tu terminu „poruszanie się”, a nie „postęp/progresja”, ponieważ ten drugi termin kojarzy się często wyłącznie z „posuwaniem się w górę”. W obrębie ramowej struktury studenci/uczące się osoby mogą jednak rozszerzać swe kompetencje, uzyskując kolejne kwalifikacje na tym samym czy nawet niższym poziomie, jak również na wyższym poziomie.

Grupa robocza definiuje krajową ramową strukturę kwalifikacji (w szkolnictwie wyższym) w następujący sposób:

Jednolity opis, na szczeblu krajowym lub poziomie całego systemu edukacji, który jest zrozumiały w skali międzynarodowej, pozwala opisać i powiązać ze sobą w sposób spójny wszystkie kwalifikacje i inne osiągnięcia w ramach kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz określa zależności pomiędzy kwalifikacjami uzyskiwanymi w szkolnictwie wyższym⁴¹.

Krajowe ramowe struktury kwalifikacji opisują zatem kwalifikacje w obrębie danego systemu edukacji i ich wzajemne powiązania. Jak przedstawiono w raporcie Grupy roboczej i wspomniano już podczas „pierwszej konferencji kopenhaskiej”, uwzględnia się w nich:

- > efekty kształcenia, włącznie z kompetencjami,
- > poziom,
- > nakład pracy i punkty,
- > profil,
- > jakość i zapewnianie jakości.

Uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego może być dla większości studentów/uczących się osób nieco trudniejsza do wykorzystania w praktyce niż krajowe ramowe struktury, ale ma niemniejsze znaczenie. Stanowi ona drugą warstwę w tym, co Mogens Berg, prezentując raport Grupy roboczej, nazwał architekturą dwuwarstwową. To właśnie ta ramowa struktura będzie ułatwiać poruszanie się nie tylko pomiędzy różnymi kwalifikacjami w obrębie jednego systemu, ale także pomiędzy systemami⁴². Jak stwierdził Per Nyborg, szef Sekretariatu Procesu Bolońskiego, podczas dyskusji plenarnej, studenci nie będą przechodzić z krajowego systemu edukacji do systemu europejskiego, lecz z jednego do drugiego krajowego systemu. Istotne znaczenie ma także to, że uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego będzie prawdopodobnie „wizytówką” „kwalifikacji bolońskich” dla reszty świata. Temu aspektowi poświęcono niestety podczas konferencji zbyt mało uwagi – podobnie jak w całym Procesie Bolońskim.

⁴¹ Grupa robocza Procesu Bolońskiego ds. ramowych struktur kwalifikacji: „*Report on a Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*” (Raport w sprawie ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego) (grudzień 2004), rozdział 2.1, str. 14. Niniejszy raport odwołuje się do „seminaryjnej wersji” tego raportu, w której ponumerowano poszczególne ustępy. Opublikowana została również wersja bez numerowanych ustępów.

⁴² Kwestia uznawania kwalifikacji i wpływu ramowych struktur kwalifikacji na uznawanie została omówiona w raporcie Stephena Adama z seminarium bolońskiego pt. Doskonalenie systemu uznawania tytułów zawodowych/stopni i okresów studiów (*Improving the Recognition System of Degrees and Periods of Studies*), zorganizowanego przez władze łotewskie i Radę Europy w Rydze w dniach 3-4 grudnia 2004; zob.: <http://www.aic.lv/rigaseminar/>.

W tym miejscu warto przytoczyć definicję ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego podaną przez Grupę roboczą:

Uniwersalna ramowa struktura, która przedstawia w sposób przejrzysty zależności pomiędzy krajowymi ramowymi strukturami kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym w Europie i kwalifikacjami, które one zawierają. Jest to mechanizm łączący krajowe ramowe struktury⁴³.

Trzeba również podkreślić, że uniwersalna struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego stanowi ogólnie zarysowaną strukturę, w ramach której będą budowane przyszłe krajowe struktury kwalifikacji „w nowym stylu”⁴⁴. Można oczywiście opracować taką krajową ramową strukturę, w której nie wspomina się w ogóle o punktach, nakład pracy jest określony jedynie za pomocą lat studiów, ogólnikowo mówi się o efektach kształcenia i przewiduje jeden długi program studiów wymagający dziesięciu lat nauki, z których pięć przeznaczają się na samodzielną naukę. Nie przypominałaby ona jednak w niczym ramowej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a żaden kraj wprowadzający taką strukturę nie zostałby prawdopodobnie przyjęty do „bolońskiej rodziny”.

Można też zaprojektować mniej karykaturalną ramową strukturę, w której o efektach kształcenia wspomina się jednak ogólnikowo, nakład pracy jest i tak określony w latach studiów zamiast w punktach, a studia prowadzące do pierwszego tytułu zawodowego trwają pięć lat. Do niedawna ten model faktycznie dominował w krajach, które mają tworzyć Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, choć taką konstrukcją rzadko, jeśli w ogóle, określało się terminem „ramowej struktury kwalifikacji”. Nie jest ona jednak bynajmniej bardziej zgodna z „polityką bolońską” niż skarykaturowana wersja przedstawiona w poprzednim akapicie.

Grupa robocza stwierdza, że uniwersalna ramowa struktura ma charakter opisowy, a nie normatywny, i jest to w dużej mierze zgodne z prawdą. Ramowa struktura kwalifikacji nie będzie zobowiązywała krajów – czy raczej systemów edukacji – do przyjęcia pewnego ustalonego modelu.

Niemniej jednak, jak stwierdził Jürgen Kohler podczas dyskusji plenarnej, ramowa struktura nie może być całkowicie pozbawiona norm. Uniwersalna ramowa struktura zarysowuje jednak ogólne kształty i obserwator z pewną wiedzą ma prawo oczekiwać, że w tych granicach odnajdzie wszystkie ramowe struktury 40 lub większej liczby krajów należących do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W pewnym sensie zarysowuje ona ogólne kształty ramowych struktur kwalifikacji w obrębie Europejskiego Obszaru, zezwalając równocześnie na istnienie w tych granicach znacznych różnic, z elastycznymi ścieżkami kształcenia i różnymi punktami „wejścia” i „wyjścia” – na co też zwróciła uwagę Nina Arnhold z EUA podczas dyskusji w panelu grup zainteresowanych. Przewiduje ona również stosowanie wspólnych narzędzi, technik i metodologii do opisywania kwalifikacji, poziomów i efektów kształcenia. Uniwersalna ramowa struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego nie będzie zatem wskazywać ministrom, co dokładnie trzeba zrobić, ale wyjaśni im dość obszernie, czego *nie* robić. Jednym z wielkich atutów Europy jest różnorodność, a jednym z kluczowych zadań uniwersalnej ramowej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jest umożliwienie zrozumienia tej różnorodności.

Warto także pamiętać o zaleceniu jednej z grup roboczych, która stwierdziła, że – niezależnie od szczebla – ramowe struktury powinny być jak najprostsze, jeśli mają spełniać swe cele.

DLACZEGO WARTO WPROWADZAĆ RAMOWE STRUKTURY KWALIFIKACJI?

Kolejne pytanie, które zada sobie prawdopodobnie wiele osób, brzmi „O co tyle hałasu?” Nie trzeba dodawać, że będzie ono często formułowane w znacznie bardziej „akademickim” stylu i prawdopodobnie często będzie sugerowało, że ramowe struktury kwalifikacji przyczyniają się raczej do zwiększenia biurokracji niż pogłębienia wiedzy. Ostatecznie to akademicy najlepiej znają wymogi swych dyscyplin.

Jest to niewątpliwie prawda, ale akademicy wiedzą również, że wartość wiedzy znacznie wzrasta, jeśli analizuje się ją i wyjaśnia za pomocą spójnej ramowej struktury.

⁴³ Ibid., rozdział 2.1, str. 14.

⁴⁴ Wydaje się, że w związku z wprowadzeniem uniwersalnej ramowej struktury nie trzeba będzie przynajmniej zmieniać istniejących ramowych struktur w „nowym stylu”, które zostały dotychczas opublikowane.

Ramowa struktura kwalifikacji pomaga analizować, przedstawiać i rozumieć to, co stanowi istotę kwalifikacji. Jest to istotne, ponieważ łatwiej wówczas przejść od podejścia ukierunkowanego na procedury do podejścia skoncentrowanego na treści. W ten sposób ramowa struktura ułatwia zmianę optyki, która dokonuje się już od pewnego czasu, i stanowi bezcenne narzędzie. Ramowe struktury kwalifikacji wydają się logicznym następstwem szeregu nowych zjawisk. Jednym z nich jest edukacja masowa, która nie tylko doprowadziła do spektakularnego wzrostu liczby kształcących się w uczelniach i na innych poziomach edukacji, ale także znacznie rozszerzyła zakres i cel kształcenia w szkolnictwie wyższym. Kolejnym zjawiskiem jest szybki rozwój wiedzy, w związku z czym wiedza szybko staje się przestarzała. Jeśli studia wyższe były kiedykolwiek jednorazowym doświadczeniem, te czasy należą już do przeszłości. Wśród tych zjawisk można również wymienić globalizację, samo tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz coraz większą świadomość tego, że gdy mówimy o istocie i funkcji kwalifikacji, potrzebna jest precyzja.

Ramowe struktury kwalifikacji stanowią zatem narzędzia, które ułatwiają uzyskiwanie kwalifikacji w różny sposób, w różnym wieku i często w „trybie przemiennym”, gdy przerywa się pracę, by podjąć studia, i przerywa studia, by podjąć pracę, oraz uznawanie tych kwalifikacji tak, jak na to zasługują. Nawiązując do seminarium bolońskiego pt. „Uznawanie i systemy punktowe w kontekście kształcenia przez całe życie” w Pradze w czerwcu 2003 r., można powiedzieć, że ramowe struktury kwalifikacji zapewniają narzędzia pozwalające uwzględnić różne ścieżki kształcenia, przy czym wszystkie one mogą prowadzić do zbliżonych kwalifikacji. Jeśli szkolnictwo wyższe ma przyczyniać się do większej spójności społecznej, kwalifikacje powinny być uznawane niezależnie od tego, jakie ścieżki kształcenia doprowadziły do ich uzyskania. Jak to sformułował Seamus Puirseil podczas dyskusji plenarnej, naszym zadaniem nie jest strzec bram dostępu, lecz sprawdzać, co ludzie mają, kiedy wychodzą.

Ramowe struktury kwalifikacji wyrażają i systematyzują założenia i cele kształcenia w szkolnictwie wyższym, a przynajmniej tego, co uczelnie starają się przekazać tym, którzy z ich usług korzystają. Powinny one także stać się zasadniczą częścią struktur Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, ale szkolnictwo wyższe nie żyje samymi strukturami. Jak przypomina nam Grupa robocza⁴⁵, dobrze funkcjonująca ramowa struktura kwalifikacji powinna obejmować cztery następujące najważniejsze cele kształcenia w szkolnictwie wyższym i przyczyniać się do ich realizacji:

- > przygotowanie do pracy zawodowej,
- > przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie,
- > rozwój indywidualny,
- > tworzenie i aktualizowanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie.

Przekazując wstępne uwagi w imieniu duńskiego ministra, René Bugge Bertramsen podkreślił szczególnie znaczenie ramowych struktur kwalifikacji w przygotowywaniu studenta do pracy zawodowej – budowaniu pomostu między światem szkolnictwa wyższego i światem pracy. Jak słusznie stwierdził René Bugge Bertramsen, program studiów nie powinien już być jedynie zbiorem akademickich dyscyplin, lecz raczej spójnym programem prowadzącym do osiągnięcia celu, który został uzgodniony dla tego programu i związanej z nim kwalifikacji. Planowanie powinno rozpoczynać się od zdefiniowania celu programu, zanim przejdzie się do szczegółowych spraw dotyczących dyscyplin. Posługując się słowami duńskiego Dyrektora Generalnego, jeśli absolwenci nie wiedzą, co mają robić, gdy opuszczają uczelnię, trudno im będzie zaprezentować się odpowiednio pracodawcom. Podkreślił on również znaczenie pozostałych celów kształcenia w szkolnictwie wyższym.

W swych uwagach wstępnych Germain Dondelinger, Przewodniczący BFUG, podkreślił również konieczność należytego uwzględniania – oprócz aspektów związanych z zatrudnieniem – takich wymiarów jak rozwój indywidualny i społeczny wymiar szkolnictwa wyższego. Także Bastian Baumann z ESIB podkreślił wyraźnie, że w ramowych strukturach kwalifikacji nie chodzi tylko o kwestię zatrudnienia, i zwrócił w szczególności uwagę na rolę szkolnictwa wyższego w promowaniu spójności społecznej. Zgodził się z tym także Roland Vermeesch, zabierając głos w imieniu EURASHE podczas panelu grup zainteresowanych, który zwrócił uwagę na cel, jakim jest stworzenie otwartego, obejmującego szerokie spektrum podejść, Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

⁴⁵ Ibid., rozdział 2.1, str. 11.

Podczas panelu grup zainteresowanych Helle Otte z duńskiego ośrodka ENIC/NARIC, zabierając głos w imieniu sieci ENIC i NARIC, zwróciła uwagę na to, że w dziedzinie uznawania kwalifikacji pojawiły się już nowe potrzeby i dotyczą one głównie uznawania kwalifikacji, które mają być wykorzystywane na nie podlegającej regulacjom części rynku pracy. W tym kontekście szczególnie istotne jest skoncentrowanie się na efektach, a nie na procedurach, i – jak przypomniała nam również Helle Otte – te zasady są już zawarte w Konwencji Rady Europy/UNESCO o uznawaniu kwalifikacji oraz dyrektywach UE w sprawie uznawania kwalifikacji do celów wykonywania pracy zawodowej; zgodnie z podstawową zasadą tych regulacji, kwalifikacje zagraniczne powinny być uznawane, chyba że właściwy organ władz odpowiedzialnych za uznawanie może wykazać, że istnieją zasadnicze różnice między kwalifikacją, która ma zostać uznana, a podobną kwalifikacją w ich kraju.

Warto może jednak także podkreślić, że wprawdzie ramowe struktury kwalifikacji powinny znacznie ułatwić uznawanie kwalifikacji w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, uznawanie nie będzie prawdopodobnie automatyczne. Nadal ktoś będzie musiał upewnić się, że dana kwalifikacja faktycznie zajmuje w ramowej strukturze to miejsce, które ma zajmować.

KRAJOWE RAMOWE STRUKTURY

Jak podkreślono już podczas „pierwszej konferencji kopenhaskiej”, ramowe struktury kwalifikacji istnieją we wszystkich systemach edukacji, inaczej bowiem systemy nie mogłyby funkcjonować, a w każdym razie nie można by poświadczać świadectwami czy dyplomami osiągnięć uczących się osób. Jednak większość systemów edukacji nie opisała precyzyjnie swych ramowych struktur, a w takim zakresie, w jakim zostały one opisane, wiele z tych ramowych struktur:

- > przedstawia poszczególne kwalifikacje w oderwaniu od siebie, a nie w ramach spójnego systemu, wraz ze wzajemnymi relacjami między kwalifikacjami;
- > zakłada przeważnie, że przechodzenie od jednej kwalifikacji do drugiej oznacza progresję z poziomu niższego na wyższy, w niewielkim jedynie zakresie uwzględniając możliwości poruszania się między kwalifikacjami na zbliżonym poziomie;
- > i, co chyba najważniejsze, opisuje kwalifikacje raczej pod kątem procedur i formalnych wymogów niż efektów kształcenia.

Przedstawione w niniejszym raporcie ramowe struktury kwalifikacji, które określa się też często jako „ramowe struktury kwalifikacji w nowym stylu”, oznaczają istotną zmianę optyki, ponieważ:

- > przedstawiają poszczególne kwalifikacje *oraz* ich wzajemne relacje i powiązania;
- > przedstawiają możliwości poruszania się między kwalifikacjami we wszystkich kierunkach – w górę, w bok, a nawet w dół – i opierają się na założeniu, że kwalifikacje można uzyskać nie tylko w jeden sposób poprzez różne ścieżki kształcenia;
- > koncentrują się na efektach i przedstawiają, czego można oczekiwać od studenta/uczącej się osoby, który/która posiada daną kwalifikację – co powinien wiedzieć, rozumieć i potrafić zrobić;
- > uwzględniają złożony charakter kwalifikacji, a w związku z tym obejmują umiejętności i kompetencje kierunkowe/przedmiotowe oraz ogólne czy, przytaczając sformułowania z projektu „*Tuning*”: „wiedzę i rozumienie”, „umiejętność wykorzystania wiedzy w działaniu” i „postawy”;
- > mają wpływ na relacje pomiędzy uczelniami i władzami publicznymi w tym sensie, że uczelnie mają większą autonomię, ale i przyjmują na siebie większą odpowiedzialność, a równocześnie, wraz ze stosowaniem zewnętrznych punktów odniesienia oraz ustaleń w zakresie niezależnego, zewnętrznego i wewnętrznego zapewniania jakości, zmienia się też rola ministerstwa;
- > mają wpływ na uznawanie kwalifikacji w tym sensie, że analiza „znaczących różnic”, zgodnie ze słowami Lizbońskiej Konwencji o uznawaniu kwalifikacji, powinna odnosić się do ramowych struktur kwalifikacji, a w szczególności do efektów kształcenia i osiągnięć, a nie do struktur edukacji i procedur.

Przytoczmy ponownie fragment z raportu Grupy roboczej:

Takie ramowe struktury są oparte na jasnych zewnętrznych punktach odniesienia (efektach kształcenia, punktach/kryteriach odniesienia dotyczących przedmiotów, deskryptorach poziomów/cykli, nakładzie pracy, deskryptorach kwalifikacji itp.) i wyznaczają kontekst dla kwalifikacji, a same kwalifikacje są w nich również opisane bardziej klarownie i precyzyjnie pod kątem ich charakteru, związanych z nimi uprawnień oraz umiejętności, których posiadanie poświadczają⁴⁶.

I następnie:

Przyznanie kwalifikacji stanowi potwierdzenie ukończenia przez studenta studiów o określonym zakresie zgodnie z danym standardem i/lub poziomem osiągniętego przez daną osobę, którą uznaje się za przygotowaną do pełnienia określonej funkcji, wykonywania określonego zestawu zadań lub określonej pracy⁴⁷.

Jak wspomniano wcześniej, krajowe ramowe struktury kwalifikacji składają się z szeregu elementów. W związku z tym, że zostały one opisane szczegółowo w raporcie Grupy roboczej, w tym miejscu jedynie krótko je podsumuję.

Efekty kształcenia

Efekty kształcenia zostały zdefiniowane w następujący sposób:

Stwierdzenia określające, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub potrafić zrobić po zakończeniu okresu kształcenia⁴⁸.

Komentując tę definicję, Grupa robocza stwierdza – podobnie jak raport na seminarium nt. efektów kształcenia w Edynburgu, z którego ta definicja została zaczerpnięta – że słowa „robić” użyto w definicji po to, by uwypuklić aspekt kompetencji czy umiejętności, a nie sposób, w jaki wykazuje się opanowanie tej umiejętności. Niemniej jednak trzeba również pamiętać, że osiągnięte – niezależnie od tego, w jaki sposób – efekty kształcenia muszą zostać opisane i poświadczane w taki sposób, by można było je analizować w celu uznania. Jasny opis efektów kształcenia jest szczególnie istotny przy uznawaniu wcześniejszych okresów nauki i/lub kształcenia nieformalnego.

Germain Dondelinger słusznie stwierdził w swych uwagach wstępnych, że czekał na konferencję, która koncentrowałaby się na „sensie i znaczeniu, a nie na strukturze”. Warto chyba jednak zauważyć, że pomimo nacisku, jaki Grupa robocza położyła na ocenę efektów, a nie procedur, Christoph Anz z UNICE, zabierając głos w imieniu pracodawców, stwierdził, że raport koncentruje się zbyt mało na kompetencjach studentów/uczących się osób. Uznał również, że niedostateczny nacisk położono na praktycznie ukierunkowane elementy studiów wyższych. Z kolei Roland Vermeesch z EURASHE odnotował z zadowoleniem to, co określił jako zmianę paradygmatu – przejście od podejścia koncentrującego się na systemach edukacji do koncentracji na indywidualnych studentach/uczących się osobach. Helle Otte podkreśliła ze swej strony, że ramowe struktury kwalifikacji opisywane za pomocą efektów kształcenia powinny znacznie ułatwić uznawanie międzynarodowego kształcenia i wcześniejszych okresów nauki.

Poziom

Poziomy zostały zdefiniowane w raporcie jako:

kolejne etapy (kontinuum progresywne), określone za pomocą szeregu ogólnych efektów, na podstawie których można odpowiednio umiejscowić typowe kwalifikacje⁴⁹.

⁴⁶ Ibid., rozdział 2.3, str. 17.

⁴⁷ Ibid., rozdział 2.4, str. 18.

⁴⁸ Ibid., rozdział 2.4.1, str. 18. Ta definicja została jednak zaczerpnięta z brytyjskiego raportu „Using Learning Outcomes” (Używanie efektów kształcenia), przygotowanego na seminarium bolońskie nt. efektów kształcenia (Edynburg, 1-2 lipca 2004), dział 1.2.

⁴⁹ Ibid., rozdział 2.4.2, str. 121.

Nawet tych kilka istniejących już ramowych struktur w „nowym stylu” jest dość niejednorodnych pod względem liczby i opisu poziomów, ponieważ w każdej ramowej strukturze poszczególne kraje stosują własną systematykę poziomów. W krajowych ramowych strukturach można jednak także powiązać poziomy z – jak to określiła Grupa robocza w swoim raporcie – typowymi lub ogólnymi rodzajami kwalifikacji, co ułatwiłoby porównywanie krajowych struktur.

W przypadku szkolnictwa wyższego można przewidywać, że takimi ogólnymi deskryptorami kwalifikacji, do których odnoszą się krajowe ramowe struktury, będą trzy cykle naszkicowane w uniwersalnej ramowej strukturze Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, przy czym uwzględnia się też studia krótkiego cyklu w ramach I cyklu, jeśli w danym kraju istnieje ta formuła kształcenia. Istotne jest to, żeby we wszystkich krajowych ramowych strukturach precyzyjnie opisać:

- > dalsze kwalifikacje, do których dostęp umożliwia dana kwalifikacja;
- > pozycję danej kwalifikacji względem trzech głównych poziomów uniwersalnej ramowej struktury.

Jak słusznie zauważył Mogens Berg w swoim wystąpieniu, nie wszystkie kwalifikacje w poszczególnych krajach odpowiadają ukończeniu wszystkich ogólnych cykli. Jeśli tak nie jest, szczególnie istotne jest to, by właściwe władze krajowe określiły, jakie uprawnienia mają absolwenci posiadający daną kwalifikację, jak mogą poruszać się w obrębie krajowej ramowej struktury i jaką pozycję zajmuje dana kwalifikacja w odniesieniu do ogólnych cykli.

Innymi słowy, w opisie pierwszego tytułu zawodowego w krajowej ramowej strukturze powinno się stwierdzić jednoznacznie, że jest to pierwszy tytuł zawodowy, i wyjaśnić, czy umożliwia on dostęp do programu prowadzącego do kwalifikacji II poziomu oraz czy umożliwia dostęp do wszystkich programów II poziomu, czy też jedynie określonych nurtów. Jest to istotne we wszystkich krajowych ramowych strukturach, ale szczególnie w przypadku gdy dany kraj ma kilka kwalifikacji na tym samym poziomie czy w obrębie tego samego poziomu, np. kilka różnych drugich tytułów zawodowych, czy tytuły zawodowe usytuowane pomiędzy ogólnymi poziomami, np. tytuł zawodowy usytuowany pomiędzy pierwszym i drugim tytułem.

Punkty i nakład pracy

Od podejścia, w którym dość nieprecyzyjne pojęcie „lat studiów” czy nawet „czasu studiów” uznaje się za podstawową jednostkę pomiaru kształcenia, odchodzi się już od pewnego czasu i jeśli nawet ten proces zmian nie zakończył się jeszcze, jest przynajmniej na zaawansowanym etapie. Potwierdza to w pełni raport, w którym nakład pracy uznaje się za istotny element i definiuje go jako:

ilościowy miernik pozwalający określić wymiar wszystkich działań/czynności w ramach kształcenia, jakiego można realnie wymagać w celu osiągnięcia efektów kształcenia (np. wykłady, seminaria, praktyki, samodzielna nauka, wyszukiwanie informacji, badania, egzaminy)⁵⁰.

Obecnie nakład pracy określa się najczęściej za pomocą punktów, które – zgodnie ze sformułowaniem w raporcie – stanowią:

narzędzie umożliwiające ilościowe określenie wymiaru nauki w oparciu o osiągnięte efekty kształcenia i powiązany z nimi nakład pracy⁵¹.

Oczywiście czas nie zniknął zupełnie z rozważań o nakładzie pracy, ponieważ definicja nakładu pracy i punktów opiera się na zakładanej ilości pracy, jaką przeciętny student studiów w pełnym wymiarze (studiów dziennych) będzie w stanie wykonać w ciągu roku akademickiego. W systemie punktowym uwzględnia się jednak fakt, że studenci pracują w nierównym tempie i z różną intensywnością oraz że różni studenci wykonają podobną ilość pracy w różnym czasie.

Autorzy raportu potwierdzają, że jedynym powszechnie akceptowanym systemem transferu punktów w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego jest Europejski System Transferu Punktów (ECTS) oraz że ECTS rozszerza obecnie swój zakres i staje się systemem transferu i akumulacji punktów, z którego będzie mogło korzystać wielu studentów, a nie tylko ci, którzy odbywają część swoich studiów

⁵⁰ Ibid., rozdział 2.4.3, str. 23.

⁵¹ Ibid., rozdział 2.1, str. 14.

za granicą. Jak podkreślono w dyskusji, ECTS wkracza w fazę szybkiej ewolucji, w której uczelnie będą musiały przedstawiać swoje przedmioty/kursy i moduły za pomocą poziomów i efektów kształcenia.

Profil

Grupa robocza definiuje profil w następujący sposób:

określony kierunek/dziedzina lub kierunki/dziedziny kształcenia prowadzącego do kwalifikacji bądź szersza grupa kwalifikacji lub programów z różnych dziedzin, w których nacisk kładzie się na te same aspekty lub które mają wspólny cel (np. praktycznie ukierunkowane studia zawodowe w odróżnieniu od bardziej teoretycznych studiów akademickich)⁵².

Profil kwalifikacji będzie często tym elementem, który uwzględnia się w ocenie kwalifikacji pod kątem dostępu do dalszych studiów i zatrudnienia. Na przykład, o ile dana kwalifikacja może zostać uznana jako drugi tytuł zawodowy, mogą istnieć dodatkowe, bardziej konkretne wymagania dotyczące profilu, które warunkują dostęp do określonego programu studiów doktoranckich, np. w dziedzinie historii lub matematyki. I podobnie, pracodawca poszukujący językoznawcy nie zatrudni prawdopodobnie osoby ze stopniem doktorskim w dziedzinie chemii organicznej. Istotne jest również to, że jeśli kwalifikacja ma rzeczywiście zostać „zakwalifikowana” jako tytuł zawodowy/stopień przyznawany w szkolnictwie wyższym, musi ona mieć pewną minimalną „głębokość” – nie wystarczy tu eklektyczny wybór 10 punktów z każdej z szeregu różnych dziedzin.

Profil może być zatem istotnym elementem również przy opracowywaniu krajowej ramowej struktury kwalifikacji. I tak rzeczywiście jest w przypadku niektórych krajowych ramowych struktur, natomiast w innych strukturach profil nie występuje. W każdym przypadku powinno się jednak mieć na uwadze to, że dyscypliny akademickie mogą być zdefiniowane nieco inaczej w różnych krajach, definicja może także zmieniać się z czasem, a granice pomiędzy dyscyplinami nie są bynajmniej zupełnie wyraźne. W wielu wypadkach atrakcyjność studenta/uczącej się osoby na rynku pracy może wzrosnąć, jeśli „koncentrację” w jednej dziedzinie połączy się z mniejszą dawką wykształcenia w innych dziedzinach; przykładem może tu być tytuł zawodowy „skoncentrowany” na ekonomii, ale uzupełniony roboczą znajomością jednego lub więcej języków i wiedzą z ekologii na poziomie kursu wstępnego.

Kwestia jakości i zapewniania jakości w kontekście ramowych struktur kwalifikacji została omówiona oddzielnie – zob. punkt „Ramowe struktury kwalifikacji a jakość” niżej.

UNIWERSALNA RAMOWA STRUKTURA

Uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego będzie miała wiele wspólnego z krajowymi ramowymi strukturami. Podobnie jak krajowe struktury będzie ona przedstawiać – przynajmniej w ogólnym zarysie – typowe kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym wraz z powiązaniem między nimi i będzie koncentrować się na efektach kształcenia, a nie na procedurach.

Tak jak krajowe ramowe struktury są elementami składowymi systemów edukacji w poszczególnych krajach, uniwersalna ramowa struktura będzie jednym z najważniejszych elementów przy tworzeniu spójnego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego do 2010 roku. Jak przypominała nam Nina Arnhold z EUA podczas dyskusji grup zainteresowanych, uniwersalna ramowa struktura opiera się na istniejących elementach i wzorcach, ale pozwala również wprowadzić nowe istotne aspekty. Wspomniała ona o wstępnych wynikach raportu „Trends IV” (Trendy IV), które pokazują, że uczelnie europejskie rzeczywiście wdrażają założenia polityki Procesu Bolońskiego, jeśli nawet praktyki, jak i tempo wdrażania są bardzo różne.

Ta funkcja decyduje również o kilku charakterystycznych cechach uniwersalnej struktury. Postępując się sformułowaniami z raportu Grupy roboczej:

Specyficzne cele ramowej struktury dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wywodzą się z celów wytyczonych w ramach Procesu Bolońskiego. Najistotniejsze z tych celów to przejrzystość, uznawanie i mobilność w skali międzynarodowej.

⁵² Ibid., rozdział 2.1, str. 14.

I następnie:

Uniwersalna europejska ramowa struktura ma pewne specyficzne cele, które różnią się od celów krajowych ramowych struktur. Jako meta-struktura, ma ona ułatwić znalezienie punktów stycznych między krajowymi ramowymi strukturami. Służy ona również za punkt odniesienia przy opracowywaniu krajowych ramowych struktur kwalifikacji⁵³.

Uniwersalna struktura ramowa będzie miała takie same komponenty jak krajowe ramowe struktury z jednym wyjątkiem – potwierdzając, że pojęcie profilu może mieć istotne znaczenie w krajowych strukturach, Grupa robocza proponuje jednak, by nie włączać opisu profilu do uniwersalnej struktury. Jeśli chodzi o inne elementy składowe ramowej struktury kwalifikacji, opisy w uniwersalnej strukturze będą mniej szczegółowe. Krajowe struktury będą natomiast miały inne funkcje niż uniwersalna struktura, a poszczególne kraje zachowają odpowiedzialność za zapewnianie jakości i kwalifikacje. Jak bardzo słusznie przypominała nam Nina Arnhold z EUA, każdą ramową strukturę kwalifikacji będą ostatecznie musiały wdrożyć poszczególne uczelnie.

Trzeba również wyjaśnić dwie kwestie terminologiczne. Terminu „poziom”, w znaczeniu użytym wyżej, używa się najczęściej w kontekście krajowych ramowych struktur. Jednak z uwagi na to, że terminu „cykl” użyto zarówno w Deklaracji Bolońskiej, jak i następnie w dyskusjach w ramach Procesu Bolońskiego, Grupa robocza używa tego terminu w odniesieniu do uniwersalnej struktury. Można by również uznać, że „cykl” określa strukturę wewnętrzną, a „poziom” określa zawartość tej struktury. Po drugie, wprawdzie takich terminów jak „licencjat/inżynier” (*bachelor*) i „magister” (*master*) używa się powszechnie również w dyskusjach międzynarodowych, Grupa robocza uważa, że w uniwersalnej strukturze powinno się unikać terminów, które są specyficzne dla kilku – ale bynajmniej nie wszystkich – krajowych struktur, i proponuje w związku z tym, by w uniwersalnej strukturze używać terminów ogólnych.

Wprawdzie wiele dyskusji w ramach Procesu Bolońskiego koncentrowało się na trzech cyklach⁵⁴ – które stanowią również jeden z trzech aspektów badań służących ocenie aktualnej sytuacji przed konferencją ministrów w Bergen w 2005 r. – uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji wymaga doprecyzowania i Grupa robocza proponuje, by w tym celu wykorzystane zostały deskryptory dublińskie opracowane przez sieć Joint Quality Initiative. Z dyskusji podczas konferencji wynika, że to rozwiązanie cieszy się szerokim poparciem, a niektórzy uczestnicy poinformowali, że zostały one już pomyślnie wdrożone w ich krajach. Zgodnie z raportem, deskryptory:

określają w sposób ogólny typowe zakładane osiągnięcia i umiejętności przypisane kwalifikacjom, które oznaczają zakończenie każdego cyklu bolońskiego. Nie mają one charakteru normatywnego, nie wyznaczają progowych czy minimalnych wymagań i nie stanowią wyczerpującej listy; można je uzupełnić lub zastąpić podobnymi lub równoważnymi wyróżnikami. Deskryptory mają definiować charakter całej kwalifikacji⁵⁵.

Ze względu na znaczenie, jakie mają w wielu krajach kwalifikacje uzyskiwane po krótkich studiach wyższych, Grupa robocza zwróciła się z prośbą do sieci Joint Quality Initiative o opracowanie podobnego deskryptora dublińskiego dla tego rodzaju studiów, który – jak proponuje – zostałby włączony do uniwersalnej ramowej struktury w ramach I cyklu.

Pełne zestawienie deskryptorów dla wszystkich cykli w uniwersalnej ramowej strukturze przedstawiono w rozdziale 3 raportu Grupy roboczej. Ryzykując nadmierne uproszczenie, można je streścić w następujący sposób:

Uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego będzie składać się z trzech cykli, a w krajowych ramowych strukturach proponuje się przypisać następujące przedziały punktów kwalifikacjom poszczególnych cykli:

⁵³ Obydwa cytaty: *ibid.*, rozdział 3.1, str. 29.

⁵⁴ Od konferencji berlińskiej w 2003 r. – wraz z kwalifikacjami doktorskimi; w Deklaracji Bolońskiej nacisk położono na I i II cykl, które, ściśle mówiąc, są przede wszystkim przedmiotem zainteresowania w prowadzonych obecnie badaniach, które służą ocenie aktualnej sytuacji.

⁵⁵ Raport Grupy roboczej, rozdział 3.3, str. 33.

- > kwalifikacje I cyklu (studiów wyższych) obejmują na ogół lub stanowią odpowiednik 180-240 punktów ECTS;
- > w ramach I cyklu kwalifikacje uzyskiwane po krótkim cyklu studiów wyższych obejmują na ogół lub stanowią odpowiednik ok. 120 punktów ECTS (ale zob. uwagi o dyskusji wokół tej propozycji w poniższym akapicie);
- > kwalifikacje II cyklu (studiów wyższych) obejmują na ogół lub stanowią odpowiednik 90-120 punktów ECTS, oprócz punktów uzyskiwanych za I cykl, przy czym minimum na poziomie II cyklu wynosi 60 punktów;
- > kwalifikacje III cyklu (studiów wyższych): nie przedstawiono żadnej propozycji dotyczącej przypisywania punktów kwalifikacjom III cyklu, ale propozycje opisu takich kwalifikacji – za pomocą punktów lub w inny sposób – mogą zostać przedstawione podczas seminarium bolońskiego pt. „Programy doktoranckie dla europejskiego społeczeństwa wiedzy (*Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*), które mają zorganizować władze austriackie i niemieckie oraz European University Association w dniach 3-5 lutego 2005 r. Podczas panelu grup zainteresowanych Christoph Anz stwierdził, że punkty ECTS powinny się przypisać do III cyklu, jak również innych osiągnięć w nauce, i taką samą uwagę zgłosiła jedna z grup dyskusyjnych.

Z dyskusji wynika, że te ogólne cykle zostały generalnie zaakceptowane. Wprawdzie we wszystkich dyskusjach podkreślano konieczność przyjęcia koncepcji krótszych programów studiów, spierano się o to, czy krótki cykl w ramach I cyklu powinien być rzeczywiście określany jako „cykl”. Grupa robocza może w tym przypadku rozważyć kwestię terminologii. Główny argument przemawiający za określeniem „krótki cykl studiów wyższych” dotyczy chyba tego, że kwalifikacje uzyskiwane po studiach wyższych krótkiego cyklu będą umożliwiały posiadaczowi albo wejście na rynek pracy z cenną kwalifikacją, albo też kontynuację kształcenia; natomiast główny argument przeciw temu określeniu dotyczy tego, że posługiwanie się terminem „krótki cykl” w obrębie I cyklu może zaciemniać obraz całej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, która ma składać się z trzech głównych cykli. Niezależnie od tego, jakie rozwiązanie uzna się w końcu za lepsze, nie możemy zapominać o tym, że – jak wyraźnie podkreślili uczestnicy tej konferencji – krótkie studia wyższe to opcja, którą wybierają co najmniej 2 miliony studentów w Europie i która odpowiada potrzebom zarówno studentów, jak i pracodawców.

Niektórzy uczestnicy uznali również, że opis II cyklu zaproponowany przez Grupę roboczą wykracza poza zalecenie z helsińskiego seminarium na temat tytułu zawodowego magistra. Wprawdzie to zalecenie można nieco inaczej interpretować, wydaje się, że większość uczestników konferencji zgadza się z propozycją Grupy roboczej.

Podsumowując propozycję uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, trudno byłoby zrobić to bardziej elegancko niż Mogens Berg w swoim wystąpieniu:

- > Ramowa struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinna składać się z trzech głównych cykli, a dodatkowo uwzględniać krótki cykl – czy krótkie studia wyższe – w ramach I cyklu.
- > Deskrytory dublińskie zostają przyjęte jako deskrytory cykli.
- > Opracowano wskazówki dotyczące przedziału punktów ECTS związanych z ukończeniem poszczególnych cykli.
- > Za funkcjonowanie, aktualizowanie i dopracowywanie ramowej struktury odpowiada BFUG.

RAMOWE STRUKTURY KWALIFIKACJI A JAKOŚĆ

Jeśli Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego ma stać się rzeczywistością, będzie musiał wspierać się na krajowych ramowych strukturach, które są ze sobą dobrze powiązane w obrębie uniwersalnej ramowej struktury, nakreślonej w raporcie Grupy roboczej. Oprócz struktur studiów, które są dostatecznie spójne, a dzięki temu kompatybilne, funkcjonowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego będzie wymagać tego, by wszystkie strony miały wzajemnie zaufanie do swych kwalifikacji. Zwłaszcza z tego względu jakość i zapewnianie jakości są kluczowymi elementami krajowych ramowych struktur kwalifikacji, jak również uniwersalnej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Na potrzebę zapewniania jakości w sposób przejrzysty i rzetelny zwrócił również uwagę Christoph Anz w panelu grup zainteresowanych.

Grupa robocza nie omówiła zbyt szczegółowo kwestii zapewniania jakości, w dużej mierze dlatego, że inna grupa robocza, złożona z przedstawicieli European Network for Quality Assurance (ENQA), EUA, EURASHE i ESIB, opracowuje propozycję „uzgodnionego zestawu standardów, procedur i wskazówek dotyczących zapewniania jakości, [i] metod gwarantujących właściwe funkcjonowanie systemu oceny koleżeńskiej dla agencji lub innych instytucji zajmujących się zapewnianiem jakości i/lub akredytacją.”⁵⁶ Te prace są prowadzone równoległe z przygotowaniem raportu przez Grupę roboczą, a końcowy raport ENQA i jej partnerów powinien być gotowy pod koniec lutego.

W związku z tym za wcześnie jeszcze, by szczegółowo omawiać ten komponent krajowych ramowych struktur, jakim jest zapewnianie jakości, należy jednak wyraźnie podkreślić, że taki komponent musi istnieć. Kraj, w którym system edukacji nie przewidywałby przejrzystych procedur zewnętrznego zapewniania jakości, jak również wewnętrznych procedur podnoszenia i zapewniania jakości w samych uczelniach, nie mógłby raczej liczyć na to, że jego ramowa struktura kwalifikacji zostanie doceniona przez innych partnerów w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Grupa robocza stwierdza wyraźnie, że w poszczególnych krajach funkcjonować będą różne rozwiązania służące zapewnianiu jakości, i sugeruje, że ta sytuacja nie ulegnie prawdopodobnie zmianie po konferencji ministerialnej w Bergen. Niemniej jednak grupa zauważa również, że w kontekście budowania zaufania do ramowej struktury, szczególnie istotne jest uwzględnienie w ramach zapewniania jakości jakiegoś elementu „zewnętrznego”. W raporcie wyrażono to w ten sposób:

Wszystkie systemy zawierają w sobie element „zewnętrzności” – oceny dokonują inspektorzy z zewnątrz lub koledzy ze środowiska akademickiego. Powszechnie zmierza się również do zwiększenia udziału studentów i innych zainteresowanych grup w zapewnianiu jakości.

I następnie:

„Zewnętrzność” uznaje się coraz powszechniej za zasadniczy element zapewniania jakości i tak też należy ją widzieć przy opracowywaniu i stosowaniu nowych krajowych ramowych struktur kwalifikacji. Jeśli takie ramowe struktury mają być przydatne dla zainteresowanych, m.in. przyszłych i obecnych studentów oraz ich pracodawców, trzeba je przedstawiać w sposób zrozumiały i adekwatny do potrzeb, co nie zawsze udaje się pogodzić z precyzyjnym i szczegółowym językiem, którego używa się często w regulacjach czy który uznaje się za konieczny do tych celów.”⁵⁷

W dyskusji stwierdzono, że zarówno krajowe ramowe struktury, jak i uniwersalna ramowa struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego będą miały wpływ na to, w jaki sposób zapewnia się jakość i jakich używa się w tym celu narzędzi.

KTO ODPOWIADA ZA RAMOWĄ STRUKTURĘ?

Na pierwszy rzut oka ustalenie odpowiedzialności za ramową strukturę nie powinno być trudne. Jeżeli ramowa struktura kwalifikacji stanowi zasadniczy element systemu edukacji, oczywiście wydawałoby się, że za ramową strukturę odpowiada ten organ władz publicznych, który odpowiada również za dany system edukacji. Jest to niewątpliwie prawda z prawnego punktu widzenia i jest to również prawda, jeśli chodzi o ostateczną *faktyczną* odpowiedzialność.

⁵⁶ Komunikat Berliński.

⁵⁷ Obydwa cytaty pochodzą z raportu Grupy roboczej, rozdział 2.5, str. 24-25.

Rzeczywistość jest jednak często bardziej złożona niż to, co można wyrazić w jednym zdaniu, a ramowe struktury kwalifikacji nie są tu wyjątkiem. Trzeba w szczególności rozważyć cztery kwestie:

- > Jaki jest udział zainteresowanych grup w opracowywaniu i aktualizowaniu ramowych struktur kwalifikacji?
- > W jaki sposób zatwierdza się i wdraża ramowe struktury kwalifikacji?
- > Skoro nie istnieje „europejski system edukacji”, a w związku z tym nie ma odpowiedzialnego za taki system organu władz publicznych, jak zatwierdza się, dopracowuje, wdraża i aktualizuje uniwersalną ramową strukturę kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego?
- > Kto decyduje o tym, czy dana krajowa ramowa struktura kwalifikacji jest zgodna z założeniami polityki Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (tj. z uniwersalną strukturą), i w jaki sposób?

Zainteresowane grupy

Odpowiedź na pierwsze pytanie wymaga wyjaśnienia, kim są najważniejsi „zainteresowani” w szkolnictwie wyższym. Wspomniał o nich Mogens Berg, przedstawiając raport Grupy roboczej, a niektórzy z nich byli reprezentowani w panelu grup zainteresowanych podczas tej konferencji; są to: studenci (czy bardziej ogólnie – uczące się osoby), uczelnie, pracodawcy oraz osoby, które zawodowo zajmują się problematyką uznawania kwalifikacji i zapewniania jakości. Do zainteresowanych należą również pracownicy i osoby poszukujące pracy oraz ich organizacje, pracownicy uczelni, organizacje zawodowe oraz organizacje społeczne i ochotnicze. Do tej grupy należą również, co warto podkreślić, władze publiczne, a w szczególności władze odpowiedzialne za edukację.

Mogens Berg zauważył również bardzo trafnie, że zobowiązania krajowych podmiotów wobec krajowej ramowej struktury powinny zostać jasno określone i opublikowane. Oczywiście niektórzy zainteresowani mogą być „równiejsi niż inni”, a w sprawie tego, kim dokładnie mają oni być, stanowiska będą oczywiście różne. Nie jest raczej zaskakujące, że Bastian Baumann w panelu grup zainteresowanych stwierdził, że ESIB popiera koncepcję ramowych struktur, jeśli tylko są one ukierunkowane na studentów. Nie jest to jednak „tylko” stanowisko studentów – stanowi ono sedno prac nad ramowymi strukturami kwalifikacji.

Ramowe struktury kwalifikacji powinny zatem być opracowywane z udziałem przynajmniej najważniejszych grup zainteresowanych – i taki wniosek wynika z prac nad wszystkimi różnymi krajowymi ramowymi strukturami, które dotychczas powstały. Wymaga to zbudowania pewnego konsensu, jak również wyważenia podejścia „odgórnego” i „oddolnego”. W takich sprawach jak, którzy dokładnie zainteresowani mają uczestniczyć i w jaki sposób, czy też, co uznaje się za właściwą równowagę między podejściem „odgórnym” i „oddolnym”, podejścia w poszczególnych krajach będą różne – odzwierciedlając tradycje kultury, edukacji i życia obywatelskiego, jak również obecny udział różnych zainteresowanych w systemie edukacji. Jednak żadna dobrze funkcjonująca ramowa struktura nie została opracowana w odosobnieniu przez jedną grupę ani wdrożona jedynie na mocy zarządzenia.

Zatwierdzenie/Wdrażanie

Drugie pytanie dotyczy zatem tego, jak opracowana już ramowa struktura kwalifikacji zostanie faktycznie wprowadzona. Również w tym wypadku praktyka wygląda inaczej w poszczególnych krajach. W niektórych systemach konieczne może być podjęcie prawnie wiążącej decyzji przez właściwy organ władz, ministerstwo czy zgromadzenie narodowe, natomiast w innych, jak na przykład w przypadku dwóch struktur w Wielkiej Brytanii, ramowa struktura kwalifikacji nie ma umocowania prawnego, ale jest sprawnie wdrażana przez najważniejszych zainteresowanych.

Niezależnie od formy i umocowania prawnego ramowych struktur w poszczególnych krajach warto również pamiętać, co powiedział Christian Thune, występując w imieniu ENQA podczas dyskusji zainteresowanych grup, a mianowicie, że przy wdrażaniu ramowych struktur kwalifikacji realizm jest co najmniej równie ważny jak nadmierny idealizm i entuzjazm.

Zatwierdzenie i wdrażanie ramowej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Trzecie pytanie dotyczy istoty funkcjonowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, który opiera się na ścisłej współpracy i wzajemnych relacjach między państwami członkowskimi i ich systemami szkolnictwa wyższego. Do Europejskiego Obszaru należy obecnie 40 państw, ale kolejne pięć⁵⁸ złożyło wnioski o przystąpienie, a decyzja w sprawie tych wniosków zostanie podjęta przez ministrów w Bergen. Nie przewiduje się stworzenia jednego wspólnego systemu edukacji i nie istnieje taki organ władz, który mógłby narzucić wspólną ramową strukturę kwalifikacji. Jak stwierdzono w raporcie Grupy roboczej i w dyskusjach podczas konferencji, uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji będzie zawierać wskazówki dotyczące opracowania krajowych struktur, ale nie będzie stanowić prawnie wiążącej struktury ani instrumentu regulacyjnego. Niemniej jednak uniwersalna struktura musi zostać zatwierdzona i funkcjonować, a w pewnym momencie w przyszłości może wymagać korekty.

Jeśli uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego ma funkcjonować efektywnie, strony Procesu Bolońskiego muszą ją zaakceptować i uznać za swą „własność”. W związku z tym Grupa robocza proponuje, by ramowa struktura została zatwierdzona przez ministrów w Bergen, a ministrowie przyjęli na siebie odpowiedzialność za jej funkcjonowanie i – w razie potrzeby – aktualizowanie. W praktyce, jak proponuje Grupa robocza, ministrowie powierzyliby to zadanie BFUG i strukturze, która ją ewentualnie zastąpi po faktycznym stworzeniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. BFUG może w razie potrzeby włączać innych zainteresowanych w prace związane z budowaniem, funkcjonowaniem i aktualizowaniem ramowej struktury.

Na tym etapie warto pamiętać o tym, co powiedziała Helle Otte podczas panelu grup zainteresowanych: Raju nie tworzy się sprawozdaniami z konferencji i komunikatami ministrów. Ramowe struktury kwalifikacji nie mogą też być wszystkim dla wszystkich czy, jak to określił Bastian Baumann, „*eierlegende Wollmilchsau*” – świnką znoszącą jajka, która daje wełnę i mleko. Podobnie jak konwencje i ustawy, ramowe struktury kwalifikacji istnieją tylko w takim stopniu, w jakim są stosowane w praktyce. Ta konferencja stanowi ważny milowy krok, ale ostatecznym celem jest – jak stwierdziliśmy to tutaj podczas dyskusji – faktyczne wprowadzenie jej w życie.

Poświadczenie zgodności krajowych ramowych struktur ze strukturą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Jeśli nawet ramowa struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego nie ma charakteru regulacyjnego ani mocy wiążącej, nakreśla wymogi, jakie muszą spełniać krajowe struktury kwalifikacji, aby można było uznać, że mieszczą się w ogólnych założeniach polityki Europejskiego Obszaru. Trzeba zatem ustalić, w jaki sposób weryfikować się będzie to, czy poszczególne krajowe struktury są faktycznie zgodne z uniwersalną ramową strukturą. Grupa robocza proponuje, by odbywało się to na zasadzie auto-certyfikacji przez dany kraj, a nie na podstawie oceny koleżeńskiej czy oceny dokonywanej przez europejską instytucję lub agencję, dla której nie ma mandatu i której powołanie nie wydaje się konieczne⁵⁹. W związku z tym, że faktyczne zaakceptowanie krajowych ramowych struktur w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego będzie wymagało wzajemnego zaufania, niezwykle istotne jest jednak spełnienie następujących warunków:

- > Auto-certyfikacja powinna być przeprowadzana w sposób przejrzysty i uwzględniać kryteria zaproponowane przez Grupę roboczą.
- > Informacje i dokumenty dotyczące auto-certyfikacji powinny zostać opublikowane, a ponadto powinno się prowadzić łatwo dostępny dla ogółu wykaz krajów, które potwierdziły zakończenie procesu auto-certyfikacji. Grupa robocza sugeruje, że tym mogłyby zająć się sieci ENIC i NARIC.
- > Auto-certyfikacja powinna zostać zakończona do czasu ustanowienia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, tj. 2010 roku.

⁵⁸ Armenia, Azerbejdżan, Gruzja, Mołdawia i Ukraina.

⁵⁹ Raport Grupy roboczej, rozdział 4.2, str. 39-40.

- > Należy zapewnić odpowiednie powiązania z rozwiązaniami/przepisami w zakresie zapewniania jakości, Lizbońską Konwencją Rady Europy/UNESCO o uznawaniu kwalifikacji i dyrektywami UE w sprawie uznawania kwalifikacji do celów wykonywania pracy zawodowej, jak również takimi instrumentami zapewniającymi przejrzystość, które służą uznawaniu kwalifikacji, jak Suplement do Dyplomu, ECTS, Europass, sieci ENIC i NARIC oraz samodzielne ośrodki uznawania kwalifikacji.

Generalnie, zasada auto-certyfikacji została zaakceptowana. Kilku uczestników wyraziło jednak wątpliwości co do tego, czy proces zarysowany w raporcie okaże się wystarczający, i sugerowało rozszerzenie kryteriów i procedur oraz ściślejsze powiązanie z zapewnianiem jakości. W związku z tym, podczas dyskusji plenarnej, Jan S. Levy, Wiceprzewodniczący BFUG, podniósł również kwestię ewentualnego powiązania z zapewnianiem jakości, proponując wprowadzenie wymogu, by auto-certyfikacja zasadzała się na akceptowanym systemie zapewniania jakości w danym kraju. Z tym poglądem zgodził się, co nie jest zaskoczeniem, Christian Thune z ENQA podczas dyskusji w panelu grup zainteresowanych. Zasugerował również, że auto-certyfikacja wymagałaby takiego poziomu zaufania w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, który może w niektórych wypadkach okazać się nadmiernie optymistyczny. Jedna z grup roboczych zgłosiła wiele uwag tej samej treści, a w szczególności podkreśliła potrzebę włączenia ekspertów zagranicznych w opracowywanie i wdrażanie krajowych ramowych struktur kwalifikacji, uwzględnienia elementu oceny koleżeńskiej już na etapie opracowywania struktur, opisywania efektów kształcenia na poziomie modułów i jednostek dydaktycznych, jak również na poziomie ogólnym, oraz dalszych rozważań na temat związku między zapewnianiem jakości i ramowymi strukturami kwalifikacji.

W związku z tym ministrowie w Bergen mogliby poprosić BFUG o przedstawienie propozycji kryteriów i procedur dotyczących systemu auto-certyfikowania zgodności krajowych ramowych struktur kwalifikacji, w którym kwestię zapewniania jakości udałoby się jeszcze uwzględnić przed spotkaniem ministrów w 2007 r. Grupa robocza, która spotkała się po konferencji, aby ocenić, czy w świetle wniosków z konferencji konieczne są dalsze prace nad raportem, uznała jednak, że odkładanie decyzji w sprawie auto-certyfikacji o dwa lata nie byłoby dobrym rozwiązaniem, i postanowiła opracować bardziej szczegółową propozycję do uwzględnienia w ostatecznej wersji raportu. W tym modelu, zgodnie z zaleceniami z konferencji, powinno się szerzej omówić kryteria i procedury systemu auto-certyfikowania zgodności krajowych ramowych struktur kwalifikacji, z uwzględnieniem zapewniania jakości. Grupa robocza jest świadoma, że należy to zrobić do połowy lutego, a gdyby BFUG nie zgodziła się z przedstawioną propozycją, dalsze prace wymagałyby udzielenia nowego mandatu przez ministrów w Bergen.

Jedna z grup roboczych zaproponowała przeanalizowanie instrumentów służących przejrzystości pod kątem tego, czy są one zgodne z tworzeniem ramowych struktur kwalifikacji.

RAMOWA STRUKTURA EUROPEJSKIEGO OBSZARU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO A INNE RAMOWE STRUKTURY

Proces Boloński, podobnie jak mandat Grupy roboczej, obejmuje wszystkie rodzaje studiów wyższych. Oczywiście jest jednak, że z jednej strony konieczność wprowadzenia przejrzystych ramowych struktur kwalifikacji dotyczy wszystkich części systemu edukacji, a z drugiej strony gdyby dla każdej części systemu edukacji – na szczeblu krajowym i europejskim – opracowano odrębne i oderwane od siebie ramowe struktury kwalifikacji, nie uwzględniając przy tym należycie założeń pozostałych struktur, byłoby to posunięciem niefortunnym i przyniosłoby skutki przeciwne do zamierzonych.

Jedna z kwestii dotyczy oczywiście kwalifikacji umożliwiających przyjęcie na studia wyższe, ale – jak stwierdził Mogens Berg – dzisiejszy rynek pracy i inne zjawiska podważają zasadność tradycyjnych granic edukacji, jak również granic pomiędzy edukacją i światem pracy. Nawiasem mówiąc, to właśnie w sprawie tego, czy kwalifikacje wstępne powinny stanowić element uniwersalnej ramowej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, uczestnicy mieli dość rozbieżne poglądy – niektórzy bardzo wyraźnie opowiedzieli się za uwzględnieniem w strukturze wstępnych kwalifikacji, inni natomiast gorąco się temu sprzeciwiali. W imieniu pracodawców Christoph Anz zwrócił również uwagę na konieczność opracowania wspólnego systemu punktowego i – przypuszczalnie na zasadzie rozszerzenia, wspólnej ramowej struktury kwalifikacji – dla szkolnictwa wyższego i szkolnictwa zawodowego.

Krajowe ramowe struktury, które zostały dotychczas opracowane, mogą służyć za przykłady modelowych rozwiązań, ponieważ obejmują wszystkie części systemu edukacji w danym kraju. Na przykład szkocka struktura obejmuje 12 poziomów – od osiągnięć uczniów/studentów/słuchaczy z głębokimi upośledzeniami utrudniającymi naukę poprzez różne elementy kształcenia ogólnego na poziomie podstawowym i średnim, kształcenia zawodowego oraz studia prowadzące do pierwszego i drugiego tytułu zawodowego do doktoratu. Krajowe ramowe struktury będą również odzwierciedlać odmienne priorytety poszczególnych krajów i będą zgodnie z nimi projektowane. Podobnie jak w przypadku ustawodawstwa w poszczególnych krajach, stopień złożoności ramowych struktur będzie również różny ze względu na różne tradycje dotyczące tego, jak wiele spraw trzeba precyzyjnie uregulować przepisami, a co można pozostawić „w domyśle” na podstawie bardziej skrótowych i ogólnych przepisów⁶⁰. Na ten szerszy kontekst zwrócili także uwagę ministrowie Procesu Bolońskiego, którzy w Komunikacie Praskim i Berlińskim podkreślili istotny wkład szkolnictwa wyższego w urzeczywistnienie koncepcji kształcenia przez całe życie⁶¹.

Na szczeblu europejskim współpraca wydaje się bardziej zaawansowana w szkolnictwa wyższym niż w pozostałych sektorach systemu edukacji, a kontekst geograficzny ma zdecydowanie pan-europejski wymiar, ponieważ Proces Boloński obejmuje obecnie 40 krajów, podczas gdy współpraca w dziedzinie kształcenia zawodowego jest ściślej powiązana z ramami EU/EOG⁶². Jedna z grup roboczych zwróciła uwagę na konieczność lepszego poznania wszystkich realizowanych obecnie procesów i zasugerowała, że proponowana uniwersalna ramowa struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jest znakomitym punktem wyjścia, który należy uwzględnić w szerszym kontekście.

David Coyne przypomniał nam, że Unia Europejska jednoznacznie wprowadziła kształcenie przez całe życie do programu politycznego poprzez Strategię Lizbońską (Edukacja 2010) i uruchomiła Proces Kopenhaski obejmujący kształcenie zawodowe. W szczególności Komisja powołała ostatnio grupę ekspertów ds. Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, która ma wykorzystać efekty prac w Procesie Bolońskim w szkolnictwie wyższym i Procesie Kopenhaskim w dziedzinie kształcenia zawodowego. Najszerszy mandat przyznano jednak podczas ostatniego posiedzenia ministrów UE w Maastricht, kiedy to ministrowie zlecieli opracowanie Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji. Ten mandat jest bardzo zbliżony do mandatu Grupy roboczej BFUG, z wyjątkiem konkretnego odniesienia do szkolnictwa wyższego. David Coyne podkreślił również potrzebę wzajemnego powiązania różnych procesów.

Na konieczność wzajemnych powiązań wskazują same przesłanki uniwersalnej ramowej struktury; jak to przedstawił David Coyne: jednolita spójna ramowa struktura jest najlepsza dla użytkowników – uczących się osób i pracodawców – a świadczy o tym wyraźnie dyskusja podczas konferencji dotycząca tego, czy kwalifikacje umożliwiające dostęp do studiów powinny być częścią uniwersalnej ramowej struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Za takimi powiązaniem przemawia również to, że nie można ustalić, gdzie kończy się zaawansowane kształcenie zawodowe a zaczynają studia wyższe.

Wypełniając instrukcje Ministrów UE z posiedzenia w Maastricht, David Coyne przewiduje ramową strukturę, która obejmuje wszystkie poziomy kształcenia – 7 lub 8 poziomów rozciągających się od kształcenia, które ma na ogół miejsce na poziomie elementarnym, z naciskiem na rozwój ogólnej wiedzy i umiejętności, aż do doktoratu. Taka ramowa struktura powinna koncentrować się na kompetencjach, a nie na strukturach. Można by nawet kwestionować to, czy „ramowa struktura kwalifikacji” jest właściwym terminem, czy też bardziej odpowiedni nie byłby termin „ramowa struktura kompetencji”.

⁶⁰ Trzy ustawy o szkolnictwie wyższym uchwalone w krajach Europy Zachodniej w latach 1995-2001 zawierają od 5 do 13 rozdziałów, natomiast w projektach dwóch ustawach opracowanych ostatnio w Europie Południowo-Wschodniej przepisy dotyczące samej kadry zajmują, odpowiednio, 26 i 27 paragrafów. Zob.: Sjur Bergan, „A Tale of Two Cultures in Higher Education Policies: the Rule of Law or a Excess of Legalism?” (Opowieść o dwóch kulturach w polityce dotyczącej szkolnictwa wyższego: rządy prawa czy nadmierny legalizm?), *Journal of Studies in International Education*, tom 8, nr 2, lato 2004.

⁶¹ Sformułowanie z Komunikatu Berlińskiego, ale podobne sformułowanie występuje w Komunikacie Praskim.

⁶² Te przedsięwzięcia zostały omówione w rozdziale 5 raportu Grupy roboczej.

Europejska ramowa struktura kwalifikacji zmieni i powinna zmienić nasz sposób patrzenia na kwalifikacje uczących się osób. Pod wieloma względami wywrze ona taki sam wpływ jak ramowa struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: umożliwi uczącym się osobom „żeglowanie” pomiędzy kwalifikacjami i systemami, zapewni powiązania z zapewnianiem jakości, ułatwi uznawanie kwalifikacji w ogóle, a w szczególności uznawanie wcześniejszych okresów nauki i nauki przez doświadczenie. Co równie istotne, pomoże placówkom prowadzącym kształcenie opisywać i sytuować swoje programy, szczególnie poza strefą klasycznych programów studiów wyższych. W tym sensie ramowa struktura kwalifikacji może na przykład ułatwić uczelniom projektowanie programów, które są specjalnie dostosowane do ich roli w danym regionie. David Coyne dodał jeszcze jedną istotną uwagę: Europejska ramowa struktura kwalifikacji przyczyni się również, miejmy nadzieję, do stworzenia kultury oceny i jakości we wszystkich sektorach edukacji – tak jak już dziś uznajemy ją za rzecz oczywistą w szkolnictwie wyższym.

Decyzja ministrów UE z Maastricht uprawnia również do opracowania systemu punktowego dla szkolnictwa zawodowego, a David Coyne wyraźnie podkreślił, że nie powinien to być odrębny system punktowy. Jedna uniwersalna ramowa struktura kwalifikacji wymaga jednego systemu punktowego: dwa odrębne systemy – to byłoby o jeden system za dużo. W związku z tym, że nadal ścierają się różne tradycje, potrzebne są dalsze konsultacje. Jedną z problematycznych kwestii dotyczy zależności pomiędzy kompetencjami i nominalnym czasem kształcenia, choć uznaje się, że pojęcie kompetencji należy definiować za pomocą kryteriów, które można mierzyć. Kolejną kwestią dotyczy związku pomiędzy poziomami i punktami, na co zwrócono już uwagę w helsińskiej definicji kwalifikacji II cyklu (tytułu zawodowego „magistra”).

David Coyne nakreślił harmonogram, zgodnie z którym Komisja przedstawi Parlamentowi Europejskiemu i Radzie wiosną 2006 r. dwa zalecenia, jedno dotyczące Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, a drugie – systemów punktowych. W tym celu Komisja zamierza przedstawić dokumenty konsultacyjne wiosną 2005 r., przypuszczalnie w kwietniu lub maju, a następnie przez 6 miesięcy, do października/listopada 2005 r., prowadzone będą konsultacje merytoryczne. W ramach tych konsultacji przewidziano aktywne działania służące zebraniu opinii od wielu różnych grup zainteresowanych w obrębie UE i poza jej granicami. Konsultacje są istotne również ze względu na to, że skrócą czas, jakiego wymaga proces podejmowania decyzji politycznych z udziałem Parlamentu Europejskiego i Rady.

Działania, które mają zapewnić spójność pomiędzy różnymi częściami systemu edukacji i pomiędzy uniwersalnymi ramowymi strukturami kwalifikacji na szczeblu europejskim, są godne pochwały i konieczne. Niemniej jednak należy podkreślić, podobnie jak podczas dyskusji plenarnej, że takie prace trzeba prowadzić w sposób całkowicie przejrzysty i muszą w nich uczestniczyć wszyscy członkowie Procesu Bolońskiego. Jest to oczywisty wymóg w przypadku tej części ramowej struktury, która dotyczy szkolnictwa wyższego, ale ma to równie istotne znaczenie w przypadku innych części przyszłej uniwersalnej Europejskiej ramowej struktury kwalifikacji w związku z tym, że te pozostałe części prowadzą do szkolnictwa wyższego i są z nim powiązane.

Jak wspomniano wcześniej, problem znacznej rozbieżności zdań co do tego, czy w uniwersalnej ramowej strukturze kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powinno się uwzględnić opis kwalifikacji umożliwiających dostęp do studiów wyższych, można najlepiej rozwiązać w kontekście szerszej ramowej struktury obejmującej wszystkie rodzaje lub przynajmniej więcej rodzajów kształcenia – jak to ma miejsce w krajowych ramowych strukturach. Potwierdza to jeszcze wyraźniej konieczność włączenia wszystkich stron Procesu Bolońskiego w prace nad taką szerszą ramową strukturą. Jak stwierdził David Coyne w odpowiedzi na komentarze podczas sesji plenarnej: wprawdzie Procesy Boloński, Kopenhaski i Lizboński mają inne podstawy prawne, wszystkie opierają się na politycznej woli zaangażowanych krajów.

REFLEKSJE KOŃCOWE

W ramach „refleksji końcowych” chciałbym na początku, podobnie jak Germain Dondelinger, Przewodniczący BFUG, podziękować duńskim władzom za zorganizowanie tego ważnego seminarium, a w szczególności Mogensowi Bergowi za całą tę pracę, którą tak znakomicie wykonał i zainspirował, aby doprowadzić do opracowania koncepcji ramowej struktury kwalifikacji i zyskać dla niej akceptację na szczeblu europejskim.

Ramowe struktury kwalifikacji stanowią „kamień węgielny” polityk dotyczących szkolnictwa wyższego w Europie – zarówno w poszczególnych krajach, jak i w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Są istotnym aspektem reformy strukturalnej i wywierają głęboki wpływ: zmieniając optykę w taki sposób, że koncentrujemy się na osiągnięciach w nauce, a nie na procedurach, ramowe struktury kwalifikacji mogą stać się podstawowym czynnikiem rozszerzającym społeczny wymiar szkolnictwa wyższego. Ten aspekt podkreślał przede wszystkim ESIB, ale jest on przedmiotem zainteresowania wszystkich, a społeczny wymiar będzie tematem seminarium bolońskiego, które ma być zorganizowane przez władze francuskie w Paryżu po koniec stycznia 2005 r.

Obecnie mamy już propozycję uniwersalnej ramowej struktury, która zyskała poparcie uczestników konferencji i, miejmy nadzieję, zostanie zatwierdzona przez ministrów. Niektóre kraje opracowały krajowe ramowe struktury, a wiele innych uczyni to w ciągu najbliższych kilku lat. Jest to bardzo pozytywne, a w istocie zdumiewa nawet, jak wiele zostało osiągnięte w tak krótkim czasie. Niemniej jednak warto pamiętać, że gdy ramowa struktura zostanie opracowana, trzeba będzie ją wdrożyć. W tym miejscu chciałbym odwołać się do uwag kilku grup roboczych, które podkreśliły potrzebę współpracy przy wdrażaniu ramowych struktur – współpracy między zainteresowanymi zarówno w poszczególnych krajach, jak i na szczeblu europejskim, ale także współpracy pomiędzy krajami. Tym krajom, które potrzebują wskazówek ekspertów zagranicznych czy nawet chciałyby włączyć ich w opracowywanie i wdrażanie swych ramowych struktur, trzeba zapewnić wsparcie partnerów z Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, na przykład za pośrednictwem odpowiednich instytucji i organizacji międzynarodowych.

Otwierając nowe ścieżki kształcenia i ułatwiając uznawanie nietradycyjnych kwalifikacji, ramowe struktury pozwolą stworzyć możliwość kształcenia w uczelniach nowych grupom studentów czy słuchaczy, którzy nie mieli być może nigdy wcześniej takich możliwości. Jeżeli, jak to sformułowano w Strategii Lizbońskiej, Europa ma stać się najbardziej konkurencyjną gospodarką świata do 2010 roku, nie możemy pozwolić sobie na to, by zrobić choćby odrobinę mniej. Nie możemy też pozwolić sobie na to, by zrobić choćby odrobinę mniej, jeżeli – zgodnie z humanistyczną tradycją Europy i jej troską o dobro społeczne, choć te zasady nie były czasem w pełni honorowane – mamy również dostrzec to, co wykracza poza wymiar ekonomiczny.

W ciągu ostatnich dziesięciu czy dwudziestu lat we Francji silnie zakorzeniła się tradycja musicali, a moim ulubionym jest „Dzwonnik z Notre Dame” (*Notre Dame de Paris*), oparty na klasycznej powieści Wiktora Hugo z 1831 r. Pod wieloma względami ten musical to opowieść o ramowych strukturach i uznawaniu kwalifikacji, jeśli nawet, jak można podejrzewać, publiczność nie zawsze jest tego świadoma. Ale przyjrzyjmy się temu bliżej: „Dzwonnik z Notre Dame” to historia o konstrukcjach i ramowych strukturach, których symbolem jest katedra, przyciągająca nawet w setki lat po jej zbudowaniu tysiące zwiedzających. To historia o uznawaniu tego, co nietradycyjne, czego symbolem jest garbus Quasimodo i Cyganka Esmeralda. To historia o odrzucaniu dogmatyzmu i formalizmu, co symbolizuje postać Frollo. To historia o tym, jak ze starej perły kultury można stworzyć coś bardziej atrakcyjnego dla nowej publiczności, a więc tych, którzy wolą posłuchać współczesnej muzycznej wersji niż czytać oryginalny tekst, jak również tych, którzy przechodzą od wersji muzycznej do tekstu, jakby były komponentami jednej, spójnej ramowej struktury. To historia o wymiarze europejskim, kompozytorem musicalu jest bowiem Richard Cocciante, który jest Francuzem, ale ma oczywiście włoskie korzenie. I co równie istotne, jest to historia o „wymiarze zewnętrznym”: ten wymiar reprezentuje śpiewak Garou, który jest obecnie jedną z największych gwiazd francuskojęzycznego świata – i który pochodzi z Quebecu.

Ten ostatni aspekt każe zwrócić uwagę na to, że ramowe struktury kwalifikacji i ich koncentracja na osiągnięciach w nauce mają zasadnicze znaczenie, jeśli chcemy, by „kwalifikacje bolońskie” były uznawane w innych częściach świata; to właśnie, z braku lepszego słowa, określa się powszechnie jako „wymiar zewnętrzny”⁶³. Jeśli w świadomości reszty świata z „Bolonii” pozostanie jedynie to, że „Europa” skraca program studiów „licencjackich/inżynierskich” z 4 do 3 lat, europejscy studenci będą

⁶³ „Zewnętrzny wymiar” Procesu Bolońskiego był tematem ważnej konferencji zorganizowanej przez Academic Co-operation Organisation (Organizacji Współpracy Akademickiej) w Hamburgu, w dniach 18-19 października 2004; zob.: <http://www.aca-secretariat.be/08events/HamburgConferenceOverview.htm>. Wkrótce ma ukazać się publikacja z tej konferencji.

mieli poważne problemy, gdy powstanie już Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. Tych problemów można uniknąć, jeżeli uda się nam przekazać zarówno treści, jak i metodologię naszych ramowych struktur kwalifikacji – i jeśli będziemy stosować tę samą metodologię uznawania osiągnięć w nauce zamiast procedur, gdy będziemy oceniać kwalifikacje z pozostałych stron świata.

Tak jak w samej Europie, w uniwersalnej ramowej strukturze kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego równoważą się różnorodność i jedność. Chcielibyśmy stworzyć strukturę, która jest dostatecznie elastyczna i zróżnicowana, aby była interesująca, a równocześnie dostatecznie spójna, aby była zrozumiała. Nasze aspiracje związane z Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego i jego ramowymi strukturami kwalifikacji można chyba najlepiej wyrazić za pomocą hasła zapożyczonego od naszych amerykańskich przyjaciół, które oni z kolei wyrażają językiem zapożyczonym ze „starej Europy”:

e pluribus unum.

Z wielu – jeden.

Załącznik 8

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

	Efekty	Punkty ECTS
Kwalifikacja krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem)	<p><i>Kwalifikacje oznaczające ukończenie studiów wyższych krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem) przyznaje się studentom, którzy:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> > <i>wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim⁶⁴ i która jest na ogół na poziomie wykładowym w zaawansowanych podręcznikach; taka wiedza zapewnia podstawy do wykonywania pracy w określonej dziedzinie lub określonego zawodu, rozwoju indywidualnego i dalszych studiów prowadzących do ukończenia I cyklu;</i> > <i>potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia w kontekstach zawodowych;</i> > <i>potrafią wyszukiwać i wykorzystywać dane do formułowania odpowiedzi na dobrze zdefiniowane konkretne i abstrakcyjne problemy;</i> > <i>potrafią prezentować swój punkt widzenia, swoje umiejętności i działania w kontaktach z kolegami/współpracownikami, przełożonymi i klientami;</i> > <i>posiadają umiejętności uczenia się niezbędne do podjęcia dalszych studiów, które wymagają pewnej samodzielności.</i> 	Ok. 120 punktów ECTS
Kwalifikacja I cyklu	<p><i>Kwalifikacje oznaczające ukończenie I cyklu przyznaje się studentom, którzy:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> > <i>wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim¹ i która jest na ogół na poziomie wykładowym w zaawansowanych podręcznikach, ale obejmuje również pewne aspekty kształtowane pod wpływem znajomości najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie studiów;</i> > <i>potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia w sposób, który świadczy o profesjonalnym⁶⁵ podejściu do pracy lub zawodu, i posiadają kompetencje⁶⁶, którymi wykazuje się na ogół poprzez konstruowanie i podtrzymywanie argumentacji oraz rozwiązywanie problemów w swojej dziedzinie studiów;</i> > <i>potrafią zbierać i interpretować odpowiednie dane (zwykle w swej dziedzinie studiów), aby na ich podstawie formułować sądy, które uwzględniają przemyślenia dotyczące istotnych kwestii społecznych, naukowych lub etycznych;</i> 	Na ogół obejmują 180-240 punktów ECTS

⁶⁴ Kształcenie ogólne na poziomie średnim obejmuje również kształcenie zawodowe z dostatecznie ogólnym komponentem.

⁶⁵ Słowa „**profesjonalny**” (ang. *professional* – zawodowy, profesjonalny) używa się w deskryptorach w najszerszym znaczeniu, dotyczącym atrybutów istotnych dla podjęcia pracy lub wykonywania zawodu i zakładającym wykorzystanie pewnych aspektów wiedzy na zaawansowanym poziomie. Nie odnosi się ono w tym kontekście do specyficznych wymogów związanych z zawodami regulowanymi. Te wymogi można określić w profilu/specyfikacji.

⁶⁶ Słowa „**kompetencja**” używa się w deskryptorach w najszerszym znaczeniu, umożliwiającym stopniowanie zdolności lub umiejętności. Nie używa się go w węższym znaczeniu określanym wyłącznie na podstawie oceny „tak/nie”.

	Efekty	Punkty ECTS
	<ul style="list-style-type: none"> > <i>potrafią przedstawiać informacje, koncepcje, problemy i rozwiązania zarówno specjalistom, jak i odbiorcom spoza grona specjalistów;</i> > <i>rozwinęli w sobie te umiejętności uczenia się, które są niezbędne do podjęcia dalszych studiów wymagających dużej samodzielności.</i> 	
Kwalifikacja II cyklu	<p><i>Kwalifikacje oznaczające ukończenie II cyklu przyznaje się studentom, którzy:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> > <i>wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia, która opiera się na wiedzy przypisywanej na ogół pierwszemu cyklowi i stanowi jej rozszerzenie i/lub pogłębienie, oraz która stwarza podstawy do wykazania się lub umożliwia wykazanie się oryginalnością przy opracowywaniu i/lub stosowaniu koncepcji, często w ramach badań⁶⁷;</i> > <i>potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia oraz umiejętności rozwiązywania problemów w nowych lub nieznanymi środowiskach w ramach szerszych (lub wielodyscyplinarnych) kontekstów związanych z ich dziedziną studiów;</i> > <i>potrafią łączyć posiadane wiadomości w spójną całość i radzić sobie ze złożonością oraz formułować sądy na podstawie niepełnych lub ograniczonych informacji, które uwzględniają jednak przemyślenia na temat odpowiedzialności społecznej i etycznej związanej ze stosowaniem w praktyce ich wiedzy i sądów;</i> > <i>potrafią w sposób jasny i jednoznaczny przedstawiać swe wnioski oraz wiedzę i racjonalne przesłanki, które stanowią ich podstawę, specjalistom i odbiorcom spoza grona specjalistów;</i> > <i>posiadają umiejętności uczenia się pozwalające im kontynuować studia w sposób, który może wymagać znacznej samodzielności w ukierunkowaniu kształcenia i samym procesie kształcenia.</i> 	Na ogół odpowiadają 90-120 punktom ECTS; minimalnym wymogiem na poziomie II cyklu powinno być uzyskanie 60 punktów ECTS.
Kwalifikacja III cyklu	<p><i>Kwalifikacje oznaczające ukończenie III cyklu przyznaje się studentom, którzy:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> > <i>wykazali się usystematyzowaną wiedzą w danej dziedzinie studiów oraz opanowaniem umiejętności i metod badań związanych z tą dziedziną;</i> > <i>wykazali się umiejętnością opracowywania koncepcyjnego, projektowania, wykonywania i dostosowywania koncepcji obszernych badań zgodnie z zasadą naukowej integralności;</i> > <i>wnieśli własny wkład w postaci oryginalnych badań, które</i> 	Nie określono.

⁶⁷ Słowa „**badania**” używa się w znaczeniu obejmującym wiele różnych działań czy czynności, przy czym ich kontekst jest często związany z dziedziną studiów; ten termin oznacza tutaj dokładne studia/badania lub analizę w oparciu o usystematyzowaną wiedzę i krytyczne podejście do posiadanej wiedzy. Słowa tego używa się w szerokim znaczeniu, obejmującym szereg czynności, które wspierają oryginalne i innowacyjne prace we wszystkich dziedzinach działalności naukowej, zawodowej i technologicznej, włącznie z naukami humanistycznymi oraz sztuką tradycyjną, widowiskową i innymi dziedzinami twórczości artystycznej. Nie używa się go w ograniczonym czy wąskim znaczeniu i nie dotyczy on wyłącznie tradycyjnej „metody naukowej”.

	Efekty	Punkty ECTS
	<p><i>rozszerzają granice wiedzy, poprzez opracowanie obszernego materiału, z którego część zasługuje na recenzowaną publikację w kraju lub za granicą;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>> posiadają umiejętność krytycznej analizy, oceny oraz syntezy nowych i złożonych koncepcji;</i> <i>> potrafią przedstawiać swą fachową wiedzę i umiejętności kolegom/współpracownikom, szerszemu gronu naukowców i ogółowi społeczeństwa;</i> <i>> powinni być w stanie przyczynić się, w ramach działalności naukowej i zawodowej, do postępu technicznego, społecznego lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy.</i> 	

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Niniejszy raport dotyczy opracowywania ramowych struktur kwalifikacji zgodnie z życzeniem wyrażonym przez ministrów w Komunikacie Berlińskim. Przedstawiono w nim zalecenia i propozycje dotyczące uniwersalnej **Ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego** (*European Higher Education Area – EHEA*) oraz modelowe praktyki, które mają ułatwić opracowanie krajowych ramowych struktur kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym.

Raport składa się z sześciu następujących rozdziałów:

Kontekst – kwalifikacje uzyskiwane w szkolnictwie wyższym w Europie

Krajowe ramowe struktury kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym

Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Powiązanie ramowych struktur kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym

Ramowe struktury kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego i innych obszarów edukacji

Wnioski