

Projekt systemowy „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, priorytet III.

**Rekomendacje dla Ministra Edukacji Narodowej,
Przewodniczącego Międzyresortowego Zespołu
ds. Uczenia się Przez Całe Życie,
dotyczące projektu dokumentu wiodącego
w Perspektywie Uczenia się Przez Całe Życie**

Warszawa 31 grudnia 2010 r.



Specjalnie powołany zespół roboczy w IBE poddał szczegółowej analizie projekt podstawowego dokumentu Perspektywy Uczenia się Przez Całe Życie (PLLL).

Komentowany projekt zapowiada powstanie dokumentu strategicznego bardzo dobrej jakości. Jego część diagnostyczna oparta jest na szerokiej gamie adekwatnych i porównywalnych w skali międzynarodowej wskaźników i wydaje się dobrze identyfikować główne mocne strony oraz słabości polskiego systemu uczenia się przez całe życie.

Trafnym aspektem dokumentu jest przedstawienie diagnozy sytuacji w podziale na etapy życia i nauki, a nie w podziale instytucjonalnym, co ułatwia integrację całej Perspektywy.

Zgadzamy się także z podstawowymi kierunkami działań zaproponowanymi w części implementacyjnej dokumentu (cele i działania).

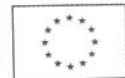
Jednocześnie dostrzegamy niedostatki tekstu (w wersji z dnia 16 grudnia 2010 roku). Poniżej przedstawiamy główne rekomendacje dotyczące projektu, a w trybie roboczym przesyłamy do Departamentu Strategii MEN szczegółowe uwagi i konkretne propozycje alternatywnych sformułowań do poszczególnych fragmentów strategii.

Rekomendacje ogólne i dotyczące struktury dokumentu

1. Wydzwięk części implementacyjnej dokumentu sprawia wrażenie, jakby działania w Perspektywie Uczenia się Przez Całe Życie miały zacząć się od nowa, tymczasem wiele działań zgodnych z duchem PLLL toczy się od dłuższego czasu. Część implementacyjna powinna zostać uzupełniona o charakterystykę działań już prowadzonych, pokazując ich kontynuację i uzupełnienia. Wówczas przyjęta w PLLL strategia działania będzie wzmacniała kierunki działań w ramach aktualnie prowadzonych reform, zamiast (domyślnie) definiować te reformy na nowo.
2. Pewnych korekt wymaga struktura dokumentu, tak by jego przekaz był jaśniejszy dla czytelnika. Przede wszystkim, po części diagnostycznej potrzebne jest syntetyczne podsumowanie diagnozy, dokonane w taki sposób, by jasno wynikały z niego opisane dalej cele i działania. Ponadto, na początku dokumentu wskazane jest tzw. *"executive summary"*. Oba te dodane fragmenty mogą częściowo pokrywać się. Podsumowanie potrzebne na koniec części diagnostycznej mogłoby zawierać krótki tekst podsumowujący główne problemy i np. wykres lub diagram stanowiący łącznik między diagnozą i działaniami. Warto też dodać (hierarchiczną) numerację istniejących rozdziałów i podrozdziałów.

Rekomendacje dotyczące definicji

3. W projekcie pojawiają się nieścisłości w formułowanych definicjach. Chodzi przede wszystkim o główną definicję dotyczącą samej polityki uczenia się przez całe życie, która nie w pełni oddaje sedno tej polityki. Z racji na jej wagę dla całego dokumentu przedstawiamy tu nową propozycję tego fragmentu „Perspektywy...”:



Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie polega na wspieraniu uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia, ułatwianiu dostępu do dobrej jakości edukacji w każdym wieku oraz na ocenianiu i uznawaniu efektów uczenia się w spójnym i przejrzystym systemie kwalifikacji.

Polityka na rzecz uczenia się przez całe życie stawia osoby uczące się w centrum i realizowana jest na zasadzie partnerstwa we współpracy rządu, pracodawców, samorządu terytorialnego oraz organizacji społecznych.

Integralnym elementem polityki na rzecz uczenia się przez całe życie jest promowanie od najwcześniejszego okresu życia aktywności indywidualnych osób, dla których tworzone są możliwości uczenia się.

4. Proponujemy także, adekwatne do skorygowanej definicji polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, sformułowanie celu głównego strategii, w brzmieniu:

Dzieci i młodzież dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym.

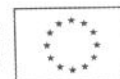
Takie sformułowanie celu głównego wynika z założenia, iż celem polityki uczenia się przez całe życie, a więc także odpowiadającej jej strategii nie jest osiągnięcie zakładanego stanu kompetencji ale skuteczne zapewnienie możliwości i zachęcenie społeczeństwa do ciągłego pogłębiania i poszerzenia kompetencji w ramach zmieniających się potrzeb cywilizacyjnych.

5. Proponujemy bardziej precyzyjne i lepiej odpowiadające zamieszczonym opisom strategicznych kierunków interwencji sformułowanie pierwszego celu operacyjnego strategii, w brzmieniu:

Kształcenie wzmacniające innowacyjność, umiejętności poznawcze i kreatywność oraz rozwijające potrzebę uczenia się przez całe życie.

Rekomendacje dotyczące diagnozy

6. W przedstawionym projekcie dokumentu trafnie zauważono, iż wskaźniki partycypacji oraz efektów w edukacji w Polsce obniżają się istotnie w momentach przejścia pomiędzy poszczególnymi etapami edukacji formalnej (w szczególności pomiędzy gimnazjum i szkołami ponadgimnazjalnymi) oraz po zakończeniu edukacji formalnej. Jednocześnie wydźwięk dokumentu (być może niezamierzony) sugeruje, że przyczyny takiego stanu rzeczy związane są przede wszystkim z niedostatecznym rozwojem kształcenia pozaformalnego i nieformalnego. Przedstawiona diagnoza stwierdza także, że jedną z przyczyn pogarszania się wskaźników w momentach przejścia pomiędzy etapami systemu edukacji formalnej jest selekcyjny charakter naboru do szkół wyższych stopni. Uważamy, iż jest to częściowo błędna diagnoza, wynikająca z mylenia objawów problemów z ich głębszymi przyczynami.



W naszej opinii źródeł opisanego pogarszania się wskaźników LLL, poza niedostatecznym rozwojem systemu edukacji pozaformalnej i nieformalnej, nie należy szukać w samych instytucjonalnych momentach przejścia, ale w systemie formalnym, który przygotowuje (lub nie) do nich uczniów. W dokumencie warto wyraźniej podkreślić, że problemy objawiające się w wymienionych momentach są w dużej mierze wynikiem niedostatków edukacji w zunifikowanym systemie formalnym, wynikających z braku należytego przygotowania i wsparcia ucznia w okresie poprzedzającym momenty przejść między etapami.

Zaadresowania, na przykład poprzez umieszczenie odpowiednich fragmentów w nowej części tekstu podsumowującej diagnozę, wymagają dwie podstawowe kwestie.

- Problem powszechnego kształtowania umiejętności uczenia się (oraz takich kompetencji jak kreatywność, aktywność i innowacyjność). Należy podkreślić konieczność kontynuowania reformy programowej – co faktycznie się dzieje – wzmacniając jej ukierunkowanie na przygotowanie uczniów (także studentów) do samodzielnego poszerzania własnej wiedzy, a w przyszłości przekwalifikowania się i rozwijania adekwatnych umiejętności.
- Rola systemu edukacji w kształtowaniu w uczniach, poza umiejętnością uczenia się, także postawy otwartości na wiedzę oraz postaw społecznych i obywatelskich. Samo zapewnienie systemu motywacji do uczenia się i ułatwienie potwierdzania osiągniętych w dowolny sposób kompetencji i kwalifikacji (poprzez system KRK) nie jest warunkiem wystarczającym ani dla istotnego wzrostu partycypacji w kształceniu przez całe życie ani dla wzrostu aktywności społecznej obywateli. Konieczne jest także wykształcenie w uczniach i studentach potrzeby i świadomości konieczności uczenia się oraz gotowości do aktywności społecznej i obywatelskiej, które powinny być zaszczepiane już od okresu przedszkolnego i wczesnoszkolnego, i później znajdować systemowo wzmacniane działania adekwatne dla kolejnych faz życia. Potwierdzeniem tej tezy mogą być doświadczenia ostatnich lat. Pomimo kilkukrotnego wzrostu nakładów na uczenie się dorosłych (przede wszystkim ze środków EFS), wskaźnik partycypacji nie uległ poprawie.

Jednocześnie należy podkreślić, że rozwiązania tych problemów są już przynajmniej częściowo scharakteryzowane w części implementacyjnej dokumentu - w opisie strategicznych kierunków polityki dla pierwszego celu operacyjnego. W tej chwili jednak opisane planowane kierunki działania (choć zdecydowanie słuszne) nie są bezpośrednio oparte na diagnozie problemów - niejako „wiszą w próżni”.

Rekomendacje dotyczące Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK)

7. Wydaje się nam, iż istotnego przeformułowania wymaga ujęcie zagadnienia KRK. Konkretnie propozycje zmian, to znaczy przeniesienie fragmentu opisującego ideę KRK z części diagnostycznej do przesłanek PLLL oraz uzupełnienia w opisie drugiego celu operacyjnego zamieszczamy w załączonym dokumencie roboczym.



Rekomendacje dotyczące udziału szkolnictwa wyższego w PLLL

8. Dokument wielokrotnie podkreśla „nadmierną akademickość” kształcenia na wszystkich szczeblach – także wyższym, przez co rozumie się niedopasowanie programów i form kształcenia do wymagań stawianych przez rynek pracy. Proponujemy rezygnację z tego pojęcia, ponieważ może sugerować fałszywą opozycję pomiędzy tradycyjnymi kompetencjami akademickimi a tymi przydatnymi w karierze zawodowej. Dobrze kształcone kompetencje akademickie (analityczne, badawcze, formułowanie argumentacji w mowie i piśmie, organizacja pracy własnej i zespołu) są niezwykle cenne na rynku pracy. Sugerujemy raczej używanie pojęcia „dryfu akademickiego” (używanego na przykład przez przywoływany raport OECD), które oznacza, że programy zawodowe są organizowane na kształt programów akademickich, chociaż mają inny cel, w rezultacie słabo realizując zarówno cel akademicki, jak i zawodowy.

Natomiast jako przeciwdziałanie niedopasowaniu programów i form kształcenia do potrzeb rynku pracy w dokumencie proponuje się bardzo ogólnie sformułowane zalecenie dotyczące zwiększenia roli pracodawców w formułowaniu standardów kwalifikacji, a więc także programów nauczania. Brak jest konkretnych zaleceń dotyczących organizacji szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że w związku z tym należy dokładnie określić miejsce kształcenia zawodowego w systemie edukacji wyższej i zaproponować konkretne kierunki preferowanych/wspieranych przez Państwo rozwiązań instytucjonalnych.

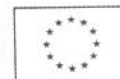
9. Sugerujemy, żeby propozycje w obszarze szkolnictwa wyższego zogniskować w dwóch obszarach:
- jakość szkolnictwa wyższego,
 - rola szkolnictwa wyższego w procesie podnoszenia kwalifikacji i reorientacji zawodowej w cyklu życia,

przy czym, podobnie jak w uwadze 1. zwracamy uwagę na konieczność uwzględnienia działań i reform już podjętych i zasygnalizowania ich wzmocnienia, stopniowego uzupełniania i długofalowej kontynuacji.

O ile pierwszy z wyszczególnionych obszarów jest obszernie opisany (choć brakuje podkreślenia konieczności urealnienia kompetencji zdobywanych na studiach niestacjonarnych), o tyle drugi zasługuje na systematyczne i obszerniejsze ujęcie.

Mówiąc o roli szkolnictwa wyższego w procesie podnoszenia kwalifikacji i reorientacji zawodowej w cyklu życia, widzimy trzy podstawowe problemy.

- Organizację studiów umożliwiającą powrót na studia w późniejszych fazach (tu mieści się opisane w tekście promowanie krótszych form studiów). Warto wyeksponować i obszerniej opisać sugerowane działania strategiczne polegające na promowaniu studiów licencjackich jako pełnowartościowych studiów wyższych, tj. sytuację, kiedy więcej osób po maturze kończy jedynie studia licencjackie, rozpoczyna pracę, a na studia magisterskie ewentualnie wraca później. Powinno się to łączyć



z wprowadzeniem studiów „part-time”, umożliwiających pracę i studiowanie jednocześnie, ale wyposażających absolwentów w te same kompetencje co zwykłe studia „full-time”(dienne), a także z innymi ścieżkami dojścia do tej samej kwalifikacji, poprzez potwierdzanie (np. przez uczelnie) kompetencji nabytych poza uczelnią.

- Drożność systemu szkolnictwa wyższego, co obejmuje zarówno zmianę kierunku pomiędzy studiami I i II stopnia, jak i przygotowanie do studiowania kandydatów na studia (tu mieści się sformułowana dwukrotnie w dokumencie propozycja kwalifikacji przygotowawczej typu „Foundation degree”).
- Kształcenie pozaformalne w szkolnictwie wyższym (studia podyplomowe, uniwersytet otwarty, uniwersytet trzeciego wieku). Zwłaszcza studia podyplomowe wymagają namysłu, problemem jest zróżnicowana jakość i brak akredytacji tych studiów. Być może warto rozważyć działanie strategiczne w postaci promowania podejmowania studiów magisterskich zamiast podyplomowych. Warto zwrócić uwagę, żeby kształcenie pozaformalne w szkolnictwie wyższym optymalnie wykorzystywało potencjał szkolnictwa wyższego, nie angażując go w procesy szkoleniowe, które z powodzeniem mogą zapewnić inni dostawcy.

10. W tekście brak wzmianki o studiach doktoranckich. Zgodnie z logiką procesu bolońskiego i wypracowywania Krajowych Ram Kwalifikacji te studia należy traktować jako studia trzeciego stopnia, prowadzące do uzyskania zaawansowanych kompetencji badawczych.

Uwagi redakcyjne i związane z dostępnymi, najświeższymi danymi

11. W dokumencie o tak dużym znaczeniu należy używać wyłącznie najświeższych dostępnych informacji. Część wykresów oraz opartych na nich fragmentów diagnozy powstała na podstawie starszych danych (dotyczy to przede wszystkim badania EU SILC). Oznacza to, że w niektórych częściach diagnozy (np. przy omawianiu zagrożenia ubóstwem) należy zmienić nie tylko „obraz” wykresu, ale też sam tekst. W uwagach szczegółowych sygnalizujemy jakie te miejsca oraz proponujemy ewentualne zmiany.

Ponadto należałoby rozpatrzyć:

- wprowadzenie numeracji wykresów,
- ujednoczenie opisu tytułów wykresów (w wielu miejscach brak jest okresu, którego dane dotyczą, źródeł danych, jednostek miar (np. czy procent, czy tysiące), brak legend wykresu (tj. co dane kolory oznaczają), etc. co znacznie utrudnia czytanie wykresów i analizę zawartych w nich treści (w tekście diagnozy sygnalizujemy, które to miejsca),
- używanie pełnych nazw polskich w opisie krajów umieszczanych na wykresach, albo przynajmniej stworzenie słowniczka skrótów (niektóre skróty jak np. UK-W; UK-A, BE-W, mogą być niezrozumiałe dla odbiorcy).