

# Rozdział 2: Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia

Maria Próchnicka\*, Tomasz Saryusz-Wolski\*\*, Andrzej Kraśniewski\*\*\*

\* Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa,  
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

\*\* Centrum Kształcenia Międzynarodowego-IFE, Politechnika Łódzka w Łodzi

\*\*\* Wydział Elektroniki i Technik Informacyjnych, Instytut Telekomunikacji  
Politechnika Warszawska w Warszawie

## Rozdział 2.1.<sup>1</sup> Projektowanie programu studiów (curriculum) na bazie efektów kształcenia

### 2.1.1. Założenia

Opisane we Wprowadzeniu oraz Rozdziale 1 planowane reformy polskiego szkolnictwa wyższego wynikające głównie z wprowadzenia *Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* oraz zapowiadanego wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego są źródłem zasadniczych zmian, a nawet przełomu w metodyce projektowania programów studiów. Oś nowoczesnych programów tworzą efekty kształcenia, w przeciwieństwie do programów tworzonych metodami tradycyjnymi, opartych na treściach kształcenia. Wykorzystanie spójnego zestawu efektów kształcenia jako podstawy projektowania programów studiów jest skutkiem przesunięcia w procesie edukacyjnym punktu ciężkości z uczącego na uczącego się, z nauczania na uczenie się, a także wyrazem przeświadczenia o tym, że celami dydaktycznymi w szkolnictwie wyższym, równoważnymi dostarczaniu wiedzy, są także nabywanie umiejętności przez uczącego się oraz kształtowanie postaw – kompetencji osobowych i społecznych.

Celem niniejszego rozdziału jest omówienie podstaw metodycznych projektowania programu studiów (*curriculum*) w oparciu o efekty kształcenia oraz zapoznanie z narzędziami służącymi do oceny poprawności procesu projektowania.

Zdefiniowane przez Krajowe Ramy Kwalifikacji na poziomie centralnym efekty kształcenia (dla wyodrębnionych obszarów kształcenia) – uzupełnione, bądź nie, dodatkowymi ustaleniami dokonanymi na poziomie uczelni lub grupy kierunków/programów studiów – narzucają określoną procedurę tworzenia programu studiów. Procedura ta obejmuje zwykle następujące fazy [Kras2009]:

- a) Określenie – przez jednostkę prowadzącą studia – szczegółowych efektów kształcenia odpowiadających dyplomowi ukończenia studiów na danym „kierunku”:

Na podstawie zdefiniowanych na wyższych poziomach efektów kształcenia, jednostka prowadząca studia opracowuje swój „autorski” zestaw szczegółowych efektów (w kategoriach: wiedza, umiejętności, kompetencje personalne i społeczne), biorąc pod uwagę misję, posiadane zasoby kadrowe i materialne oraz inne czynniki. Na tym etapie prac celowe jest współdziałanie ze studentami oraz interesariuszami zewnętrznymi, m.in. pracodawcami.

- b) Opracowanie wstępnego projektu programu studiów:

Opracowany projekt określa: zbiór przedmiotów, ich szczegółową zawartość treściową i zamierzone efekty kształcenia, a także odpowiadające im formy prowadzenia zajęć

<sup>1</sup> Opracowali: Maria Próchnicka, Tomasz Saryusz-Wolski, Andrzej Kraśniewski

i techniki nauczania (wykłady, ćwiczenia, zajęcia w laboratorium, konsultacje związane z realizacją projektów itp.).

c) Weryfikacja i korekta wstępnego projektu programu studiów:

Weryfikacja dokonywana jest m.in. przez zestawienie (porównanie) efektów kształcenia związanych z programem studiów (dyplomem), zdefiniowanych w pierwszym etapie prac, z założonymi efektami kształcenia zdefiniowanymi dla poszczególnych przedmiotów lub inaczej określonych modułów programowych. Może być to realizowane m.in. przy użyciu tzw. macierzy efektów kształcenia.

d) Stworzenie mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia (zdefiniowane zarówno na poziomie poszczególnych przedmiotów, czy bloków programowych, jak też całego programu) są w istocie osiąmane w realizowanym procesie kształcenia.

## 2.1.2. Definicje podstawowych terminów

W rozdziale poprzednim pt. *Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* zawarte są definicje terminów „kwalifikacja” oraz „efekty kształcenia”, w polskim piśmiennictwie używanego często zamiennie z terminem „efekty uczenia się”. W rozdziale tym omówione zostały także kategorie efektów kształcenia, wyróżnione z uwagi na typ osiągnięć (wiedza, umiejętności, inne kompetencje), rodzaje efektów – ogólne [generic], dziedzinowe, szczegółowe – oraz hierarchia poziomów definiowania efektów kształcenia (dla całego szkolnictwa wyższego, dla obszarów kształcenia, dla grup kierunków studiów, dla konkretnych programów, modułów, przedmiotów, a nawet form zajęć dydaktycznych) i zakres odpowiedzialności instytucji i osób zaangażowanych w formułowanie efektów kształcenia na poszczególnych poziomach definiowania.

Ustalenia terminologiczne dokonane w rozdziale 1 wymagają jeszcze uzupełnienia o definicje takich kluczowych terminów, jak „program studiów”, „moduł/przedmiot”, „metody kształcenia” oraz „metody oceny”.

Program studiów (*curriculum*) jest definiowany jako oferowany przez uczelnię spójny i dobrze ustrukturyzowany zestaw wzajemnie połączonych ze sobą modułów/przedmiotów, ich treści oraz osiąganych efektów kształcenia, podporządkowany wspólnemu celowi i wynikający z ogólnego opisu efektów kształcenia dla programu, prowadzący do uzyskania pełnej kwalifikacji (dyplomu) na określonym poziomie, zgodnie z wymaganiami prawnymi i wewnętrznymi regulacjami obowiązującymi w uczelni. Cel programu studiów stanowi szeroki, ogólny opis intencji kształcenia, w którym wskazuje się na to, co nauczyciel zamierza osiągnąć w wyniku jego realizacji. Cele są zwykle formułowane z punktu widzenia nauczycieli, zaś efekty kształcenia obejmują detalne określenie efektów osiąganych przez studenta.

**Tab. 16: Wzajemne zależności między celem programu kształcenia a efektami kształcenia**

CEL (sformułowanie intencji uczącego):	EFEKTY KSZTAŁCENIA (opis osiągnięć studentów po ukończeniu programu kształcenia)
zapoznanie studentów z historią, teorią oraz praktyką muzykologii	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wskazuje podstawowe trendy i kierunki rozwoju współczesnej muzykologii</li> <li>• uprawia krytykę muzyczną (dzieł oraz wykonania) w szerokim zakresie</li> <li>• wskazuje kluczowe cechy tekstów muzycznych i zrozumiale wyraża swoje spostrzeżenia</li> <li>• wskazuje i komentuje związki między muzykologią i dziedzinami pokrewnymi</li> <li>• prowadzi badania na poziomie MA</li> </ul>

Źródło: Opis programu kształcenia studiów II stopnia *Masters in Music & Cultural History* (University College Cork, Ireland), 2009. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: <http://www.ucc.ie/en/study/postgrad/what/acsss/masters/music-cultural/index.html> [Odczyt: 6.07.2010]

Jednostkami strukturalnymi programu kształcenia są przedmioty lub moduły przedmiotów posiadające wyodrębnione cele i efekty kształcenia, zgodne z celem i efektami programu, wspomagane różnymi formami (typami zajęć), w oparciu o specyficzne dla nich metody nauczania i uczenia się oraz oceny i walidacji efektów kształcenia. Metody kształcenia są tu określane jako celowo i systematycznie stosowane sposoby pracy nauczyciela ze studentami, zharmonizowane z celami, treściami i efektami kształcenia, które zapewniają studentom osiągnięcie efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i innych kompetencji (postaw) zdefiniowane dla danego modułu/przedmiotu, zaś przez metody oceny rozumie się celowo i systematycznie stosowane sposoby sprawdzania wyników pracy studenta i określenia, czy i na jakim poziomie zostały przez niego osiągnięte zdefiniowane dla danego modułu/przedmiotu efekty kształcenia.

### 2.1.3. Sposoby formułowania i język opisu efektów kształcenia

Efekty kształcenia mogą stać się uniwersalnym językiem porozumiewania się – w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej – między uczestnikami procesu kształcenia – kandydatami na studia, studentami, absolwentami, nauczycielami akademickimi – i elementami otoczenia tego procesu, na przykład pracodawcami. Powinny one być tak sformułowane, by w sposób jednoznaczny i zrozumiały dla wymienionych interesariuszy opisywały wiedzę, umiejętności i kompetencje uzyskane przez absolwentów w wyniku realizacji określonego programu kształcenia. Informacje zwarte w opisie efektów kształcenia, w odniesieniu do studentów, sprzyjają przemyślanym wyborom kierunku/programu kształcenia, kształtują świadomość zakresu własnej wiedzy i umiejętności oraz pomagają w zdefiniowaniu luk w wiedzy i niedostatków umiejętności, a także określeniu kierunku kontynuowania kształcenia, w celu ich uzupełnienia. Absolwentom pozwalają na bardziej przejrzystą charakterystykę swojego profilu, przyczyniają się do zróżnicowania i zindywidualizowania opisów kompetencji absolwentów, a przez to służą ich konkurencyjności na rynku pracy. Pracodawcy, posługując się językiem efektów kształcenia, mogą nie tylko jasno określić swoje oczekiwania, ale także skonfrontować je z efektami kształcenia absolwentów ubiegających się o zatrudnienie. Suplement do dyplomu, w którym wyszczególnione są jedynie nazwy przedmiotów, na podstawie których można wnioskować o treściach kształcenia, nie daje takich możliwości porównawczych. Uczelniom, a co za tym idzie kadrze nauczającej, wykorzystanie efektów kształcenia jako osi projektowania programów studiów umożliwia, z jednej strony, większe zróżnicowanie oferty edukacyjnej, a z drugiej – przy zapewnieniu autonomii uczelni w tworzeniu programów – sprzyja innowacyjności i kierowaniu się potrzebami społecznymi w zakresie oferty kształcenia.

Na poziomie pojedynczego przedmiotu, przy zachowaniu optymalnej liczby efektów kształcenia od 5 do 9, wyróżnianie kompetencji ogólnoakademickich, ogólnopersonalnych i dziedzinowych wydaje się być nieefektywne. Podział ten może mieć sens dopiero na poziomie matrycy efektów kształcenia dla całego programu.

### 2.1.4. Metodyka tworzenia programu studiów w oparciu o efekty kształcenia

W tworzeniu programów studiów w oparciu o efekty kształcenia możliwe jest wykorzystanie dwóch podejść: metody *top – down* oraz metody *bottom – up*

Metoda *top – down* znajduje zastosowanie w sytuacjach, w których tworzony jest nowy program studiów, drugą z metod należy posłużyć się wówczas, gdy celem działania jest rekonstrukcja istniejącego programu i jego opisanie w kategoriach efektów kształcenia. W praktyce metoda *bottom – up* jest częściej wykorzystywana, gdyż jej stosowanie wydaje się racjonalne w okresie przejściowym. Opisane poniżej podstawy metodyczne tworzenia programu studiów znajdują zastosowanie niezależnie od tego, które z podejść zostanie wybrane, przy czym specyficzną cechą postępowania *bottom – up* jest wykorzystywanie,

jako punktu wyjścia, efektów kształcenia potencjalnie zawartych w przedmiotach będących składnikami realizowanego programu studiów, a następnie ich weryfikowanie, kategoryzowanie, uzupełnianie, uogólnianie, w celu odtworzenia efektów kształcenia dla całego programu i ponownego jego zdefiniowania.

E. Brenner i J. Niehs podkreślają, iż tworzenie programów studiów podlega różnego rodzaju aktom prawnym, porozumieniom, standardom, wskazówkom, które tworzą określoną hierarchię regulacji, poczynając od poziomu międzynarodowego, a na poziomie samego programu kończąc<sup>2</sup>. Stratyfikacja tych poziomów została przedstawiona na Rys. 3.



Źródło: Opracowanie Marii Próchnickiej . na podstawie Fig. 1. Levels defined in the development process. In: E. Brenner, J. Niehs. *Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case*. In: *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education*, ed. by E. Canon [i in.], 2008. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://www.he-leo-project.eu/he\\_leo-handbook/processes\\_and\\_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/](http://www.he-leo-project.eu/he_leo-handbook/processes_and_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/) [odczyt: 7.07.2010].

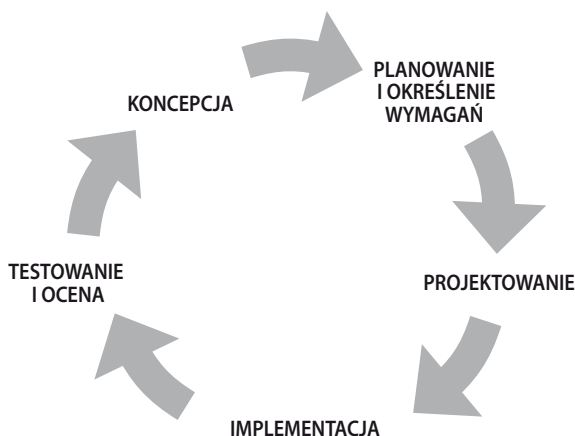
Zależności hierarchiczne uwidocznione na Rys. 5 wskazują na to, iż przy tworzeniu programów studiów niezbędne jest zidentyfikowanie i wykorzystanie dokumentów regulu-

<sup>2</sup> E. Brenner, J. Niehs. *Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case*. In: *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education*, ed. by E. Canon [i in.], 2008. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://www.he-leo-project.eu/he\\_leo-handbook/processes\\_and\\_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/](http://www.he-leo-project.eu/he_leo-handbook/processes_and_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/) [odczyt: 7.07.2010].

jących cele kształcenia, efekty kształcenia, wynikające z nich treści programowe, wymagania realizacyjne, uzgodnione na poziomie międzynarodowym, europejskim, krajowym oraz uczelnianym. Jako podkreślono uprzednio, w procesie projektowania programu studiów szczegółowe efekty kształcenia powinny być tak zdefiniowane, by zapewnić osiągnięcie przez absolwenta, określonych na poziomie centralnym i zharmonizowanych z EQF, efektów generycznych właściwych dla poziomu kształcenia, w obrębie którego tworzony jest program, efektów dziedzinowych oraz specyficznych dla danego obszaru kształcenia i/lub grup kierunków studiów.

Metodyka projektowania programów studiów opisana w artykule E. Brennera i J. Niehs<sup>3</sup>, w którym zaprezentowane są niektóre z rezultatów projektu HE\_LeO<sup>4</sup>, obejmuje pięć etapów: koncepcyjny, planowania i określenia wymagań, projektowania, implementacji, testowania i oceny. Etapy te uwidocznione zostały na Rys. 4 w formie cyklu którego istotą jest ciągłe doskonalenie programu.

Rys. 4. Cykl projektowania programu kształcenia



Źródło: Opracowanie własne Marii Pruchnickiej na podstawie E. Brenner, J. Niehs. *Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case*. In: *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education*, ed. by E. Canon [i in.], 2008. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://www.he-leo-project.eu/he\\_leo-handbook/processes\\_and\\_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/](http://www.he-leo-project.eu/he_leo-handbook/processes_and_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/) [odczyt: 7.07.2010].

W Tab. 17 wyszczególnione są czynności wykonywane przez projektantów w poszczególnych etapach. W niniejszym rozdziale uwaga została skoncentrowana na etapie właściwego projektowania oraz testowania i oceny programu kształcenia. Etap następnny, obejmujący opracowanie szczegółowych opisów przedmiotów/modułów oraz czynności administracyjne i organizacyjne zostanie scharakteryzowany w rozdziale „Projektowanie programu zajęć dydaktycznych (sylabus) z wykorzystaniem efektów kształcenia”.

<sup>3</sup> E. Brenner, J. Niehs. *Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case...* op. cit., s. 9-10.

<sup>4</sup> K. Prager. *HE\_LeO (Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education)*. 2009. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: <http://www.he-leo-project.eu/> [Odczyt: 9.07.200].

Tab. 17. Szczegółowa metodyka projektowania nowego programu studiów				
KONCEPCJA	PLANOWANIE I OKREŚLENIE WYMAGAŃ	PROJEKTOWANIE	IMPLEMENTACJA	TESTOWANIE I OCENA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozpoznanie potrzeb związanych z utworzeniem planowego programu studiów</li> <li>Sformułowanie przewidywań odnoszących się do zainteresowania kandydatów programem kształcenia</li> <li>Wstępne określenie celów i efektów uczenia się</li> <li>Wstępne rozpoznanie rynku pracy dla absolwentów studiów</li> <li>Rozpoznanie gotowości uczelni do finansowania planowanego programu studiów; poszukiwanie innych źródeł finansowania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Włączenie wszystkich interesariuszy</li> <li>Określenie poziomu kształcenia, na którym będzie realizowany program studiów oraz profilu programu</li> <li>Identyfikacja projektów międzynarodowych i krajowych mających na celu zdefiniowanie efektów kształcenia w obszarze/kierunku, w obrębie którego program jest tworzony oraz zapoznanie się z ich wynikami</li> <li>Określenie zakresu i poziomu wstępnej wiedzy i umiejętności kandydatów</li> <li>Opracowanie wstępnej wersji opisu efektów uczenia się w odniesieniu do wszystkich kategorii: wiedzy, umiejętności i społecznych</li> <li>Dyskusja nad możliwością i sposobami osiągnięcia zdefiniowanych efektów kształcenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Opracowanie szczegółowego opisu efektów uczenia się w odniesieniu do wszystkich kategorii: wiedzy, umiejętności i innych kompetencji (postaw)</li> <li>Opracowanie zestawu przedmiotów i przyporządkowanie tematów i treści poszczególnym modułom/przedmiotom</li> <li>Przyporządkowanie umiejętności i innych kompetencji (postaw) poszczególnym modułom/przedmiotom</li> <li>Przyporządkowanie poszczególnym przedmiotom/modułom odpowiednich typów zajęć i metod kształcenia</li> <li>Sporządzenie opisu poszczególnych przedmiotów/modułów</li> <li>Określenie nakładu pracy studenta i przyporządkowanie punktów ECTS poszczególnym przedmiotom/modułom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sporządzenie szczegółowych opisów przedmiotów/modułów/Wybor wykładowców</li> <li>Przeprowadzenie wymagań w uczeniu i czynności administracyjnych związanych z zatwierdzeniem programu kształcenia</li> <li>Inne czynności administracyjne (opracowanie harmonogramu zajęć, rezerwacja sal, opracowanie materiałów promocyjnych)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>W trakcie projektowania programu kształcenia – sprawdzenie, czy program spełnia wszystkie założenia i zapewnia osiągnięcie efektów uczenia się</li> <li>W trakcie realizacji programu – przeprowadzenie oceny na zakończenie pierwszego cyklu kształcenia według opracowanego programu oraz cykliczne powtarzanie ocen, zgodnie z wewnętrznymi procedurami ustalonymi w uczelni</li> <li>Przeprowadzenie oceny zewnętrznej (akredytacji) programu kształcenia</li> <li>Zaangażowanie różnych grup interesariuszy w ocenę programu</li> <li>Sprawdzenie prawidłowości przypisania liczby punktów ECTS poszczególnym przedmiotom, modułom</li> <li>Sprawdzenie zgodności założonych i rzeczywistych kompetencji kandydatów na studia</li> </ul>

Źródło: Oprac. na podstawie E. Brenner, J. Niehs. Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case. In: Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education, ed. by E. Canon [i in.], 2008. [Dok. elektr.] Tryb dostępu: [http://www.he-leo-project.eu/he\\_leo-handbook/processes\\_and\\_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/](http://www.he-leo-project.eu/he_leo-handbook/processes_and_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/) [odczyt: 7.07.2010], s. 9-10.



W trakcie właściwego projektowania programu studiów najważniejszą czynnością jest zdefiniowanie szczegółowych efektów kształcenia. Na ich kształt wpływają ustalone centralnie efekty generyczne zdefiniowane w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego oraz efekty specyficzne dla obszaru/ów kształcenia, właściwego/ych dla projektowanego programu studiów. Liczba i stopień zaawansowania zamierzonych efektów jest także rezultatem decyzji poprzedzających definiowanie efektów kształcenia (por. rys. 7), a związanych z określeniem poziomu kształcenia (ewentualnie profilu) i rodzaju wieńczącej go kwalifikacji. Poziomy kształcenia są bowiem charakteryzowane między innymi poprzez czas i nakład pracy studenta, który jest wymagany do ich ukończenia. Zamierzone efekty kształcenia zdefiniowane dla programu studiów na określonym poziomie powinny być możliwe do osiągnięcia w czasie i przy nakładzie pracy studenta przewidzianym dla tego poziomu. Efekty kształcenia nie są zestawem życzeń stworzonym w sytuacji pozbawionej jakichkolwiek ograniczeń. Efekty kształcenia muszą być tak zdefiniowane, by można było je mierzyć, a przynajmniej sprawdzić, czy zostały osiągnięte i na jakim poziomie doskonałości. Dobór i zakres efektów kształcenia jest uwarunkowany różnymi czynnikami, jak czas potrzebny na ich osiągnięcie, przewidywany nakład pracy, zakres wiedzy i poziom umiejętności kandydatów w momencie rozpoczynania realizacji programu studiów, możliwości kadrowe i środki wspierania procesu edukacyjnego, jakimi dysponuje uczelnia. Gwarantem tego, że wymienione i inne ograniczenia (np. finansowe) nie spowodują obniżenia poziomu oczekiwań interesariuszy biorących udział w tworzeniu programu studiów w odniesieniu do zamierzonych efektów kształcenia są, z jednej strony, Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji będące źródłem efektów generycznych zdefiniowanych dla poszczególnych poziomów kształcenia oraz opisy efektów dla obszarów kształcenia, z drugiej zaś zewnętrzne i wewnętrzne systemy zapewnienia jakości.

Odpowiedni dobór efektów kształcenia związany jest również ze stopniem ich szczegółowości, co pośrednio odnosi się także do liczby efektów. Nadmierne uszczegółowienie i mnożenie efektów może, z punktu widzenia uczących generować niebezpieczeństwo ograniczenia ich inwencji, a z punktu widzenia uczących się wywołać tendencję do kształcenia „pod efekty”. Z kolei formułowanie efektów na dużym stopniu ogólności może zagrozić spójności programu i podporządkowaniu jego realizacji wspólnemu celowi. Wynika stąd, że trudno jest określić stopień szczegółowości zdefiniowania efektów kształcenia w pierwszym cyklu projektowania programu studiów. Określenie tego stopnia jest negocjowane między wszystkimi interesariuszami biorącymi udział w procesie dydaktycznym w trakcie testowania programu, jego realizacji o oceny. Sprawy te są omówione bardziej szczegółowo w następnym podrozdziale.

Efekty kształcenia stanowią podstawę do wyznaczenia zakresu treści kształcenia i ich pogrupowania w przedmioty, a także zaplanowania adekwatnych do zakładanych efektów typów zajęć i związanych z nimi metod dydaktycznych oraz sposobów oceny. Należy zadbać o to, by dobierane metody dydaktyczne były zróżnicowane, a stosowane metody oceny nie sprowadzały się jedynie do weryfikowania wiedzy, lecz uwzględniały także pozostałe kategorie efektów kształcenia. Efekty kształcenia, przypisywane do wyodrębnionych modułów/przedmiotów, powinny po uogólnieniu tworzyć (wyczerpywać) zestaw efektów kształcenia zdefiniowanych dla całego programu studiów.

W projektowaniu *curriculum* możliwe jest wykorzystywanie narzędzi służących kontroli poprawności tego procesu.

Do kontrolowania poprawności relacji między składnikami strukturalnymi programu studiów służą macierze. Jednym z podstawowych narzędzi tego typu jest macierz efektów kształcenia, która odzwierciedla relacje między efektami kształcenia sformułowanymi dla całego programu studiów i efektami kształcenia zdefiniowanymi dla jego jednostek strukturalnych (przedmiotów/modułów). Jej utworzenie i analiza pozwala na sprawdzenie, czy podział programu kształcenia na jednostki o zdefiniowanych efektach kształcenia gwarantuje osiągnięcie przez absolwentów efektów założonych dla całego programu, umożliwia identyfikację „białych plam”, to znaczy rozpoznanie takich efektów kształcenia,

które nie są osiągane wcale lub w niedostatecznym stopniu z powodu niewłaściwego zaprojektowania jednostek programu (przedmiotów/modułów) i przyporządkowanych im efektów kształcenia. Macierz efektów kształcenia umożliwia także optymalną „dystrybucję” efektów kształcenia między poszczególne przedmioty/moduły w obrębie programu studiów, w celu unikania nadmiernej „kumulacji” efektów i właściwe przyporządkowania efektów generycznych poszczególnym przedmiotom/modułom). Przykład macierzy efektów kształcenia zawiera Tab. 18.

**Tab. 18: Wzór macierzy efektów kształcenia**

	Efekty kształcenia dla programu studiów 1	Efekty kształcenia dla programu studiów 2	Efekty kształcenia dla programu studiów 3	Efekty kształcenia dla programu studiów 4
Przedmiot/moduł 1		+		+
Przedmiot/moduł 2	+	+		
Przedmiot/moduł 3				
Przedmiot/moduł 4			+	
Przedmiot/moduł 5	+			

Źródło: M. Ziółek, Tworzenie programu studiów na bazie efektów uczenia się, 2010. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://ekspertcbolonscy.org.pl/sites/ekspertcbolonscy.org.pl/files/MZ\\_budowa%20programow%20studiow\\_070510.pdf](http://ekspertcbolonscy.org.pl/sites/ekspertcbolonscy.org.pl/files/MZ_budowa%20programow%20studiow_070510.pdf) [odczyt: 9.07.2010].

Pomocą w odzwierciedleniu relacji między typem zajęć (i właściwymi dla poszczególnych typów zajęć metodami nauczania i rodzajami przejawianej aktywności studentów) z kompetencjami studentów kształtowymi w trakcie zajęć określonego typu służy macierz kompetencji. Pozwala ona na sprawdzenie, czy typy zajęć przewidziane do realizacji w danym programie kształcenia/przedmiocie/module, gwarantują uzyskanie sformułowanych efektów kształcenia (kompetencji) i sprzyja zachowaniu równowagi w kształtowaniu kompetencji różnych typów poprzez uświadomienie konieczności wprowadzania różnych typów zajęć i charakterystycznych dla nich metod nauczania i uczenia się. Umożliwia także identyfikację „białych plam”, to znaczy rozpoznanie takich kompetencji, które nie są rozwijane wcale lub w niedostatecznym stopniu z powodu niewłaściwego doboru typów zajęć.

Wzór jednej z możliwych odmian macierzy kompetencji został przedstawiony w Tab. 19.

**Tab. 19: Wzór macierzy kompetencji**

	Wykład	Seminarium	Projekt	Ćwiczenia	Laboratorium	Praca dyplomowa
Wiedza i rozumienie	++	+				+
Zastosowanie wiedzy			+	++	++	+
Formułowanie sądów		++	+			++
Radzenie sobie ze złożonością, interdyscyplinarnością			++			+



Tab. 19: Wzór macierzy kompetencji

	Wykład	Seminarium	Projekt	Ćwiczenia	Laboratorium	Praca dyplomowa
Umiejętność samodzielnego uczenia się		++	+			+
Umiejętność komunikowania się	+	++	+			
Kształtowanie odpowiedzialności i postaw etycznych			+		+	+
Umiejętność pracy w zespole			+		+	
Umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym		+				+

Źródło: M. Ziółek, Tworzenie programu studiów na bazie efektów uczenia się, 2010. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MZ\\_budowa%20programow%20studiow\\_070510.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MZ_budowa%20programow%20studiow_070510.pdf) [odczyt: 9.07.2010].

Macierzowe ujęcia zależności między różnymi komponentami programu studiów – efektami kształcenia, metodami ich uzyskiwania, sposobami oceniania są – bardzo skutecznym i jednocześnie dość prostym narzędziem sprawdzenia adekwatności wymienionych komponentów względem siebie, a także stopnia wykorzystania dostępnych metod dydaktycznych i sposobów pomiaru osiągnięć i ich różnorodności. Proces projektowania programu studiów ma charakter cykliczny, a rezultaty kolejnych cykli należy przedyskutować z różnymi interesariuszami, aż do osiągnięcia konsensu, co do struktury programu kształcenia, jego jednostek składowych (przedmiotów/modułów), ich zawartości oraz efektów kształcenia, sposobów ich osiągnięcia i oceny.

Jak widać, opracowywanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia (zgodnie z opisaną wyżej procedurą) przynosi liczne korzyści:

- ułatwia identyfikację (i eliminację) luk i redundancji w programie,
- stwarza szerokie możliwości eksperymentowania i wdrażania nowatorskich koncepcji dydaktycznych,
- wymusza stosowanie lepszych i bardziej kompletnych mechanizmów oceny osiągnięć studenta,
- wymusza wprowadzenie do programu zajęć prowadzących do rozwijania umiejętności ogólnych i praktycznych (kosztem wąskiej specjalizacji teoretycznej),
- ogranicza możliwości tworzenia programu zdominowanego interesami kadry nauczającej.

Warto przy okazji zauważyć, że zmianie podejścia do projektowania programów studiów powinna towarzyszyć zmiana sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych – wysiłek nauczycieli akademickich nie powinien być ukierunkowany na przekazywanie informacji, lecz na skuteczne pomaganie studentom w osiągnięciu zamierzonych efektów kształcenia (pomoc w zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz w kształtowaniu postaw).

Warto także zauważyć, że opracowywanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia ułatwia współdziałanie w procesie tworzenia oferty dydaktycznej z interesariuszami zewnętrznymi (m.in. z pracodawcami). Jest to istotne, bowiem udział osób zewnętrznych w pracach programowych nie jest obecnie zjawiskiem zbyt powszechnym.

Upowszechnienie KRK i efektów kształcenia stwarza studentom szersze możliwości tworzenia indywidualnych ścieżek kształcenia, a zwłaszcza realizowania idei mobilności poziomej i pionowej.

Sprzyjałoby temu podjęcie – wraz z wprowadzaniem KRK – następujących działań:

- harmonizacja, a przynajmniej pewna konwergencja w zakresie kształtu kalendarza akademickiego w polskich uczelniach (dwa semestry w roku akademickim z ew. dodatkowym okresem studiowania w czasie wakacji letnich; wspólne daty rozpoczęcia semestru zimowego i letniego; taka sama liczba tygodni zajęć);
- powszechne stosowanie w polskich uczelniach – ze względu na różną długość studiów na każdym z poziomów – semestralnego systemu rozliczeń osiągnięć studenta i symetryzacja organizacji obu semestrów (w szczególności podobny układ i czas trwania obu sesji egzaminacyjnych);
- ujednoczenie skali ocen stosowanej w polskich uczelniach i sposobu określania ostatecznego wyniku studiów uwidocznionego na dyplomie.

### 2.1.5. Potwierdzanie uzyskania efektów kształcenia

Niezwykle ważnym etapem tworzenia programu kształcenia jest jego testowanie i ocena. Jego celem jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie o to, czy realizacja programu zapewni osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia i czy odpowiada rozpoznanym w stadium koncepcyjnym oczekiwaniom społecznym i wymaganiom rynku pracy. Kryteria oceny powinny być tworzone z udziałem różnych grup interesariuszy, a rezultaty oceny wykorzystane do doskonalenia programu. Testowanie i ocena programu powinny być prowadzone zarówno w fazie projektowania, jak i w fazie realizacji

**Tab. 20: Fragment przykładowej macierzy efektów kształcenia, służącej do weryfikacji efektów kształcenia związanych z wymaganiami umiejętności skutecznego porozumiewania się; X oznacza, że rozpatrywany efekt kształcenia jest wymieniony w zbiorze efektów kształcenia przedmiotu, a sprawdziany związane z realizacją przedmiotu pozwalają stwierdzić, w jakim stopniu został on osiągnięty [Kras2009]**

szczegółowe efekty kształcenia zdefiniowane dla programu studiów	przedmiot			
	Fizyka	Techniki prezentacji	Projekt inżynierski	Seminarium dyplomowe
znajomość zasad i umiejętność opracowania i przedstawiania wyników eksperymentu	X			
umiejętność sporządzania dokumentacji projektu			X	
znajomość zasad i umiejętność tworzenia tekstu technicznego	X	X	X	
umiejętność tworzenia tekstu technicznego przeznaczonego dla „nieszpecjalistów”		X		
znajomość zasad i umiejętność przekształcenia tekstu pisanego w prezentację multimedialną		X		
umiejętność przeprowadzenia prezentacji ustnej z wykorzystaniem technik multimedialnych		X		X
umiejętność uczestniczenia w dyskusji i prowadzenia dyskusji		X		X
umiejętność tworzenia stron www		X		

Programy studiów prowadzące do uzyskania dyplomu ukończenia studiów na danym kierunku (związane z ukończeniem programu studiów o konkretnej nazwie np. *Inżynieria komputerowa*), opracowane zgodnie z przedstawioną procedurą w różnych uczelniach, mogą się znacznie różnić. Także efekty kształcenia związane z tymi programami mogą

być różne (jest to konsekwencją zróżnicowania misji uczelni, ich zasobów materialnych, kadry, stosowanych technik nauczania itp.), lecz muszą pozostawać w zgodzie z efektami zdefiniowanymi na poziomie systemu oraz na poziomie właściwego obszaru kształcenia (w przypadku *Inżynierii komputerowej* – obszaru kształcenia technicznego).

Potwierdzanie efektów kształcenia jest przede wszystkim zadaniem uczelni (jednostki prowadzącej studia). Zaprojektowanie i właściwe stosowanie odpowiednich mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów (i podane do wiadomości publicznej) są osiągnięte w wyniku realizacji procesu dydaktycznego stanowi podstawę funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości, co wynika m.in. z treści opracowanego przez ENQA dokumentu *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, przyjętego przez ministrów na konferencji w Bergen [ESG2005].

Rola ciała zewnętrznego dokonującego walidacji efektów kształcenia (akredytującego program studiów) sprowadza się wówczas głównie do:

- zbadania, czy zdefiniowane przez uczelnię zamierzone efekty kształcenia pozostają w zgodzie z efektami dla właściwego obszaru kształcenia, w którym „ulożony” jest podlegający ocenie program studiów;
- zbadania, czy wewnętrzny system zapewniania jakości działa prawidłowo, a w szczególności, na ile skuteczne są opracowane przez uczelnię mechanizmy sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów są w rzeczywistości osiągnięte (w wyniku realizacji procesu dydaktycznego).

Mówiąc inaczej, procedura ewaluacji i akredytacji powinna być oparta w coraz większym stopniu na badaniu efektów kształcenia – „wyjścia”, a nie „wejścia”, tzn. badaniu skuteczności „uczenia się”, a nie „nauczania”.

Koncentracja na badaniu efektów kształcenia nie oznacza, że w procesie oceny jakości kształcenia pomijane jest badanie „wejścia”, czyli m.in. warunków studiowania. Coraz częściej jednak – nawet w przypadku oceny programów studiów (a nie instytucji) – pod tą nazwą kryją się – obok zasobów posiadanych przez uczelnię (materialnych, ludzkich) – nowe elementy, mniej ważne z punktu widzenia kadry nauczającej, lecz bardzo istotne z punktu widzenia studentów. W szczególności dokonywana jest ocena „usług świadczonych studentom”, takich jak zakwaterowanie, doradztwo i pomoc (w sprawach akademickich, w sprawach planowania kariery zawodowej, a także w sprawach osobistych), świadczenia pomocy materialnej, świadczenia w zakresie ochrony zdrowia itp.

Jak wspomniano wyżej, zmiana podejścia do ewaluacji i akredytacji (oparcie ich przede wszystkim na badaniu efektów kształcenia) powoduje konieczność zmiany sposobu działania agencji akredytacyjnych. Szczególne wyzwanie stanowi badanie skuteczności wewnętrznego systemu zapewniania jakości, a zwłaszcza sprawdzanie, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla danego programu studiów są rzeczywiście osiągnięte w wyniku realizacji procesu kształcenia. Realizacja tego zadania wymaga – w ramach procedury akredytacji – analizowania prac studenckich (ocenionych prac egzaminacyjnych, prac domowych, projektów, prac dyplomowych – także ze względu na kompletność komentarzy i zaleceń sformułowanych przez nauczycieli dokonujących oceny), jak również zarejestrowanych na taśmie wideo zajęć o charakterze ćwiczeń, seminariów i egzaminów dyplomowych. Takie właśnie podejście stosowane jest m.in. przy akredytacji programów kształcenia inżynierów w Stanach Zjednoczonych (zgodnie z kryteriami ABET [ABET]).

Zmiany w sposobie realizacji procedur oceny jakości kształcenia sprzyjają udziałowi w pracach komisji oceniających i ciał akredytacyjnych interesariuszy zewnętrznych – osób spoza środowiska akademickiego, m.in. przedstawicieli pracodawców, co jest zgodne z postulatami dokumentu ENQA przyjętego w Bergen [ESG2005].

### 2.1.6. Metodyka opisu programu studiów

Kompleksowa i precyzyjna informacja o ofercie edukacyjnej jest traktowana jako jeden ze standardów zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego<sup>5</sup>. W celu zapewnienia wszystkim interesariuszom dostępu do informacji o ofercie edukacyjnej konieczne jest zaprojektowanie struktury opisu programu studiów, który może być wykorzystywany do różnych celów informacyjnych – w systemach elektronicznej rejestracji kandydatów, w katalogach programów studiów i kursów, w materiałach informacyjno-promocyjnych uczelni i jej jednostek.

Zestaw elementów opisu programu studiów o określonej nazwie został zaproponowany w *Przewodniku dla użytkowników ECTS*<sup>6</sup> i obejmuje następujące elementy:

1. przyznawane kwalifikacje (tytuły i dyplomy)
2. poziom kwalifikacji
3. szczegółowe kryteria przyjęć
4. szczegółowe procedury dotyczące uznawania wcześniejszego kształcenia (formalnego, nieformalnego i incydentalnego)
5. wymagania i przepisy dotyczące kwalifikacji
6. profil programu studiów
7. podstawowe efekty kształcenia/uczenia się
8. profile zawodowe absolwentów wraz z przykładami
9. dalsze możliwości kształcenia
10. strukturę programu wraz z liczbą punktów (60 punktów rocznie)
11. przepisy dotyczące egzaminów, systemu oceniania i ocen
12. wymogi związane z ukończeniem studiów
13. typ studiów (stacjonarne, niestacjonarne, e-learning...)
14. nazwisko kierownika programu studiów lub innej odpowiedzialnej osoby.

---

#### Podstawowa literatura przedmiotu

- E. Brenner, J. Niehs. *Curricula Development based on Learning Outcomes – An Austrian Case*. In: *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education*, ed. by E. Canon [i in.], 2008. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://www.he-leo-project.eu/he\\_leo-handbook/processes\\_and\\_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/](http://www.he-leo-project.eu/he_leo-handbook/processes_and_practices/curricula-development-based-on-learning-outcomes-2013-an-austrian-case/) [odczyt: 19.05.2010].
- *Efekty kształcenia jako podstawa budowy programów studiów. Pomocne informacje*. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/efekty\\_ksztalcenia\\_pomoc.pdf](http://www.bjk.uw.edu.pl/files/pdf/efekty_ksztalcenia_pomoc.pdf) [odczyt: 19.05.2010].
- *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów ECTS. Przewodnik dla użytkowników*. [Dok. elektr.]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. for the Polish language edition: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Warszawa 2009. Tryb dostępu: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/przewodnik\\_ECTS\\_2009\\_pol.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/przewodnik_ECTS_2009_pol.pdf) [odczyt: 19.05.2010].
- *Humanities Curriculum*. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://www.dodea.edu/foia/iod/pdf/2610\\_1.pdf](http://www.dodea.edu/foia/iod/pdf/2610_1.pdf) [odczyt: 31.01.2010].
- D. Kennedy, *Designing Curricula based on Learning Outcomes*, 2009. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: <http://www.bjk.uw.edu.pl/files/ppt/kennedy.ppt> [odczyt: 19.05.2010].
- D. Kennedy, A. Hyland, N. Ryan. *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*, 2007. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf> [odczyt: 19.05.2010].
- *Master's degree characteristics. September 2009. Draft for consultation*. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/masters/MastersDegreeCharConsult2009.pdf> [odczyt: 31.01.2010].

<sup>5</sup> Por. *Standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa 2005, s. 18, standard 1.7 *Publikowanie informacji*: „Instytucje powinny w regularnych odstępach czasu publikować aktualne, bezstronne i obiektywne informacje – zarówno w ujęciu ilościowym, jak i jakościowym – na temat oferowanych przez siebie programów oraz ich efektów”

<sup>6</sup> *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów ECTS. Przewodnik dla użytkowników*. [Dok. elektr.]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. for the Polish language edition: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Warszawa 2009. Tryb dostępu: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/przewodnik\\_ECTS\\_2009\\_pol.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/przewodnik_ECTS_2009_pol.pdf) [odczyt: 10.07.2010].

- M. Ziólek, *Tworzenie programu studiów na bazie efektów uczenia się*, 2010. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MZ\\_budowa%20programow%20studiow\\_070510.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MZ_budowa%20programow%20studiow_070510.pdf) [odczyt: 19.05.2010]. *Subject benchmark statements. Honours degree benchmark statements*. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/default.asp> [odczyt: 29.01.2010].
- *Tuning Subject Area Findings: History*. [Dok. elektr.]. Tryb dostępu: [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/Template\\_History.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/Template_History.pdf) [odczyt: 29.01.2010].
- [Kras2009] A. Kraśniewski, *Proces Boloński – to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, ISBN 978-83-87716-00-4, 2009.
- [ESG2005] *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005; [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna) (zakładka „Main Documents”).
- [ABET] *Criteria for Accrediting Engineering Programs, effective for evaluations during the 2009-2010 accreditation cycle*, ABET Engineering Accreditation Commission, 2009; <http://www.abet.org/Linked%20DocumentsUPDATE/Criteria%20and%20PP/E001%2009-10%20EAC%20Criteria%2012-01-08.pdf>.

## Rozdział 2.2. Projektowanie programu zajęć dydaktycznych (sylabus) z wykorzystaniem efektów kształcenia<sup>7</sup>

### 2.2.1. Wstęp

Podstawową zaletą programów studiów zdefiniowanych w oparciu o efekty kształcenia jest ich przejrzystość. Tego rodzaju funkcjonalność jest szczególnie ważna dla pracodawców, którzy w poprzednim systemie opisu procesu kształcenia, musieli się domyślać jakiej wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych mogą spodziewać się po absolwencie, który przeszedł przez określony programem studiów zakres przedmiotów i treści programowych.

Przebudowa pojedynczego przedmiotu w oparciu o efekty kształcenia jest niezbędnym etapem w procesie włączania kształcenia formalnego w system uczenia się przez całe życie. Opisywanie kompetencji w języku efektów kształcenia otwiera drogę do uznawania wiedzy i umiejętności zdobywanych na drodze nieformalnej i pozaformalnej. W konsekwencji kształcenie na drodze formalnej staje się jednym z etapów procesu uczenia się przez całe życie i musi być kompatybilne z pozostałymi etapami.

Pojedynczy przedmiot jest jednym z wielu elementów struktury kompetencji zdobywanych przez całe życie i aby do niej pasować musi być zdefiniowany za pomocą tych samych narzędzi, tego samego języka, w tym przypadku języka opartego na idei efektów kształcenia.

### 2.2.2. Nowe podejście do przedmiotu

Przebudowa lub budowa przedmiotu w oparciu o efekty kształcenia jest kompleksowym procesem zmiany filozofii prowadzenia danego przedmiotu i niesie za sobą szereg krótko i długoterminowych działań, niezbędnych dla każdego prowadzącego przedmiot.

Ważnym i nierzadko najtrudniejszym etapem wdrożenia takiego podejścia jest zaszczepienie nowej idei wśród kadry akademickiej. Jest to problem niezwykle delikatny ponieważ podejście oparte na efektach kształcenia poddaje w wątpliwość efektywność starego systemu opartego na treściach programowych. Przy wprowadzeniu podejścia „nowego” pojawia się naturalna reakcja obronna, związana z tym, że nikt nie chciałby być posądzony o bycie nieefektywnym w tym, co robi. Tymczasem doświadczenie pokazuje, że fakt, że student usłyszał daną informację nie jest równoznaczne z tym, że posiada w tym zakresie założoną wiedzę i umiejętności. Podobnie odpytywanie z definicji i wiadomości nie daje gwarancji osiągnięcia wspomnianych efektów.

Podstawowym elementem nowego podejścia prowadzenia przedmiotu jest zmiana roli prowadzącego przedmiot z prezentującego wiadomości, przekazującego informacje wy-

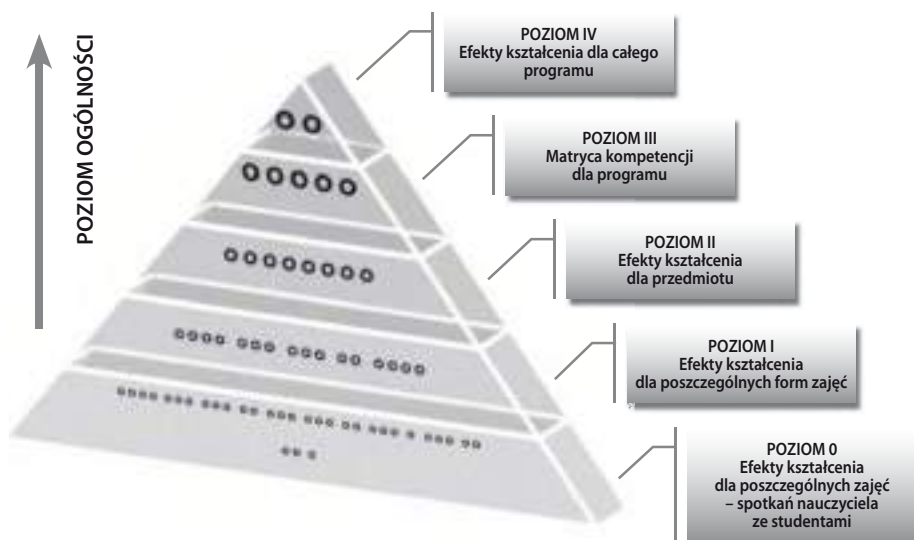
<sup>7</sup> Opracował Tomasz Saryusz-Wolski

kładowcy, na lidera wspomagającego uczenie się studenta. Tak zdefiniowana zmiana niesie za sobą również zmianę roli studenta, który, z pasywnego odbiorcy informacji i wiadomości, zamienia się w aktywnego uczestnika procesu kształcenia, współodpowiedzialnego za jakość tego procesu i świadomego wiedzy, umiejętności i innych kompetencji jakie chce w ramach danego przedmiotu zdobywać. Powyższe założenia stanowią kluczowy element systemu zorientowanego na studenta (student-centred system), który w odróżnieniu do systemu zorientowanego na nauczyciela (teacher-centred system), stawia w centrum procesu potrzeby studenta i adaptuje poszczególne elementy przedmiotu do rzeczywistych możliwości uczącego się. Pojawia się tutaj problem elastyczności przedmiotu, w którym jedynym sztywnym elementem mają być efekty kształcenia. Wszystkie pozostałe składowe przedmiotu takie jak treści, narzędzia dydaktyczne oraz sposoby oceniania (metody pomiaru dydaktycznego), powinny elastycznie dostosowywać się do specyfiki uczącej się grupy studentów. Jest to bardzo złożone podejście wymagające od prowadzącego zdefiniowania wielu możliwych dróg (kombinacji narzędzi i treści) prowadzących do tych samych efektów.

### 2.2.3. Cele i efekty kształcenia – jako warunki brzegowe definiujące ramy każdego przedmiotu

Efekty kształcenia zdefiniowane dla przedmiotu nie określają tego co wykładowca ma do przekazania studentom, lecz definiują jaką wiedzę, umiejętności i kompetencje personalne i społeczne studenci będą w stanie zademonstrować po ukończeniu kursu. Najważniejszą cechą dobrze zdefiniowanych efektów kształcenia jest ich mierzalność gwarantująca właściwą ocenę stopnia ich osiągnięcia.

Każdy nauczyciel powinien mieć również świadomość, jak efekty kształcenia zdefiniowane dla jego przedmiotu wpasowują się w matrycę kompetencji zdefiniowaną dla całego programu. Każdy prowadzący przedmiot powinien zdefiniować efekty kształcenia na różnych poziomach szczegółowości (rys). Efekty ogólne dla całego przedmiotu (POZIOM II) ujawniane między innymi w jej karcie mogą stanowić element wyjściowy w odniesieniu do efektów kształcenia zdefiniowanych dla całego programu (POZIOM III, IV), ale również w odniesieniu do poszczególnych form zajęć i spotkań ze studentami. (POZIOM 0 i I). Efekty kształcenia zdefiniowane dla poszczególnych form zajęć- wykładów, ćwiczeń, laboratoriów a także dla pojedynczych spotkań ze studentami, nie muszą być ujawniane studentom – funkcjonują jednak w sposób ciągły w świadomości prowadzącego i stanowią podstawę do samooceny.



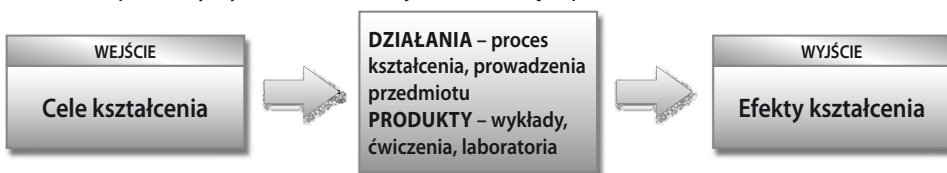


### 2.2.3.1. Różnice pomiędzy celami a efektami kształcenia<sup>8</sup>

Cel przedmiotu opisuje zmianę, jaką chce się osiągnąć w wyniku realizacji procesu kształcenia związanego z przedmiotem. Cele są intencjami nauczyciela wskazującymi, co, po zakończeniu danego kursu, zmieni się w sytuacji odbiorców (studentów). Przedstawiają, jaką wiedzę posiadają odbiorcy, czego nowego się nauczą, jak poprawią się ich umiejętności, jak zmieni się ich sytuacja życiowa, jakie pojawią się możliwości.

Efekt kształcenia to bezpośrednie oraz natychmiastowe (mierzone po zakończeniu realizacji przedmiotu lub jego części) rezultaty wynikające z dostarczenia produktu w postaci wykładów, laboratoriów, ćwiczeń, projektów i innych.

Cele kształcenia są elementem wejścia i nie gwarantują określonych efektów/rezultatów, które powinny być zdefiniowane jako wieńczące proces kształcenia.



#### PRZYKŁAD 1

**Cel kształcenia:** Zapoznanie studentów z nowoczesnymi technologiami inżynierskimi

**Produkty:** Poprzez uczestnictwo w ćwiczeniach i laboratoriach student zdobywa wiedzę umiejętności oraz nabiera pożądanych postaw w zakresie obsługi nowoczesnych technologii inżynierskich

**Efekty Kształcenia :** Po zakończeniu kursu student potrafi właściwie ....

identyfikować technologie inżynierskie, potrafi krytycznie oceniać przydatność poszczególnych rozwiązań do zadanych sytuacji rzeczywistych ...

### 2.2.3.2. Jakie są cechy dobrze zdefiniowanych efektów kształcenia

Największą trudność w definiowaniu efektów kształcenia stanowi ich właściwe odróżnienie od celów przedmiotu. Często, do zdefiniowania efektów kształcenia używa się sformułowań typu „wiedzieć”, „rozumieć”, które w odniesieniu do przedstawionych powyżej definicji bardziej opisują cele niżeli efekty. Tego typu sformułowania nie identyfikują w jasny sposób poziomu wiedzy czy rozumienia, a jedynie w sposób ogólny zaznaczają ideę przedmiotu.

Poprawne definiowanie efektów kształcenia jest obecnie przedmiotem międzynarodowej dyskusji, której wynikiem jest szereg publikacji prezentujących różnorodne doświadczenia w tym zakresie. Jest jednak kilka wskazówek, co do których zdecydowana większość badaczy ma to samo zdanie:

- Liczba efektów dla modułu/przedmiotu nie może być zbyt duża – optymalnie 5-9
- Każdy efekt kształcenia powinien być zdefiniowany na poziomie osiągalnym dla najmniej zdolnego studenta a nie na najwyższym możliwym poziomie
- Zdefiniowane dla modułu/ przedmiotu efekty kształcenia muszą w jasny sposób odpowiadać efektom zdefiniowanym w macierzy kompetencji dla całego programu.

Ponadto wszystkie efekty kształcenia powinny spełniać kryteria koncepcji **SMART**:

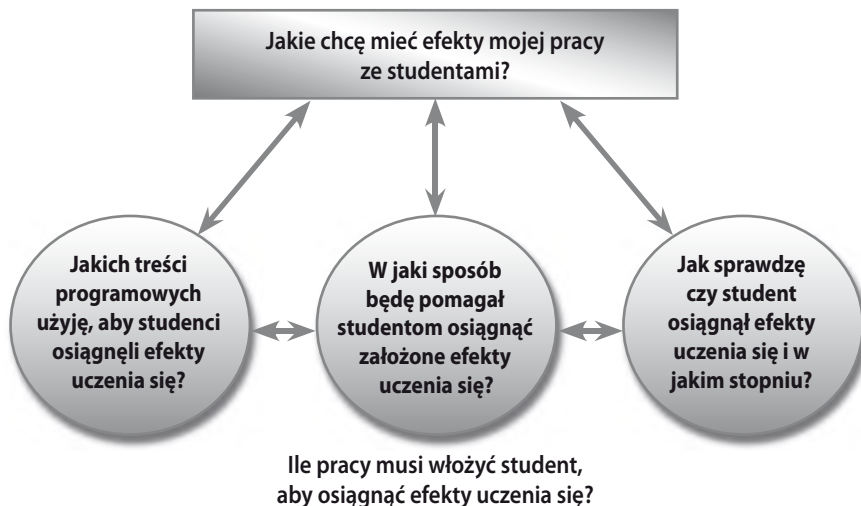
<sup>8</sup> Patrz także uwagi w rozdziale 2.1.



- S** – specific – szczegółowość, konkretność – efekty kształcenia powinny być szczegółowo opisane, dotyczyć konkretnych oczekiwań co do tego jaką wiedzę i umiejętności student powinien osiągnąć po zakończeniu kursu.  
Efekty kształcenia nie mogą być również zbyt szczegółowe, gdyż:
- M** – measurable – mierzalność – Do każdego zdefiniowanego efektu kształcenia muszą pojawić się jasne kryteria jego oceny – czy i jakim stopniu został osiągnięty. Odpowiedni poziom szczegółowości zdefiniowania efektów kształcenia gwarantuje efektywną strategię oceny.
- A** – acceptable/accurate – akceptowalność/trafność – Każdy efekt powinien być przedyskutowany i skonsultowany z wytycznymi zewnętrznymi dla przedmiotu – Każdy prowadzący przedmiot powinien umieć wskazać odniesienie swoich efektów kształcenia do macierzy efektów kształcenia zdefiniowanej dla całego programu studiów a także do odpowiednich poziomów Krajowej Ramy Kwalifikacji.
- R** – realistic – realistyczny – możliwy do osiągnięcia poprzez realizację przedmiotu ( zdefiniowane efekty kształcenia nie mogą się odnosić do działań ( treści, form dydaktycznych), których dany przedmiot nie obejmuje. Efekty kształcenia nie mogą być również listą pobożnych życzeń nauczyciela, możliwych do zrealizowania na danym poziomie umiejętności i wiedzy studenta oraz w danym czasie.
- T** – time-scaled – Efekty kształcenia dla danego przedmiotu powinny być osiągalne w zdefiniowanym przez program czasie. Nauczyciele Akademicki powinien realnie oszacować obciążenie pracą studenta potrzebne do osiągnięcia każdego efektu kształcenia z osobna oraz wszystkich razem i na tej podstawie ocenić na ile realne jest ich osiągnięcie w ramach liczby punktów ECTS, które zostały przewidziane dla danego przedmiotu.

#### **2.2.4. Jak opracować strategię prowadzenia przedmiotu gwarantującą osiągnięcie założonych celów i efektów?**

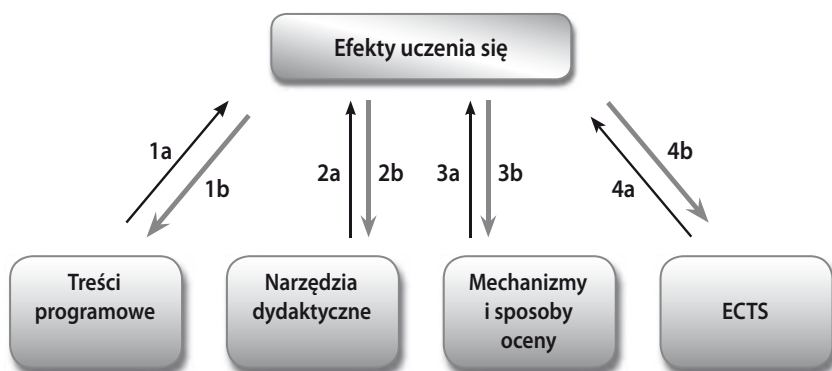
Wdrożenie nowej idei kształcenia opartej na efektach kształcenia niesie za sobą zmianę koncepcji prowadzenia przedmiotu już na etapie wstępnym. Nauczyciel nie rozpoczyna od zadania sobie pytania czego będzie uczył, ale od tego jakie, w swoim przedmiocie, chce osiągnąć efekty w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Dopiero w następnej kolejności pojawia się potrzeba dopasowania treści programowych do określonych uprzednio efektów. Niezbędne jest bowiem odsunięcie nadrzędności z treści programowych w kierunku efektów kształcenia. Proces myślenia nauczyciela o przedmiocie musi następnie przejść do etapu zdefiniowania narzędzi i mechanizmów, które pomogą osiągnąć studentom założone efekty kształcenia. Bardzo ważnym i trudnym zagadnieniem z jakim musi się zmierzyć nauczyciel na etapie definiowania przedmiotu jest odpowiedź na pytanie, jak można sprawdzić czy i jakim stopniu założone efekty zostały przez studenta osiągnięte. Na samym końcu procesu przedmiotu powinno paść pytanie dotyczące nakładu pracy, jaki będzie musiał włożyć student, aby osiągnąć określone efekty kształcenia.



Następstwem pytań wynikających z efektów kształcenia, zadanych w fazie przygotowań do prowadzenia przedmiotu, muszą być konkretne decyzje dotyczące treści programowych, narzędzi dydaktycznych i ewaluacyjnych.

Aby przebudowa przedmiotu w oparciu o efekty kształcenia miała sens, nauczyciel akademicki, poza prawidłowym zdefiniowaniem efektów kształcenia, musi dokładnie przemyśleć i wprowadzić narzędzia dydaktyczne, które będą wspomagały ich zdobywanie. Elementem wieńczącym przebudowę przedmiotu powinno być wdrożenie odpowiednich narzędzi ewaluacyjnych, które nie tylko sprawdzą czy założone efekty zostały osiągnięte, ale również w jakim stopniu. Tak rozumiana przebudowa przedmiotu, będzie miała sens jedynie wtedy, jeśli wszyscy prowadzący przedmiot dobrze zrozumieją ideę przemian.

### Elementy opisu modułu, przedmiotu



Najważniejszym zadaniem dla nauczyciela akademickiego jest więc wykazanie spójności pomiędzy poszczególnymi elementami składowymi przedmiotu poprzez odpowiedzi na pytania:

1a – czy wszystkie zaplanowane treści programowe mają swoje odzwierciedlenie w efektach kształcenia

- 1b- czy wszystkie zdefiniowane efekty kształcenia znalazły odzwierciedlenie w treściach programowych?
- 2a- Czy zaplanowane narzędzia dydaktyczne są odpowiednie dla osiągnięcia założonych efektów kształcenia?
- 2b- Czy użycie zaplanowanych narzędzi nie przyniesie dodatkowych nie zapisanych jeszcze efektów kształcenia ?
- 3a- Czy mechanizmy oceny kształtującej wspomagają osiągnięcie efektów kształcenia?
- 3b- Czy każdy efekt kształcenia jest w dostatecznym stopniu sprawdzany?
- 4a- Czy liczba przydzielonych punktów ECTS odpowiada nakładowi pracy studenta pracą dla zdefiniowanych efektów kształcenia ?
- 4b- Czy nakład pracy studentów jest adekwatny do osiągniętych efektów kształcenia

### 2.2.4.1 Potwierdzanie osiągnięcia efektów kształcenia: metody i kryteria oceny

Zagadnienie związane z oceną studenta jest złożonym problemem, będącym przedmiotem badań wielu dydaktyków. Wdrożenie koncepcji prowadzenia przedmiotu w oparciu o efekty kształcenia niesie za sobą potrzebę wprowadzania nowych form i kryteriów ewaluacji.

Prowadzący musi odpowiedzieć sobie na dwa podstawowe pytania:

- Jak student zademonstruje osiągnięcie określonych efektów (metody oceny)
- Jak ocenić czy student osiągnął założone efekty kształcenia i w jakim stopniu (kryteria oceny)

Każdy nauczyciel zapytany o sposoby oceniania studentów jest w stanie udzielić szeregu odpowiedzi ukazujących wachlarz dostępnych narzędzi ewaluacyjnych. Niestety doświadczenie pokazuje, że jedynie niewielka część tych narzędzi ma zastosowanie do efektów kształcenia. Znakomitą większość stanowią narzędzia weryfikujące zaznajomienie się z treściami programowymi. Formy oceny efektów kształcenia mogą być, i zazwyczaj są, trudniejsze zarówno dla studenta jak i dla nauczyciela. Przykładowo student zwykle woli wykazać się „rozumieniem” definicji i pojęć poprzez rozwiązanie testu, aniżeli rozwiązywać złożone zagadnienie problemowe, nawet przy możliwości korzystania z notatek z zajęć czy innych materiałów. Z drugiej strony przygotowanie takiego problematycznego zadania, sprawdzającego pożądane poziomy wiedzy, umiejętności i innych kompetencji, jest również bardziej pracochłonne dla nauczyciela. Nie ulega jednak wątpliwości fakt, że efektywność zajęć będzie miała miejsce jedynie wtedy, jeżeli znajdą się odpowiednie narzędzia które ją zweryfikują i potwierdzą. Każda forma oceny powinna jasno definiować jaki efekt kształcenia sprawdza.

Efekt kształcenia	Forma oceny			
	Test 1	Test2	Projekt	Egzamin ustny
Efekt kształcenia 1	X		X	
Efekt kształcenia 2		X		X
...				X

Niezwykle istotnym aspektem, często pomijanym przez wykładowców jest jasne określenie kryteriów oceny w odniesieniu do poszczególnych efektów kształcenia. Każdy student już na początku zajęć musi mieć pełną świadomość tego, jakich efektów prowadzący od niego oczekuje oraz jak są przez nauczyciela zdefiniowane poszczególne poziomy osiągnięcia tych efektów. Służyć temu może odpowiednia tabela oddana do dyspozycji studentom:

	Na ocenę 2	Na ocenę 3	Na ocenę 4	Na ocenę 5
<b>Efekt 1</b> Student po zakończeniu kursu będzie potrafił efektywnie dobierać i wykorzystywać narzędzia analizy matematycznej	Student nie umie wykorzystywać podstawowych narzędzi	Student poprawnie wykorzystuje zaledwie kilka narzędzi...	Student nie tylko poprawnie wykorzystuje narzędzia, ale również potrafi w analityczny sposób je porównać	Student potrafi wykorzystywać wszystkie zaproponowane w trakcie zajęć narzędzia, potrafi porównywać ich efektywność a także samodzielnie identyfikować narzędzia potrzebne do rozwiązania zadanego problemu z jednoczesnym uzasadnieniem wyboru
<b>Efekt 2</b> Student będzie potrafił efektywnie prezentować i dyskutować wyniki swoich badań	Student nie potrafi w najprostszy sposób zaprezentować wyników swoich badań	Student prezentuje „suche” wyniki bez umiejętności ich efektywnej analizy	Student nie tylko efektywnie prezentuje wyniki, ale również dokonuje ich analizy. Potrafi również prowadzić dyskusję osiągniętych wyników	Student potrafi efektywnie prezentować, analizować, dyskutować osiągnięte wyniki a także proponować modyfikacje w układzie pomiarowym
...	...	...	...	...

### 2.2.4.2. Dwa typy oceny jako narzędzia ewaluacji studenta i... nauczyciela

#### Ocena formująca

Ocena formująca służy bezpośrednio procesowi kształcenia, jest również narzędziem które pomaga dobierać prowadzącemu przedmiot, odpowiednio dla specyfiki zespołu uczącego się, narzędzia i efektywnie poprowadzić proces kształcenia w ramach danego przedmiotu.

Ocena formująca opiera się na dobrej komunikacji na linii student- nauczyciel. Wspiera zaangażowanie studentów i daje im poczucie wpływu na proces kształcenia, poprzez możliwość wyrażenia swoich potrzeb nie tylko w zakresie treści programowych ale również metod kształcenia, na jakie zdecydował się prowadzący.

Ocena formująca nie zawsze powinna mieć wpływ na ocenę końcową. Ocena ta powinna pomagać studentowi i nauczycielowi w zdefiniowaniu okresowych osiągnięć studenta, ma umożliwić identyfikację ewentualnych braków w wiedzy i umiejętnościach studentów. Nauczyciel efektywnie wykorzystujący wyniki tej oceny powinien elastycznie dopasowywać poszczególne narzędzia dydaktyczne do potrzeb i specyfiki grupy z którą w danym momencie pracuje.

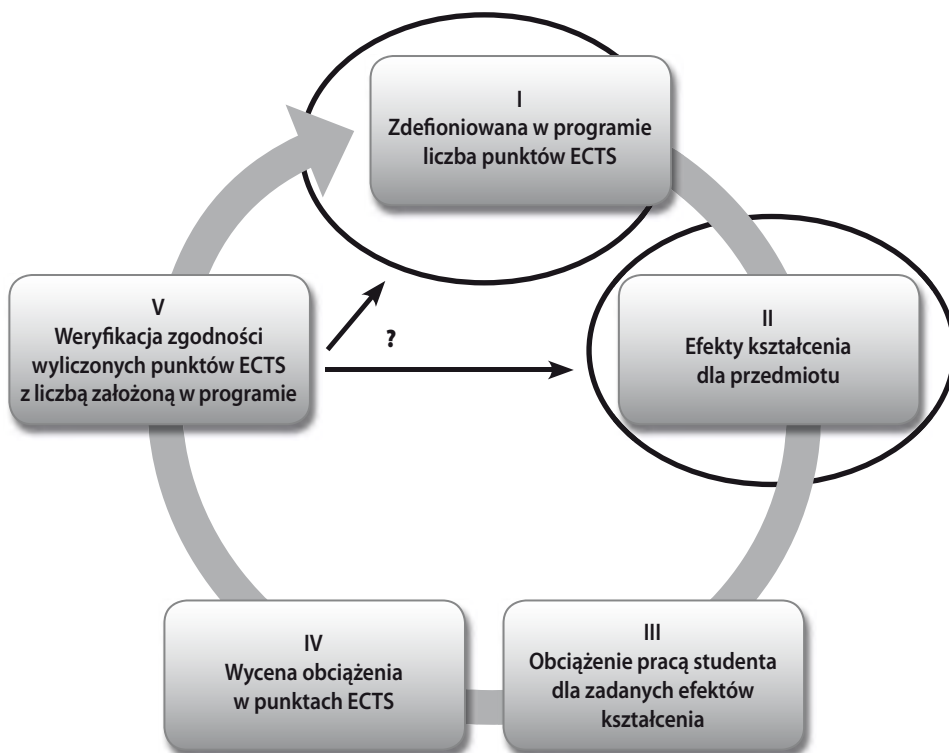
#### Ocena podsumowująca

Ocena podsumowująca ma miejsce zazwyczaj na końcu procesu kształcenia ( przedmiotu/ modułu) i służy tylko ocenie tego jakie efekty kształcenia student osiągnął i w jakim stopniu. Ocena podsumowująca nie koniecznie musi sprawdzać wszystkich zdefiniowanych efektów kształcenia ale ich odpowiednio dobrana reprezentatywną próbkę.

### 2.2.5. ECTS – ostatnia składowa przedmiotu wieńcząca strategię jego prowadzenia

Doświadczenie pokazuje, że nadal w polskim szkolnictwie wyższym przypisywanie punktów ECTS ma charakter przypadkowy i nie do końca wiąże się ze zdefiniowanymi dla danego programu/przedmiotu efektami kształcenia oraz z obciążeniem pracą studenta.

Decyzja o liczbie punktów dla danego przedmiotu powinna być podejmowana na etapie tworzenia i dogłębnej analizy matrycy kompetencji dla danego programu. Prowadzący przedmiot dostając informację dotyczącą przypisanych przedmiotowi punktów ECTS powinien przede wszystkim zdefiniować odpowiednie efekty kształcenia, następnie wycenić sumaryczne obciążenie pracą studenta dla wszystkich efektów i przełożyć na liczbę punktów ECTS i zweryfikować z wartością zadaną. Jeśli występuje niezgodność należy zmodyfikować element I lub element II (rys).

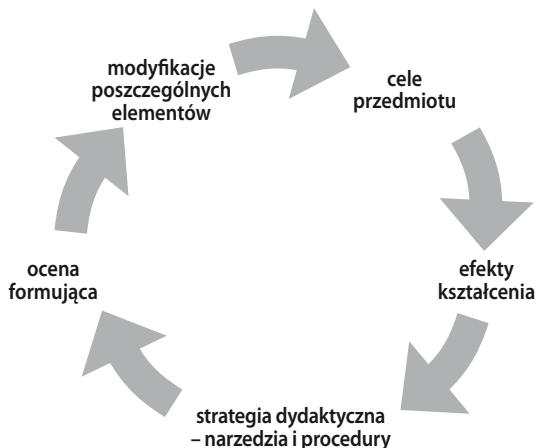


### 2.2.6. Przebudowa przedmiotu w oparciu o efekty kształcenia jako proces podlegający ciągłemu doskonaleniu

Zazwyczaj pierwotne zdefiniowanie efektów kształcenia nie jest optymalne, dopiero po zarysowaniu strategii prowadzenia przedmiotu, wskazaniu narzędzi dydaktycznych, mechanizmów i form oceny lista efektów podlega pewnej weryfikacji.

Prowadzenie przedmiotu w oparciu o efekty kształcenia jest procesem ciągłego doskonalenia, który powinien być realizowany przed każdym nowym cyklem kształcenia. Narzędziem szczególnie silnie wspierającym samodoskonalenie prowadzącego przedmiot powinny być wyniki oceny formującej, która wskazuje efektywność poszczególnych narzędzi dydaktycznych oraz trafność doboru treści programowych.

System zorientowany na studenta charakteryzuje się dużą elastycznością doboru poszczególnych elementów przedmiotu. Różnorodność zestawień poszczególnych narzędzi, treści, form musi jednak prowadzić do tych samych efektów kształcenia. Aby osiągnąć wysoką jakość procesu kształcenia, proces doskonalenia musi odbywać się w sposób ciągły.



## Zakończenie

W tradycyjnym, zorientowanym na nauczyciela, systemie kształcenia, wszystko zaczynało się od treści programowych. Nauczyciel przede wszystkim zadawał sobie pytanie czego będzie uczył. W ślad za tym pytaniem szły inne- jak będzie uczył i jak będzie oceniał. Wszystkie deskrytory dotyczące przedmiotu odnosiły się do jego treści. W koncepcji prowadzenia przedmiotu opartej na efektach kształcenia najważniejsza jest efektywność odzwierciedlona w wiedzy, umiejętnościach i innych kompetencjach, jakimi wykazuje się uczący po zakończeniu procesu kształcenia obejmującego dany przedmiot.

Najważniejszym i często najbardziej czasochłonnym etapem przebudowy jest przekonanie prowadzącego przedmiot do nowej koncepcji kształcenia, między innymi ze względu na trudność w opanowaniu nowego języka. Jeżeli prowadzący przedmiot, dobrze rozumie ideę efektów kształcenia, proces przebudowy następuje szybko i kreatywnie. Jednakże, ze względu na ogromne zróżnicowanie przedmiotów nie można narzucać „jedynie słusznego” schematu opisu i prowadzenia przedmiotów. „Uwolnienie od więzów” np. przynosi w tym zakresie bardzo dobre rezultaty.

Ważnym sprzymierzeńcem przebudowy przedmiotów w oparciu o efekty kształcenia jest czas poświęcony na dyskusję z prowadzącymi, którzy nierzadko, w wyniku takiej rozmowy, odnajdują efekty kształcenia „których nigdy się nie spodziewali”.

## Literatura

- [1] Heitmann, Günter and Avdelas, Aris and Arne, Oddvin (2003) E4 Thematic Network: Enhancing engineering Education in Europe - Volume C: Innovative curricula in engineering education, Borri, Claudio and Maffioli, Francesco, Eds. . Firenze University Press.
- [2] Mager, RF (1984) *Preparing Instructional Objectives* (2nd edn), Pitman Learning Inc. California.
- [3] Gronlund, NE (1978) *Stating Objectives for Classroom Instruction* (2nd edn) Collier Macmillan Pub. London.
- [4] Biggs, J (2001) *Teaching for Quality Learning at University*, Open University Press, Great Britain.
- [5] Moon, J (2002) *The Module and Programme Development Handbook*, Kogan Page, London.
- [6] Bloom, B S, ed. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Cognitive Domain*. David McKay, New York





# PRZEWODNIK PO PRZEDMIOCIE

## I. KARTA PRZEDMIOTU

### CEL PRZEDMIOTU

C1-

C2-

### WYMAGANIA WSTĘPNE W ZAKRESIE WIEDZY, UMIEJĘTNOŚCI I INNYCH KOMPETENCJI

1.

2.

3.

4.

5.

n...

### EFEKTY KSZTAŁCENIA

EK 1-

EK 2-

EK 3-

EK 4-

EK 5-

EK...n-

### TREŚCI PROGRAMOWE

	Forma zajęć- wykłady	Liczba godzin	Forma zajęć- ćwiczenia	Liczba godzin	Forma zajęć- laboratoria	Liczba godzin
	W1-...		ĆW 1-...		L1-...	
	W2-...		ĆW 2-...		L2-...	
	W3-...		ĆW 3-...		L3-...	
	W4-...		ĆW 4-...		L4-...	
	W 5-...		ĆW 5-...		L5-...	
	W6-...		ĆW 6-...		L6-...	
	W7-...		ĆW 7-...		L7-...	
	W ...n-		ĆW ...n-...		L...n-...	
Suma godzin	-		-		-	

## NARZĘDZIA DYDAKTYCZNE

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.

## SPOSOBY OCENY ( F-FORMUJĄCA, P-PODSUMOWUJĄCA)

- F1.
- F2.
- F...n
- P1.
- P2.
- P...n.

## OBCIĄŻENIE PRACĄ STUDENTA

Forma aktywności	Średnia liczba godzin na zrealizowanie aktywności
Godziny kontaktowe z nauczycielem	...
Przygotowanie się do laboratorium	...
Przygotowanie się do zajęć	...
...	
SUMA	
<b>SUMARYCZNA LICZBA PUNKTÓW ECTS DLA PRZEDMIOTU</b>	

## LITERATURA PODSTAWOWA I UZUPEŁNIAJĄCA

- 1.
- 2.
- n...

## PROWADZĄCY PRZEDMIOT ( IMIĘ, NAZWISKO, ADRES E-MAIL)

- 1.
- 2.
- n...

Efekt kształcenia	Odniesienie danego efektu do efektów zdefiniowanych dla całego programu (PEK)	Cele przedmiotu	Treści programowe	Narzędzia dydaktyczne	Sposób oceny
EK 1	PEK 1, PEK 2	C1, C2	W1, W3, L4, L5	1, 4,	F2, P1, P2
EK 2	PEK 4	C1	W5, Ćw 6, L7	5, 6, 7	F2, P3
EK 3	PEK 5, PEK 7	C2	L1, L3, Ćw 8	5, 6,	
EK 4	PEK 6	C1, C2	L5, Ćw 4, L6	...	...
EK 5	PEK 4, PEK 6	C2	...	...	...
EK...n	...	...	...	...	...

## II. FORMY OCENY - SZCZEGÓŁY

	Na ocenę 2	Na ocenę 3	Na ocenę 4	Na ocenę 5
Efekt 1	...	...	...	...
Efekt 2	...	...	...	...
...	...	...	...	...

## III. INNE PRZYDATNE INFORMACJE O PRZEDMIOCIE

1. Informacja gdzie można zapoznać się z prezentacjami do zajęć, instrukcjami do laboratorium itp.
2. Informacje na temat miejsca odbywania się zajęć
3. Informacje na temat terminu zajęć ( dzień tygodnia/ godzina)
4. Informacja na temat konsultacji ( godziny + miejsce)

## **ANEKSY**



# Aneks 1: Tło europejskie wprowadzenia ram kwalifikacji oraz scenariusze ich wdrażania

Ewa Chmielecka

Katedra Filozofii, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

## Inicjatywy wprowadzające ramy kwalifikacji w Europie

Krajowe Ramy Kwalifikacji są opracowywane i wdrażane w krajach europejskich z inicjatywy instytucji Unii Europejskiej. W większości krajów europejskich, w tym także w Polsce, prowadzone są prace nad budową krajowych ram kwalifikacji w trzech sektorach: kwalifikacji zawodowych, kwalifikacji właściwych dla szkolnictwa wyższego oraz kwalifikacji właściwych dla edukacji ogólnej, z intencją stworzenia spójnego opisu wszystkich kwalifikacji możliwych do uzyskania w danym kraju.

Najważniejszymi dokumentami leżącymi u podstaw tych działań były:

- Strategia Lizbońska z 2000 r. zawierająca zalecenie uzyskania przejrzystości kwalifikacji zawodowych oraz edukacji i szkoleń prowadzących do ich uzyskania, której skutkiem był m.in. tzw. Proces Kopenhaski określający priorytety Europy w zakresie kształcenia zawodowego i budujący narzędzia dla jego porównywalności;
- Komunikat ministrów właściwych dla szkolnictwa wyższego z Bergen z 2005 r. zawierający rekomendację i założenia budowy Europejskiej i Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w ramach Procesu Bolońskiego;
- Zalecenie Parlamentu i Rady Europy z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kluczowych kompetencji dla uczenia się przez całe życie;
- Zalecenie Parlamentu i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 roku w sprawie Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie;
- Zalecenia Grupy Doradczej ds. Ram Kwalifikacji (EQF Advisory Group) przy Komisji Europejskiej, a zwłaszcza opracowane przez nią dziesięć kryteriów odnoszenia ram krajowych do Ram Europejskich.

Kolejność pojawiania się inicjatyw unijnych sprawiła, że stopień zaawansowania prac nad ramami może być różny w każdym z sektorów. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z kwietnia 2008 roku wskazuje na potrzebę oraz możliwość zharmonizowania prac sektorowych i ujęcia w jednej skalującej ramie wszystkich kwalifikacji wydawanych przez instytucje edukacyjne i szkoleniowe w danym kraju oraz uzyskiwanych poza edukacją formalną w perspektywie uczenia się przez całe życie.

W Zaleceniu Parlamentu i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 roku przyjmuje się, że docelowo wszystkie kwalifikacje przyznawane w Europie będą zawierały odniesienie do Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Zalecane było przyjęcie następujących terminów realizacji:

- Do 2010 r.: powiązanie krajowych systemów edukacji z europejskimi ramami kwalifikacji za pośrednictwem krajowych ram kwalifikacji - przygotowanie ich modeli oraz scenariuszy wdrożenia w życie.
- Do 2011 r.: przygotowanie i ogłoszenie tzw. raportów referencyjnych, czyli opisów krajowych systemów kwalifikacji z zastosowaniem metody właściwej dla ram kwalifikacji i jasnym odniesieniem poziomów kwalifikacji krajowych do poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji,
- Od roku 2012: umieszczanie na dyplomach i świadectwach poświadczających uzyskane kwalifikacje odniesienia do stosownego poziomu krajowych i Europejskich Ram Kwalifikacji.



Do marca 2010 r. ogłoszone zostały raporty referencyjne Irlandii, Malty, Wielkiej Brytanii i Belgii (wspólnoty flamandzkiej). Oczekuje się, że w roku 2010 zostanie publikowanych jeszcze 8-10 raportów; pozostałe kraje UE przekładają ten krok na lata następne.

Warto wspomnieć, że ramy kwalifikacji nie są wyłącznie inicjatywą europejską. Prace nad ich wprowadzeniem lub doskonaleniem trwają obecnie w ponad 120 krajach świata.

## Europejska i Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego odbywające się na podstawie zaleceń Komunikatu z Bergen poprzedziło w wielu krajach wprowadzenie ram kwalifikacji bazujących na Zaleceniu Parlamentu i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 roku i uważane było za kolejny etap realizacji Procesu Bolońskiego. Osiągnięcie głównego celu tego procesu, czyli stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) potwierdzone zostało przez komunikat konferencji w Wiedniu i Budapeszcie w 2010 roku z zaleceniem prowadzenia dalszych prac nad rozwojem Obszaru. Europejskie i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego mają być kolejnym narzędziem pozwalającym lepiej realizować wspólne cele europejskiej edukacji wyższej.

Ramy kwalifikacji - dla całego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (często zwana „bolońską”) oraz krajowe - są w tym procesie narzędziem szczególnie zwiększającym przejrzystość i ład w systemach edukacji wyższej. Dyskusję nad nimi rozpoczęto na konferencji w Berlinie w 2003 r., zaś decyzję o ich wprowadzeniu podjęto na konferencji w Bergen w 2005 r., a potwierdzono wolę i zasady ich wdrażania na konferencji londyńskiej w 2007 r. oraz w Leuven w 2009. Suplementem do Komunikatu z Bergen był dokument A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area przygotowany przez Bolońską Grupę Roboczą ds. Ram Kwalifikacji umocowaną przy Bolońskiej Grupie Wdrożeniowej (Bologna Follow-up Group - BFUG). Ten dokument zawiera najistotniejsze informacje i wskazówki służące tworzeniu ram krajowych dla szkolnictwa wyższego. Jego najważniejszą częścią jest określenie trzech zasadniczych poziomów (cykli) właściwych dla edukacji wyższej oraz przypisanie im ogólnych wymagań dotyczących efektów kształcenia przypisanych do poziomów, zwanych Deskryptorami Dublińskimi (patrz rozdział 1.2.).

Postępy w pracach nad ramami krajowymi są odnotowywane przez *Coordination Group for Qualifications Framework* działającą w porozumieniu z BFUG. Stopień zaawansowania poszczególnych krajów w procesie opracowywania i wdrażania krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego był jednym z głównych celów analizy porównawczej przeprowadzonej przed konferencjami ministrów w Londynie w 2007 r. i w *Lovain-la-Neuve/Leuven* w 2009 r. W raporcie z 2007 r. na liście zaleceń adresowanych do krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim na pierwszym miejscu znalazło się *Work toward ds fully implementing anational qualifications framework based on learning outcomes by 2010*. Wiele przesłanek wskazuje na to, że w procesie rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego nie ma obecnie działania ważniejszego niż wdrożenie ram kwalifikacji.

## Europejskie i krajowe ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie

Zalecenie Parlamentu i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 położyło podwaliny pod tworzenie krajowych ram kwalifikacji w zgodzie z wytycznymi dla Europejskich Ram Kwalifikacji dla całej edukacji europejskiej w perspektywie uczenia się przez całe życie (*European Qualification Framework for life long learning*). Nad wdrożeniem Europejskich.

Ram Kwalifikacji czuwa Grupa Doradcza (EQF Advisory Group) posiadająca mandat Komisji Europejskiej, władz państw członkowskich jak również głównych partnerów społecznych zaangażowanych w tworzenie i wdrażanie ram.

Wedle stwierdzenia zawartego w Zaleceniu z kwietnia 2008 r.:  
*„Europejskie Ramy Kwalifikacji są w pełni zgodne z Ramami Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego powstałymi w myśl Procesu Bolońskiego. W szczególności*

*deskryptory w Europejskich Ramach Kwalifikacji na poziomach 5-8 odsyłają do deskryptorów uzgodnionych w ramach Procesu Bolońskiego. Deskryptory Europejskich Ram Kwalifikacji różnią się od bolońskich jedynie tym, że obejmują także kształcenie i szkolenie zawodowe oraz kontekst pracy - na wszystkich poziomach - włączając w nie poziomy najwyższe „.*

W dokumentach wskazuje się także na rozbieżności dotyczące niektórych elementów obydwu systemów. Różnice dotyczą przede wszystkim systemów przenoszenia i akumulacji osiągnięć, tj. ECTS i ECVET, których harmonizacja jest obecnie przedmiotem prac odpowiedzialnych grup roboczych. Podobnie rozbieżności można zauważyć w obszarze zalewniania jakości (wskazówki i standardy ENQA i przygotowywane zasady ENQAVET).

W Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, podobnie jak i w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego akcent położony jest na efekty kształcenia i uczenia się (learning outcomes) uzyskiwane na każdym poziomie, zamiast tradycyjnego podejścia koncentrującego się na takich elementach procesu edukacji jak treści kształcenia, liczba godzin zajęć itp (learning inputs).

Europejskie ramy kwalifikacji zostały tak zaprojektowane, aby stanowić system odniesienia dla różnych krajowych i sektorowych systemów i ram kwalifikacji w Europie. W tym sensie stanowią metasytem dla ram/systemów krajowych. W procesie wdrażania Europejskich Ram Kwalifikacji zakłada się, że każdy kraj powinien odnieść swoje kwalifikacje krajowe (dyplomy, świadectwa lub inne certyfikaty wydawane po zakończeniu kształcenia i/lub szkolenia) do ośmiu poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji za pośrednictwem krajowych ram kwalifikacji lub poziomów w krajowym systemie kwalifikacji. Rozwinięcie tych zasad znajduje się w rozdziale 1.2.

Do czasu ogłoszenia Zalecenia z kwietnia 2008 r. nie podjęto w Europie próby ustrukturyzowania kwalifikacji, obejmującej wszystkie ich formy oraz cały zakres poziomów, za pomocą zestawu wymagań (deskryptorów) opartych na efektach uczenia się. Od chwili ogłoszenia Zalecenia ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego stają się podsystemem ram dla całej edukacji europejskiej, zaś zasady wprowadzania ram krajowych, wypracowywane przez Grupę Doradczą ERK, mają pierwszeństwo nad zasadami wypracowywanymi odrębnie dla szkolnictwa wyższego.



## Aneks 2: Terminologia krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Użyte w ustawie określenia oznaczają:

- **studia wyższe** – studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie prowadzone przez uczelnię uprawnioną do ich prowadzenia
- **studia pierwszego stopnia** – formę kształcenia, na którą przyjmowani są kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji pierwszego stopnia;
- **studia drugiego stopnia** – formę kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający kwalifikacje pierwszego stopnia, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia;
- **jednolite studia magisterskie** – formę kształcenia, na którą są przyjmowani kandydaci posiadający świadectwo dojrzałości, kończąca się uzyskaniem kwalifikacji drugiego stopnia;
- **studia trzeciego stopnia** – studia doktoranckie, prowadzone przez uprawnioną jednostkę organizacyjną uczelni, instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut naukowy, działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej utworzony na podstawie odrębnych przepisów, na które przyjmowani są kandydaci posiadający kwalifikacje drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia;
- **studia podyplomowe** – formę kształcenia na którą przyjmowani są kandydaci posiadający kwalifikacje co najmniej pierwszego stopnia, prowadzoną w uczelni, instytucie naukowym Polskiej Akademii Nauk, instytucie badawczym lub Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego, kończące się uzyskaniem kwalifikacji podyplomowych;
- **kierunek studiów** – wyodrębnioną część jednego lub kilku obszarów kształcenia, realizowaną w uczelni w sposób określony przez program kształcenia;
- **obszar kształcenia** — zasób wiedzy i umiejętności z zakresu jednego z obszarów wiedzy określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 3 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki;
- **program kształcenia** – opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS;
- **standardy kształcenia** – zbiór reguł kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej;

- **Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego** – opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego;
- **kwalifikacje** – efekty kształcenia, poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia;
- **efekty kształcenia** – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się;
- **punkty ECTS** – punkty zdefiniowane w europejskim systemie akumulacji i transferu punktów zaliczeniowych jako miara średniego nakładu pracy osoby uczącej się, niezbędnego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia;
- **profil kształcenia** – profil praktyczny, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych albo profil teoretyczny, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta pogłębionych umiejętności teoretycznych;
- **kwalifikacje pierwszego stopnia** – efekt kształcenia na studiach pierwszego stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia, potwierdzony odpowiednim dyplomem;
- **kwalifikacje drugiego stopnia** – efekt kształcenia na studiach drugiego stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia, potwierdzony odpowiednim dyplomem;
- **kwalifikacje trzeciego stopnia** – uzyskanie, w drodze przewodu doktorskiego przeprowadzonego na podstawie art. 11 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie nauki w zakresie dyscypliny nauki lub doktora sztuki określonej dziedziny nauki w zakresie dyscypliny artystycznej, potwierdzone odpowiednim dyplomem;
- **kwalifikacje podyplomowe** – osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia na studiach podyplomowych, potwierdzone świadectwem;

## Aneks 3: Zasady i etapy postępowania wprowadzającego Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Wskazówki dotyczące metody i etapów postępowania zmierzającego do wprowadzenia w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego można znaleźć w dwu dokumentach:

- W zaleceniach opracowanych przez Grupę Doradczą ERK pn. „Kryteria i procedury odnoszenia poziomów krajowych kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji”, które dotyczą wszystkich sektorów edukacji i szkoleń, a zatem także szkolnictwa wyższego;
- W typowym scenariuszu ich wprowadzania opracowanym przez Grupę Roboczą ds. Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego

Zalecenia i wskazówki mają charakter rozwiniętej metodologii postępowania i pozostawiają podmiotom krajowym znaczną swobodę interpretacji ich stosowania, jednakże zasadnicze odejście od nich w procesie projektowania i wdrażania ram mogłoby spowodować ich niezgodność z ramami innych krajów. Stosowanie się do tych zaleceń w trakcie wdrażania KRK będzie oceniane przez ekspertów zagranicznych włączonych do tego procesu oraz powinno być brane pod uwagę w raportach podsumowujących etap samopotwierdzania ram (dla szkolnictwa wyższego) oraz w raporcie referencyjnym (dla całej edukacji).

Kryteria i procedury odnoszenia krajowych kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji składają się z dziesięciu zaleceń, a mianowicie:

- Odpowiednie władze winny jasno określić oraz opublikować zadania i kompetencje prawne wszystkich stosownych krajowych organów zaangażowanych w proces odnoszenia kwalifikacji, w tym Krajowego Punktu Koordynacyjnego.
- Należy wykazać, że istnieje wyraźne, oczywiste powiązanie pomiędzy poziomami kwalifikacji określonymi w krajowych ramach lub systemie kwalifikacji a Europejskimi Ramami Kwalifikacji.
- Krajowe ramy lub system kwalifikacji jak również same kwalifikacje są określone zgodnie z zasadą efektów uczenia się, a także są powiązane z mechanizmami walidacji efektów uczenia się osiągniętych w czasie uczenia się pozaformalnego i nieformalnego i, jeśli jest taka możliwość, z punktowym systemem przenoszenia osiągnięć.
- Należy zadbać o to, aby procedury włączania kwalifikacji do krajowych ram kwalifikacji lub określania ich miejsca w krajowym systemie kwalifikacji były przejrzyste.
- Krajowe systemy zapewniania jakości kształcenia i szkoleń odwołują się do krajowych ram lub systemu kwalifikacji i są spójne z odpowiednimi europejskimi wskazówkami i zasadami (tak jak to wskazano w aneksie 3 Zalecenia PE i Rady).
- W procesie odnoszenia należy uwzględnić potwierdzenie (aprobate) wyrażone przez odpowiednie ciała odpowiedzialne za zapewnianie jakości.
- W procesie odnoszenia winni brać udział eksperci zagraniczni.
- Odniesienie krajowych ram lub systemów kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji winno być poświadczane przez odpowiednie organy krajowe. Organy krajowe, w tym Krajowy Punkt Koordynacyjny, winny opublikować jeden wspólny raport wyznaczający proces odnoszenia oraz określający dowody przemawiające za przyjęciem wskazanych rozwiązań. W raporcie należy odnieść się oddzielnie do każdego z kryteriów.
- Na oficjalnej platformie Europejskich Ram Kwalifikacji zostanie umieszczona informacja dotycząca państw, które potwierdziły fakty zakończenia procesu odnoszenia oraz powiązania do krajowych raportów referencyjnych.
- Po zakończeniu procesu odnoszenia, zgodnie z harmonogramem wyznaczonym w Rekomendacji, wszystkie nowe dyplomy, świadectwa oraz dokumenty Europass wydawane

przez odpowiednie władze winny zawierać jasne, wyraźne odwołanie, poprzez krajowe ramy kwalifikacji, do odpowiedniego poziomu Europejskich Ram kwalifikacji.

Powyższe kryteria określają warunki poprawności raportu referencyjnego, za którego sporządzenie i ogłoszenie odpowiadają władze państwowe. Powinny one stanowić dyrektywę dla instytucji zajmujących się wdrożeniem Ram w Polsce. Warunkiem podstawowym poprawności raportu jest uprzednie opisanie systemu kwalifikacji, którego elementem są Ramy. W niniejszym opracowaniu opisano tylko te jego aspekty, które są specyficznie związane ze szkolnictwem wyższym, bez intencji rozwijania cech całego systemu edukacji. Scenariusz postępowania wdrażającego ramy w szkolnictwie wyższym, podany poniżej, nie jest sprzeczny z zasadami wymienionymi powyżej. Należy jednak podkreślić, że kryteria referencji są zasadami nadrzędnymi w stosunku do wszystkich sektorowych działań – np. zasady samopotwierdzania prawidłowości KRK dla szkolnictwa wyższego muszą być podporządkowane tym kryteriom.

Standardowy scenariusz postępowania w procesie tworzenia i wprowadzaniu w życie ram dla szkolnictwa wyższego opracowany został przez Grupę Roboczą BFUG ds. ram kwalifikacji dla EOSW. Włącza on w proces tworzenia ram wszystkie zainteresowane środowiska (w szczególności środowisko akademickie) i instytucje oraz wymaga ich zaangażowania – czyniąc z nich „właścicieli” samych ram oraz procesu ich implementacji. Scenariusz ten składa się z następujących etapów postępowania:

1. Decyzja o podjęciu prac na KRK
2. Zaprojektowanie modelu KRK
3. Organizacja wdrożenia KRK
4. Konsultacje z interesariuszami
5. Zatwierdzenie ostatecznej wersji KRK
6. Prawne i administracyjne umocowanie KRK
7. Wdrożenie ram na poziomie instytucji
8. Przypisanie kwalifikacji do poziomów KRK i ERK
9. Weryfikacja i uzupełnienie
10. Samopotwierdzenie prawidłowości systemu i ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym
11. Budowa narzędzi pozwalających na szeroki dostęp do informacji dotyczących ram kwalifikacji.

Powyższy scenariusz rysuje użyteczną ścieżkę postępowania w procesie wdrażania ram, którą każdy kraj ma prawo rozwijać we właściwy dla siebie sposób. Jednakże podążanie za tym scenariuszem powinno uchronić wdrożenie KRK dla szkolnictwa wyższego przed dwoma zasadniczymi zagrożeniami: fasadowym wdrożeniem wymagań administracyjnych związanych z ramami bez uzyskania pożądanych reform w szkolnictwie wyższym oraz z wdrożeniem samych „tabel” KRK z pominięciem innych fundamentalnych elementów systemu kwalifikacji: budową programów na bazie efektów kształcenia i ich potwierdzania (także efektów uczenia się zdobywanych poza edukacją formalną), zapewnianiem jakości, właściwym stosowaniem punktowego systemu przenoszenia i akumulacji osiągnięć.

# **Aneks 4: Zaawansowanie prac na Krajowymi Ramami Kwalifikacji w Polsce. Współpraca międzysektorowa**

Scenariusz opisujący etapy postępowania w tworzeniu Krajowych Ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (patrz powyżej) wskazuje, w którym etapie postępowania znajduje się Polska.

## **Decyzja o rozpoczęciu prac nad KRK.**

Ta decyzja wraz z powołaniem przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Grupy Roboczej ds. KRK dla szkolnictwa wyższego, której zadaniem miało być przygotowanie roboczego projektu - założeń modelu KRK została podjęta w końcu 2006 r. Towarzystwo jej wstępne określenie celów prac oraz szkolenia ekspertów wchodzących w skład Grupy roboczej na forach międzynarodowych.

## **Zaprojektowanie założeń modelu KRK przez Grupę Roboczą**

Od 2007 roku Grupa Robocza ds. KRK w szkolnictwie wyższym przedstawiła MNiSzW kolejno cztery wersje założeń do modelu KRK, modyfikowane wraz z postępowaniem nad ramami zachodzącymi w Europie i kraju. Wersja ostatnia z kwietnia 2010 roku została uzupełniona o opis wymagań dla obszarów kształcenia przygotowane w ramach projektu MNiSzW „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia” Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1. Poddziałanie 4.1.3. [patrz rozdział 1.3]. Prace nad wymaganiami „obszarowymi” były prowadzone od października 2009 do lutego 2010 r. przez Zespół ekspercki powołany przez MNiSzW Zespół. Ich celem było opracowanie opisów efektów kształcenia (deskryptorów) dla trzech stopni studiów i dla ośmiu obszarów kształcenia. W kwietniowym raporcie Grupy Roboczej wykorzystano także rezultaty prac nad KRK dla całej edukacji prowadzonymi przez MEN od 2008 roku w ramach projektu „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK)”. Współpraca obydwu zespołów eksperckich była gwarantem harmonizacji modelu KRK dla szkolnictwa wyższego z projektem modelu KRK dla uczenia się przez całe życie, którego wstępną wersję opracowano w styczniu 2010 roku.

## **Organizacja**

Podstawowym zadaniem tego etapu jest określenie środowisk i instytucji zainteresowanych tworzeniem KRK i stworzenie dla nich platformy współpracy i koordynacji działań. Ponieważ wprowadzenie KRK powoduje zmiany w całym systemie edukacji i szkoleń, zatem jest przedmiotem zainteresowania wielu wszystkich resortów - nie tylko MNiSzW i MEN. Międzyresortowy Komitet Sterujący ds. KRK pracujący pod przewodnictwem Ministra NiSzW został powołany w lutym 2010 r. na mocy Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów. W pierwszej fazie prac Komitet dokonał wstępnej analizy oraz zaakceptował przygotowany model KRK dla całej edukacji, w tym dla szkolnictwa wyższego, jako podstawę do dalszych prac koncepcyjnych i działań wdrożeniowych. W lipcu 2010 r. rozporządzeniem MNiSzW powołany także został Krajowy Punkt Koordynacyjny ds. KRK.



## Konsultacje

Pierwsza faza konsultacji właśnie się toczy - niniejsza publikacja oraz towarzyszące, jej serie seminariów i szkoleń zaplanowane w uczelniach na lata 2010 i 2011 są jej elementami. W jej ramach założenia KRK skierowane zostają do zaopiniowania do wszystkich zainteresowanych środowisk i instytucji ze szczególnym uwzględnieniem środowiska akademickiego oraz ekspertów międzynarodowych. Na nadchodzący rok akademicki zaplanowano szersze niż dotąd włączenie prac nad KRK w międzynarodowy ruch na rzecz ram kwalifikacji.

## Zatwierdzenie ostatecznej formuły KRK. dla szkolnictwa wyższego

Zatwierdzenie to odbędzie się decyzją Komitetu Sterującego KRK oraz Ministra NiSzW, który powinien dokonać wstępnego przypisania kwalifikacji właściwych dla kształcenia wyższego do poziomów Ram Krajowych i Europejskich. Ten etap działań mamy przed sobą - zostanie zrealizowany po fazie konsultacji.

## Prawne i administracyjne umocowanie KRK

Etap ten został zapoczątkowany projektami zmian w Ustawie PS W z dnia 30 marca 2010 r. oraz pracami koncepcyjnymi PKA nad nowymi standardami akredytacji (patrz r. 3.2). Jednakże jego główna faza przypada na lata następne. Nowelizacji Ustawy PSW, która umożliwi wprowadzenie KRK do szkolnictwa wyższego, towarzyszyć będzie wydanie przez Ministra odpowiednich przepisów wykonawczych oraz podział zadań i kompetencji związanych z wdrożeniem KRK pomiędzy instytucje szkolnictwa wyższego, krajowe agendy zapewniania jakości i inne ciała. Wymagać to będzie zaprojektowania wdrożenia i monitoringu KRK, przygotowania ich metodyki i procedur oraz rozwiązania szeregu problemów towarzyszących.

## Wdrożenie KRK na poziomie instytucji akademickiej

Rozporządzenie Ministra NiSzW wprowadzi nowe zasady budowy programów studiów (curricula) i zajęć (sylabusy). Wstępne jego założenia znaleźć można w rozdziale .1.2.3 niniejszej publikacji, zaś opis metody - w rozdziale 2. Fundamentem postępowania jest tu zwiększenie autonomii uczelni w projektowaniu programów studiów oraz ich tworzenie na bazie efektów kształcenia i potwierdzanie (walidacja) ich osiągnięcia przez studium. Już dziś polskie uczelnie mogą rozpocząć prace nad programami z zastosowaniem tej metody - są liczne przykłady, że tak się dzieje, dotyczy to w szczególności budowy sylabusów zajęć na bazie efektów uczenia się oraz włączania się uczelni w struktury międzyuczelniane (krajowe i międzynarodowe) dla prac nad programami studiów spełniającymi wymagania ERK.

## Przypisanie kwalifikacji do poziomów KRK i ERK

To jeden z najważniejszych etapów wdrażania KRK. Dla szkolnictwa wyższego oznaczać on będzie oficjalne przypisanie numerów poziomów KRK i ERK do wydawanych dyplomów, świadectw i innych dokumentów potwierdzających uzyskanie kwalifikacji. Odpowiedzialność za to ponoszą władze państwa. Nie jest jeszcze przesądzona forma instytucjonalna (powołanie i funkcjonowanie instytucji odpowiadających za przypisanie poziomów) ani procedury realizacji tego etapu. Można ich oczekiwać w latach 2011 i 2012.

## Weryfikacja i uzupełnienie

To długotrwały etap, który powinien być zapoczątkowany przed sporządzeniem raportu referencyjnego. Jego zasadniczym elementem jest przeprowadzenie akredytacji opartej na standardach dostosowanych do ram kwalifikacji. Pierwszym celem tej akredytacji będzie sprawdzenie,

czy uczelnie projektują programy studiów oraz potwierdzają uzyskiwane przez słuchaczy efekty kształcenia w sposób właściwy dla KRK i wiarygodny. W późniejszym okresie realizacji tego etapu można się także spodziewać międzynarodowych porównań kwalifikacji i związanych z nimi programów studiów. Towarzyszyć im może weryfikacja przypisanych kwalifikacjom.

### **Potwierdzenie zgodności KRK z Ramami Kwalifikacji dla EOS W i Europejskimi**

Za raport referencyjny odpowiedzialność ponoszą władze państwa. Częścią raportu będzie opis implementacji KRK w obszarze szkolnictwa wyższego. Wytyczne dotyczące sporządzania raportu przedstawione były powyżej, jego sporządzenia dla Polski można się spodziewać w końcu 2011 r.

### **Budowa narzędzi pozwalających na szeroki dostęp do informacji o KRK**

Europejskie Ramy kwalifikacji wyposażone zostaną w internetowy portal, na którym zawieszane będą raporty referencyjne poszczególnych krajów. W projekcie portalu (jego pełne uruchomienie przewidziane jest na koniec roku 2010) zaplanowane są m.in. narzędzia automatycznego porównywania poziomów kwalifikacji pomiędzy krajami. Kraje wprowadzające ramy zobowiązane są do dostarczenia wszystkich informacji o swoich systemach edukacji i kwalifikacji, które będą potrzebne do dokonywania tych porównań. Z chwilą ogłoszenia raportu referencyjnego kraj powinien otworzyć bezpośredni link pomiędzy krajowym portalem poświęconym KRK (dwujęzycznym) a portalem Europejskich Ram Kwalifikacji. Ten etap prac mamy przed sobą, trwają prace wdrożeniowe dotyczące portalu ERK i prace koncepcyjne dotyczące portalu polskiego.

Strukturą, w którą powinny być wpisane ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego są Krajowe Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie opracowane i wdrożone wg zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. Jak już wspomniano powyżej, w styczniu 2010 r. zespół ekspertów pracujący w ramach projektu „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) MEN w ramach Priorytetu III PO KL, działanie 3.4., poddziałanie 3.4.1. pod egidą Ministerstwa Edukacji Narodowej przedstawił model Polskich Ram Kwalifikacji dla całej edukacji, jako rezultat prac I etapu tego projektu. W jego utworzeniu udział braли eksperci reprezentujący głównych interesariuszy (stakeholders) – edukację ogólną, zawodową i wyższą oraz rynek pracy. Ich uczestnictwo stworzyło warunki do harmonizacji rozwiązań zaprojektowanych uprzednio – zwłaszcza standardów kwalifikacji zawodowych przygotowywanych pod egidą Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz zawodowego w systemie oświaty oraz rozwiązań „bolońskich” przyjmowanych przez Grupę Roboczą KRK dla szkolnictwa wyższego. Kontynuacja wielowymiarowych prac projektowych i wdrożeniowych dotyczących KRK odbywać się będzie nadal w ramach tego projektu, jednakże jego II etap przekazany został przez MEN do realizacji przez Instytut Badań Edukacyjnych. W jego obrębie znajdują się także zagadnienia związane z KRK dla szkolnictwa wyższego.

Harmonizacja i koordynacja prac związanych z ramami kwalifikacji, które są prowadzone w dziesiątkach projektów prowadzonych przez polskie podmioty jest podstawowym zadaniem Krajowego Punktu Koordynacyjnego, który podjął działalność w lipcu br. Został on umiejscowiony w Biurze Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej. Dotychczasowe doświadczenia w budowie modelu polskich Krajowych Ram Kwalifikacji prowadzą ku stworzeniu jednej, zintegrowanej ramy dla wszystkich sektorów i rodzajów edukacji i szkoleń.

Swoboda interpretacji założeń ERK w krajowych systemach kwalifikacji ograniczona jest koniecznością zastosowania się do rozwiązań przyjmowanych przez Grupę Doradczą ERK oraz zalecenie aktywnego uczestnictwa w pracach ciał międzynarodowych zajmujących się rozwijaniem idei ram i ich wdrażaniem na poziomie krajowym. Intencją tego zaangażowania międzynarodowego jest zabezpieczenie kompatybilności rozwiązań krajowych

z ERK i przekładalności poziomów ram kwalifikacji pomiędzy krajami. Polska uczestniczy we w wszystkich głównych ciałach europejskich, w których prowadzona jest dyskusja nad ramami kwalifikacji: w Grupie Doradczej ERK przy Komisji Europejskiej, w sieci korespondentów krajowych ds. ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego przy BFUG, w sieci korespondentów Krajowych Punktów Koordynacyjnych oraz w głównym ciele eksperckim - klastrze Peer Learning Activity on the Development of National Qualification Frameworks. Polscy eksperci uczestniczą w pracach zespołów eksperckich ds. KRK w innych krajach. Szczególnie bliskie i owocne kontakty nawiązano z instytucjami zajmującymi się ramami w Austrii, Chorwacji, Irlandii, Niemczech i Szkocji.

## Aneks 5: Zewnętrzne i wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia a Krajowe Ramy Kwalifikacji<sup>1</sup>

Podane we wstępnych rozdziałach niniejszej publikacji zasady tworzenia i wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji głoszą m.in. co następuje:

- „Krajowy system zapewniania jakości /krajowe systemy zapewniania jakości/ kształcenia i szkoleń odwołują się do krajowych ram lub systemu kwalifikacji i są spójne z odpowiednimi europejskimi wskazówkami i zasadami (tak jak to wskazano w aneksie 3 Rekomendacji). [p. 5 „Kryteriów i procedur odnoszenia krajowych kwalifikacji do Europejskich Ram Kwalifikacji”] oraz „W procesie odnoszenia należy uwzględnić potwierdzenie (aprobatę) wyrażone przez odpowiednie ciała odpowiedzialne za zapewnianie jakości” [p.6 tych kryteriów] .
- Sama definicja „kwalifikacji” powiada, że oznacza ona formalny wynik procesu **oceny i potwierdzenia** przeprowadzonego przez właściwy organ potwierdzający, że osoba ucząca się uzyskała efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami;
- Scenariusz wprowadzania ram dla szkolnictwa wyższego wskazuje na szczególną rolę instytucji zewnętrznej i wewnętrznej oceny jakości w procesie wdrażania i samooceny ram [patrz punkty 6, 9 i 10 scenariusza].

Wszystko to oznacza, że niemożliwe jest prawidłowe wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji bez jednoczesnego uruchomienia wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, które potwierdzałyby wiarygodność postępowania instytucji potwierdzających zdobycie efektów uczenia się i przyznających kwalifikacje. Przy grupie Doradczej ERK działa osobny zespół zajmujący się zapewnianiem jakości i budową wzajemnego zaufania w aspekcie funkcjonowania Europejskiej i Krajowych Ram Kwalifikacji. Opracowane dotąd wskazówki międzynarodowych ciał eksperckich zalecają przejrzystość procedur i dobrą wymianę informacji oraz wykorzystanie istniejących systemów zapewniania jakości do oceny i potwierdzenia prawidłowości uznawania efektów uczenia się i kwalifikacji.

Polski system zewnętrznego zapewniania jakości (zarówno w postaci działań Państwowej Komisji Akredytacyjnej, jak i komisji środowiskowych działających pod egidą KRASP) nastawiony jest przede wszystkim na akredytację kierunków studiów I i II stopnia. Nie są akredytowane studia III stopnia – doktoranckie; osobnej zewnętrznej ocenie nie podlegają studia podyplomowe i szkolenia oferowane przez uczelnie. Ponieważ skutkują one wydawanymi zaświadczeniami, certyfikatami czy innymi dokumentami poświadczającymi uzyskanie kwalifikacji, powinny być objęte jakąś formą oceny i zapewniania jakości. Sporządzany w ramach projektu MEN bilans potwierdzania kompetencji możliwych do zdobycia w Polsce zapewne wskaże „białe plamy” na mapie zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym, które będą musiały być pokryte taką oceną w przyszłości. Niezależnie od tego, także w obszarze oceny programów studiów I i II stopnia dotychczasowe standardy i procedury akredytacji będą musiały przejść znaczne przemiany, aby dostosować się do ram kwalifikacji.

<sup>1</sup> Rozdział zredagowała Ewa Chmielecka na podstawie opracowań prof. prof. Mieczysława Sochy i Jadwigi Mireckiej powstałych jako wkład do „Założeń KRK dla polskiego szkolnictwa wyższego”, kwiecień 2010 r.

## Akredytacja<sup>2</sup>

W europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego procesy zapewniania jakości kształcenia oraz ich ocena zewnętrzna (w tym akredytacja) zbudowane są na dwóch głównych filarach: Standardach i Wskazówkach ENQA (S&G) oraz Ramach Kwalifikacji (QF). Wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) oznacza istotne zmiany w sposobie prowadzenia zewnętrznej oceny jakości kształcenia i państwowej akredytacji programów studiów. Po pierwsze, metodologia oceny powinna w sposób bezpośrednio nawiązywać do opisu kwalifikacji zawartych w KRK. Punktem wyjścia akredytacji powinna być ocena zamierzonych i faktycznie uzyskanych kompetencji i umiejętności absolwentów zapisanych w opisach wymagań (deskryptorach generycznych) poziomów KRK i w wymaganiach dla obszarów kształcenia oraz specyficznych dla danego cyklu i programu kształcenia. Wprawdzie S&G sugerują uwzględnianie efektów kształcenia w ocenie jakości, ale dopiero ramy kwalifikacji dostarczają szczegółowych narzędzi do budowy programów uwzględniających efekty kształcenia. Po drugie, definiowanie efektów kształcenia powinno wynikać z misji uczelni (wizytowanej jednostki) jej strategii i deklarowanych celów kształcenia. Po trzecie, w procesie definiowania i oceny kompetencji absolwentów przez uczelnie powinni wziąć udział wszyscy interesariusze, a zwłaszcza pracodawcy, absolwenci i studenci. Po czwarte, wyeksponowanie misji i strategii uczelni dla definiowania tożsamości danego programu studiów w sposób oczywisty oznacza potrzebę uwzględnienia w procesie akredytacji jakości funkcjonowania ocenianej instytucji a nie tylko oferowanych przez nią programów studiów.

Dotychczasowe doświadczenia w rozwoju systemów oceny zewnętrznej jakości kształcenia w Europie nie dają jednoznacznych podstaw do odpowiedzi na pytanie w jaki sposób zintegrować KRK z systemem oceny jakości kształcenia i praktyką akredytacyjną. W żadnym kraju – niezależnie od tego czy dokonuje się akredytacji programów czy instytucji – nie wdrożono modelu bazującego wyłącznie na analizie deklarowanych i osiągniętych efektów procesu uczenia się. Jednym z powodów są kłopoty z właściwym ich pomiarem. Zatem konieczne będzie zróżnicowane podejście w procesie zwiększania autonomii uczelni w projektowaniu programów studiów. Z uwagi na rozproszenie organizacyjne szkolnictwa wyższego i duże różnice w poziomie kształcenia między uczelniami zasadnym wydaje się utrzymanie minimalnych wymogów jakościowych określanych centralnie przez ministra szkolnictwa wyższego – w konsultacji ze środowiskiem akademickim – dla najsłabszych uczelni (z negatywnie lub warunkowo ocenionymi programami, z ograniczonym potencjałem rozwojowym). Jednak formuła tych standardów powinna być zmieniona pod kątem wyeksponowania efektów kształcenia. Natomiast wraz z pełnym wdrożeniem KRK można by uchylić ten gorset centralnych standardów dla najlepszych uczelni. W ten sposób można by stworzyć warunki dla zainteresowania uczelni poprawą jakości samodzielnie tworzonych programów oraz wprowadzaniem takich rozwiązań w wewnętrznych systemach zapewniania jakości, które włączają całe środowisko w procesy budowy kultury jakości. Wówczas pełną odpowiedzialność za zapewnianie wysokiej jakości kształcenia ponosiłyby szkoły wyższe oraz PKA, która oceniałaby jakość kształcenia przez pryzmat efektów kształcenia zapisanych w stosownych wymaganiach. Jednak nawet dla najlepszych uczelni potrzebny jest okres przejściowy, w którym opanują nowe zasady konstrukcji programów i monitorowania ich jakości. Uwzględniając powyższe uwarunkowania zasadnym jest utrzymanie akredytacji programów studiów tam, gdzie poprzednio ocenione zostały negatywnie lub warunkowo oraz na tych kierunkach studiów, które powiązane są z zawodami regulowanymi. Obok tego celowym wydaje się wprowadzenie akredytacji instytucji (jednostek i uczelni) koncentrującej się na efektywności funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia. Tym bardziej, iż w dotychczasowej praktyce takie elementy już występują np. przy podejmowaniu decyzji przez MNiSzW o pozwoleniu na powstanie nowych uczelni lub przedłużeniu okresu ich działalności. Dotychczasowe doświadczenia

<sup>2</sup> Opracował Mieczysław Socha

wskazujące na duże zróżnicowania w jakości realizowanych programów wskazują na konieczność utrzymania oceny programów także w ramach akredytacji instytucji, aczkolwiek przy zmniejszeniu liczby standardów i kryteriów.

Szczegółne zadania przypisane są akredytacji w etapach weryfikacji i uzupełnień oraz samopotwierdzania Krajowych Ram Kwalifikacji. W etapach poprzedzających, agencje akredytacyjne, a zwłaszcza Państwowa Komisja Akredytacyjna powinny przygotować takie narzędzia oceny, które będą promować wzbogacanie jakości kształcenia, nieustanny rozwój kultury jakości i zarządzania jakością w uczelniach wyższych oraz samych agencjach. Agencje oceniające jakość powinny pomagać uczelniom w korzystaniu z narzędzi KRK w procesie budowy programów kształcenia i tworzenia warunków dla rozwoju kultury jakości.

Ponieważ to uczelnie będą siłą napędową wdrażania KRK zatem należy uwzględnić w ocenach ich nową rolę w projektowaniu programów studiów na podstawie efektów kształcenia. W postępowaniach akredytacyjnych, które będą się toczyć w okresie wdrażania ram kwalifikacji należy dokonywać pomocnej oceny podejmowanych przez uczelnie działań projektowych dotyczących nowych programów studiów. Dla PKA takie zadania wynikają z jej misji, w której explicite stwierdza się, że: „Podstawowym celem Komisji jest wspomaganie polskich uczelni publicznych i niepublicznych w budowaniu standardów edukacyjnych na miarę najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni akademickiej”.

Zwiększenie autonomii uczelni w projektowaniu programów studiów i wykorzystywanie do ich budowy wymagań KRK wymaga przygotowania stosownych narzędzi zewnętrznej oceny jakości programów.

Na poziomie kierunku/programu studiów ocena powinna skupiać się na:

- Prawidłowości identyfikacji i mierzenia efektów kształcenia absolwenta we wszystkich wymiarach przewidzianych przez deskryptory ram kwalifikacji: wiedzy, umiejętności i postaw oraz ich zgodności z KRK
- Klarowności sformułowania efektów kształcenia i ich dostępności dla zainteresowanych interesariuszy (opisy zakładanych efektów kształcenia powinny być publikowane przez uczelnie)
- Prawidłowej relacji pomiędzy opisem kwalifikacji a strukturą programu tj. ocenie czy konstrukcja programu umożliwi studentom osiągnięcie deklarowanych efektów kształcenia.
- Prawidłowości przypisania punktów ECTS elementom i efektom programów studiów.
- Uzasadnieniu dla sprofilowania programu
- Na poziomie uczelni/jednostki odpowiedzialnej za kształcenie ocena powinna skupiać się na:
  - Wykazaniu przez jednostkę istnienia wewnętrznego systemu zapewnienia jakości tj. uzyskaniu odpowiedzi na pytanie w jakim stopniu polityka budowy jakości powiązana jest z misją i strategią uczelni, jakie są jej rezultaty, na ile sprzyja zainteresowaniu w poprawie jakości programów studiów, w jakim stopniu struktura decyzyjna wewnętrznego systemu zapewniania jakości i zasoby kadrowe ocenianej jednostki umożliwiają realizację celów związanych z jakością.
  - Przedstawieniu dowodów na osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia
  - Prawidłowości oceny kompetencji absolwentów i efektywności kształcenia

Na poziomie agencji akredytacyjnej należy podporządkować standardy i kryteriów oceny jakości kształcenia zasadzie „*fit for purpose*” czyli badania:

- strategii uczelni/jednostki i kierunku studiów na „rynku akademickim”;
- funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewniania jakości, czy gwarantuje on wysoka jakość i zainteresowanie jej poprawą
- ograniczenia analizy elementów procesu kształcenia tylko do tych, które są istotne dla realizacji deklarowanych i końcowych efektów kształcenia.
- W odniesieniu do PKA oczekiwane należy przygotowania standardów i kryteriów stosowanych przy ocenie i akredytacji instytucjonalnej oraz ograniczonej – w wyższej



rozumianym sensie – akredytacji programowej, rewizji standardów dla pełnej akredytacji programowej oraz akredytacji instytucjonalnej i programowej dokonywanej *ex-ante*, tj. przy ubieganiu się o pozwolenie na uruchomienie nowej uczelni/jednostki lub kierunku studiów.

- Naturalną konsekwencją wprowadzanego nowego modelu akredytacji będą zmiany w procedurach i praktyce dokonywanych ocen.

Pewne elementy sugerowanego powyżej systemu są już wprowadzane do praktyki akredytacyjnej. PKA w swoim raporcie samooceny z sierpnia 2008 r. jednoznacznie stwierdza (Rozdział VII), iż w najbliższym czasie będzie rozwijać taki system oceny jakości i akredytacji który w pełni uwzględni wymogi wdrażanej Krajowych Ram Kwalifikacyjnej i zasady *fit for purpose*. Co ważniejsze, pewne rozwiązania już zostały wdrożone w praktyce akredytacyjnej. PKA w 2007 r. zmodernizowała swoje standardy i kryteria oceny jakości kształcenia, procedury i niektóre narzędzia akredytacji silnie eksponując efekty kształcenia. Zgodnie z uchwałą nr 219 z 10 kwietnia 2008 r. PKA bada, w jaki sposób uczelnie definiują i mierzą efekty kształcenia oraz monitorują ich wykorzystanie na rynku pracy.

Od stycznia 2008 r. uczelnie mają obowiązek w raportach samooceny informowania między innymi o: misji i strategii uczelni, roli akredytowanego kierunku w strategii wizytowanej jednostki, misji akredytowanego kierunku, celach kształcenia oraz kompetencjach ogólnych i specyficznych uzyskanych przez absolwentów, odnoszących się do wiedzy, umiejętności i postaw, w tym umiejętności stosowania w praktyce zdobytej wiedzy, dokonywania ocen i formułowania sądów, komunikowania się z otoczeniem, kontynuacji kształcenia przez całe życie, a także dostosowania kwalifikacji absolwenta do potrzeb rynku pracy. Wizytowana jednostka ma wskazać, w których przedmiotach znajdują odzwierciedlenie cele kształcenia sformułowane w sylwetce absolwenta, koncepcji kształcenia uwzględniającej kanon wiedzy kierunku oraz własny profil programowy, a także, jak funkcjonuje wewnętrzny system jakości kształcenia zapewniający realizację założonych celów edukacyjnych.

W raportach powizytacyjnych Zespół Oceniający zobowiązany jest przedstawić ocenę jakości kształcenia uwzględniającą między innymi: stopień zgodności określonej przez uczelnię sylwetki absolwenta z uregulowaniami zawartymi w standardzie kształcenia oraz struktury kwalifikacji absolwenta z przyjętymi w ramach Procesu Bolońskiego deskryptorami efektów kształcenia, tj. czy zakładane cele kształcenia oraz kompetencje ogólne i specyficzne, które uzyskają absolwenci odnoszą się do wiedzy, umiejętności i postaw, w tym umiejętności stosowania w praktyce zdobytej wiedzy, dokonywania ocen i formułowania sądów, komunikowania się z otoczeniem, kontynuacji kształcenia przez całe życie, a także czy przewidziano udział pracodawców w kształtowaniu koncepcji kształcenia. Zmiany we wzorze raportu powizytacyjnego zatwierdzone przez PKA w lutym 2010 r. wzmacniają znaczenie oceny efektów kształcenia i wewnętrznego systemu zapewniania jakości w ramach obecnego systemu akredytacji.

PKA w swoim planie działania dopuszcza możliwość wprowadzenia akredytacji instytucjonalnej. Za niezwykle istotną uznać należy zapowiedź PKA publikacji jej raportów z wizytacji w uczelniach. Pozwoli to, między innymi, na szybkie upowszechnianie wiedzy o najlepszych rozwiązaniach w zakresie wewnętrznych systemów zapewniania jakości.

Podsumowując, wydaje się, że PKA jest zdeterminowana i merytorycznie przygotowana do promowania i monitorowania wdrażania KRK w szkołach wyższych, a zgodność programów studiów z wymaganiami KRK stanowić będzie istotny element oceny jakości i państwowej akredytacji. Rzeczywiste zmiany zależą jednak od tempa wdrażania KRK w uczelniach. Byłoby rzeczą niepożądaną aby agencje akredytacyjne w sposób „sztuczny” wymuszały takie przemiany tylko z zewnątrz uczelni. Nowy model oceny jakości i akredytacji wymaga też wielu zmian w ustawodawstwie oraz wzmocnienia finansowego PKA. Trudno bowiem będzie, przy obecnym budżecie (0,067% wydatków budżetowych na szkolnictwo wyższe) skutecznie realizować nowe zadania.

1. Wdrażanie Krajowym Ram Kwalifikacji w istotny sposób zmienia rozkład odpowiedzialności za jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Główną odpowiedzialność za zapewnienie jakości kształcenia ponoszą uczelnie. W nowym systemie powinny one wykazać, że dysponują efektywnie działającym wewnętrznym systemem zapewniania jakości. Jego centralnym elementem powinna być systematyczna ocena, dokonywana także przez ekspertów zewnętrznych, stopnia osiągnięcia deklarowanych efektów kształcenia.
2. Tracą na znaczeniu zewnętrzne mechanizmy wymuszania minimalnego poziomu jakości zbudowane na państwowych standardach bazujących na treściach programowych. W procesach zewnętrznej oceny i akredytacji dokonywanych przez PKA należy się skoncentrować na ocenie wewnętrznego systemu zapewniania jakości, zgodności deklarowanych efektów kształcenia z wymaganiami KRK oraz tych elementach procesu kształcenia, które mają kluczowe znaczenie dla realizacji końcowych efektów kształcenia. Ocena powinna obejmować wszystkie poziomy studiów i objąć także jakość funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego a nie tylko oferowanych przez nią programów. Należy zatem wprowadzić obok akredytacji programów również akredytację instytucji i przygotować stosowne standardy i kryteria oceny jakości.
3. Z wielu powodów można oczekiwać stopniowego wdrażania nowego systemu akredytacji, w pierwszej kolejności w uczelniach oferujących kształcenie na najwyższym poziomie. W okresie wdrażania KRK PKA i inne agencje zajmujące się oceną jakości powinny pomóc uczelniom w prawidłowej budowie wewnętrznego systemu zapewniania jakości oraz
4. W działalności PKA wdrożono wiele rozwiązań sprzyjających płynnej integracji KRK z systemem państwowej akredytacji. W nowym systemie należy skoncentrować się na takich narzędziach, procedurach i działaniach, które będą tworzyć klimat dla stworzenia i rozwoju kultury jakości w szkołach wyższych. Warunkiem sukcesu jest współdziałanie PKA ze środowiskiem akademickim w tym procesie. Dla sprawnego włączenia KRK w system szkolnictwa wyższego szczególnie ważny jest profesjonalizm działania ekspertów agencji akredytacyjnych. Należy utrzymać zasadę zewnętrznego, międzynarodowego potwierdzania zgodności działania PKA i innych agencji akredytacyjnych ze standardami europejskimi. Ich wyrazem powinno być utrzymanie członkostwa PKA (i jego uzyskanie przez inne agencje akredytacyjne) w EQAR oraz ENQA.

### **Wewnętrzne systemy zapewnienia jakości kształcenia<sup>3</sup>**

Standardy i Wskazówki ENQA jednoznacznie określają, iż odpowiedzialność za jakość kształcenia spoczywa na instytucjach, które to kształcenie prowadzą i które powinny opracować i wdrożyć wewnętrzne systemy zapewnienia jakości. Większa swoboda w tworzeniu programów, wynikająca z utworzenia Krajowych Ram Kwalifikacji nadaje tym wymogom dodatkowego znaczenia i nakłada na uczelnie obowiązek tworzenia wewnętrznych systemów dostosowanych do nowych zadań.

Systemy takie zgodnie ze Standardami winny zawierać następujące elementy:

1. Politykę oraz procedury zapewnienia jakości, które powinny posiadać formalny status i być powszechnie znane. W ramach tej polityki instytucja winna określić organizację całego systemu zapewnienia jakości, ze zwróceniem uwagi na priorytety, podział zadań i odpowiedzialności, angażowanie studentów i pozostałych członków społeczności akademickiej, mechanizmy promowania i wynagradzania za ponadprzeciętny wkład w funkcjonowanie całej instytucji. W większości przypadków konieczne będzie wyodrębnienie jednostki/grupy która mogłaby w sposób profesjonalny koordynować działania jakościowe.
2. Zatwierdzanie, monitoring oraz okresowy przegląd programów oraz założonych i uzyskiwanych efektów kształcenia. Wskazanie to obejmuje odniesienie kompetencji absolwenta do wymagań Krajowej Ramy Kwalifikacji, zdefiniowanie programów pod

<sup>3</sup> Opracowała Jadwiga Mirecka



kątem efektów kształcenia, zwrócenie uwagi na dobór zajęć i metod odpowiednich dla zamierzonych efektów. Oczekuje się iż programy będą w sposób cykliczny monitorowane przez gremia wewnętrzne w odniesieniu do swojej efektywności, z uwzględnieniem opinii zwrotnej studentów, absolwentów i pracodawców

3. Ocenianie studentów według opublikowanych i konsekwentnie stosowanych kryteriów, przepisów i procedur.

Ocena postępu studentów stanowi trzecie ogniwo (po określeniu efektów kształcenia i koniecznych dla ich osiągnięcia metod dydaktycznych) w procesie kształtowania programów studiów zgodnie z wymaganiami Ram Kwalifikacji. Sposoby oceny studentów mają bowiem kluczowe znaczenie dla sprawdzenia i wykazania osiągnięcia założonych celów edukacyjnych i końcowych efektów kształcenia. Zmienia się przy tym filozofia oceniania, którego pierwszoplanowym zadaniem staje się potwierdzenie osiągnięcia przez studenta(ów) poziomu określonego w efektach kształcenia (ocena w stosunku do z góry ustalonego kryterium – walidacja osiągnięć), a dopiero na drugim planie sytuuje się porównanie między sobą wyników osiągniętych przez różnych studentów (ocena w stosunku do normy – ocenianie w stopniach).

Instytucje winny zadbać, aby zróżnicować sposoby sprawdzania postępu studentów odpowiednio do roli jaką te sprawdziany mają pełnić (ocenianie diagnostyczne, formujące i podsumowujące) oraz do kategorii efektów kształcenia (w obszarze wiedzy, umiejętności, lub postaw). W wielu przypadkach odpowiednie sposoby oceny efektów będą musiały dopiero zostać opracowane. Oczekuje się także obiektywizacji i standaryzacji procesów oceniania, oparcia ich o rzetelne podstawy naukowe, oraz przejrzystości decyzji będących ich konsekwencją.

Pożądaną będzie poszukiwanie zewnętrznych punktów odniesienia dla pomiaru osiągniętych efektów np. poprzez upowszechnianie systemu egzaminatorów zewnętrznych, nie tylko w roli recenzentów prac dyplomowych, ale również współautorów i obserwatorów egzaminów.

4. Zapewnienie jakości kadry dydaktycznej, które obejmować powinno właściwą rekrutację nauczycieli akademickich, stworzenie warunków do podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych, oraz właściwie prowadzoną ocenę nauczycieli. Ta ostatnia nie powinna ograniczać się wyłącznie do zbierania opinii studentów, lecz uwzględniać także ogląd przez przełożonych, kolegów, oraz samo-refleksję nauczyciela (portfolio). Warto przy tym zwrócić uwagę na złożoność ról spełnianych przez nauczycieli, zależnie od charakteru przedmiotu, typu zajęć, poziomu studiów. W ślad za oceną nauczycieli opracowany być musi system jej wykorzystywania, promowania dobrych i eliminowania złych nauczycieli.

Pilnym zadaniem staje się zapoznanie kadry nauczającej z koncepcją Ram Kwalifikacji oraz ich konsekwencjami dla tworzenia programów studiów i/lub zajęć, organizowania procesu dydaktycznego i oceniania efektów.

5. Zasoby do nauki oraz środki wsparcia dla studentów, które instytucje winny zagwarantować na poziomie wystarczającym i odpowiednim dla każdego programu. Przez zasoby rozumie się przy tym nie tylko pomieszczenia dydaktyczne, wyposażenie laboratoriów i pracowni, dostęp do komputerów, czasopism i podręczników w bibliotece, ale również doradztwo i wsparcie ze strony nauczycieli oraz dostosowanie form zajęć do uzyskania założonych efektów kształcenia – zwłaszcza w przypadku kształtowania umiejętności i postaw.
6. Systemy informacyjne. Instytucje powinny gromadzić, analizować i wykorzystywać stosowne informacje dotyczące skutecznego zarządzania oferowanymi programami studiów oraz innymi działaniami. Instytucjonalna samowiedza stanowi warunek dla wspierania obszarów dobrze funkcjonujących oraz identyfikacji tych, które wymagają działań naprawczych. Bezcennym narzędziem operacyjnym stają się informatyczne systemy zarządzania studiami (np. USOS). Gromadzone dane powinny przy tym obejmować nie tylko efektywność procesu kształcenia wyrażaną liczbą promocji i absolwentów w relacji do kosztów, lecz także monitorować poziom zadowolenia studentów

i zatrudnialność absolwentów oraz inne zjawiska wskazujące na uzyskanie (lub nie) założonych efektów kształcenia .

7. Publikowanie informacji, co oznacza iż instytucje powinny regularnie przedstawiać do wiadomości publicznej aktualne, bezstronne i obiektywne dane na temat oferowanych przez siebie programów i ich efektów. W tym Standardzie mieści się też informowanie o wynikach akredytacji, oraz prezentowanie w formie drukowanej, lub online aktualnych katalogów studiów, wymagań rekrutacyjnych, procedur stosowanych do oceny studentów zawierających opisy zakładanych efektów kształcenia dla programów oferowanych przez uczelnie.

Standardy i Wskazówki ENQA mają charakter ramowy i wytyczają pożądane sposoby działań. Szczegółowa koncepcja wewnętrznego systemu zapewnienia jakości musi jednak zostać opracowana na terenie określonej instytucji, z uwzględnieniem kontekstu w jakim funkcjonuje (lokalnej tradycji, struktury organizacyjnej, profilu). Tylko wtedy system będzie adekwatny do potrzeb i będzie mógł stanowić podstawę oceny instytucji przez ciała zewnętrzne.

Konsekwencją wdrożenia KRK będzie zwiększenie bezpośredniej odpowiedzialności uczelni za jakość kształcenia, z czym wiąże się potrzeba budowania wewnętrznych systemów zapewniania jakości. Podstawowe elementy takich systemów zostały opisane w S&G i przy uwzględnieniu uwarunkowań wynikających z lokalnej tradycji, typu uczelni, jej rozmiarów i zadań sprowadzają się do kilku elementów wspólnych: określenia strategii i działań pro jakościowych, bieżącego monitorowania programów, zabezpieczenia warunków i środków potrzebnych do realizacji procesu dydaktycznego, gromadzenia i analizy danych oraz publikowania informacji. Na szczególną uwagę zasługują: właściwe ocenianie studentów, od którego zależy możliwość potwierdzenia osiągnięcia założonych efektów kształcenia oraz zapewnienie jakości kadry dydaktycznej, która musi dotrzymać kroku nowym wyzwaniom wynikającym, z wdrażania KRK (opis programów w języku efektów kształcenia, opracowanie odpowiednich sposobów ich oceny).



# Aneks 6: Kompetencje personalne i społeczne

Ewa Chmielecka

Katedra Filozofii, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Opracowanie programów studiów na bazie efektów kształcenia z zastosowaniem wymagań dla poziomów i obszarów KRK zakłada odniesienie efektów kształcenia, a następnie treści programowych do trzech rodzajów tych wymagań: wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych (dotychczas w literaturze zwanych „innymi kompetencjami – postawami”). Interpretacja wymagań właściwych dla „wiedzy” nie nastręczy zapewne szczególnych problemów. Większego zastanowienia wymagać będą „umiejętności”, zwłaszcza jeśli idzie o formy prowadzenia zajęć i sposób sprawdzania osiągnięcia umiejętności. Najtrudniejszą sprawą będą zapewne „kompetencje personalne i społeczne”, stanowiące bardzo miękkie i odporne na sprawdzenie efekty kształcenia.

Przed osobami, które będą opracowywać programy studiów pojawiają się w tym kontekście co najmniej 4 problemy:

- po pierwsze, jak rozumieć, interpretować hasło „kompetencje personalne i społeczne” w zgodzie z wytycznymi ram – tak ERK, jak KRK;
- po drugie - jak je uzyskiwać, czyli jak i jakie działania włączać w proces dydaktyczny, tak, aby u słuchaczy budować zakładane efekty – jakie elementy programu będą w szczególności służyć budowie tego zbioru kompetencji;
- po trzecie, jak sprawdzać, czy zamierzone efekty kształcenia zostały osiągnięte;
- a po czwarte - jak uniknąć niebezpieczeństwa forsowania określonych zbiorów wartości – mówiąc kolokwialnie - uniknąć „indoktrynacji” (o dowolnej orientacji etycznej, politycznej czy religijnej) przy włączeniu kompetencji personalnych i społecznych („postaw”) do programów.

## „Kompetencje personalne i społeczne” w Europejskich i Krajowych Ramach Kwalifikacji

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 roku zawiera zestaw wymagań dotyczących efektów kształcenia dla poziomów ram kwalifikacji w trzech działach: „wiedza”, „umiejętności” oraz „kompetencje”<sup>1</sup>. Już ten zapis wzbudza kontrowersje, bowiem zgodnie ze znaczeniem tych słów w języku polskim „wiedza” i „umiejętności” są także kompetencjami osoby uczącej się. Aby zatem uniknąć tej kolizji znaczeniowej a zarazem uchwycić istotny sens przypisany tej kolumnie wymagań, w dokumentach Grupy Roboczej ds. KRK przyjęto termin „inne kompetencje –”, zaś w modelu Polskich Ram Kwalifikacji opracowanym przez Zespół projektu MENowskiego – przyjęto tylko „postawy”. Długie dyskusje (patrz r.3.1.) doprowadziły do przyjęcia przez Komitet Sterujący ds. KRK w końcu lipca 2010 r. terminu „kompetencje personalne i społeczne”. Unika on nakładania się zakresów znaczeń trzech „kolumn” tabeli ram kwalifikacji, a zarazem kładzie nacisk nie na instrumentalny wymiar „innych kompetencji” potraktowane instrumentalne byłyby bardziej „umiejętnościami”) ale na wymiar rozwoju osobowego oraz zdolności do autonomicznego i odpowiedzialnego działania i współdziałania.

Znaczenie przypisywane „trzeciej kolumnie” Europejskich Ram Kwalifikacji jest następujące:

- „kompetencje” (kompetencje personalne i społeczne wg KRK), w najogólniejszym ujęciu według ERK:
- oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej

<sup>1</sup> Taką terminologię znajdujemy w oficjalnym tłumaczeniu „Zalecenia” na język polski.

- określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii;

Rozszerzona ich charakterystyka odpowiadająca trzem górnym poziomom ERK (poziomom właściwym dla szkolnictwa wyższego w Polsce) jest następująca:

Poziom ERK	„Kompetencje” wg ERK:
6	Zarządzanie złożonymi technicznymi lub zawodowymi działaniami lub projektami, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje w nieprzewidywalnych kontekstach związanych z pracą lub nauką, ponoszenie odpowiedzialności za zarządzanie rozwojem zawodowym jednostek i grup
7	Zarządzanie i przekształcanie kontekstów związanych z pracą lub nauką, które są złożone, nieprzewidywalne i wymagają nowych podejść strategicznych. Ponoszenie odpowiedzialności za przyczynianie się do rozwoju wiedzy i praktyki zawodowej lub za dokonywanie przeglądów strategicznych wyników zespołów
8	Wykazywanie się znaczącym autorytetem, innowacyjnością, autonomią, etyką naukową i zawodową oraz trwałym zaangażowaniem w rozwój nowych idei i procesów w najważniejszych kontekstach pracy zawodowej lub nauki, w tym badań.

Jak widać charakterystyka ta wyraźnie zmierza w kierunku objęcia „kompetencjami” przede wszystkim efektów uczenia się związanych z zadaniami o charakterze zawodowym: indywidualnym i zbiorowym. Koncepcje metodologiczne, które legły u podstaw interpretacji trzech kolumn ERK w systemach krajowych (w tym przedstawiana już w tej publikacji taksonomia Blooma, na której bazują kraje anglosaskie) mają nieco inne nastawienie do znaczenia „trzeciej kolumny”<sup>2</sup>, której wyraźnie przypisują szersze znaczenie zbliżone do polskiej interpretacji „kompetencji personalnych i społecznych” – patrz tabela poniżej

Source					
Winterton <i>et al.</i> (2004) ECVET Typology	Cognitive competence (knowledge)	Functional competence (skills)	Social competence (behavioural)		Metacompetence
Cheetham and Chivers (1996) Holistic model	Knowledge or cognitive competence	Functional competence	Personal or behavioural competency	Values and ethical competency	Metacompetencies
French <i>compétence triptyque</i>	<i>savoir (compétences théoriques)</i>	<i>savoir-faire (compétences pratiques)</i>	<i>savoir être (compétences comportementales)</i>		
German <i>handlungskompetenz</i>	<i>Fachkompetenz</i>		<i>Personalkompetenz</i>		
	<i>Sachkompetenz</i>	<i>Methodenkompetenz</i>			
Bloom's (1964) taxonomy		Cognitive domain (knowledge)	Psychomotor domain (skills)	Affective domain (attitudes)	

Wymagania sformułowane w roku 2005 dla ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (tzw. Deskryptory Dublińskie) proponują następujące zestawy wymagań dla poziomów ram właściwych dla szkolnictwa wyższego<sup>3</sup>:

- wiedza i rozumienie
- wykorzystanie ich w praktyce
- ocena i formułowanie sądów

<sup>2</sup> Za „A typology of knowledge, skills and competence for ECVET” (Françoise Le Deist and Jonathan Winterton, 2004) and reproduced in the article: „Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator?” Published in Volume 33 of the Journal of European Industrial Training in 2009. [www.emeraldinsight.com/0309-0590/33/8/9](http://www.emeraldinsight.com/0309-0590/33/8/9)

<sup>3</sup> Cytowania za „Ramowa struktura kwalifikacji EOSW”, MEN, Warszawa 2005

- oraz dwie meta-umiejętności:
  - komunikacja
  - uczenie się

Przypomnijmy, że są one rozwinięciem czterech podstawowych celów kształcenia szkolnictwa wyższego, wśród których, obok przygotowania do pracy zawodowej oraz tworzenia podstaw dla zaawansowanej wiedzy znajdujemy także rozwój indywidualny kształconych oraz ich przygotowanie do aktywnego życia obywatelskiego w demokratycznym społeczeństwie. Tych ostatnich dwu punktów ramy kwalifikacji pominać nie mogą – i realizowane są one właśnie w dziale „kompetencje personalne i społeczne”, a w szczególności w punkcie „ocena i formułowanie sądów”, którego rozwinięcie w cytowanym dokumencie brzmi następująco:

Cykl	Ocena i formułowanie sądów
1	Potrafia zbierać i interpretować dane, ..... aby na ich podstawie formułować sądy, które uwzględniają przemyślenia dotyczące istotnych kwestii społecznych, naukowych lub etycznych
2	Potrafia łączyć posiadane wiadomości w spójną całość i radzić sobie ze złożonością oraz formułować sądy na podstawie .... Które uwzględniają jednak przemyślenia na temat odpowiedzialności społecznej i etycznej związanej ze stosowaniem w praktyce ich wiedzy i sądów ...
3	.. powinni być w stanie przyczyniać się, w ramach działalności naukowej i zawodowej, do postępu technicznego, społecznego lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy.

W rozdziale wstępnym (1.2.) tego dokumentu cele kształcenia, których realizacją są „kompetencje personalne i społeczne” zyskują następującą dodatkową charakterystykę: „...demokracja zależy ostatecznie od aktywnego uczestnictwa wykształconych obywateli. Kształcenie na wszystkich poziomach odgrywa zatem kluczową rolę w rozwoju demokratycznej kultury. Oprócz uniwersalnych umiejętności aktywne uczestnictwo obywateli wymaga ... kształtowania postaw i wartości demokratycznych oraz umiejętności krytycznego myślenia. O tym aspekcie kształcenia w szkołach wyższych wspomniano w Deklaracji Bolońskiej, a został on wyraźnie zaakceptowany w Procesie Bolońskim dzięki zapisom w Komunikacie Praskim i Berlińskim”.[op. cit. s.12] . Jeśli idzie zaś o „rozwój osobowy”, to dokument podkreśla, że jest to niezbywalny cel kształcenia każdej placówki edukacyjnej wyraża zaniepokojenie tym, że umasowienie edukacji wyższej i jej nakierowanie na praktyczne funkcje zawodowe spowodowało, że ten cel jest słabiej rozpoznawany i intencjonalnie realizowany przez uczelnie – ku ewidentnej stracie społecznej oraz osobistej uczących się.

W komunikacie ministrów z Bergen, który wprowadził ramy kwalifikacji w EOSW (maj 2005) można także znaleźć inne postulaty kierowane pod adresem uczelni a dotyczące:

- ważności kształtowania poszanowania i zrozumienia dla wartości między- czy ponadkulturowych,
- wzmocnienia zasady publicznej odpowiedzialności szkolnictwa wyższego w kontekście kształtowania współczesnego społeczeństwa Europy; a w tym na wzmocnienie społecznej spójności Europy i podkreślenie społecznego wymiaru kwalifikacji absolwentów;
- przygotowania studentów do aktywnego obywatelstwa,
- rozumienia deskryptorów efektów kształcenia w taki sposób, aby mogły się tam znaleźć trzy elementy: (i) wiedza i rozumienie (knowing and understanding), (ii) wiedza jak działać (knowing how to act) oraz (iii) wiedza jak być (knowing how to be). Ten ostatni element postuluje przekaz wartości jako integralnego składnika poznawania i współbycia z innymi w środowisku społecznym i może być również przetłumaczony jako „postawy” i/lub, jak przyjął Komitet Sterujący, „kompetencje personalne i społeczne”.

W polskiej interpretacji Deskryptorów Dublińskich przygotowanej przez Grupę Roboczą ds. KRK znajdujemy takie ich rozwinięcie (patrz także rozdz. 1.3. niniejszej publikacji)

Stopień studiów	Inne kompetencje
Licencjat i inżynier	<p>jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>kontynuacji uczenia się (przez całe życie), formułowania sądów w ważnych sprawach społecznych i światopoglądowych i odpowiedzialności społecznej w działalności profesjonalnej</li> <li>pracy w zespole jako jego członek oraz inicjatywy i samodzielności w działaniach profesjonalnych</li> <li>odpowiedzialności za pracę własną i innych oraz zrozumienia podstawowych zasad etyki, w tym etyki zawodu</li> </ul>
magister	<p>jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>samodzielnego ukierunkowania dalszego uczenia się oraz ma świadomość pełnionej roli społecznej, zrozumienie własnej i zbiorowej odpowiedzialności za ważne wydarzenia społeczne</li> <li>kierowania pracami zespołu i współpracy w środowisku multidyscyplinarnym oraz inicjatywy, samodzielności i niezależności w działaniach profesjonalnych</li> <li>odpowiedzialności za pracę własną i innych oraz stosowania i rozwijania zasad etyki zawodu</li> </ul>
doktor	<p>jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>samodzielnego planowania swego rozwoju intelektualnego oraz przyczyniania się do postępu społecznego i/lub kulturalnego w społeczeństwie</li> <li>samokrytycyzmu w pracy twórczej, działalności na rzecz jej usprawnienia i wzrostu jej efektywności oraz inicjatywy w określaniu nowych obszarów badań i tworzeniu nowych miejsc pracy</li> <li>pełnej odpowiedzialności za pracę własną i innych oraz przyczyniania się do podtrzymania i doskonalenia etosu wspólnoty naukowej (zawodowej)</li> </ul>

W opracowanym w styczniu 2010 r. raporcie z I etapu prac projektu MENowskiego wiódącymi kategoriami opisu „kompetencji” ERK („postaw” w tym dokumencie) są autonomia, odpowiedzialność i tożsamość. Znajdujemy w nim takie rozwinięcie opisu postaw dla poziomów właściwych dla szkolnictwa wyższego:

Poziom KRK	Postawy
licencjat i inżynier	<p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>inicjatywy i samodzielności w działaniach profesjonalnych</li> <li>odpowiedzialności za pracę własną i innych w kontekście podstawowych zasad etyki, w tym etyki zawodu</li> <li>efektywności działań (pracy) wg wskazówek oraz do pracy w zespole</li> <li>formułowania sądów w ważnych sprawach społecznych i światopoglądowych</li> </ul>
magister	<p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>inicjatywy, samodzielności, podejmowania niezależnych działań profesjonalnych</li> <li>odpowiedzialności za pracę własną i innych stosowania i rozwijania zasad etyki zawodu</li> <li>przywództwa i przedsiębiorczości oraz świadomości pełnionej roli zawodowej</li> <li>świadomości pełnionej roli społecznej, zrozumienia własnej i zbiorowej odpowiedzialności za ważne wydarzenia społeczne</li> </ul>
doktor	<p>Jest zdolny do:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>inicjatywy w określaniu nowych obszarów badań lub w tworzeniu nowych miejsc pracy</li> <li>pełnej odpowiedzialności za pracę własną i innych oraz przyczyniania się do podtrzymania i doskonalenia etosu wspólnoty naukowej (zawodowej)</li> <li>samokrytycyzmu w pracy twórczej, działań na rzecz jej usprawnienia i wzrostu jej efektywności</li> <li>przyczyniania się do postępu społecznego i/lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy</li> </ul>

Jak widać, obydwie polskie rozwinięcia są podobne do siebie, zaś w stosunku do wymagań ERK i Deskryptorów Dublińskich silniej akceptują wymiar etyczny i społeczny „innych

kompetencji – postaw”. To nachylenie wydaje się zrozumiałe. Społeczeństwo polskie i polskie życie polityczne potrzebuje świadomych obywateli, gotowych do podjęcia wyzwań rozwiniętego społeczeństwa demokratycznego; potrzebuje elit – przywódców społecznych w najlepszym tego słowa znaczeniu. I niewątpliwie, odpowiedzialność za ich ukształtowanie w części spada na szkoły wyższe. Polskie zaś życie gospodarcze i zawodowe (włączając akademickie), potrzebuje odbudowy etosów profesjonalnych – niezbędnych dla jego dobrego działania.

Przedstawione powyżej propozycje eksperckie stały się punktem wyjściowym do dyskusji na forum Komitetu Sterującego KRK, który w końcu lipca 2010 r. przyjął następującą definicję „trzeciej kolumny” ERK: „**Kompetencje personalne i społeczne – zdolność do autonomicznego i odpowiedzialnego działania, w tym umiejętność współdziałania z innymi w roli zarówno członka jak i lidera grupy, a także zdolność adaptacji do coraz szybciej zmieniającego się świata poprzez uczenie się przez całe życie.**”

### „Kompetencje personalne i społeczne” w programach studiów.

W opisach efektów kształcenia dla poszczególnych obszarów (patrz rozdz. 1.3.) podane są rozwinięcia opisów wymagań dla „kompetencji personalnych i społecznych” bazujące na podanej powyżej polskiej interpretacji Deskryptorów Dublińskich. Różnią się one od siebie, zgodnie z różnym rozumieniem istoty kształcenia w obszarach reprezentowanym przez zespoły eksperckie. W wymaganiach dotyczących studiów humanistycznych oraz związanych z naukami społecznymi znajdziemy wyraźne oczekiwanie wobec absolwentów dotyczące np. troski o kulturę wysoką czy budowy spójności społecznej. W wymaganiach dotyczących studiów rolniczych podkreślona jest świadoma troska o środowisko naturalne, a dla nauk technicznych – zobowiązanie dotyczące zrozumienia roli techniki w rozwoju cywilizacji oraz szerzenia wiedzy o tym. We wszystkich opisach wymagania dotyczące „kompetencji personalnych i społecznych” zachowują jednak generyczny charakter, tzn. nie opisują i nie wyznaczają konkretnych działań, które powinny podjąć uczelnie, ani - tym bardziej - konkretnych treści, które powinny być w nich przekazywane. Zadanie przełożenia deskryptorów obszarowych właściwych dla „kompetencji personalnych i społecznych” na efekty kształcenia właściwe dla programów pozostawione jest jednostkom, które je będą projektować.

Opisane w rozdziale 2 niniejszej publikacji metody budowy programów studiów (curriculum) a następnie programów zajęć (sylabus) wyraźnie wskazują, że dział kompetencji personalnych i społecznych powinien być ujęty w tym procesie od samego początku, tj. od określenia misji uczelni, a w niej zasadniczych celów kształcenia, w tym funkcji wychowawczych. Ta charakterystyka nie może być ograniczona tylko do wiedzy i umiejętności - w misji uczelni powinniśmy podawać także taką charakterystykę absolwentów, która określa oczekiwania uczelni dotyczące ich przyszłych postaw w życiu społecznym i zawodowym. Powinna zobowiązywać twórców programów do ujęcia tej tematyki w ich konstrukcji. Powinna także obligować społeczność akademicką i władze uczelni do zastanowienia się, jakie inne rodzaje działalności powinny być promowane w życiu uczelni, aby wypełniała ona dobrze swe funkcje wychowawcze. .

Wiedza, umiejętności i kompetencje personalne i społeczne mają swoje odmienne charakterystyki, jednakże w realizacji procesu dydaktycznego przenikają się nawzajem. Zatem rzadko zdarza się, aby konkretnym zajęciom – wykładowi, pracowni, seminarium można było przyporządkować realizację tylko jednej z nich. Na przykład seminarium, prócz przekazu wiedzy w drodze np. analiz literaturowych może uczyć umiejętności pracy zespołowej czy technik prezentacji (porównaj matryce efektów kształcenia z rozdziału 2.1; może też stwarzać – poprzez formy działania (np. dyskusję, zalecany sposób zbierania informacji przez słuchaczy) okazję do realizacji części „podstawowej” założonych celów dydaktycznych. Szczególnym złożeniem umiejętności i postaw charakteryzują się np. praktyki, które studenci odbywają w środowisku pracy. W opiniach opiekunów praktyk nie powinno



zabraknąć wskazania, jakie postawy wykazywali ich uczestnicy: względem zadań, względem współpracowników. W matrycach efektów kształcenia przypisanych zajęciom (patrz rozdziały 2.1.i 2.2) widzimy, jak odnotowywane są oczekiwane efekty kształcenia właściwe dla wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych.

Czy w programach uczelni mogą się jednak znaleźć zajęcia, które sprzyjają szczególnie budowie postaw? Które można zaliczyć wprost do „trzeciej kolumny” efektów kształcenia? Najprostszą odpowiedź daje, oczywiście, ta część zajęć, która związana jest z przekazem wiedzy i umiejętności mogących stać się bezpośrednim narzędziem realizacji postaw. Dotyczy to np. zajęć z zakresu humanistyki oferowanych na studiach niehumanistycznych: filozofii pozwalającej rozwinąć rozumienie „jak być”; nauk o państwie i społeczeństwie budujących rozumienie wyzwań współczesności i nakierowanych na inne określone w poprzednim rozdziale cele. Równie oczywistym są tu te elementy programów studiów, które mogą sprzyjać rozpowszechnieniu i umocnieniu etosów zawodowych: np. nauczanie etyki biznesu czy deontologii innych zawodów. Istnienie tych zajęć w programach studiów oraz właściwe zaprojektowanie ich treści, wcale nie jest sprawą oczywistą. Zajęcia z etyki biznesu, powszechnie obecne w programach studiów menedżerskich, często sprowadzają się zapoznania słuchaczy z takimi narzędziami kierowania firmą, które pozwalają unikać konfliktów o podłożu etycznym i nie narazić na szwank wizerunku firmy. Tak sprofilowane zajęcia z trudem możemy uznać za narzędzie kształtowania postaw – uczą raczej umiejętności menedżerskich. Zajęcia, które zapoznają słuchaczy z konsekwencjami prawnymi naruszeń dóbr klienta, pacjenta czy innego interesariusza, także włożyć możemy do działu „umiejętności” a nie kompetencji personalnych i społecznych.

Trzecie z postawionych na wstępie pytań dotyczy tego, jak sprawdzać, czy efekty kształcenia zamierzone w dziale „kompetencje personalne i społeczne” zostały osiągnięte. Oczywiście, bezpośrednie sprawdzenie, czy nasi absolwenci są zmotywowani dla działań poświadczających ich postawy nie jest możliwe. Możliwe są natomiast drogi pośrednie, poświadczające wysiłki uczelni na rzecz postaw, np. przekaz stosownej wiedzy. Dłaczego w opisach wymagań z rozdz. 1.3. pisze się często, że absolwent „ma świadomość”, albo „wie i rozumie” niektóre zasady związane z pełnieniem przez niego funkcji zawodowych i społecznych. Takie efekty kształcenia można bowiem skontrolować i potwierdzić ich uzyskanie – choćby egzaminując w zakresie przekazanej wiedzy o etycznych i społecznych skutkach działalności każdego człowieka oraz odpowiedzialności za nie. Natomiast tego, co absolwent z tą świadomością uczyni – czy stanie się ona faktyczną motywacją do zachowań prospołecznych i proetycznych – tego uczelnia nie może zagwarantować.

Uczelnia może i powinna pokazać, że w jej ofercie zajęć są takie, które przekazują wiedzę i umiejętności dotyczące tych aspektów działalności absolwenta. Przykładowo, oferując w programach dla menadżerów kursy etyki biznesu, uczelnia może sprawdzić i wiarygodnie potwierdzić poprzez wyniki egzaminów, prac semestralnych i innych form sprawdzania uzyskania efektów kształcenia, że absolwent ma świadomość niektórych negatywnych społecznych i etycznych aspektów uprawiania biznesu, w tym jego ewidentnych patologii, że przekazano mu podstawowe wiadomości o idei społecznej odpowiedzialności biznesu, że zna i potrafi stosować narzędzia budowy kultury proetycznej w firmie, że rozumie niezbywalność odpowiedzialności etycznej pracowników firmy za jej działanie, itd. Natomiast nie może uczelnia zagwarantować, że absolwent z pełnym zaangażowaniem będzie pozytywnie zasady z powyższej listy dzielnie wprowadzał w czyn; albo że wiedzy o patologiach gospodarczych użyje w celu ich eliminacji. To jest już sfera indywidualnych i wolnych zachowań każdego człowieka, na którą ani nie można, ani nie należy mieć bezpośredniego wpływu.

Jeśli idzie o „dobry przykład – naśladownictwo”, to trudno sobie wyobrazić jak uzyskiwane w ten sposób kompetencje mogłyby być potwierdzane, bądź wyceniane w punktach ECTS. Co nie oznacza, że uczelnia i jej pracownicy nie powinni dokładać starań, aby świecić dobrym przykładem, zgodnie z propozycjami z rozdziału poprzedzającego.

Natomiast jest możliwa, choć dziś w polskich uczelniach niestosowana, weryfikacja efektów kształcenia uzyskiwanych przez działania studentów odbywające się poza

normalnym programem nauczania, a będące wyraźnym przejawem „postaw”. Mowa tu o „inspirowanym zaangażowaniu”, które mogłoby stwarzać w uczelniach możliwość wyliczenia w punktach ECTS niektórych działań studentów o wyraźnie prospołecznym charakterze, takim jak dobrze udokumentowany wolontariat, działania w ramach akcji użytecznych społecznie, udział w pracach NGO, także organizacji studenckich. Nie idzie tu o wliczanie do dokonań słuchacza dowolnej takiej działalności i w dowolnym wymiarze ilościowym – na pewno potrzebne są wnikliwe procedury potwierdzeń tych działań oraz limity punktów możliwych do uzyskania. Powstająca w ramach KRK możliwość uznawania kompetencji zdobywanych poza uczelnia (patrz rozdz. 3.5 niniejszej publikacji) stworzą dobrą okazję do takich kroków. Oczywiście, warto powtórzyć - w granicach określonych przez uczelnie zarówno co do limitu tak zdobytych punktów (osiągnięć), które mogą być zaliczone jako uzupełnienie zajęć oferowanych przez uczelnie w programach, jak i co do procedur, które miałyby do takiego uznania prowadzić. Nie ulega też wątpliwości, że tego rodzaju działania uczelni powinny być kontrolowane w trakcie akredytacji pod kątem zagrożeń dla jakości kształcenia.

### Dobre praktyki w kształtowaniu kompetencji personalnych i społecznych

Dyskusja nad tą kwestią prowadzona w kontekście ram kwalifikacji oraz zainicjowanie ruchu dobrych praktyk rozpoczęła się konferencją pn. „Wychowawcze funkcje uniwersytetu...”, która odbyła się w Uniwersytecie Gdańskim w dniu 25 czerwca 2010. Uczestnicy konferencji wyrazili wolę kontynuacji prac nad tymi zagadnieniami, co zaowocowało włączeniem problematyki „postaw” do II etapu prac projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”. Został w jego obrębie uruchomiony podprojekt pn. „Wychowawcze funkcje uczelni w świetle wymagań Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Interpretacja wymagań właściwych dla „kompetencji personalnych i społecznych””. Jego celem będzie m.in.

- Interpretacja kolumny „inne kompetencje – postawy” ERK i KRK oraz ram bolońskich dla potrzeb polskiego szkolnictwa wyższego z ukierunkowaniem na realizację wychowawczych funkcji uczelni
- Opracowanie projektu założeń merytorycznych do rozporządzeń ministerialnych idących za nowelizacją ustawy PSW wprowadzającej ramy kwalifikacji w zakresie „kompetencji personalnych i społecznych”
- Zapoczątkowanie ruchu dobrych praktyk w uczelniach związanych z tym zagadnieniem
- Włączenie polskiego szkolnictwa wyższego w międzynarodową dyskusję i dobre praktyki dotyczące funkcji wychowawczych uniwersytetu.
- Rozpowszechnienie uzyskanych wyników w polskim środowisku akademickim

Jako argumenty za uruchomieniem tego projektu podaje się m.in. zaniedbanie rozważań na funkcjami wychowawczymi polskich uczelni, ich bezradność wobec interpretacji „innych kompetencji” oraz obawy przed złą (indoktrynującą) interpretacją „postaw” a także potrzebę stworzenia wskazówek dla działań PKA i innych ciał kontrolujących jakość nauczania.

W ramach projektu przewidziane jest prowadzenie stałego seminarium, które dokona krytycznego przeglądu literatury światowej dotyczącej tematyki projektu i prowadzić będzie prace koncepcyjne nad rozumieniem wychowawczych funkcji uniwersytetu – kształtowaniem postaw studentów; zostaną opracowane narzędzia rozpoznawania „postaw” studentów i ich kształtowania przez uczelnie. Prace te powinny zakończyć się w roku 2011 publikacją zwartą oraz szeregiem artykułów w prasie fachowej z nadzieją, że uzyskane wyniki przeniesione zostaną pod dyskusję na forum Komitetu Sterującego KRK oraz posłużą jako projekt wstępny założeń merytorycznych do rozporządzenia MNiSzW wprowadzającego standardy kształcenia zgodne z KRK w dziale „kompetencje personalne i społeczne”, dotyczącego a także do budowy standardów nowej akredytacji.



# Aneks 7: Profilowanie studiów związane z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji

Andrzej Kraśniewski

Wydział Elektroniki i Technik Informacyjnych, Instytut Telekomunikacji  
Politechnika Warszawska w Warszawie

Zróżnicowanie kompetencji (efektów kształcenia) posiadaczy kwalifikacji danego poziomu występujące w systemie szkolnictwa wyższego każdego kraju może, lecz nie musi, znaleźć odzwierciedlenie w regulacjach prawnych, a ściślej w postaci definicji profili występujących w opisie krajowych ram kwalifikacji. W dalszej części tego rozdziału przedstawiono propozycje dotyczące profilowania studiów, które mogą być traktowane jako element Krajowych Ram Kwalifikacji w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. Propozycje te, stanowiące próbę przynajmniej częściowej odpowiedzi na postawione wyżej pytania, wynikają w części z doświadczeń zebranych podczas prac Grupy Roboczej zajmującej się projektowaniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce (KRK\_SzW) oraz powołanego w 2009 r. zespołu, którego zadaniem było opracowanie opisu efektów kształcenia dla ośmiu wyodrębnionych obszarów kształcenia. Są one kierunkowo zgodne z propozycjami przedstawionymi w dokumencie *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020 – projekt środowiskowy* [Strategia2009].

## Terminologia

Wprowadzenie profilowania studiów wiąże się z koniecznością przyjęcia odpowiedniej, spójnej terminologii. W szczególności, istotne jest przyjęcie właściwych nazw na określenie dwóch typowych profili kształcenia (profilu studiów):

- kształcenia zorientowanego praktycznie, często specjalistycznego – odpowiednika używanych w języku angielskim w podobnym kontekście terminów *vocational*, *professional*, *occupationally-oriented* itp.,
- kształcenia o charakterze bardziej teoretycznym i ogólnym – odpowiednika używanego w języku angielskim w podobnym kontekście terminu *academic*.

Można rozpatrywać określenia „kształcenie (studia) o profilu praktycznym” lub „kształcenie (studia) o profilu teoretycznym „kształcenie (studia) o profilu”. Bez względu na ostatecznie przyjętą terminologię, istotne znaczenie ma właściwe rozumienie nazw profili, a zwłaszcza pojęcia „profil praktyczny” (lub innego terminu opisującego ten typ kształcenia).

Zgodnie z celami Procesu Bolońskiego ukończenie studiów wyższych połączone z uzyskaniem potwierdzającej to kwalifikacji musi – bez względu na ewentualny profil określający charakter tej kwalifikacji (akademicki lub zawodowy) – skutkować osiągnięciem kompetencji stwarzających szansę zatrudnienia (*employability*). Oznacza to, że:

- *Profil praktyczny* przyporządkowany kwalifikacji danego poziomu (np. licencjatowi lub magistrowi) nie może oznaczać, że posiadacz takiej kwalifikacji jest przygotowany do wykonywania pracy zawodowej, bo – zgodnie z przedstawioną wyżej ideą – kształcenie o dowolnym charakterze, także o profilu akademickim, musi spełniać postulat przygotowania absolwenta do znalezienia i utrzymania pracy.
- *Profil praktyczny* może natomiast oznaczać, że – używając języka opisu efektów kształcenia – wiedza i umiejętności absolwenta mają charakter „praktyczny”, tzn. zostały przynajmniej częściowo zweryfikowane i potwierdzone w „środoisku zawodowym” (w miejscu pracy typowym dla absolwenta danego kierunku studiów lub zbliżonym), a absolwent

ma pewne „doświadczenie zawodowe”. Przeniesienie tego postulatu na poziom definicji programu studiów oznaczałoby, że proces kształcenia obejmuje znaczny komponent zajęć praktycznych, w tym zajęcia realizowane poza uczelnią – w warunkach bliskich środowisku pracy.

- *Profil praktyczny* może także oznaczać, że wiedza i umiejętności absolwenta mają charakter bardziej ukierunkowany (specjalistyczny) i koncentrują się w węższym zakresie tematycznym, niż to mam miejsce w przypadku profilu teoretycznego.

Formalne wprowadzenie profili kształcenia byłoby dobrą okazją do uporządkowania terminologii stosowanej w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce. Istotne byłoby zwłaszcza nadanie właściwego znaczenia pojęciu „zawodowy”. W szczególności:

- należałoby zaniechać używania w ustawodawstwie terminu „tytuł zawodowy” przy określeniu kwalifikacji związanych z ukończeniem studiów I i II stopnia (zamiast tego mógłby być używany termin „tytuł” lub „stopień” (jako odpowiednik angielskojęzycznego *degree*);
- należałoby zaniechać utożsamiania kształcenia na poziomie studiów I stopnia z kształceniem o profilu zawodowym (zgodnie z obecnie obowiązującymi regulacjami – ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. – studia I stopnia to „studia ... umożliwiające uzyskanie wiedzy i umiejętności w określonym zakresie kształcenia, przygotowujące do pracy w określonym zawodzie”).

W ogólności, należy zaniechać lub znacznie ograniczyć stosowanie terminu „zawodowy” w kontekstach niezwiązanych z profilem kształcenia.

Każdemu realizowanemu przez uczelnię programowi studiów przypisany jest jeden z dwóch profili:

- profil teoretyczny,
- profil praktyczny.

Studia o profilu praktycznym powinny obejmować znaczny komponent zajęć praktycznych i być ukierunkowane na przygotowanie absolwentów do podjęcia pracy w określonych zawodach. Studia o profilu teoretycznym powinny być ukierunkowane na przygotowanie absolwentów do podjęcia pracy w różnych zawodach lub do dalszych studiów. Bardziej szczegółową charakterystykę tych profili przedstawiono w punkcie 3 //?//.

Grupa Robocza zajmująca się projektowaniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce (KRK\_SzW), uznając za zasadne wprowadzenie jako elementu KRK\_SzW profilowania studiów, w swoim raporcie [RaportGR2010], przyjętym w maju 2010 r. przez Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji za podstawę do dalszych prac koncepcyjnych i wdrożeniowych związanych z KRK\_SzW oraz ich konsultacji w środowisku akademickim. Podobne rozwiązanie przedstawiono w dokumencie *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020 – projekt środowiskowy* [Strategia2009]. W przedłożonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego projekcie nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* zaproponowane zostało natomiast rozwiązanie odpowiadające wariantowi II [Nowelizacja2010a, Nowelizacja2010b].

## Rozwiązania szczegółowe

### „Usytuowanie” profilu w opisie kwalifikacji

Istnieją różne możliwości traktowania profili z punktu widzenia ich eksponowania w opisie kwalifikacji. W szczególności:

- profil może występować na dyplomie w jego podstawowej części (jako jeden z elementów uwidocznionej na dyplomie pełnej nazwy kwalifikacji);
- profil może mieć charakter mniej formalny, tzn. mógłby być uwidoczniiony jedynie w suplemencie do dyplomu.

Wydaje się, że – przynajmniej w okresie przejściowym – uzasadnione byłoby nadanie profilom mniej formalnego charakteru.

### Określanie profilu kwalifikacji

O przypisaniu profilu do konkretnej kwalifikacji związanej z ukończeniem studiów powinna decydować uczelnia (jednostkę prowadzącą studia) na podstawie ustalonych centralnie kryteriów, zdefiniowanych w standardach kształcenia.

Profil studiów (profil kwalifikacji związanych z ich ukończeniem) nie musi być związany z typem i uprawnieniami uczelni, tzn. uczelnia akademicka, realizująca założoną w swojej misji współpracę z otoczeniem gospodarczym, mogłaby prowadzić studia o profilu praktycznym, zaś uczelnia zawodowa mogłaby prowadzić studia o profilu teoretycznym.

Profil dla konkretnej kwalifikacji związanej z programem studiów (z dyplomem wydawanym osobie, która ukończyła ten program) powinien zależeć od założonych i faktycznie osiągniętych efektów kształcenia. Można sobie zatem wyobrazić sytuację, że – przy dostatecznie elastycznych wymaganiach programowych ustalonych przez jednostkę prowadzącą studia, umożliwiających daleko idącą indywidualizację programu kształcenia – osoby kończące ten program uzyskują kwalifikacje różniące się profilem; przykładowo, część absolwentów uzyskuje dyplom poświadczający ukończenie studiów o profilu teoretycznym, a część – studiów o profilu praktycznym.

Prawidłowość ustalania przez uczelnię (jednostkę prowadzącą studia) profilu nadawanych kwalifikacji podlegałaby ocenie w procesie akredytacji, zgodnie z odpowiednio zdefiniowanymi kryteriami. Kwestia ta jest omówiona nieco szerzej w punkcie 6 //?//.

### Realizacja studiów profilowanych

Liczba i rodzaje profili na poszczególnych poziomach studiów mogą być różne dla różnych obszarów kształcenia. W szczególności na danym poziomie kwalifikacji w pewnym obszarze kształcenia może występować tylko jeden z wyróżnionych profili. Dla ułatwienia podjęcia właściwej decyzji w tym zakresie przydatna jest bardziej szczegółowa interpretacja koncepcji profilu praktycznego na studiach I stopnia.

#### *profil praktyczny na studiach I stopnia*

Studia I stopnia o profilu praktycznym przeznaczone są przede wszystkim dla osób, które zamierzają podjąć pracę bezpośrednio po ukończeniu tych studiów (co nie wyklucza możliwości dalszego kształcenia w przyszłości). Obejmują one znaczny komponent zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych, co może, lecz nie musi wiązać się z pewnym ograniczeniem nabywanej wiedzy teoretycznej, zwłaszcza o charakterze abstrakcyjnym (nieco luźniejszymi wymaganiami w tym zakresie).

Taka koncepcja studiów I stopnia o profilu praktycznym oznacza, że:

- w przypadku prowadzenia przez uczelnię studiów o profilu teoretycznym i praktycznym możliwe jest wykorzystanie w programie studiów o profilu praktycznym większości zajęć przewidzianych dla profilu teoretycznego (program o profilu praktycznym może być wówczas realizowany jako pewnego rodzaju „nakładka” na program o profilu teoretycznym);
- w przypadku prowadzenia przez jednostkę wyłącznie studiów o profilu praktycznym możliwe jest opracowanie programu przystosowanego do potrzeb kandydatów o słabszych predyspozycjach do rozumowania w kategoriach abstrakcyjnych (wariant ten może być w szczególności realizowany przez uczelnie kształcące wyłącznie na poziomie studiów I stopnia).

W związku z rozszerzonym zakresem wymagań dotyczących umiejętności praktycznych i doświadczenia związanych kształceniem o profilu praktycznym (ich zdobycie możliwe jest przede wszystkim podczas praktyk) należy rozważyć, czy w niektórych obszarach kształcenia programowi o profilu zawodowym nie należałoby przypisać zwiększonej w stosunku

do profilu teoretycznego liczby punktów ECTS i realizować taki program w dłuższym czasie – z dodatkowym semestrem przeznaczonym na praktykę. Kwestia ta jest szerzej dyskutowana w punkcie 5.

### Standardy kształcenia

Profilowanie studiów powinno znaleźć odzwierciedlenie w regułach kształcenia.

Wyodrębnienie profili związanych z danym poziomem kwalifikacji wiąże się przede wszystkim ze zróżnicowaniem efektów kształcenia i koniecznością zdefiniowania efektów kształcenia dla każdego profilu. Do rozróżnienia profili można wykorzystać także inne mechanizmy, a w szczególności:

- zróżnicowanie liczby punktów ECTS (czasu trwania studiów), tzn. ewentualne zwiększenie liczby punktów ECTS dla studiów o profilu wyróżnionym,
- przypisanie określonym grupom efektów kształcenia różnych wartości (zakresów) punktów ECTS,
- zróżnicowanie wymagań dotyczących wymiaru zajęć projektowych/laboratoryjnych,
- zróżnicowanie wymagań dotyczących charakteru projektów/prac dyplomowych,
- zróżnicowanie wymagań dotyczących obowiązkowych praktyk.

### Profilowanie kształcenia a otwartość i drożność systemu studiów

Wprowadzenie profili kształcenia nie powinno być podstawą jakichkolwiek regulacji na poziomie centralnym, które spowodowałyby problem z drożnością systemu kształcenia – określony charakter kwalifikacji (profil) nie może stanowić formalnej (określonej w regulacjach prawnych) przeszkody uniemożliwiającej kontynuację kształcenia w celu uzyskania kwalifikacji wyższego poziomu.

Takie rozwiązanie pozostawia uczelniom swobodę decydowania o wymaganych kwalifikacjach kandydatów na studia II i III stopnia ze względu na profil tych kwalifikacji, a także swobodę wprowadzania ewentualnych ograniczeń w tym zakresie. Brak ograniczeń na poziomie centralnym powinien być jednak dla uczelni wskazówką sugerującą daleko idącą otwartość na kandydatów o różnym profilu dotychczas uzyskanych kwalifikacji i niecelowość wprowadzania nadmiernych ograniczeń w tym zakresie.

### Profilowanie kształcenia na poziomie doktorskim

Rozważania dotyczące profilowania studiów III stopnia (studiów doktoranckich) mają sens przy założeniu, że ukończenie takich studiów jest związane z uzyskaniem stopnia doktora. Tylko wówczas profil mógłby być kojarzony – analogicznie jak to mam miejsce w przypadku studiów I i II stopnia – zarówno z kwalifikacją (stopień doktora), jak i studiami prowadzącymi do jej uzyskania. Rezygnacja z tego założenia (akceptacja obecnej sytuacji prawnej) prowadzi do niejednoznacznie określonej relacji między profilem kwalifikacji i profilem studiów, a ponadto pozostaje w sprzeczności z powszechnym – europejskim i globalnym – rozumieniem pojęcia „ukończenie studiów doktoranckich”.

Różnicowanie charakteru kształcenia na poziomie doktorskim jest celowe i pożądane. Należy w szczególności upowszechniać ideę zdobywania stopnia doktora w oparciu o wyniki badań oraz inne twórcze osiągnięcia związane z wykonywaną pracą zawodową. Postulat ten jest zgodny zarówno z kształtującą się w środowisku międzynarodowym wizją „doktoratu zawodowego/specjalistycznego” (*professional doctorate*) – który może, lecz nie musi być wyróżniony nazwą inną niż tradycyjny „doktorat badawczy” – jak i z regulacjami obowiązującymi obecnie w Polsce.

Wydaje się jednak, że rozstrzygnięcie obecnie kwestii rozróżnienia w sposób formalny tradycyjnych doktoratów oraz doktoratów powiązanych z pracą zawodową – przez przypisanie im różnych profili, uwidocznionych w Krajowych Ramach Kwalifikacji – byłoby przed-



wczesne. Dyskusję na ten temat należy odłożyć do czasu ukształtowania się w Europie jakichś „standardów” w tym zakresie.

Tym bardziej nie wydaje się racjonalna nie mająca odpowiednika w rozwiązaniach międzynarodowych idea tworzenia studiów doktoranckich o profilu zawodowym (o programie odmiennym od tradycyjnych studiów doktoranckich), które byłyby adresowane do osób nie mających żadnego doświadczenia zawodowego.

## Różnicowanie efektów kształcenia na poziomie obszarów kształcenia

Profilowanie kwalifikacji wiąże się przede wszystkim ze zróżnicowaniem efektów kształcenia. Zróżnicowanie to może być mało widoczne (lub zupełnie niewidoczne) w opisie efektów kształcenia dla poszczególnych poziomów ram kwalifikacji (w wymaganiach dla poziomów KRK\_SzW); wydaje się bowiem, że opis ten powinien być wspólny dla wszystkich profili. Specyfika profilu powinna być natomiast widoczna w opisie efektów kształcenia dla wyodrębnionych – w projekcie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego [RaportGR2010] – obszarów kształcenia.

Uwidocznienie specyfiki profilu w opisie efektów kształcenia dla danego obszaru kształcenia stanowi w istocie potwierdzenie sensowności wprowadzenia profili (przynajmniej dla tego obszaru) – sytuacja, w której efekty kształcenia dla poszczególnych profili różniłyby się nieznacznie, stawiałaby pod znakiem zapytania celowość profilowania kwalifikacji w rozpatrywanym obszarze kształcenia.

Dlatego jednym z zadań powołanego w 2009 r. zespołu, którego zadaniem było opracowanie opisu efektów kształcenia dla ośmiu wyodrębnionych obszarów kształcenia, było zaproponowanie ogólnej koncepcji profilowania studiów w tych obszarach, zdefiniowanie efektów kształcenia dla zaproponowanych profili i weryfikacja sensowności tej propozycji przez analizę stopnia zróżnicowania efektów odpowiadających poszczególnym profilom.

Wyniki takiej analizy zostaną przedstawione na przykładzie obszaru studiów technicznych, dla którego – oprócz efektów kształcenia dla kwalifikacji odpowiadających studiom o profilu teoretycznym oraz praktycznym dla studiów I stopnia,

Przedstawiona analiza pokazuje, że między profilami istnieją istotne różnice. Wydaje się, że są one dostatecznie duże, aby stwierdzić, że wprowadzenie studiów profilowanych w obszarze studiów technicznych ma sens..

Zgodnie z koncepcją przedstawioną w punkcie 3 (standardy kształcenia) zaproponowano, aby do wyróżnienia profilu praktycznego – obok zróżnicowania efektów kształcenia – wykorzystać także inne mechanizmy. W związku z rozszerzonym zakresem wymaganych w profilu praktycznym umiejętności praktycznych i doświadczenia (ich zdobycie możliwe jest przede wszystkim podczas praktyk) zaproponowano:

- zróżnicowanie liczby punktów ECTS (czasu trwania studiów),
- zróżnicowanie wymagań dotyczących obowiązkowych praktyk.

Postulowany wymiar praktyk wynosiłby:

- 4-8 tygodni dla studiów o profilu teoretycznym ,
- jeden semestr dla studiów o profilu praktycznym; przy czym byłoby wskazane, aby taka praktyka (praktyka „przemysłowa”) była powiązana z tematyką projektu dyplomowego (pracy dyplomowej).



<b>Tab. Efekty kształcenia dla studiów technicznych: studia I stopnia – profil teoretyczny i profil praktyczny (Raport OT2010)</b>	
<b>profil teoretyczny</b>	<b>profil zawodowy</b>
<b>WIEDZA</b>	
ma wiedzę w zakresie matematyki, fizyki, chemii i innych obszarów nauki przydatną do formułowania i rozwiązywania prostych zadań związanych z reprezentowaną dyscypliną inżynierską	ma wiedzę w zakresie matematyki, fizyki, chemii i innych obszarów nauki niezbędną do formułowania i rozwiązywania typowych prostych zadań związanych z reprezentowaną dyscypliną inżynierską
ma elementarną wiedzę w zakresie spektrum dyscyplin inżynierskich powiązanych z reprezentowaną dyscypliną	tak samo
ma uporządkowaną, podbudowaną teoretycznie wiedzę ogólną obejmującą kluczowe zagadnienia charakteryzujące reprezentowaną dyscyplinę inżynierską	ma uporządkowaną wiedzę ogólną obejmującą kluczowe zagadnienia charakteryzujące reprezentowaną dyscyplinę inżynierską
ma szczegółową wiedzę związaną z niektórymi obszarami reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej	tak samo
ma podstawową wiedzę o trendach rozwojowych w obszarze reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej	tak samo
ma podstawową wiedzę o cyklu życia urządzeń, obiektów i systemów technicznych	tak samo
zna podstawowe metody, techniki, narzędzia i materiały stosowane przy rozwiązywaniu prostych zadań inżynierskich związanych z reprezentowaną dyscypliną	tak samo
	ma podstawową wiedzę w zakresie utrzymania urządzeń, obiektów i systemów technicznych typowych dla reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej
	ma podstawową wiedzę w zakresie standardów i norm technicznych związanych z reprezentowaną dyscypliną inżynierską
	tak samo
ma wiedzę ogólną niezbędną do rozumienia społecznych, ekonomicznych, prawnych i innych pozatechnicznych uwarunkowań działalności inżynierskiej	tak samo
ma podstawową wiedzę dotyczącą zarządzania, w tym zarządzania jakością, i prowadzenia działalności gospodarczej	tak samo
ma podstawową wiedzę dotyczącą transferu technologii	tak samo
<b>UMIĘTNOŚCI</b>	
<b>a) UMIĘTNOŚCI OGÓLNE (niezwiązane lub luźno związane z obszarem kształcenia inżynierskiego)</b>	
potrafi pozyskiwać informacje z literatury, baz danych oraz innych źródeł, integrować je, dokonywać ich interpretacji oraz wyciągać wnioski i formułować opinie	tak samo

Tab. Efekty kształcenia dla studiów technicznych: studia I stopnia – profil teoretyczny i profil praktyczny (Raport OT2010)	
profil teoretyczny	profil zawodowy
potrafi pracować indywidualnie i w zespole	tak samo
potrafi porozumiewać się przy użyciu różnych technik w środowisku zawodowym oraz w innych środowiskach, także w języku angielskim lub innym języku obcym uznawanym za język komunikacji międzynarodowej w danej dyscyplinie inżynierskiej	tak samo
ma umiejętności samokształcenia się	tak samo
<b>b) PODSTAWOWE UMIEJĘTNOŚCI INŻYNIERSKIE</b>	
potrafi posługiwać się technikami informacyjno-komunikacyjnymi właściwymi do realizacji zadań typowych dla działalności inżynierskiej	tak samo
potrafi planować i przeprowadzać eksperymenty, w tym symulacje komputerowe, interpretować uzyskane wyniki i wyciągać wnioski	tak samo
potrafi wykorzystywać do formułowania i rozwiązywania zadań inżynierskich metody analityczne, symulacyjne i eksperymentalne	potrafi wykorzystać do formułowania i rozwiązywania praktycznych zadań inżynierskich metody symulacyjne i eksperymentalne, a w mniejszym stopniu analityczne
potrafi – przy formułowaniu i rozwiązywaniu zadań inżynierskich – dostrzegać ich aspekty systemowe i pozatechniczne	tak samo
ma przygotowanie niezbędne do pracy w środowisku przemysłowym oraz zna zasady bezpieczeństwa związane z tą pracą	ma umiejętności niezbędne do pracy w środowisku przemysłowym oraz zna zasady bezpieczeństwa związane z tą pracą
potrafi dokonać wstępnej oceny ekonomicznej podejmowanych działań inżynierskich	tak samo
<b>c) UMIEJĘTNOŚCI BEZPOŚREDNIO ZWIĄZANE Z ROZWIĄZYWANIEM ZADAŃ INŻYNIERSKICH</b>	
potrafi dokonać analizy sposobu funkcjonowania i ocenić – w zakresie wynikającym z reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej – istniejące rozwiązania techniczne: urządzenia, obiekty, systemy, procesy, usługi itp.	tak samo
potrafi dokonać identyfikacji i sformułować specyfikację prostych zadań inżynierskich, typowych dla reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej	potrafi dokonać identyfikacji i sformułować specyfikację prostych zadań inżynierskich o charakterze praktycznym, typowych dla reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej
potrafi ocenić przydatność rutynowych metod i narzędzi rozwiązania prostego zadania inżynierskiego, typowego dla reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej oraz wybrać i zastosować właściwą metodę i narzędzia	potrafi ocenić przydatność rutynowych metod (procedur) i narzędzi rozwiązania prostego zadania inżynierskiego o charakterze praktycznym, typowego dla reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej oraz wybrać i zastosować właściwą metodę (procedurę) i narzędzia
potrafi – zgodnie zadaną specyfikacją – zaprojektować oraz realizować proste urządzenia, obiekt, system lub proces, typowe dla reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej, używając właściwych metod, technik i narzędzi	tak samo

Tab. Efekty kształcenia dla studiów technicznych: studia I stopnia – profil teoretyczny i profil praktyczny (Raport OT2010)	
profil teoretyczny	profil zawodowy
	ma doświadczenie związane z wykorzystaniem właściwych dla reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej narzędzi i materiałów do rozwiązywania praktycznych zadań inżynierskich, zdobyte w środowisku zajmującym się zawodowo działalnością inżynierską
	ma doświadczenie związane z utrzymaniem urządzeń i systemów technicznych typowych dla reprezentowanej dyscypliny inżynierskiej
	ma umiejętność korzystania i doświadczenie w korzystaniu z norm i standardów inżynierskich
<b>KOMPETENCJE PERSONALNE I SPOŁECZNE</b>	
rozumie potrzebę ciągłego dokształcania się – podnoszenia kompetencji zawodowych i osobistych	tak samo
ma świadomość ważności i zrozumienie pozatechnicznych aspektów i skutków działalności inżynierskiej, w tym jej wpływu na środowisko, i związanej z tym odpowiedzialności za podejmowane decyzje	tak samo
ma świadomość ważności zachowania w sposób profesjonalny i przestrzegania zasad etyki zawodowej	tak samo
ma świadomość odpowiedzialności za wspólnie realizowane zadania, związaną z pracą zespołową	tak samo
potrafi myśleć i działać w sposób przedsiębiorczy	tak samo
rozumie potrzebę przekazywania społeczeństwu – m.in. poprzez środki masowego przekazu – informacji o osiągnięciach techniki i innych aspektach działalności inżyniera i potrafi przekazać takie informacje w sposób powszechnie zrozumiały	rozumie potrzebę przekazywania społeczeństwu – m.in. poprzez środki masowego przekazu – informacji o osiągnięciach techniki i innych aspektach działalności inżyniera

## Warunki realizacji studiów profilowanych

Zgodnie z przedstawianą tu koncepcją profil prowadzonych studiów nie musi być związany z typem i uprawnieniami uczelni, tzn. uczelnia akademicka mogłaby prowadzić studia o profilu praktycznym, zaś uczelnia zawodowa – studia o profilu teoretycznym.

Pożądane byłoby jednak zróżnicowanie wymagań, zwłaszcza kadrowych, uprawniających do prowadzenia studiów w zależności od profilu tych studiów:

- dla jednostek prowadzących studia o profilu praktycznym wymagania dotyczące kwalifikacji kadry nauczającej powinny obejmować doświadczenie zawodowe związane z pracą poza uczelnią;
- dla jednostek prowadzących studia o profilu teoretycznym wymagania kadrowe powinny być wyższe zarówno ilościowo, jak i ze względu na formalne kwalifikacje nauczycieli akademickich.

Wymagania kadrowe związane z prowadzeniem kształcenia o wyróżnionym profilu, zwłaszcza studiów praktycznych, powinny być powiązane z odpowiednimi regulacjami i działaniami ułatwiającymi ich spełnienie. Wspieraniu kształcenia o profilu zawodowym służyłby ponadto właściwie skonstruowany system finansowania uczelni, przeciwdziałający zjawisku znanemu pod nazwą *academic drift*.

Prawidłowość ustalenia przez uczelnię (jednostkę) profilu prowadzonych studiów podlegałaby ocenie w procesie akredytacji. Rola zewnętrznego ciała akredytującego program studiów polegałaby na:

- zbadaniu, czy zdefiniowane przez uczelnię zamierzone efekty kształcenia pozostają w zgodzie z efektami zdefiniowanymi w standardach kształcenia dla odpowiedniego obszaru i wybranego profilu kształcenia;
- zbadaniu, czy wewnętrzny system zapewniania jakości działa prawidłowo, a w szczególności, na ile skuteczne są opracowane przez uczelnię mechanizmy sprawdzania, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia sformułowane dla prowadzonego programu studiów profilowanych są w rzeczywistości osiągane (w wyniku realizacji procesu dydaktycznego).

## Podsumowanie

Procesowi pożądanego różnicowania polskich uczelni i oferowanych przez nie programów studiów, a zwłaszcza rozwojowi kształcenia o orientacji zawodowej, sprzyjałoby formalne wyodrębnienie profili kształcenia w opisie Krajowych Ram Kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego. Stanowisko takie można znaleźć w opracowaniu Grupy Roboczej zajmującej się projektowaniem KRK\_SzW [RaportGR2010], w publikacji *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020 – projekt środowiskowy* [Strategia2009], a także w przedłożonym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego projekcie nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* [Nowelizacja2010a, Nowelizacja2010b].

Biorąc pod uwagę skomplikowany charakter problemu profilowania studiów oraz brak – jak dotychczas – szerszej dyskusji tego tematu, przedstawione koncepcje i rozwiązania należy traktować jako propozycje wymagające konsultacji w środowisku akademickim oraz wśród interesariuszy zewnętrznych. Wyniki tych konsultacji powinny znaleźć odzwierciedlenie w rozstrzygnięciach kluczowych dylematów związanych z profilowaniem studiów, dokonanych przez ciała mające ku temu odpowiednie kompetencje.

---

## Materiały źródłowe

[Strategia2009] *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010-2020 – projekt środowiskowy*, Wydawnictwa UW, 2009; <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>.

[RaportGR2010] *Założenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego*, raport Grupy Roboczej ds. Krajowej Struktury Kwalifikacji przy Ministrze Nauki i Szkolnictwa Wyższego, kwiecień 2010.

[RaportOT2010] *Efekty uczenia się w obszarze studiów technicznych*, raport Zespołu ds. opracowania opisu efektów uczenia się dla studiów technicznych, marzec 2010.

[Nowelizacja2010] *Projekt z dnia 30 marca 2010 r. ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego;

<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego>.

[Nowelizacja2010a] *Projekt z dnia 30 marca 2010 r. ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego;

<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego> (odczyt 5 lipca 2010 r.).

[Nowelizacja2010b] *Projekt z dnia 30 lipca 2010 r. ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego;

<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego> (odczyt 5 sierpnia 2010 r.).

## Aneks 8: Uznawanie kompetencji zdobytych poza obszarem formalnej edukacji wyższej

Jolanta Urbanikowa, Ewa Chmielecka

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) wymagać będzie otwarcia w uczelniach możliwości uznawania efektów uczenia się zdobywanych poza edukacją formalną. Potwierdzenie (walidacja) takich efektów, to jeden z podstawowych elementów systemu kwalifikacji oraz warunków sporządzenia raportu referencyjnego KRK/ERK przez Polskę. Przewidują to także zasady europejskiej polityki na rzecz uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning – LLL). Jej podstawowe tezy, to:

- postawienie osoby uczącej się w centrum zainteresowania,
- pełniejsze korzystanie z potencjału uczenia się osób w różnych miejscach, formach i okresach życia, lepsze korzystanie z potencjału doświadczenia zawodowego (lifelong and life-wide learning),
- gwarantowanie przez państwo równego traktowania różnych dróg uczenia się poprzez opieranie krajowych systemów kwalifikacji na efektach uczenia się, w których wartość (poziom) kwalifikacji osób określa się niezależnie od tego gdzie, jak i kiedy osoby te się uczyły,
- właściwym problemem skuteczności polityki LLL, są zmiany poziomu wiedzy i umiejętności uczących się osób, a nie wskaźniki i cechy dotyczące działalności instytucji edukacyjnych.

Podstawowe informacje o założeniach tego procesu znaleźć można w publikacji CEDEFOP „Europejskie wskazówki dotyczące walidacji kształcenia nieformalnego i poza-formalnego”. W Polsce powstaje bazująca na tych założeniach strategia LLL, której narzędziem mają być Krajowe (Polskie) Ramy Kwalifikacji. Metody potwierdzania takich kompetencji są w zasadzie takie same jak dla kształcenia formalnego, choć powinny być łączone, adaptowane i stosowane w sposób oddający indywidualną specyfikę i niestandardowy charakter kształcenia nieformalnego i pozaformalnego. Narzędzia oceny powinny być dostosowane do potrzeb (*fit-for-purpose*).

Zarówno Krajowe Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie jak i powiązana z nimi Krajowa Rama Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego powinna zatem stanowić narzędzie umożliwiające potwierdzanie osiągnięć studentów zdobywanych poza obszarem szkolnictwa wyższego, tj. efektów uczenia się nabytych w wyniku nauczania oferowanego przez inne placówki edukacyjne, jak i drodze doświadczenia zawodowego czy osobistego. W szczególności oparcie systemu kwalifikacji na efektach uczenia się pozwoli formalnie uznawać (po odpowiednim sprawdzeniu wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych) kwalifikacje osób uczących się poza systemem edukacji formalnej. Zgodnie z nowym Przewodnikiem ECTS *„Instytucje szkolnictwa wyższego powinny posiadać kompetencje do przyznawania punktów za efekty uczenia się zdobyte poza edukacją formalną (dzięki doświadczeniu zawodowemu, hobby lub indywidualnej nauce), pod warunkiem, że związane z tym efekty uczenia się spełniają wymogi oferowanych przez nie kwalifikacji bądź komponentów kształcenia. Uznawanie kształcenia nieformalnego i incydentalnego powinno być automatycznie powiązane z przyznaniem liczby punktów ECTS przypisanych odpowiadającej mu części programu formalnego. Liczba przyznanych punktów powinna być taka sama, jak punkty przyporządkowane formalnym komponentom kształcenia o porównywalnych efektach kształcenia”*. W katalogu przedmiotów zgodnym ze standardem ECTS procedury dotyczące uznawania wcześniejszego kształcenia (formalnego, nieformalnego i incydentalnego) winny być przedstawione zarówno w Części 1 (Informacje o uczelni) jak też – bardziej szczegółowo – w Części 2 (: Informacje o programach studiów).

Obowiązujące w Polsce Prawo o Szkolnictwie Wyższym nie przewiduje *explicite* możliwości uznawania kompetencji zdobytych poza sektorem szkolnictwa wyższego: Zgodnie z Art. 165, *„organizacja i tok studiów uwzględniają przenoszenie i uznawanie wyników osiągniętych przez studenta w jednostce organizacyjnej uczelni macierzystej lub w innej uczelni, w tym zagranicznej, zgodnie z zasadami systemu przenoszenia osiągnięć.”* W polskim szkolnictwie wyższym funkcjonują jednak *implicite* pewne elementy walidacji, takie jak:

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 12 lipca 2007 w sprawie standardów kształcenia dopuszczające uznawanie efektów uczenia się poza obszarem szkolnictwa wyższego i zaliczanie ich na poczet programu studiów, na przykład w dziedzinie kształcenia językowego oraz w zakresie ICT (certyfikaty wydane zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy oraz *European Computer Driving Licence*).

Studia pomostowe dla pielęgniarek uruchomione w celu umożliwienia czynnym zawodowo pielęgniarkom uzyskanie dyplomu ukończenia studiów wyższych. W zależności od posiadanych kwalifikacji pielęgniarki realizują zróżnicowane programy, o różnym okresie trwania.

Praktyki uznawania kompetencji na mocy indywidualnych decyzji osób odpowiedzialnych za tok studiów (dziekani, dyrektorzy instytutów, kierownicy kursów) – tzw. „przepisywanie zajęć”. Istnienie tych praktyk nie jest jednak jednoznaczne z istnieniem systemu potwierdzania osiągnięć – formalnego, przejrzystego i gwarantującego rzetelność potwierżeń. Wprowadzenie ECTS jako „regulatora” toku studiów (z określeniem, ile punktów student może zdobyć w ciągu roku, z nałożeniem ograniczeń na „nadmiarowe” punkty ECTS etc.) powoduje, że wyżej wymienione zabiegi nieformalne mogą skutkować fikcyjnym zwiększeniem obciążenia studenta pracą (zaliczenie wcześniejszych osiągnięć do obciążenia roku, w którym nastąpiło ich uznanie). Suplement do dyplomu zawiera natomiast „poświadczenie nieprawdy” (informacja o zaliczeniu kursu, który *de facto* nie został zaliczony).

Umożliwienie uczelniom uznawania w sposób formalny efektów uczenia się zdobytych poza formalnym systemem szkolnictwa wyższego (dzięki doświadczeniu zawodowemu, hobby, indywidualnej nauce etc.) łącznie z przyznawaniem odpowiedniej liczby punktów ECTS winno być integralnym **elementem** systemu potwierdzania efektów kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym, niezależnie od przyjętego modelu docelowego dla systemu krajowego.

W licznych krajach europejskich uznawanie kwalifikacji pozaformalnych jest wieloletnią i użyteczną praktyką. W obszarze szkolnictwa wyższego prym wiodą tu kraje skandynawskie i anglosaskie. Dołącza do nich coraz więcej innych krajów, zaś uczelniane ośrodki potwierdzania tych kompetencji [Recognition of Prior Learning – RPL] utworzyły europejską sieć w intencji rozpowszechniania doświadczeń i dobrych praktyk, podniesienia przejrzystości i rozpowszechniania tego procesu. Potwierdzanie posiadanych kompetencji pozaformalnych odbywa się pod hasłem *„Nie zmuszajmy studentów do uczenia się tego, co doskonale umieją”*. Najczęściej dotyczy ono studentów pracujących, którzy chcą potwierdzić posiadane kwalifikacji, na które nie mają „świadectwa”; lub mają jakiś certyfikat – ale nie jest on uważany za ważny w sferze szkolnictwa wyższego. Najczęstsze przypadki uznawania takich osiągnięć, to praca zawodowa, która staje się ekwiwalentem praktyk, kompetencje językowe zdobyte np. w czasie pobytu zagranicą bez uzyskania stosownych certyfikatów, rozmaite kompetencje i umiejętności zawodowe (technologie informacyjne!), które mogą być uznane przez uczelnię za ekwiwalent części programu studiów. Często ekwiwalent ten jest ograniczany do np. 5-10% ECTS potrzebnych do uzyskania dyplomu. Największy obszar stosowania RPL przez uczelnie, to szkolenia różnego rodzaju, w mniejszej części programy kończące się dyplomem. Sam proces oceny i potwierdzania jest objęty jawną procedurą i obejmuje szeroką gamę sprawdzenia kompetencji: od portfolio kandydata zawierającego poświadczenia nie – i poza-formalne, po zwykłe egzaminy. Potwierdzanie jest bardzo korzystne finansowo i czasowo i dla studenta (który może skrócić czas studiowania i uczynić go bardziej efektywnym), i dla uczelni (które zyskują nowych kandydatów i pobierają opłaty za potwierdzenie kwalifikacji).



Jak wspomniano powyżej, w Polsce brak jasnych reguł postępowania oraz szerszej praktyki, jeśli idzie o uznanie kompetencji zdobytych poza edukacją formalną, poza wymienionymi wyjątkami. Zważywszy na ich charakter, a przede wszystkim na dopasowanie walidacji do oferty edukacyjnej każdej uczelni, wytyczne centralne w tej sprawie (np. rozporządzenie Ministra NiSzw towarzyszące wprowadzeniu KRK) nie mogą być zbyt szczegółowe.

Uczelnie winny mieć możliwość opracowywania własnych procedur w tym zakresie, zgodnych z ogólnymi zasadami potwierdzania efektów uczenia się<sup>1</sup>; ich weryfikacja mogłaby być dokonywana przez PKA w ramach postępowania akredytacyjnego. Efekty kształcenia uznane w procesie potwierdzania winny być *explicit* uwzględnione w dokumentacji toku studiów (zaliczenia roku/semestru, suplement do dyplomu). Uczelniane systemy walidacji rozwiązałyby też problemy pojawiające się na styku różnych sektorów edukacji (takich jak uwzględnianie osiągnięć słuchaczy kolegiów językowych, szkół policealnych, szkoleń zawodowych etc.). Zmniejszyłoby też opory środowisk uczelnianych przed uznawaniem porównywalnych efektów uczenia się w ramach kształcenia nieformalnego i pozaformalnego za równorzędne do efektów kształcenia w systemie edukacji formalnej (ponieważ to uczelnie miałyby „poczucie własności” systemu i określały reguły jego funkcjonowania). Wskazane byłoby jak najszybsze uruchomienie projektów pilotażowych dla uczelni, które podjęłyby się opracowania takich systemów; mogłyby to być zarówno projekty krajowe jak i międzynarodowe. Otwiera się zatem przestrzeń dla ruchu dobrych praktyk tworzonych przez uczelnie po to, aby prowadzić to potwierdzanie rzetelnie, przejrzystie, w sposób budzący krajowe i międzynarodowe zaufanie.

Łatwo sobie wyobrazić obawy, jakie otwarcie tak nowej inicjatywy muszą budzić wśród władz uczelni oraz organów odpowiadających ustawowo za kształcenie wyższe. Zainicjowanie dyskusji nad tą kwestią i rozpoczęcie ruchu dobrych praktyk już się rozpoczęło. W maju 2010 r. odbyło się spotkanie reprezentantów kilku uczelni, którzy postanowili wspólnie rozważyć ten problem i zarysować jego możliwe rozwiązania, dla późniejszego przedstawienia ich władzom swych uczelni i innym ciałom. Z inicjatywy tej grupy w ramy II etapu prac projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” prowadzonego przez IBE włączony został podprojekt Pt. „Uznawanie efektów uczenia się zdobytych poza systemem edukacji formalnej w polskim szkolnictwie wyższym”. Jego podstawowymi celami są:

- Opracowanie modelu uznawania efektów uczenia się zdobywanych poza systemem edukacji formalnej do zastosowania w polskim szkolnictwie wyższym
- Opracowanie projektu założeń merytorycznych do rozporządzeń ministerialnych idących za nowelizacją ustawy PSW wprowadzającej ramy kwalifikacji w zakresie przedmiotu projektu
- Stworzenie ruchu dobrych praktyk w uczelniach w zakresie uznawania kompetencji „poza-formalnych”
- Włączenie polskiego szkolnictwa wyższego w międzynarodową dyskusję i dobre praktyki dotyczące przedmiotu projektu
- Rozpowszechnienie uzyskanych wyników w polskim środowisku akademickim.

W ramach projektu przewidziane jest prowadzenie stałego seminarium gromadzącego przedstawicieli uczelni chcących rozwijać u siebie ośrodki uznawania kompetencji „nieformalnych”. Uczestnicy seminarium m.in. zapoznają się z dokumentacją i literaturą dotyczącą tego walidacji, prowadzić będą prace koncepcyjne nad modelem rozwiązań uznawania tych kompetencji w polskim szkolnictwie wyższym, włączają się do badań europejskich nad formami uznawania dokonań „poza-formalnych” w szkolnictwie wyższym prowadzonych przez wspomnianą już europejską sieć RPL, będą też mieć okazję do zapoznania się z doświadczeniami wiodących europejskich ośrodków uznawania tych kompetencji. Prace te powinny zakończyć się w roku 2011 publikacją zwartą oraz szeregiem artykułów w prasie fachowej z nadzieją, że uzyskane wyniki przeniesione zostaną pod dyskusję na forum

<sup>1</sup> European Guidelines for validating non-formal and informal learning, CEDEFOP, 2009.



Komitetu Sterującego KRK oraz posłużą jako projekt wstępny założeń merytorycznych do rozporządzenia MNiSzW dotyczącego możliwości uznawania kompetencji „poza-formalnych”.

Projekt posłużyć też ma jako miejsce dyskusji nad potwierdzaniem dokonań nieformalnych w środowisku akademickim oraz inicjator przeniesienia wyników tych prac do środowiska akademickiego – zainicjowania a następnie podtrzymywania ruchu dobrych praktyk.



Szanowni Państwo,

(...) W ręce środowiska akademickiego oddajemy opracowanie zawierające opis KRK oraz metodologię wprowadzania ram za wskazaniem nie tylko na obowiązki Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, ale także na możliwości i zadania uczelni w tym zakresie.



Opracowanie to pomóc ma nie tylko w zrozumieniu nowej metody kształtowania programów studiów, ale także w krytycznej weryfikacji naszych koncepcji. W ten sposób rozpoczynamy bowiem dyskusję nad tym zagadnieniem, która w roku akademickim 2010/2011 toczyć się będzie podczas kilkudziesięciu seminariów konsultacyjnych. Proponujemy po tej debacie tak przygotować akty wykonawcze, wdrażające KRK do systemu polskiego szkolnictwa wyższego, aby uchronić je przed ewentualnymi błędami. Tym bardziej, że to od środowiska akademickiego, uczonych i nauczycieli akademickich, rad wydziałów i uczelni, a także od samych doktorantów i studentów zależeć będzie, jakie efekty przyniesie wprowadzenie ram. Czy spełnią swe zadanie, które im stawiamy, czy raczej spotkają się z zaniechaniem ze strony środowiska akademickiego? Bo ostatecznie to nie Minister o tym zadecyduje, tylko sposób i jakość wdrażania ich w każdej z polskich uczelni. (...)

*Prof. dr hab. Barbara Kudrycka  
Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego*

*Warszawa, październik 2010 r.*

[www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl)

ISBN: 978-83-921765-5-8

