

**Elżbieta Miterka**  
**Ewa Staropiętka-Kuna**

## **DEFINIOWANIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI W ASPEKCIE AKTYWNOŚCI STUDENTÓW**

Wybór tematu niniejszego opracowania jest wynikiem rozważań i analiz publikacji dotyczących aktualnej realizacji założeń Procesu Bolońskiego w aspekcie definiowania efektów kształcenia dla kierunku studiów pedagogika oraz działań podejmowanych w ramach uczelni ukierunkowanych na rozbudzenie aktywności studentów.

Celem publikacji jest przedstawienie podejścia opartego na efektach kształcenia w planowaniu i realizacji procesu kształcenia praktycznego studentów na poziomie akademickim w aspekcie jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Zawarta w dokumentach Procesu Bolońskiego definicja: „efekty kształcenia (*learning outcomes*) określają, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu okresu kształcenia”<sup>1</sup>, potwierdza wypowiedzi ekspertów bolońskich, którzy twierdzą, że „istotą i nadrzędnym celem nowoczesnie pojmowanego procesu kształcenia jest spowodowanie, aby w wyniku zastosowania właściwych metod dydaktycznych student *nauczył się*, a nie żeby *został nauczony*”<sup>2</sup>. Powyższe zapisy znajdują swoje odzwierciedlenie

---

<sup>1</sup> A. Kraśniewski, *Proces Boloński to już 10 lat*, FRSE, Warszawa 2009, s. 34.

<sup>2</sup> Tamże, s. 35.

w podejściu do projektowania programów studiów, któremu powinna towarzyszyć zmiana sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych, podczas których wysiłek nauczycieli akademickich nie powinien być ukierunkowany na przekazywanie informacji, lecz na skuteczne wspieranie studentów w osiąganiu zamierzonych efektów kształcenia.

Specyfika podejścia w definiowaniu efektów kształcenia dla procesu kształcenia praktycznego polega na ujęciu pełnego ich spektrum, bez względu na kontekst edukacyjny czy instytucjonalny w zakresie kształcenia formalnego i pozaformalnego, wstępnego i zaawansowanego, ustawicznego, jak i doskonalącego doświadczenia zawodowe. Znaczna trudność towarzysząca tak formułowanym efektom polega na wyraźnym odróżnieniu cech kształcenia na poziomie niższym od tych na poziomie wyższym oraz ukazanie postępu w kategoriach zmian. W obrębie Europejskich Ram Kwalifikacji, stanowiących punkt wyjścia do definiowania krajowych efektów obszarowych, kierunkowych i specjalnościowych wyróżniono trzy grupy efektów w zakresie:

- wiedzy (*knowing and understanding*), która w postaci teorii bądź faktografii oznacza efekt przyswajania informacji w procesie uczenia się;
- umiejętności (*skills – knowing how to act*), które mogą być kognitywne (zastosowanie myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) oraz praktyczne (sprawność manualna, korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów) oznaczające zdolność do stosowania wiedzy i *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- postaw (*values – knowing how to be*), które określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii, a oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> E. Chmielecka, *Europejskie Ramy Kwalifikacji*, cz. I, „Forum Akademickie” 1, Lublin 2009.

Podjęcie oparte na efektach kształcenia w swojej istocie koncentruje się na studencie (*student – oriented approach*), a punktem wyjścia w procesie kształcenia są oczekiwane rezultaty, czyli kompetencje, na które składają się umiejętności, wiedza oraz postawy, jakie student będzie prezentował po zakończonym procesie<sup>4</sup>.

Interesujące podejście do zagadnienia efektów kształcenia prezentują autorzy opracowania z realizacji projektu *Tuning Educational Structures in Europe*, w którym zastosowano rozróżnienie pomiędzy efektami kształcenia a kompetencjami w celu zaznaczenia odrębnych ról, jakie odgrywają nauczyciele akademicki i studenci. „Wymagane efekty kształcenia wynikające z procesu kształcenia są formułowane przez nauczycieli akademickich, najlepiej przy udziale przedstawicieli studentów, na podstawie informacji wewnętrznych i tych uzyskanych od pozostałych zainteresowanych stron. Kompetencje są zdobywane lub rozwijane przez studenta w toku procesu kształcenia”<sup>5</sup>. Zatem zdaniem autorów projektu „efekty kształcenia to sformułowania opisujące, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub umieć zademonstrować po zakończeniu procesu kształcenia, i określają wymogi, jakie należy spełnić, aby uzyskać punkty zaliczeniowe”. Kompetencje zaś „stanowią dynamiczne połączenie wiedzy, jej rozumienia i umiejętności”<sup>6</sup>. Celem programów kształcenia jest więc promowanie kompetencji, rozwijających się w ramach poszczególnych przedmiotów wraz z ich oceną na poszczególnych etapach. Zaś wyróżnienie kompetencji przedmiotowych i ogólnych służy odpowiedniemu przygotowaniu studentów do pełnienia przyszłej roli w społeczeństwie, ich integracji na rynku pracy oraz kształtowaniu aktywnej postawy obywatelskiej. „Kompetencje stanowią połączenie

---

<sup>4</sup> P. Wyrozębski, *Podjęcie do tworzenia programów nauczania oparte na efektach kształcenia*, „e-mentor” 3/2009, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/30/id/651> (dostęp: 10.02.2011).

<sup>5</sup> *Tuning Educational Structures in Europe. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński. Wprowadzenie do projektu*, FRSE, Warszawa 2008, s. 11.

<sup>6</sup> Tamże, s. 12.

atrybutów opisujących poziom lub zakres (wiedzy i jej zastosowań, postaw, umiejętności i obowiązków) do opanowania przez daną osobę. W tym kontekście, kompetencja lub zbiór kompetencji oznacza, że osoba wykorzystuje pewne zdolności lub umiejętności, które pozwalają jej zademonstrować, że potrafi zrealizować określone zadanie w sposób umożliwiający ocenę poziomu osiągnięć. Kompetencje można oceniać i rozwijać, przy czym nie da się stwierdzić w sposób kategoriowy, że ktoś je posiadał lub nie. Mówimy raczej, że ktoś opanował je w różnym stopniu. Tak więc kompetencje można umieścić na kontinuum i rozwijać drogą ćwiczeń i nauki”<sup>7</sup>.

Efekty kształcenia odpowiadają pełnemu programowi studiów na danym kierunku, blokowi przedmiotów, pojedynczemu przedmiotowi bądź konkretnym zajęciom czy praktyce, powinny być także definiowane z perspektywy studenta, a nie nauczyciela i odpowiadać deskryptorom poziomów kształcenia w krajowej i europejskiej strukturze kwalifikacji.

W aspekcie poziom programu studiów możemy wyróżnić następujące rodzaje efektów kształcenia:

- ogólne (generyczne) – charakterystyczne dla danego poziomu kształcenia (np. dla studiów I stopnia), w znacznym stopniu niezależne od kierunku studiów, określone przez regulacje obowiązujące w danym kraju;
- dziedzinowe (obszarowe) – indywidualne dla danego poziomu kształcenia w określonej dziedzinie lub grupie kierunków studiów (np. dla kierunków społecznych), formułowane przez środowisko akademickie z uwzględnieniem rozwiązań międzynarodowych;
- szczegółowe – specyficzne dla danego programu studiów i jego konkretnej realizacji w danej uczelni, pozostające wyłącznie w kompetencji jednostki prowadzącej studia<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 23.

<sup>8</sup> A. Kraśniewski, *Proces Boloński to już 10 lat*, dz. cyt., s. 36.

W każdej z dziedzin występują poziomy procesów o wzrastającej złożoności uzyskanych efektów.

Kształcenie pedagogów powinno uwzględniać złożoność oraz zmienność sytuacji i warunków, w jakich będą oni wykonywali swoją pracę czy służbę społeczną. Istotną rolę w ich przygotowaniu musi odgrywać umiejętne wyposażenie w jak najszerszą, interdyscyplinarną wiedzę z zakresu nauk humanistycznych i społecznych oraz odniesienie jej do praktycznych wymiarów przyszłych zadań społeczno-zawodowych. Wymagane zatem jest, by w procesie kształcenia teorii naukowej włączyć schematy poznawcze, funkcjonujące w przekonaniach osób rozpoczynających studia, tak aby skłoniło je to do krytycznej, osobistej refleksji nad własną tożsamością zawodową, aspiracjami, wyobrażeniem potencjalnych następstw działań i możliwościami ich skutecznego realizowania<sup>9</sup>. Jak pisze prof. Bogusław Śliwerski: „Obecny zawód pedagoga coraz częściej postrzegany jest kompetencyjnie. Akcentuje się potrzebę specjalistycznego przygotowania do tej roli w zakresie pożądaných sprawności i umiejętności, które powinny być wsparte wiedzą ogólną teoretyczną, kierunkową (pedagogiczną) i specjalnościową oraz niezbędnymi cechami osobowości, w tym także w zakresie myślenia (najlepiej twórczego)”<sup>10</sup>. Akcentując rolę procesu przygotowania praktycznego jako elementu ściśle zintegrowanego z procesem kształcenia kierunkowego czy specjalnościowego, należy pamiętać, iż pedagogika praktyczna jest teorią przygotowującą do właściwych działań wychowawczych w danej sytuacji społeczno-kulturowej. W miarę możliwości powinna się ona opierać na wiedzy naukowej, lecz musi być wolna od zbędnego naukowego balastu. Jej zadaniem jest:

1. proponowanie wychowawcom wartościującej interpretacji sytuacji społeczno-kulturowej;
2. wytyczanie i uzasadnianie konkretnych celów wychowania;

<sup>9</sup> B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 124.

<sup>10</sup> Tamże, s. 37.

3. dostarczanie praktycznych ocen, reguł lub propozycji dotyczących działań wychowawczych oraz różnych form instytucji wychowawczych;
4. promowanie postaw zawodowych wychowawców oraz specyficznej dla nich orientacji co do wartości społecznych oraz udzielanie im intelektualnego i emocjonalnego wsparcia<sup>11</sup>.

„Paradygmat jedności teorii i praktyki stanowi podstawową zasadę edukacji. Teoria i praktyka to także jedność wzajemnie przenikających się aktów nauczania i uczenia się. W poszukiwaniu prawdy o życiu, zjawiskach, problemach można podążać różnymi drogami – od teorii do praktyki, od praktyki do teorii oraz drogą pośrednią między teorią a praktyką. Taki układ powoduje różne koncepcje kształcenia praktycznego nauczycieli, które odnoszą się do edukacji człowieka na różnych etapach jego rozwoju”<sup>12</sup>.

Zdaniem autorek opracowania w procesie realizacji przygotowania praktycznego studentów fundament stanowić powinna teoria wielostronnego kształcenia, która „dokonuje syntezy dorobku różnych systemów dydaktycznych i dostarcza wskazówek do budowania procesu kształcenia wykorzystującego wszystkie poznane sposoby uczenia się”<sup>13</sup>. Akcentując proces uczenia się studenta jako podstawę warunkującą efektywność kształcenia, wskazuje rozbudzanie jego aktywności. Biorąc pod uwagę proces przygotowania pedagogicznego, będzie to:

- aktywność intelektualna przejawiająca się przyswajaniem i odkrywaniem wiedzy z zakresu kształcenia kierunkowego,

---

<sup>11</sup> W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 209.

<sup>12</sup> R. Parzęcki, „Q” *praktyce kształcenia nauczycieli. Wstęp do dyskusji*, w: *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. 1, red. M. Krzemiński, B. Moraczewska, Włocławek 2012, s. 16.

<sup>13</sup> S. Juszczyk, *Koncepcje nauczania informatyki i technologii informacyjnej*, w: S. Juszczyk, J. Janczyk, D. Morańska, M. Musioł, *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Toruń 2004, s. 127.



- specjalnościowego i nauczycielskiego za pomocą dostępnych źródeł, w tym również zasobów cyfrowych;
- aktywność emocjonalna oparta na przeżywaniu wartości i ich wytwarzaniu, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela;
  - aktywność praktyczna, która opiera się na poznawaniu rzeczywistości poprzez działanie, aktywne uczestnictwo w zadaniach realizowanych w placówce podczas praktyk, współpraca z nauczycielem opiekunem praktyki oraz z dziećmi.

Te trzy rodzaje aktywności na różne sposoby ze sobą zintegrowane stanowią podstawę koncepcji wielostronnego kształcenia<sup>14</sup>.

Biorąc pod uwagę podstawowe funkcje osobowości jednostki, którym zawdzięcza ona swoje funkcjonowanie i rozwój, Wincenty Okoń wyróżnia trzy kategorie aktywności człowieka, których odniesienie do poszczególnych rodzajów efektów kształcenia ilustruje poniższa tabela:

Funkcje osobowości w aspekcie egzystencji i rozwoju jednostki	Rodzaje aktywności – działalności ludzkiej	Drogi uczenia się	Dziedziny efektów kształcenia	Poziomy wzrastającej złożoności uzyskanych efektów
poznawanie świata i siebie	aktywność intelektualna	poznawanie rzeczywistości przez przyswajanie gotowej wiedzy i przez jej odkrywanie	poznawcza ( <i>cognitive domain</i> )	– wiedza ( <i>knowledge</i> ); – rozumienie ( <i>comprehension</i> ); – zastosowanie ( <i>application</i> ); – analiza ( <i>analysis</i> ); – synteza ( <i>synthesis</i> ); – ocenianie ( <i>evaluation</i> )

<sup>14</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 206.

przeżywanie świata i nagromadzonych w nim wartości	aktywność emocjonalna	przeżywanie wartości i ich wytworzenie	psychoruchowa ( <i>psychomotor domain</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>– postrzeganie (<i>perception</i>);</li> <li>– przygotowanie (<i>set</i>);</li> <li>– odtwarzanie (<i>guided response</i>);</li> <li>– wykonywanie (<i>mechanism</i>);</li> <li>– biegłość w sytuacjach typowych (<i>complete overt response</i>);</li> <li>– działanie w sytuacjach nietypowych (<i>adaptation</i>);</li> <li>– tworzenie nowych wzorców (<i>organization</i>)</li> </ul>
zmienianie świata	aktywność praktyczna	udział człowieka w przekształcaniu rzeczywistości, wykonywanie zadań praktycznych przy wykorzystaniu zdobytej wiedzy	emocjonalna ( <i>affective domain</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>– odbieranie (<i>receiving</i>);</li> <li>– reagowanie (<i>responding</i>);</li> <li>– wartościowanie (<i>valuing</i>);</li> <li>– systematyzacja wartości (<i>organization</i>);</li> <li>– internalizacja (<i>internalizing</i>)</li> </ul>

Tabela 1. Odniesienie aktywności do poszczególnych rodzajów efektów kształcenia<sup>15</sup>

„Aby każdy z trzech rodzajów aktywności – pisze Franciszek Bereźnicki – możliwie wielostronnie oddziaływał na nasz umysł, nieodzowne jest w każdym z nich uwzględnienie dwóch stron: asymilacyjnej i twórczej. Asymilacja ma zapewnić człowiekowi przyswojenie odpowiednio wyselekcjonowanej wiedzy i dorobku sztuki i techniki,

<sup>15</sup> Opracowanie własne na podstawie: W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 197-198, 287 oraz D. Kennedy, Á. Hyland, N. Ryan, *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, s. 5-7, na podstawie: B.S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, the Cognitive Domain*.



a jego twórczość ma umożliwić mu rozwiązanie własnych zdolności, uzdolnień i sił twórczych”<sup>16</sup>. Inspirowanie do działalności twórczej stanowi zadanie każdego nauczyciela, w szczególności opiekuna praktyk pedagogicznych zarówno ze strony uczelni, jak i placówki, w której realizowana jest praktyka. Zachęcanie do aktywności studentów, przyszłych nauczycieli, znajduje swoje odzwierciedlenie w jego późniejszej pracy zawodowej, gdzie aktywność dorosłego w interakcji edukacyjnej przyjmuje charakter:

- wspierający (do momentu uzyskania przez dziecko wystarczająco konkretnej wiedzy potrzebnej do swobodnego działania, przy czym dorosły dostosowuje poziom wsparcia do aktualnego stanu kompetencji ucznia);
- pomocniczy (w odkrywaniu i przezwyciężaniu problemów, w zmienianiu obrazu zadania i tworzenia nowych środków do osiągnięcia celów);
- wyzwania (interwencja proaktywna)<sup>17</sup>.

W procesie kształcenia należy uwzględnić, iż „ludzie rzadko osiągają całkowicie poprawny wynik za pierwszą próbą. Aktywność intelektualna nie podąża, (...) etap za etapem, od jednej jasno wypowiedzianej i dokładnie sprawdzonej prawdy do następnej. Wprost przeciwnie, istotą działalności intelektualnej jest stała potrzeba korekty drogi, którą się podąża”<sup>18</sup>, co szczególnie widoczne jest podczas obserwacji uczestnictwa studentów w procesie praktyk i czego świadomość warunkuje proces samodoskonalenia. Odpowiednie przygotowanie studenta do realizacji praktyki w placówkach, również w zakresie wykorzystania dostępnych środków dydaktycznych, umożliwia mu weryfikację zdobytej wiedzy i nabytych umiejętności w praktyce szkolnej.

---

<sup>16</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004, s. 212.

<sup>17</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 31.

<sup>18</sup> S. Papert, *Burze mózgów. Dzieci i komputery*, Warszawa 1996, s. 13.

Zaprezentowane powyżej treści stały się inspiracją dla autorek publikacji, które podjęły się utworzenia i wyposażenia pracowni praktyk pedagogicznych pn. „Akademickie Centrum Małego Dziecka”. Powstało ono w styczniu 2011 r., w ramach projektu pt.: PRAKTYKA I WIEDZA DROGĄ DO SUKCESU, realizowanego przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Chełmie – zgodnie z umową nr UDA-POKL.03.03.02-00-028/10-00, w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki: III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3 – Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2 – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe, który był finansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego i Budżetu Państwa. Celem przedsięwzięcia było upowszechnienie nowoczesnych metod pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, wykorzystujących osobiste doświadczenie poprzez rozbudzanie wielostronnej aktywności jako czynnika sprzyjającego rozwojowi oraz edukacji człowieka.

Zajęcia odbywające się w Centrum to warsztaty dla nauczycieli, studentów oraz dzieci, a ich celem jest aktywne poznawanie oraz wielomysłowe doświadczanie. W czasie wspólnej realizacji zaplanowanych zadań ich uczestnicy mogą znacznie szybciej zdobywać wiedzę i budować głębokie relacje niż w formalnym procesie edukacji, co dodatkowo sprawia, że mają szansę wzmocnić poczucie własnej wartości oraz rozbudzić kreatywne i twórcze działania. Za cel dydaktyczny pracowni przyjęto wykorzystanie jej zasobów w procesie przygotowania merytorycznego studentów do odbywania praktyk poprzez organizację dodatkowych zajęć konwersatoryjno-warsztatowych umożliwiających im nabycie praktycznych umiejętności, niezbędnych do pełnienia prawidłowej roli nauczyciela oraz w przygotowaniu logistyczno-merytorycznym praktyk obejmującym szkolenia dla nauczycieli, wychowawców, pedagogów będących opiekunami praktyk pedagogicznych.

Założeniem programowym pracowni stało się spełnienie trzech podstawowych postulatów:

- stymulowanie rozwoju osobowości twórczej studenta i poszerzanie jego zainteresowań;
- przygotowanie studenta do wykonywania zawodu nauczyciela;
- przekazanie studentom wiedzy niezbędnej w późniejszej samodzielnej pracy.

Zajęcia w pracowni prowadzone są w oparciu o metody aktywizujące takie, jak: metoda projektu, mapy myśli, autoprezentacje, burzę mózgów, eksperymenty, inscenizacje, sesje plakatowe, symulacje i wiele innych.

Podstawę podjętych działań stanowiła koncepcja kształcenia wielostronnego, która zdaniem autora, prof. Wincenty Okonia „zrywa z tak wąskim rozumieniem sensu „utechnicznienia” dydaktyki. Opiera się na założeniu, że celem wszelkiej edukacji jest dokonywanie zmian różnych składników osobowości, zmiany te zaś dokonują się nie przez bierne przyswajanie wiedzy, choćby całkiem „upogładowionej”, lecz w drodze wykonywania różnorodnych zadań przez uczący się podmiot. Uczenie się pozbawione tych bogatych środków, którymi jest w stanie posłużyć się nowoczesna dydaktyka, nie zapewnia warunków dla takiej aktywności. (...) Im więcej funkcji pełnią środki dydaktyczne w procesie kształcenia, a zwłaszcza takich funkcji, jak pomoc w stwarzaniu sytuacji problemowych, w kształtowaniu życia uczuciowego, postaw i motywacji, w przekształcaniu rzeczywistości, tym ważniejsza jest ich rola w formowaniu całego człowieka. W tym też przede wszystkim widzieć należy humanistyczny sens zastosowania techniki w procesie kształcenia”<sup>19</sup>. Funkcje, jakie środki dydaktyczne pełnią w procesie kształcenia praktycznego, to: poznawanie rzeczywistości i wiedzy o rzeczywistości, kształtowanie postaw i emocjonalnego stosunku do rzeczywistości oraz rozwijanie działalności przekształcającej rzeczywistość. Zaś kompetencje rozwijane poprzez ich wykorzystanie wpisują się w wytyczne standardów kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela w zakresie:

<sup>19</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, dz. cyt., s. 291.

- 1) dydaktycznym;
- 2) wychowawczym i społecznym – związanym z umiejętnością rozpoznawania potrzeb uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich;
- 3) kreatywnym – wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością;
- 4) prakseologicznym – wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- 5) komunikacyjnym – wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych;
- 6) informacyjno-medialnym – wyrażającym się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć);
- 7) językowym – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym<sup>20</sup>.

Główne problemy dydaktyczne odnoszące się do procesu kształcenia praktycznego, które stanowią zakres badań autorek, to:

- poszukiwanie możliwie najbardziej efektywnych sposobów i środków postępowania dydaktycznego przy organizowaniu każdego z trzech rodzajów aktywności;
- poszukiwanie optymalnego, ze względu na cele nauczania stosunku transmisji wiedzy i metody do twórczego doświadczenia i rozbudzania swobodnej aktywności;
- poszukiwanie sposobów zharmonizowania wszystkich rodzajów aktywności i takiego ich zorganizowania, aby się one wzajemnie uzupełniały i wzmacniały w naturalnym i skutecznym procesie uczenia się.

---

<sup>20</sup> Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. (poz. 2110).

Proces Boloński rozwija się w Polsce bardzo dynamicznie, sukcesywnie dążąc do pełnego wdrożenia Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego. Zastosowanie efektów kształcenia jako elementu podnoszenia jakości kształcenia daje dużą elastyczność. Pozwala na obserwację różnorodności dróg prowadzących do porównywalnych efektów, które z powodzeniem można osiągnąć zarówno w procesie kształcenia kierunkowego, jak i praktycznego. Stosowanie efektów kształcenia w tym wymiarze w pełni respektuje autonomię instytucji i tradycji edukacyjnych. Takie podejście pozwala zatem na zachowanie różnorodności, nie tylko w sensie globalnym, europejskim, krajowym czy instytucjonalnym, lecz także w skali jednego programu. Efekty kształcenia i kompetencje koncentrują się na wymaganiach nakładanych przez przedmiot wiedzy i społeczeństwo w kontekście przygotowania studenta do przyjęcia postawy obywatelskiej i jego integracji na rynku pracy<sup>21</sup>. Rozbudzanie zaś aktywności kształtuje otwartość na wyzwania oraz elastyczność w zakresie wyboru własnej drogi zawodowej.

Opracowanie to, ze względu na swą objętość, nie zawiera pełnej analizy przedstawionego w temacie problemu, jednak stanowi autor-  
skie spojrzenie na problematykę jakości kształcenia w aspekcie efektów i aktywności studentów w procesie przygotowania praktycznego i może być pomocnym materiałem do pracy nad konstruowaniem wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia praktycznego w oparciu o efekty kształcenia.

---

<sup>21</sup> Por. *Tuning Educational Structures in Europe*, dz. cyt.

## Bibliografia

- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, WAM, Kraków 2005.
- Chmielecka E., *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSzW, Warszawa 2010.
- Chmielecka E., *Europejskie Ramy Kwalifikacji cz. I*, „Forum Akademickie” 1/2009, Lublin 2009.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Wyd. GWP Sp. z o.o., Sopot 2012.
- Juszczak S., *Koncepcje nauczania informatyki i technologii informacyjnej*, w: S. Juszczak, J. Janczyk, D. Morańska, M. Musioł, *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Kennedy D., Hyland Á., Ryan N., *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, na podstawie: B.S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, the Cognitive Domain*.
- Kraśniewski A., *Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEN, Warszawa 2006.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński to już 10 lat*, FRSE, Warszawa 2009.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Papert S., *Burze mózgow. Dzieci i komputery*, PWN, Warszawa 1996.
- Parzęcki R., *„Q” praktyce kształcenia nauczycieli. Wstęp do dyskusji*, w: *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. 1, red. M. Krzemiński, B. Moraczewska, EXPOL, Włocławek 2012.
- Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności*, FRSE, Warszawa 2009.
- Rekomendacja Parlamentu EU z 23 kwietnia 2008 r., opis Europejskich Ram Kwalifikacji.
- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, GWP, Sopot 2010.
- Tuning Educational Structures in Europe. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński. Wprowadzenie do projektu*, FRSE, Warszawa 2008.



*YES! Go! Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności*, FRSE, Warszawa 2009.

### **Netografia**

Chmielecka E., *Struktura kwalifikacji: nowe wyzwanie dla środowiska akademickiego*, [www.erasmus.org.pl](http://www.erasmus.org.pl).

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, [www.nauka.gov.pl](http://www.nauka.gov.pl).

Wyrozębski P., *Podejście do tworzenia programów nauczania oparte na efektach kształcenia*, „e-mentor” 3/2009, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/30/id/651>.

### **Streszczenie**

Wdrożenie i ewaluacja realizacji założeń Procesu Bolońskiego stanowi nowe podejście do projektowania procesu kształcenia kierunkowego, w tym również przygotowania praktycznego, w którym kluczową rolę odgrywają efekty kształcenia. Publikacja prezentuje opis efektów kształcenia przy wykorzystaniu taksonomii, rolę kompetencji oraz aktywność, które stanowią bazę do wykorzystania podczas konstruowania systemów jakości kształcenia praktycznego na uczelniach wyższych.

Słowa kluczowe: efekty kształcenia, kompetencje, wiedza, umiejętności, postawy

Defining the Effects of the Practical Training of Future Teachers in Terms of Students' Activity

### **Summary**

Implementation and realization of the Bologna Process assumptions mean a new approach to designing a specifically oriented educational process comprising also the practical students' preparation to become a teacher, where the effects of education perform the main role. The publication depicts the effects of education description with the usage of B. S. Bloom's taxonomy, the role of competence, and students' activity. These components form the basis for application while constructing the systems of pragmatic education in higher education units.

Keywords: learning outcomes, competencies, knowledge, skills, attitudes

