

ANNA JAWOR
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej
JERZY SZCZUPACZYŃSKI
Uniwersytet Warszawski

EFEKTY KSZTAŁCENIA JAKO CENTRALNA IDEA KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

Streszczenie

Proces Boloński stawia przed nami nie lada wyzwanie: jak zapewnić jednocześnie porównywalność efektów kształcenia i zachowanie różnorodności form kształcenia w ramach zintegrowanej Europy? Narzędziem umożliwiającym realizację tego zadania mają być Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Kwalifikacje definiuje się jako tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia, poświadczający uzyskanie zakładanych efektów kształcenia. Właśnie określenie efektów kształcenia powinno być punktem wyjścia organizacji procesu edukacji. Przechodzenie europejskiego szkolnictwa wyższego na system kształcenia opartego na efektach (*outcome-based approach* – OBA) jest już faktem, idea OBA nie jest jednak wolna od wątpliwości. Na przykład, czy skupianie się na uzyskiwaniu wyników nie zabije „akademickości” kształcenia, służącego poszerzaniu horyzontów? Czy nie uczyni z uczelni czegoś na kształt wyższej szkoły zawodowej?

Słowa kluczowe: proces boloński, krajowe ramy kwalifikacji, efekty kształcenia

* * *

Proces Boloński, który od końca lat 90. jest głównym impulsem zmian w szkolnictwie wyższym krajów europejskich, stanowi odpowiedź na podwójne wyzwanie. Po pierwsze, wdrażane są reformy, które mają dostosować tradycyjny

system edukacji akademickiej do wymagań społeczeństwa opartego na wiedzy. Obserwować można nie tylko ogólny wzrost zapotrzebowania na wykształcenie akademickie, lecz także jakościowo nowe potrzeby rynku pracy. Dyplom szkoły wyższej przestał zapewniać satysfakcjonujące zatrudnienie, a już na pewno nie zapewnia zatrudnienia przez całe życie. W świetle nowych wymagań pracodawców i konieczności wzmocnienia konkurencyjności gospodarki europejskiej w wymiarze globalnym, kwestionowana jest efektywność rozwiązań instytucjonalnych, na których opierało się szkolnictwo europejskie XX wieku. Po drugie, wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego są procesy integracji Unii Europejskiej, potęgujące procesy mobilności zawodowej na obszarze zróżnicowanym pod względem kulturowym i ekonomicznym.

Przypomnijmy, Proces Boloński, zainicjowany w 1998 roku, opiera się na kilku celach, których realizacja powinna poprzedzać stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Są to:

- możliwość porównywania dyplomów uzyskiwanych w różnych uczelniach na terenie Europy, oparta na uznaniu kwalifikacji absolwentów;
- wprowadzenie systemu kształcenia opartego na dwóch/trzech poziomach kształcenia;
- wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS, *European Credit Transfer System*);
- rozwój mobilności studentów oraz nauczycieli akademickich;
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia;
- propagowanie spraw europejskich w kształceniu;
- promocja kształcenia przez całe życie.

Z Procesem Bolońskim wiążą się dwie trudne do pogodzenia idee: potrzeba porównywalności efektów kształcenia, wynikająca z potrzeby integracji szkolnictwa na obszarze europejskim i potrzeba zachowania różnorodności form kształcenia – programów oraz struktur organizacyjnych. Narzędziem umożliwiającym realizację obu tych idei mają być Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Polska została zobligowana do opracowania i wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji przez Komunikat z Bergen z 2005 roku i Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2008 roku.

1. FUNKCJE I CELE KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

Jak już zaznaczyliśmy, jedną z idei bolońskich jest stworzenie uniwersalnego języka, dzięki któremu możliwy będzie przekład kwalifikacji zdobywanych w jed-

nym kraju na kwalifikacje uzyskiwane w innym kraju. Podstawą definiowania zdobywanych w ramach różnych instytucji edukacyjnych kwalifikacji są Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). KRK dla szkolnictwa wyższego można określić jako opis systemu kształcenia na poziomie wyższym w danym kraju, zrozumiały w kontekście międzynarodowym, określający efekty kształcenia zdobyte na tym poziomie w taki sposób, że mogą być one porównywane na obszarze europejskim [Chmielecka 2011: 12]. Kategoria efektów kształcenia jest więc najważniejszym narzędziem tego opisu. Efekty kształcenia nie tylko pokazują wzajemne relacje pomiędzy kwalifikacjami, ale także pełnią funkcje integrujące system kształcenia – jako całość i w ramach poszczególnych poziomów kształcenia – a także dostosowujące ten system do potrzeb rynku pracy. Opis w kategoriach efektów kształcenia, zawarty w KRK, określa hierarchię poziomów kwalifikacji i przyporządkowuje je odpowiednim poziomom Europejskich Ram Kwalifikacji.

Należy podkreślić, że termin „kwalifikacja” ma w tym kontekście znaczenie nieco inne niż to, do którego jesteśmy przyzwyczajeni. Potocznie kwalifikację rozumiemy jako przygotowanie, zdolność lub umiejętność. W kontekście rozważań dotyczących KRK i efektów kształcenia kwalifikacja to, zgodnie z treścią zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 roku: „formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą stwierdził, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami”. A więc jest to tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia, poświadczającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia [ibidem: 12].

Podsumowując, można wyróżnić trzy podstawowe idee związane z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji.

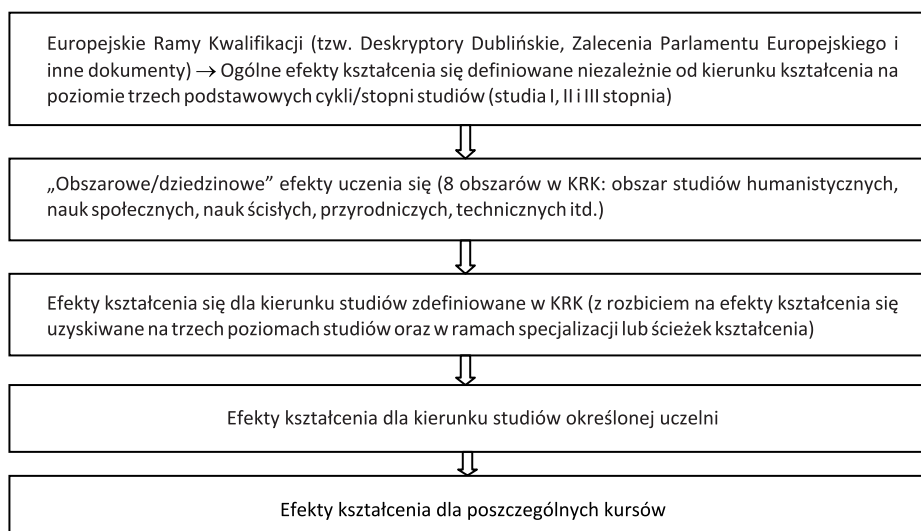
Po pierwsze, zapewnienie przejrzystości systemów szkolnictwa w poszczególnych krajach i umożliwienie porównywalności nabywanych kwalifikacji, a więc wydawanych w nich dyplomów. Cała konstrukcja ma charakter hierarchiczny (rys. 1). Zgodnie z tą koncepcją efekty kształcenia definiowane są na kilku poziomach:

- na poziomie systemu szkolnictwa wyższego (efekty kształcenia uzyskiwane w wyniku ukończenia trzech podstawowych stopni studiów; powinny być one zgodne z efektami definiowanymi dla tych cykli w Europejskich Ramach Kwalifikacji),

- na poziomie obszarów kształcenia (przykładowe obszary kształcenia to obszar studiów humanistycznych, obszar studiów technicznych),

- na poziomie kierunków/programów studiów (odpowiadają one w przybliżeniu dziedzinom wiedzy wyodrębnionym w klasyfikacji przyjętej w regulacjach dotyczących systemu nauki w Polsce),
- na poziomie konkretnego programu studiów w konkretnej uczelni.

Rys. 1. Hierarchiczne (wielopoziomowe) definiowanie efektów kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego



Źródło: opracowanie własne

KRK dla szkolnictwa wyższego mają integrować polskie szkolnictwo wyższe, a jednocześnie umożliwiać odniesienie kwalifikacji zdobytych na polskich uczelniach do dyplomów innych uczelni europejskich. Docelowo ma to być „europejska mapa kwalifikacji”, która pokazuje relacje pomiędzy różnymi dyplomami (kwalifikacjami), ścieżki przejścia pomiędzy różnymi europejskimi uczelniami, kierunkami i poziomami kształcenia wyższego, a także możliwość kontynuacji kształcenia w perspektywie uczenia się przez całe życie. „Mapa” ma być użyteczna też dla pracodawców, dając jasny opis wiedzy i umiejętności osoby legitymującej się określonym dyplomem czy świadectwem potwierdzającym jej kompetencje [ibidem: 9].

Po drugie, ważną ideą jest uwzględnienie w definiowaniu efektów kształcenia potrzeb rynku pracy. Jest to trudny do realizacji postulat, a być może w przypadku niektórych kierunków kształcenia możliwy do realizacji tylko w ograniczonym zakresie. Mamy na myśli nie tylko zmienność potrzeb rynku pracy, ale także

trudności ich mierzenia. W każdym razie chodzi o zapewnienie odpowiedniej elastyczności treści kształcenia i budowanie instytucjonalnych sprzężeń pomiędzy efektami kształcenia a potrzebami rynku pracy.

Trzecią ideą jest oparcie kształcenia na związkach pomiędzy efektami kształcenia i zdefiniowanym nakładem pracy studenta, wyrażonym w punktach ECTS. Jest ona oparta na założeniu mierzalności efektów kształcenia i traktowania punktów ECTS jako rzeczywistego - a nie tylko formalnego - miernika.

2. EFEKTY KSZTAŁCENIA JAKO CENTRALNA KATEGORIA KRK

Jak należy rozumieć efekty kształcenia? Jako zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się. Albo inaczej – **to, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu procesu kształcenia**. Zdefiniowanie efektów kształcenia powinno być punktem wyjścia organizacji procesu kształcenia. Zakłada to zmianę dotychczasowego kierunku zależności. Tradycyjne podejście koncentrowało się na takich elementach jak program, treści kształcenia, liczba godzin poszczególnych zajęć itp. Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji kładą akcent na efekty kształcenia się. Od ich określenia powinien się zaczynać proces edukacji. A uzyskanie danej kwalifikacji, dyplom ma poświadczać osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Aby wyraziście oddać ideę nauczania zorientowanego na zdefiniowane efekty kształcenia skonstruujmy ją z ideą nauczania zorientowanego na wykładowcę oraz nauczania zorientowanego na standardy programowe¹.

W przypadku nauczania zorientowanego na wykładowcę punktem wyjścia procesu dydaktycznego jest „perspektywa wykładowcy”, jego przyzwyczajenia i wygoda, wyobrażenia o treściach programowych i ich użyteczności, efektywnych sposobach kontroli nabywanej wiedzy itp. Treści nauczania są w dużej mierze funkcją tradycji, przetargów i układu sił w jednostkach prowadzących kształcenie, a także korporacyjnych interesów uczących. Efekty kształcenia są trudno porównywalne. Natomiast w przypadku nauczania zorientowanego na standardy programowe mamy do czynienia z dominacją biurokratycznego mechanizmu kontroli procesu nauczania poprzez narzucanie treściowych standardów i rozbudowaną sprawozdawczość. Celem jest upewnienie się, czy podstawą procesu dydaktycznego są założone (narzucone) treści. Porównywalne są nie tyle efekty, ile formalne cechy procesu kształcenia.

¹ Czytelnicy się domyślają, że są to „typy idealne”, a nie diagnoza dominujących wzorów w polskich szkolnictwie wyższym.

Zwróćmy uwagę, że obie idee w paradoksalny sposób się uzupełniają. Pierwsza bowiem zakłada dużą autonomię wykładowcy, która z punktu widzenia całego systemu edukacyjnego powinna być równoważona przez zewnętrzne wymagania programowe i sprawozdawczo-inspekcyjny nadzór. Jak się wydaje, napięcie pomiędzy tymi ideami wyznaczało w dużym stopniu dialektykę reform różnych segmentów polskiego szkolnictwa w „przedbolońskim” okresie.

Idea kształcenia opartej na efektach jest stosunkowo młoda. W wydanej w 1962 roku pracy *Preparing Objectives for Programmed Instruction* Robert Marger sformułował pomysł użycia konkretnych, mierzalnych celów jako podstawy nauczania i planowania procesu dydaktycznego [Marger 1984]. Idea *outcome-based approach* (OBA) była rozwijana przez praktyków i teoretyków przez następne dekady, a obecnie jest szeroko stosowana i rekomendowana w wielu krajach świata.

Efekty kształcenia mogą dotyczyć całego programu studiów, jednego modułu dydaktycznego (bloku programowego), pojedynczego kursu (przedmiotu), a nawet jednego wykładu. Również planowanie takich przedsięwzięć dydaktycznych, jak praktyki studenckie lub zespoły projektowe, powinno uwzględniać oczekiwane efekty kształcenia. W każdym przypadku efekty kształcenia powinny być mierzalne, potwierdzalne, a ich osiągnięcie wiarygodnie udokumentowane przez instytucję prowadzącą program edukacyjny, dzięki czemu możliwa będzie ich porównywalność. Przyznanie punktów ECTS powinno być uwarunkowane osiągnięciem konkretnych efektów kształcenia.

Na marginesie warto zwrócić uwagę, że istotą i nadrzędnym celem procesu kształcenia powinno być spowodowanie, by – w wyniku zastosowania odpowiednich metod dydaktycznych – student „nauczył się”, a nie „został nauczony”. Bardziej zasadne byłoby więc mówienie raczej o „efektach kształcenia się” niż „efektach kształcenia”. Przyjęty jest jednak i powszechnie używany termin „efekty kształcenia” [Chmielecka 2011].

W ramach KRK efekty kształcenia zostały zdefiniowane jednoznacznie jako: wiedza, umiejętności, kompetencje personalne i społeczne [ibidem: 13]:

– wiedza - może być teoretyczna lub faktograficzna, oznacza efekt przyswajania informacji przez uczenie się; jest ona zbiorem opisu faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z określoną dziedziną pracy lub nauki;

– umiejętności - mogą być umysłowe/kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów); oznaczają one zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;

– kompetencje personalne i społeczne, które określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii; oznaczają one potwierdzoną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych wykazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym.

Warto zaznaczyć, że nie jest to jedyny schemat konceptualizacji efektów kształcenia się. Na przykład nieco inaczej efekty kształcenia definiowane są w ramach projektu „Tuning” (Tuning Educational Structures in Europe – Harmonizacja struktur kształcenia w Europie). To niezależny, międzynarodowy projekt, wspierany przez Komisję Europejską, realizowany od 2000 roku z inicjatywy szkół wyższych i koordynowany przez kadrę akademicką z różnych krajów. Jego celem jest ułatwienie wprowadzania założeń Procesu Bolońskiego na poszczególnych kierunkach studiów. W projekcie „Tuning” ogromne znaczenie ma zachowanie różnorodności edukacji europejskiej, ale oczywiście poszukiwane są także wspólne punkty odniesienia. „Efekty kształcenia” dzielone są na dwa rodzaje: **kompetencje ogólne**, które są zasadniczo niezależne od przedmiotów, wspólne dla różnych kierunków studiów, ważne z punktu widzenia interesariuszy i rynku pracy, oraz **kompetencje przedmiotowe**, tj. kompetencje powiązane z poszczególnymi przedmiotami, mające znaczenie dla każdego tytułu/stopnia naukowego i bezpośrednio związane z określoną wiedzą w danej dziedzinie studiów. Natomiast w ramach kompetencji ogólnych wyróżniono kompetencje instrumentalne (zdolności kognitywne, metodologiczne, techniczne i językowe), interpersonalne (krytycyzm, samokrytycyzm, umiejętności współpracy, wyrażania uczuć, zaangażowanie społeczne, asertywność, wiara w siebie, umiejętność interakcji itp.) i systemowe (dostrzeganie relacji pomiędzy składnikami systemu, planowanie usprawnień systemu, tworzenie nowych systemów, łączenie wiedzy, jej rozumienia i wrażliwości) [*Tuning*: 13].

Ponieważ - jak głosi motto projektu „Tuning” - chodzi o *harmonizację struktur kształcenia i programów z zachowaniem różnorodności i autonomii* – w pracach konceptualizacyjnych prowadzonych dla poszczególnych kierunków przyjęto odmienne zasady klasyfikacji kompetencji i metodologie ich wypracowania. Dwa przykłady wydają się szczególnie interesujące z punktu widzenia dyskusji na temat efektów kształcenia dla socjologii – przykład europeistyki i zarządzania. Różnice wynikające z odmiennego statusu dyscyplin pozwalają lepiej zrozumieć wybory, przed jakimi stają autorzy wzorcowych zestawów efektów kształcenia.

Europeistyka jest młodą dyscypliną, o słabo ukształtowanej tożsamości badawczej. Zdaniem zespołu uczestniczącego w projekcie „Tuning” podstawowym problemem przy budowaniu efektów kształcenia dla europeistyki jest przejście od

perspektywy wielodyscyplinarnej do perspektywy interdyscyplinarnej [ibidem: 12]. „Wielodyscyplinarność” oznacza brak wyraźnej tożsamości kierunku studiów – studiowanie europeistyki miało by więc polegać na osiągnięciu określonych efektów kształcenia w obszarach związanych z dyscyplinami pokrewnymi (naukami prawnymi, politologią itp.), a dotyczącymi zagadnień europejskich. „Interdyscyplinarność” natomiast oznacza, że europeistyka, korzystając z terminologii, dorobku teoretycznego i diagnostycznego pokrewnych dziedzin wiedzy, definiuje efekty uczenia się na styku tych dyscyplin, poszukując charakterystycznej dla swojego obszaru zainteresowań syntezy. Przejście od „wielodyscyplinarności” do „interdyscyplinarności” jest zasadą, która określa model relacji pomiędzy I i II cyklem kształcenia – na poziomie licencjackim efekty kształcenia definiowane są jako efekty charakterystyczne dla różnych dyscyplin, na poziomie magisterskim jako efekty będące interdyscyplinarną syntezą. Zaproponowano następujący schemat klasyfikacji kompetencji [*Reference Points...* 2008]:

- Kompetencje ogólne o specjalnym znaczeniu dla europeistyki,
- Kompetencje specyficzne (przedmiotowe) dotyczące ogólnych zagadnień europejskich,
- Kompetencje specyficzne (przedmiotowe) dotyczące zagadnień UE.

Przeciwieństwem europeistyki jest zarządzanie, dyscyplina dojrzała, o ugruntowanej tożsamości badawczej. W tym przypadku przyjęto odmienny model relacji pomiędzy I i II cyklem kształcenia. Poziom licencjatu zdominowany jest przez „twardy rdzeń dyscypliny” – podstawowe zagadnienia i umiejętności składające się na tożsamość dyscypliny. Poziom magisterski zakłada poszerzenie wiedzy w różnych specyficznych obszarach zarządzania (także w oparciu o inne dyscypliny, takie jak psychologia i socjologia), moduły instrumentalnego wsparcia zarządzania oraz kursy specjalizacji. Zastosowany został następujący schemat klasyfikacji kompetencji [*Reference Points...* 2009]:

- Wiedza podstawowa (dotycząca biznesu, przedsiębiorstwa i zarządzania),
- Wiedza poszerzona horyzontalnie, wertykalnie i w sposób mieszany (kulturowy, etyczny kontekst zarządzania, zróżnicowanie narzędzi i funkcji w zależności od zmiennych środowiskowych, audyt i consulting, prawne uwarunkowania biznesu, wiedza psychologiczna niezbędna w biznesie itp.),
- Kompetencje wspomagające – instrumentalne (narzędzia analiz rynkowych, statystycznych, finansowych, instrumenty informatyczne itp.),
- Kompetencje organizacyjne i komunikacyjno-interpersonalne (znajomość języków obcych, umiejętność uczenia się, pracy zespołowej, zarządzania własnym rozwojem, autoprezentacji itp.),

– Kompetencje systemowe (diagnozowanie i rozwiązywanie problemów organizacyjnych, wiedza i doświadczenia w zakresie zarządzania w środowisku wielokulturowym).

Jeszcze inny system klasyfikacji kompetencji zaproponowano w projekcie Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Wdrażanie Procesu Bolońskiego: tworzenie planu studiów uwzględniającego efekty kształcenia”². Za podstawę opracowania zestawu efektów kształcenia charakterystycznych dla poszczególnych kierunków kształcenia przyjęty został podział na:

- wiedzę merytoryczną: wiedza i rozumienie ważne dla określonej dyscypliny,
- kompetencje metodologiczne: znajomość metod danej dyscypliny i umiejętność posługiwania się nimi,
- kompetencje akademickie: umiejętności uzyskiwania wiedzy naukowej i operowania nią, wykonywania zadań wymagających posługiwania się metodami naukowymi i wiedzą naukową,
- kompetencje ogólne: umiejętności ważne dla interesariuszy, wspólne dla wielu dyscyplin.

Trzeba jednak podkreślić, że ponieważ opracowane zostały Krajowe Ramy Kwalifikacji, które efekty kształcenia klasyfikują – przypomnijmy – w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych, inne modele mogą być traktowane tylko jako narzędzia pomocnicze, ułatwiające definiowanie efektów kształcenia na poszczególnych poziomach szkolnictwa wyższego.

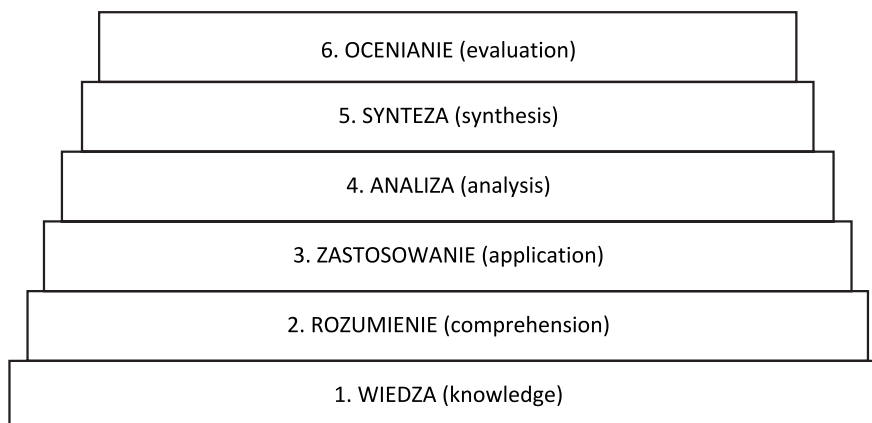
3. DEFINIOWANIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA

Właściwe zdefiniowanie efektów uczenia wymaga zmiany sposobu myślenia o procesie kształcenia, a także opanowania kilku pomocnych narzędzi. Na przykład, przydatna może być taksonomia opracowana przez psychologa edukacji Benjamina Blooma [Bloom, Krathwohl 1956]. W latach 50. ubiegłego wieku Bloom zauważył, że w testach egzaminacyjnych ponad 95 proc. pytań wymaga od studentów jedynie przypomnienia sobie określonych informacji, a więc kompetencji zakładającej jeden z najprostszych procesów poznawczych. Bloom zaproponował rozwiniętą klasyfikację, opartą na rozróżnieniu trzech dziedzin uczenia się: poznawczej, psychomotorycznej i emocjonalnej. Jego praca *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, The Cognitive Domain* jest powszechnie uznawanym punktem odniesienia planowania procesu naucza-

Projekt realizowany był pod kierunkiem prof. dr hab. J. Reykowskiego w latach 2009–2010.

nia³. W każdej wyróżnionej dziedzinie określona została hierarchia poziomów złożoności efektów uczenia się. Rysunek nr 2 ilustruje 6-stopniową hierarchię kompetencji odnoszących się do dziedziny poznawczej.

Rys. 2. Taksonomia Blooma (dziedzina poznawcza)



Źródło: D. Kennedy, A. Hyland, N. Ryan: *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*

Jak widać, wiedza tworzy poziom najniższy, podstawowy, a nad nią nadbudowywane są kolejne, wymagające coraz to bardziej złożonych kompetencji. Taksonomia Blooma ilustruje holistyczny i wielopoziomowy charakter procesu uczenia się. Każdy poziom jest uzależniony od kompetencji związanych z poziomami niższego rzędu (przykładowo, aby student potrafił zastosować określoną metodę badawczą, powinien znać i rozumieć jej elementy). Proces kształcenia ma charakter kumulatywny i holistyczny w tym sensie, że osiągnięcie rezultatów na wyższych poziomach zależy od osiągnięcia określonych rezultatów na poziomach niższych. Wynika z tego, że pożądane rezultaty kształcenia powinny być definiowane na określonych poziomach taksonomii.

Hierarchia powyższych kompetencji dotyczy sfery poznawczej, czyli mówiąc językiem Blooma – domeny kognitywnej (*cognitive domain*). Ta domena jest najbardziej znaną i najczęściej cytowaną w jego taksonomii, ale nie jedyną. Bloom i jego współpracownicy wyróżnili jeszcze domenę afektywną (dotyczącą

³ Podejmowane były próby rewizji taksonomii Blooma, np. I.W. Anderson, D. Krathwohl (red.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman.

sfery postaw, uczuć i wartości) oraz psychomotoryczną (dotyczącą sfery zdolności fizycznych) [Bloom, Krathwohl, Masia 1964].

Domena afektywna związana jest z emocjonalnym komponentem uczenia się i określa następującą hierarchię [Kennedy, Hyland, Ryan].

– Odbiór (*receiving*, najniższy poziom) to chęć otrzymywania informacji przejawiająca się np. słuchaniem innych z szacunkiem, wykazywaniem wrażliwości na problemy społeczne itd.; odbiór informacji ma charakter bierny. Bez tego poziomu uczenie się nie może wystąpić.

– Reakcja (*responding*). Uczący się aktywnie uczestniczy we własnym kształceniu (reaguje na bodźce, nie tylko je odbiera), przejawia zainteresowanie przedmiotem, uczestniczeniem w dyskusjach, chęcią do przygotowania prezentacji, wykazuje satysfakcję, pomagając innym.

– Wartościowanie (*valuing*). Uczący się wartościuje obiekty, zjawiska lub informacje, które są treściowymi składowymi procesu uczenia się. Wartościowanie rozciąga się od prostej akceptacji po poczucie zaangażowania wobec pewnych wartości, a przejawia się np. w okazywaniu wrażliwości wobec kulturowej odmienności, docenianiu roli nauki w życiu codziennym, wykazywaniu wiary w przemiany demokratyczne itp.

– Organizowanie (*organisation*) to porównywanie wartości, dostrzeganie i rozstrzyganie sprzeczności między nimi (np. rozpoznawanie potrzeby równowagi pomiędzy wolnością i odpowiedzialnością), akceptowanie odpowiedzialności za swoje postępowanie, dostosowywanie zachowania do obowiązujących standardów etycznych itd.

– Opisywanie (*characterisation*, najwyższy poziom w hierarchii) to posiadanie własnego systemu wartości, czyli przekonań, idei i postaw, które układają się w określony, charakterystyczny wzór i czynią zachowanie studenta konsekwentnym i przewidywalnym. Posiadanie własnego systemu wartości przejawia się na przykład w ufności we własne siły w trakcie rozwiązywania zadań, okazywaniu pozytywnego nastawienia względem innych ludzi, etycznym postępowaniu itp.

Jak definiować i jak mierzyć efekty kształcenia? Bloom zaproponował, aby posłużyć się do tego celu czasownikami czynnościowymi (a więc takimi, które oznaczają czynność podmiotu lub wyrażają jego ruch). Przy czym ważne jest, aby czasowniki te były jak najbardziej konkretne i oczywiście odpowiadające danemu poziomowi kształcenia. Niektórzy autorzy twierdzą, że użycie właściwego czasownika jest kluczem do prawidłowego zdefiniowania rezultatów kształcenia [Kennedy, Hyland, Ryan: 8]. Przykłady takich czasowników podaje tabela 1.

TABELA 1. Taksonomia Blooma a definiowanie efektów kształcenia.

Poziom efektów kształcenia	Czasowniki przydatne w definiowaniu efektów uczenia	Przykłady efektów kształcenia
Wiedza to zdolność do pamiętania lub przypominania sobie informacji bez konieczności rozumienia ich. Zdolność przywołania z pamięci wcześniej wyuczonego materiału (pojęć, faktów, terminów, klasyfikacji, sekwencji, reguł, wzorów postępowania, teorii, cudzych interpretacji, itp.).	nazywać, definiować, opisywać, wyliczyć, określić, uporządkować, prezentować, wymienić, zidentyfikować, scharakteryzować itp.	Student potrafi: wymienić cele polityki społecznej zdefiniować pojęcie instytucji społecznej
Zrozumienie to zdolność do interpretowania nabytych informacji; demonstrowanie rozumienia pojęć, faktów, terminów, reguł itp. poprzez ich porządkowanie, rozróżnianie, klasyfikowanie, rozpoznawanie itp.	wyjaśnić, powiązać, rozróżnić, skonstruować uogólnić, ilustrować, zakwalifikować, interpretować, wyrazić, rozwiązać, parafrazować, przewidzieć itp.	Student potrafi :wyjaśnić podstawowe różnice pomiędzy ilościowymi i jakościowymi metodami badań społecznych wskazać przykłady dysfunkcji organizacji biurokratycznych
Zastosowanie to zdolność do stosowania wyuczonego materiału w nowych sytuacjach, np. wykorzystanie przyswojonych idei i koncepcji do rozwiązania określonego problemu.	wdrażać, używać, zmieniać, wybierać, wykorzystywać, demonstrować, organizować, rozwiązywać, produkować, budować, rozwijać, znajdować itp.	Student potrafi: przeprowadzić wywiad socjologiczny w celu zebrania potrzebnych informacji dobrać odpowiednie metody i techniki badawcze w celu przeprowadzenia analizy konkretnego problemu społecznego
Analiza to zdolność do rozkładania informacji na elementy składowe, np. odnajdywanie wewnętrznych związków, nadrzędnych struktur i idei, rozpoznawanie przyczyn, motywów, budowanie wniosków.	analizować, porównywać, krytykować, dzielić, porządkować, integrować, argumentować, zaplanować, eksperymentować, dedukować, generalizować, modyfikować, przedyskutować, kategoryzować itp.	Student potrafi : dokonać analizy przyczyn zmiany roli rodziny w ponowoczesnym społeczeństwie porównać funkcje państwa w demokratycznych i totalitarnych społeczeństwach

Poziom efektów kształcenia	Czasowniki przydatne w definiowaniu efektów uczenia	Przykłady efektów kształcenia
Synteza to zdolność do łączenia poszczególnych części w całość; kreatywne łączenie informacji w nowe struktury, wzory działania i myślenia.	projektować, planować, kompilować, łączyć, aranżować, konstruować, formułować, przygotowywać, integrować, komponować, rozwijać, budować itp.	Student potrafi : sformułować hipotezy badawcze na podstawie wstępnej analizy samodzielnie przeprowadzonych wywiadów socjologicznych podsumować wpływ, jaki na przemiany stylu życia Polaków ma rozwój internetu
Ocena to zdolność do oceny wartości materiału dla określonego celu w oparciu o kryteria zewnętrzne lub wewnętrzne.	Ocenić, oszacować, wyjaśnić, rozwiązywać, przekonywać, bronić, krytykować, interpretować, przewidywać, konkludować itp.	Student potrafi : ocenić znaczenie dorobku teoretycznego M. Webera w rozwoju współczesnej socjologii ocenić przydatność metod badań etnograficznych do badania współczesnych organizacji gospodarczych

Źródło: opracowanie własne.

Zaleca się również, aby niektórych czasowników nie stosować, takich jak np. rozumieć, wiedzieć, być świadomym, docenić (ze względu na trudności z mierzalnością efektów sformułowanych przy ich pomocy). Podajmy przykład sformułowań, których należy unikać: „Po ukończeniu kursu student powinien znać zasady prowadzenia wywiadu socjologicznego”. Lepszym sformułowaniem efektów kształcenia się jest takie, na podstawie którego wiadomo, w jako sposób stwierdzić, czy ktoś zna zasady prowadzenia wywiadu socjologicznego, czy też ich nie zna, np. „Po ukończeniu kursu student potrafi samodzielnie przeprowadzić wywiad socjologiczny”.

Od czasu ukazania się pracy *Taxonomy of Educational Objectives* metodyka definiowania efektów uczyniła znaczne postępy, choć taksonomia Blooma nadal uważana jest za najbardziej użyteczny punkt odniesienia. Aby ukazać, czym są „efekty kształcenia się”, czasami przeciwstawia się je „celom kształcenia”, a więc deklaracjom intencji nauczyciela, odnoszącym się do określonych treści sylabusu kursu. Różnica staje się bardziej wyraźna, gdy odniesiemy rozróżnienie do modelu nauczania zorientowanego na nauczyciela i modelu nauczania zorientowanego na studenta. Jak twierdzą Kennedy, Hyland i Ryan, w przypadku efektów kształcenia się mamy do czynienia z wyraźnym stwierdzeniem, czego oczekuje się od nauczyciela i w jaki sposób nauczyciel powinien wykazać to, co osiągnął nauczając studenta. „Efekty kształcenia są bardziej precyzyjne, łatwiejsze

do uporządkowania i znacznie bardziej klarowne niż cele” [Kennedy, Hyland, Ryan: 5]. Tabela 2. zawiera przykładowe sformułowania w języku celów i efektów.

TABELA 2. Cele i efekty kształcenia.

Tematyka zajęć	Cele kształcenia (perspektywa nauczania zorientowanego na nauczyciela)	Efekty kształcenia (perspektywa nauczania zorientowanego na studenta)
Główne nurty teoretyczne współczesnej socjologii	Zapoznanie studentów z głównymi nurtami teoretycznymi współczesnej socjologii.	Student potrafi wskazać podstawowe różnice pomiędzy głównymi nurtami teoretycznymi współczesnej socjologii.
Pojęcie instytucji społecznej	Ukazanie przydatności koncepcji instytucji społecznej do wyjaśnienia procesów tworzenia ładu instytucjonalnego w postkomunistycznej Polsce.	Student potrafi opisać przemiany w Polsce po 1989 roku w kategoriach procesu kształtowania się nowego ładu instytucjonalnego.

Źródło: opracowanie własne.

Sformułowania użyte do określenia efektów kształcenia powinny posiadać kilka istotnych właściwości.

Po pierwsze, efekty kształcenia powinny być formułowane w sposób, który umożliwia ocenę, czy efekty zostały faktycznie osiągnięte. Sposób pomiaru określają narzędzia wskazane w sylabusie. Mogą to być np. egzaminy i testy sprawdzające wiedzę, analizy przypadków, przygotowanie ekspertyzy, omówienie wyników badań lub tekstów socjologicznych, napisanie eseju, raportu, recenzji, sporządzenie projektu badania lub komunikatu z badań, dokonanie samodzielnych obliczeń i prezentacji danych socjologicznych, sporządzenie narzędzi badawczych, bibliografii, prezentacji multimedialnych itp. W piśmiennictwie dotyczącym ewaluacji efektów kształcenia mówi się także o pomiarze niebezpośrednim, który jest jednak w praktyce trudny do realizacji (np. sondaż wśród absolwentów lub ich pracodawców). W każdym razie, zakłada się, że ocena efektów kształcenia jest nieodzownym etapem procesu kształcenia opartym na OBA.

Biorąc pod uwagę funkcje ewaluacji efektów kształcenia, przestrzegane powinny być dwie podstawowe zasady.

– W rezultacie oceny stopnia osiągnięcia efektów kształcenia uczący się powinien otrzymać przejrzystą informację zwrotną na temat efektów własnej pracy. Taka informacja, choć powinna mieć przede wszystkim formę sumarycznej oceny, powinna także wskazywać, w jakim stopniu student osiągnął poszczególne efekty kształcenia. W idealnej sytuacji, uczelnia powinna udostępnić studentom elektroniczny system monitorowania stopnia osiągnięcia przez nich założonych

efektów kształcenia, np. w formie elektronicznego portfolio (w którym zapisane zostaną oceny cząstkowe, informacje o stopniu osiągnięcia założonych efektów kształcenia, kompetencje uzyskane poza systemem formalnego kształcenia, a potwierdzone przez uczelnię, itp.)⁴. Ocena efektów kształcenia powinna mieć charakter formatywny, tzn. wskazywać te elementy, na których student powinien się skupić w dalszej pracy.

– Studenci przed rozpoczęciem kształcenia powinni uzyskać informacje na temat efektów kształcenia, które powinni osiągnąć, a także sposobów ewaluacji. Informacje te powinny być regularnie przywoływane, wraz z osiąganiem kolejnych etapów kształcenia (np. w postaci krótkiego podsumowania: czego już się nauczyliśmy podczas trwania kursu).

Po drugie, efekty kształcenia określają, jakie są minimalne warunki zaliczenia przedmiotu. W idealnej sytuacji powinny przekładać się na zróżnicowaną skalę ocen, która stosowana jest do końcowej oceny uczestników kursu.

Po trzecie, cechą nauczania opartego na OBA powinna być jego skalowalność [por. Wyrozębski 2009], co oznacza, że sposób formułowania efektów kształcenia powinien umożliwiać zastosowanie go do różnych poziomów kształcenia, np. w ramach specjalności, modułu lub ścieżki studiów, i form kształcenia, np. kształcenia stacjonarnego, zaocznego, e-learningu itp. Wiąże się to z założeniem porównywalności i hierarchicznego uporządkowania, o którym pisaliśmy na wstępie.

Można sformułować kilka praktycznych zasad pomocnych przy definiowaniu efektów kształcenia [por. Kennedy, Hyland, Ryan]:

– **Prostota określenia efektu kształcenia.** Należy używać prostego języka, najlepiej prostych, nie złożonych zdań. Do zdefiniowania jednego efektu kształcenia powinno się użyć tylko jednego czasownika.

– **Mierzalność i obserwowalność efektu kształcenia.** Formułując efekty kształcenia, należy pamiętać o konieczności oceny stopnia osiągnięcia efektu uczenia się. Trzeba wiedzieć, na jakiej podstawie będziemy stwierdzać, że student osiągnął dany efekt. Wynika z tego, że efekty kształcenia muszą być sformułowane w „empirycznym języku”. Z mierzalnością wiąże się także dbałość o precyzję języka, w jakim formułowane są efekty kształcenia.

⁴ Wykorzystano m.in. materiał autorstwa M. Jelonek: Zalecenie odnośnie konstrukcji mierników efektów kształcenia na poziomie jednostki akademickiej, opracowany w ramach projektu MNiSzW ”Opracowanie nowych programów kształcenia na wybranych kierunkach studiów w zakresie nauk technicznych, matematycznych i przyrodniczych oraz opracowania programów kształcenia w językach obcych w wybranych obszarach kształcenia” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

– **Odpowiedni poziom ogólności.** Jeśli efekty są sformułowane zbyt ogólnie, mogą być trudne do oceny. Jednocześnie ogólnikowość zagraża tożsamości i wewnętrznej integracji określonego programu kształcenia (np. kursu). Jeśli efekty kształcenia są zdefiniowane zbyt szczegółowo, ich lista może być za długa. Nadmierna szczegółowość zwiększa liczbę efektów kształcenia, co więcej, może ograniczać inwencję uczącego i wywoływać u studentów tendencję uczenia się „pod efekty” [Próchnicka, Saryusz-Wolski, Kraśniewski 2011: 97]. Sugeruje się formułowanie 5-8 efektów kształcenia na jeden kurs.

– **Realistyczny charakter efektów kształcenia.** Należy wziąć pod uwagę czas, w jakim efekty kształcenia mają zostać osiągnięte. Efekty kształcenia nie powinny być zbyt ambitne, ponieważ wówczas będą dla uczących się zbyt trudne do realizacji. Należy realistycznie ocenić, czy w określonym czasie dysponując dostępnymi środkami dydaktycznymi osiągnięcie danego efektu jest możliwe.

– **Zasada komunikowalności.** Należy się upewnić, że sformułowanie danego efektu jest dla studentów zrozumiałe. Można np. rozmawiać na ten temat z byłymi studentami, lub studentami, którzy już dany kurs ukończyli.

– D. Kennedy zaleca, aby efekty kształcenia dla studentów, którzy ukończyli pierwszy rok studiów, były formułowane raczej na podstawie górnych kategorii taksonomii Blooma (powyżej „wiedzy” i „rozumienia” w domenie kognitywnej). Mówiąc inaczej, dolne kategorie, czyli „wiedza” i „rozumienie” jako podstawa definiowania efektów kształcenia nie powinny stanowić większości [por. Kennedy, Hyland, Ryan: 21].

– **Integracja efektów kształcenia.** Zgodnie z założeniami OBA, efekty kształcenia każdego przedmiotu powinny być zintegrowane z całym programem studiów, a więc formułując je należy brać pod uwagę efekty kształcenia przypisane do określonego poziomu kształcenia, a także innych powiązanych przedmiotów (np. porównać efekty kształcenia przedmiotów, które ze względu na osiągnięte kompetencje są powiązane – np. przedmioty metodologiczne na I i II poziomie kształcenia akademickiego).

Ostatnia ze wskazanych zasad jest ważna przede wszystkim z punktu widzenia całego programu studiów. Należy pamiętać, że zewnętrznej ewaluacji podlegają nie tylko poszczególne kursy, lecz także program cały program kształcenia na określonym kierunku studiów. Efekty kształcenia poszczególnych kursów muszą się złożyć na efekty kształcenia całego kierunku, które także mają charakter sformalizowany.

– Przydatnym narzędziem przy bilansowaniu efektów kształcenia całego kierunku jest tzw. macierz efektów kształcenia (tabela 3.). Odzwierciedla ona relacje między efektami kształcenia poszczególnych kursów a efektami kształcenia

zdefiniowanymi dla całego programu. Umożliwia też sprawdzenie, czy metody nauczania przewidziane dla poszczególnych kursów (czy modułów) gwarantują osiągnięcie efektów kształcenia sformułowanych dla całego programu.

TABELA. 3. Przykład macierzy efektów kształcenia.

Efekty kształcenia	Przedmiot 1.	Przedmiot 2.	Przedmiot 3.	Przedmiot k.
Wiedza				
1. efekt kształcenia	+		+	
2. efekt kształcenia	+			
3. efekt kształcenia				
Umiejętności				
1. efekt kształcenia			+	
2. efekt kształcenia	+			
3. efekt kształcenia				
Kompetencje społeczne i personalne				
1. efekt kształcenia	+	+	+	
2. efekt kształcenia			+	
3. efekt kształcenia				

Źródło: opracowanie własne [na podstawie: Próchnicka, Saryusz-Wolski, Kraśniewski 2011].

Prosta idea macierzy może być stosowana w różnych wariantach do opisu efektów kształcenia się, np. zastosowana być może zasada pogrupowania przedmiotów ze względu na ich charakter (wykłady, seminaria, ćwiczenia, laboratoria, samodzielna praca w grupach projektowych itd.) w taki sposób, aby kontrolować ich komplementarność. Jest narzędziem integrującym efekty kształcenia na poziomie całego programu studiów. EK zdefiniowane dla poszczególnych przedmiotów muszą wyczerpywać zestawy efektów zaplanowane dla całego programu studiów (specjalizacji, ścieżki kształcenia itp.).

4. ZNAKI ZAPYTANIA WOKÓŁ KONCEPCJI OBA

Przechodzenie europejskiego szkolnictwa wyższego na system kształcenia oparty na OBA jest faktem. W Polsce kluczowe znaczenie w tym procesie ma zmiana Ustawy o szkolnictwie. Nadal jednak nasuwa się szereg pytań i wątpliwość, na które trudno znaleźć jednoznaczne odpowiedzi.

1. System Boloński oparty jest na ambitnej idei współpracy i komunikacji pomiędzy interesariuszami. Uczelnie, studenci i pracodawcy powinni prowadzić dialog, którego celem jest dostrojenie systemu kształcenia do potrzeb poszczególnych grup. Oznacza to m.in. dostosowanie programów kształcenia i zestawu

osiąganych efektów kształcenia do wymagań rynku pracy (pracodawców). W ujęciu normatywnym dialogowa formuła planowania procesu kształcenia sięga bardzo głęboko, np. autorzy rozdziału poświęconego projektowaniu programów studiów i zajęć dydaktycznych piszą: „Niezwykle ważnym etapem tworzenia programu studiów jest testowanie i ocena. Jego celem jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie o to, czy realizacja programu zapewnia osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia i czy odpowiada rozpoznawanym 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” [Próchnicka, Saryusz-Wolski, Kraśniewski 2011: 100]. W przypadku niektórych kierunków kształcenia instytucjonalizacja takiej współpracy i komunikacji może być bardzo trudna, bądź wręcz niemożliwa. Przykładowo, kogo należy zaliczyć do grupy pracodawców w przypadku socjologii? Jak wiadomo, absolwenci tego kierunku (jak i wielu innych) znajdują zatrudnienie w bardzo wielu segmentach rynku pracy. Występują zasadnicze trudności z powiązaniem socjologii jako kierunku kształcenia i występujących na tym kierunku specjalności z zawodami funkcjonującymi na rynku pracy. Czyje opinie należy badać zastanawiając się nad dostosowaniem efektów kształcenia do „potrzeb społecznych”, tak jak postulują to idee Procesu Bolońskiego?

2. Inna wątpliwość wynika z obawy przed „standaryzującym” efektem ubocznym wprowadzenia porównywalnych w skali europejskiej efektów kształcenia. Jak pisze P. Wyrozębski [2009], „najważniejszym zarzutem, często podnoszonym przez środowiska niechętne temu podejściu, jest stwierdzenie, iż OBA zabija „akademickość” uczelni, nadając procesowi kształcenia wyższego charakter mechaniczny, wąski i odhumanizowany, przekształcając uczelnię wyższą w szkołę zawodową”. W przypadku niektórych kierunków kształcenia zarzuty tego typu mogą zyskać poważne uzasadnienie. Przykładowo, czy sens kształcenia na filozofii można sprowadzić do enumeratywnie zamkniętego katalogu „efektów”?

3. W przypadku niektórych kierunków kształcenia trudnym zadaniem jest zdefiniowanie progresji pomiędzy kolejnymi stopniami kształcenia (licencjacki, magisterski, doktorski). Pamiętać przecież należy o idei pierwszego poziomu kształcenia jako poziomu kształcenia zawodowego i możliwości podejmowania studiów magisterskich na kierunkach wymagających specjalistycznej propedeutyki przez absolwentów innych kierunków studiów licencjackich. W dokumentach opisujących charakter progresji pomiędzy poziomem licencjackim i magisterskim wymienia się szereg kryteriów, które wyraźnie wskazują na potrzebę kontynuacji kształcenia kompetencji specyficznych (przedmiotowych), co kłóci się z ideą

słabo powiązanych tożsamości studiów na I i II poziomie. Progresja pomiędzy poziomami kształcenia ma polegać na postępie:

- w opanowywaniu dziedziny wiedzy;
- w głębokości rozumienia jej problemów;
- w wyrafinowaniu umiejętności praktycznych;
- w kreatywności i samodzielności działania;
- w rozpoznawaniu i ocenie ważnych kwestii etycznych, społecznych i zawodowych oraz poczuciu odpowiedzialności za nie [Chmielecka 2009].

Mówiąc inaczej, pytanie brzmi: jak pogodzić kumulatywność kompetencji zdobywanych w kolejnych cyklach kształcenia z elastycznością studiowania? Problem progresji pomiędzy kolejnymi stopniami kształcenia wymaga przemyślenia i operacjonalizacji także w odniesieniu do kompetencji ogólnych.

BIBLIOGRAFIA:

- Anderson I.W., Krathwohl D. (red.) (2001), *A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing*. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Longman.
- Bloom B.S. (ed.) (1965), *Taxonomy of Educational Objectives. Book I: Cognitive Domain*, New York: Longman Higher Education.
- Bloom B.S., Krathwohl D. R. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, by a committee of college and university examiners. Handbook I: *Cognitive Domain*, New York: Longman, Green.
- Bloom B.S., Krathwohl D. R., Masia B.B. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*, New York: McKay.
- Chmielecka E. (red. meryt.) (2009) *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Publikacja przygotowana w ramach projektu MEN pt. „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”, Warszawa.
- Chmielecka E. (oprac. red.) (2011), *Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt MNiSzW „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Kennedy D. (2007), *Using Learning outcomes for curriculum development and evaluation*, University College Cork, www.erasmus.org.pl.
- Kennedy D., Hyland A., Ryan N., *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf.
- Mager R.F. (1984). *Preparing instructional objectives*, 2nd ed., Belmont, California: Pitman Learning.
- Próchnicka M., Saryusz-Wolski T., Kraśniewski A. (2011), *Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych* [w:] *Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt MNiSzW „Krajowe Ramy Kwalifikacji

- w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies, *Tuning Project* (2008), Publicaciones de la Universidad de Deusto, www.unideusto.org.
- Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Business, *Tuning Project* (2009), Publicaciones de la Universidad de Deusto, www.unideusto.org.
- Reykowski J. (2009), *Projekt – Wdrażanie „Procesu Bolońskiego”*: Tworzenie Planu Studiów uwzględniającego efekty kształcenia, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, (materiał powielany).
- Tuning. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład Uczelni w Proces Boloński. *Wprowadzenie do projektu*, Education and Culture DG Socrates-Tempus. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, www.unideusto.org.
- Wyrozębski P. (2009), *Podjęcie do tworzenia programów nauczania oparte na efektach kształcenia*, „E-mentor”, nr 3(30).

Anna Jawor, Jerzy Szczupaczyński

LEARNING OUTCOMES AS THE CENTRAL IDEA OF THE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK

Abstract

Bologna process presents us with a challenge: how to ensure both the comparability of learning outcomes and preserve the diversity of education in an integrated Europe? The National Qualifications Framework (NQF) is going to be a tool for dealing with this task. Qualification is defined as a title, degree, etc., identified with the corresponding diploma, certificate or other document, issued after a certain stage of education, certifying that one obtained the intended learning outcomes. It is determining learning outcomes which should be the starting point for the organization of the educational process. Transition of European higher education system to education based on outcomes (outcome-based approach – OBA) is a fact. Still, the idea of OBA presents some doubts. For example, will not focusing on getting results kill ‘academic’ aspect of education, responsible for broadening horizons? Will not it (the transition process) transform an academy into something resembling higher vocational school?

Key words: Bologna process, National Qualifications Frameworks, learning outcomes