

Ewa Konarzewska-Gubała

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

ORIENTACJA NA STUDENTA I ABSOLWENTA W PROJEKTOWANIU PROGRAMÓW STUDIÓW NA PODSTAWIE EFEKTÓW UCZENIA SIĘ

Streszczenie: Jesteśmy uczestnikami i świadkami tworzenia oraz wdrażania Krajowych i Europejskich Ram Kwalifikacji. Wynikają z tego faktu konkretne zadania i wyzwania dla szkolnictwa wyższego, odpowiedzialnego za trzy najwyższe poziomy kwalifikacji. Niewątpliwie celem tych działań jest podnoszenie konkurencyjności gospodarki europejskiej przez doskonalenie jakości kształcenia w uczelniach europejskich.

Zdynamizowaniu wprowadzania zmian, elastyczności w uwzględnianiu potrzeb rynku pracy oraz indywidualnych potrzeb i aspiracji uczących się ma służyć koncepcja *learning outcomes* i związana z nią metodyka budowy programów studiów oraz programów przedmiotów. Celem artykułu jest wyjaśnienie istoty i metodologii tego podejścia oraz próba uzasadnienia w kontekście podstawowej zasady teorii i praktyki zarządzania przez jakość – zasady orientacji na klienta.

Słowa kluczowe: *learning outcomes*, ramy kwalifikacji, orientacja na klienta.

1. Wstęp

Jedną z wiodących kwestii nurtujących szkolnictwo wyższe pod koniec XX wieku było zagadnienie wartości i wymogów tradycyjnej edukacji akademickiej oraz kształcenia zawodowego. Debata toczyła się głównie na uczelniach i dotyczyła problematyki związanej z pojęciem społeczeństwa wiedzy pojawiającym się w dokumentach procesu bolońskiego. Zwrócono uwagę na wzrost zapotrzebowania na wykształcenie akademickie w tych grupach zawodowych, w których dotąd nie było ono wymagane i niezbędne. Dostrzeżono jednocześnie, że w zmieniającej się Europie posiadanie dyplomu uniwersyteckiego nie gwarantuje zatrudnienia, a jeśli umożliwi zdobycie pracy, to nie zapewnia utrzymania jej przez całe życie. Pracodawcy również zaczęli domagać się, by uczelnie dokładniej określały, jaką wiedzę i umiejętności mają ich absolwenci [*Wprowadzenie...* 2008, s. 82-83].

Proces budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, rozpoczęty w 1999 r., przyniósł zasadniczą zmianę w postrzeganiu celów procesu dydaktycznego.

Położenie większego nacisku na kompetencje niż na samą wiedzę absolwentów sprawiło, że w deklaracji bolońskiej za podstawowe cele kształcenia na poziomie akademickim uznano:

- 1) przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy,
- 2) przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, także europejskim,
- 3) rozwój i podtrzymywanie wiedzy zaawansowanej,
- 4) rozwój osobowy kształconych.

Podstawą budowy programów studiów w coraz większym stopniu staje się ich przydatność dla przyszłej pozycji absolwenta w społeczeństwie [*Wprowadzenie...* 2008, s. 58].

Istotą dokonujących się zmian jest tendencja, w której tradycyjne systemy edukacyjne, zorientowane przede wszystkim na uczących (nauczycieli), zaczęły ustępować miejsca systemom, w których większą podmiotowość uzyskuje student.

Zdynamizowaniu wprowadzania zmian, elastyczności w uwzględnianiu potrzeb rynku pracy oraz indywidualnych potrzeb i aspiracji uczących się ma służyć koncepcja *learning outcomes* (efektów uczenia się, efektów kształcenia) i związana z nią metodyka budowy programów studiów oraz programów przedmiotów. Koncepcja ta jest kluczowa w przyjętych rozwiązaniach instytucjonalnych dotyczących szkolnictwa wyższego, a ujętych w tzw. europejskich ramach kwalifikacji oraz krajowych ramach kwalifikacji.

Celem artykułu jest wyjaśnienie istoty podejścia opartego na koncepcji efektów uczenia się przez przedstawienie podstaw metodologicznych oraz zastosowanie w procesach projektowania i doskonalenia programów studiów (z uwzględnieniem europejskiego i krajowego kontekstu ram kwalifikacji) i ukazanie wielorakich aspektów zbieżności omawianego podejścia z fundamentalną zasadą teorii i praktyki TQM – zasadą orientacji na klienta. W trzech następnych częściach artykułu rozpatruje się kolejno: założenia polityki uczenia się przez całe życie w Europie i tworzenie europejskich oraz krajowych ram kwalifikacji (rozdział 2), definiowanie efektów uczenia się (rozdział 3), procesy projektowania i rozwoju programów studiów i przedmiotów na podstawie efektów uczenia się (rozdział 4). Artykuł zamyka zwięzłe podsumowanie najważniejszych wątków rozważań.

2. Efekty uczenia się w europejskich i krajowych ramach kwalifikacji

2.1. Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie

Proces tworzenia europejskich ram kwalifikacji (*European qualification framework*) rozpoczął się w drugiej połowie lat 90. XX wieku, gdy wyraźnie zdano sobie sprawę, że globalizacja wymaga posiadania narzędzi do oceniania i porównywania kwalifikacji nabywanych w różnych systemach edukacji. Szczególny asumpt do rozwoju

tej idei dały postanowienia Rady Europejskiej przyjęte na posiedzeniu w Lizbonie w marcu 2000 r. Uzgodniono wówczas, że należy podjąć działania, aby gospodarka europejska stała się „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie”, zdolną do tworzenia coraz większej liczby „lepszych miejsc pracy” i „zapewniających większą spójność społeczną”. Osiągnięcie tak określonego celu strategicznego wymagało nie tylko zmian w sferze gospodarki, ale także działań w zakresie modernizacji systemów edukacji.

W latach 2000–2002 w kilku dokumentach Unii Europejskiej przedstawiono wypracowane uzgodnienia dotyczące tworzenia nowej polityki edukacyjnej – polityki na rzecz uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). Do głównych jej celów zaliczono:

- ułatwianie swobodnego przepływu osób między różnymi miejscami uczenia się oraz pracą w rozmaitych sektorach, branżach, regionach i krajach,
- ułatwianie przenoszenia zdobytych kwalifikacji oraz ich aktualizacji i rozwijania nowych,
- promowanie kreatywności i innowacyjności,
- przyczynianie się do wzrostu gospodarczego i zatrudnienia.

Idea Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) pojawiła się w 2004 r., a propozycja ich utworzenia została wysunięta przez Komisję Europejską we wrześniu 2006 r. W kwietniu 2008 r. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej wydały „Zalecenie w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, które spowodowało rozpoczęcie prac nad nimi we wszystkich krajach europejskich, także w Polsce. W zaleceniu Parlament Europejski i Rada przekazują państwom członkowskim m.in. następujące rekomendacje:

- stosowania europejskich ram kwalifikacji w celu porównywania poziomów kwalifikacji oraz wspierania uczenia się przez całe życie,
- odnoszenia poziomów krajowych systemów kwalifikacji do określonych w zaleceniu ośmiu poziomów europejskich ram kwalifikacji,
- podjęcia działań gwarantujących, że od 2012 r. świadectwa i dyplomy potwierdzające kwalifikacje będą zawierały odniesienie do odpowiedniego poziomu europejskich ram kwalifikacji,
- opracowania krajowych ram kwalifikacji zgodnie z krajowym ustawodawstwem i praktyką,
- stosowania podejścia opartego na efektach uczenia się przy definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji,
- promowania walidacji (formalnego uznawania) uczenia się pozaformalnego i nieformalnego,
- promowania i stosowania określonych w zaleceniu zasad zapewniania jakości kształcenia i szkolenia,
- wyznaczenia instytucji, które będą koordynować działania w zakresie tworzenia krajowych ram kwalifikacji i ich harmonizowania z europejskimi ramami kwalifikacji.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady ma charakter niewiążący, jednakże kraje członkowskie Unii Europejskiej wdrażają je powszechnie, widząc w jego realizacji nowe szanse związane z przejrzystością i międzynarodową uznawalnością kwalifikacji, dostosowaniem ich do potrzeb rynku pracy oraz wyższą jakością edukacji.

Jako instrument promowania uczenia się przez całe życie ERK obejmują wszystkie poziomy kwalifikacji uzyskane podczas kształcenia i szkolenia ogólnego, zarówno zawodowego, jak i akademickiego. Ponadto uwzględniają także kwalifikacje uzyskane w ramach kształcenia i szkolenia początkowego oraz ustawicznego [*Europejskie ramy kwalifikacji...* 2009].

Z punktu widzenia celów tego artykułu należy zauważyć, że osiem poziomów odniesienia w ERK opisanych jest poprzez zestaw tzw. deskryptorów wskazujących na efekty uczenia się (w podziale na trzy kategorie: wiedza, umiejętności i kompetencje) odpowiadające kwalifikacjom na tym poziomie w dowolnym systemie kwalifikacji. Intencją autorów i interesariuszy projektu wprowadzenia ERK jest, aby w ten sposób umożliwić porównanie i współpracę pomiędzy krajami i instytucjami, zachowując jednocześnie jako wartość nadrzędną ogromną różnorodność systemów kształcenia i szkolenia w Europie, ukształtowanych historycznie i należących do atrybutów tożsamości państwowej czy narodowej.

2.2. Krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Polska rozpoczęła pracę nad krajowymi ramami kwalifikacji w 2008 r. w ramach realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projektu systemowego pt. „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”. Projekt realizowany jest we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych oraz Fundacją „Fundusz Współpracy” w ramach poddziałania 3.4.1. Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki”.

Opracowany przez Zespół Ekspertów MEN projekt polskich ram kwalifikacji (PRK) (zob. [www.krak.org.pl]) uwzględnia następujące cele ich wprowadzenia, sformułowane podczas prac nad modelem ram [Chmielecka 2009, s. 109]:

- ułatwienie i stymulowanie, a docelowo dokonanie w Polsce przejścia z obecnego systemu edukacji (skupiającego uwagę na treściach, których ma nauczać) do systemu koncentrującego się na szeroko rozumianych efektach uczenia się,
- stworzenia systemu dogodnego dla realizacji idei uczenia się przez całe życie. Chodzi o takie rozwiązania systemowe, które m.in. umożliwią oficjalne (urzędowe) uznawanie (po odpowiednim sprawdzeniu) efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Rozwiązania te powinny pozwolić na nadawanie ważnych z formalnego punktu widzenia świadectw i dyplomów osobom, które poza szkołą lub inną instytucją kształcąca nauczyły się tego, co trzeba umieć, żeby otrzymać dane świadectwa lub dyplom,
- zapewnienie większej integracji wszystkich trzech sektorów edukacji w Polsce (ogólnej, wyższej, zawodowej) i większe uelastycznienie polskiego systemu

edukacji. Pozwoli to na stworzenie praktycznych możliwości odpowiednio szybkiego reagowania na nowe potrzeby społeczeństwa, w tym rynku pracy,

- stworzenie – dzięki zrealizowaniu dobrowolnie przyjętych zobowiązań Polski – warunków ułatwiających uznawanie nadawanych w Polsce kwalifikacji również w innych krajach, w tym zwłaszcza w państwach członkowskich UE.

W świetle tych celów zaproponowany dla Polski model KRK należy traktować jako opartą na wspólnych założeniach charakterystykę naszych poziomów kwalifikacji, a zarazem przyszłościową koncepcję polskiego systemu uczenia się przez całe życie.

Aktualna wersja modelu PRK, przewidująca analogicznie do ERK osiem poziomów kwalifikacji, jest wciąż rozwijana i konsultowana na obecnym etapie prac, zaplanowanych na lata 2010-2011.

Równoległe z pracami nad całościową koncepcją modelu KRK trwały prace nad ramami kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego, ujętymi jako poziomy 6,7 i 8 w KRK. Jeszcze w grudniu 2006 r. została powołana Grupa Robocza przy Ministrze Nauki i Szkolnictwa Wyższego, która opracowała (kilkakrotnie rewidowane) „Założenia KRK dla polskiego szkolnictwa wyższego” (ostatnia wersja z kwietnia 2010 r.).

Podstawowe oczekiwania związane z opracowaniem i wdrożeniem KRK w szkolnictwie wyższym przedstawiają się następująco [Chmielecka 2009, s. 104]:

- zdefiniowanie stopni kształcenia przez wskazanie na progresję generycznych efektów uczenia się, stopniowe agregowanie listy kierunków studiów w kierunku dziedzin kształcenia, a co za tym idzie – znaczny wzrost swobody uczelni w projektowaniu programów studiów i towarzyszący mu wzrost odpowiedzialności za jakość tych programów,
- zdefiniowanie profili kształcenia za pomocą efektów uczenia się,
- ustalenie zakresu decyzji dotyczących tworzenia programów studiów na szczeblu centralnym (krajowym), międzynarodowym i uczelnianym,
- włączenie do listy osiągnięć w sferze kształcenia dokonań spoza obszaru kształcenia formalnego, stworzenie na uczelniach możliwości ich walidacji,
- budowanie programów studiów na bazie efektów uczenia się w działach „wiedza–umiejętności–postawy”, realizowanie idei „uczenia zorientowanego na studenta” oraz dostosowywanie kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy i przez to zwiększanie ich zdolności do uzyskiwania zatrudnienia.

Podstawowym elementem KRK dla szkolnictwa wyższego jest przejrzysty zapis wszystkich kwalifikacji możliwych do uzyskania na poziomie edukacji wyższej w danym kraju i przyporządkowanie ich do poziomów kształcenia w tym kraju oraz do poziomów w ERK (grupa robocza ograniczyła swe prace do podstawowych dyplomów i świadectw wydawanych w systemie edukacji formalnej). Analogicznie do europejskich ram kwalifikacji poziomy kształcenia KRK opisano za pomocą trzech grup deskryptorów: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych. W europejskich ramach kwalifikacji trzecia grupa deskryptorów określona zo-

stała jako „kompetencje” lub „inne kompetencje”. W modelu PRK wstępnie proponowano „postawy”, rozumiane jako stała gotowość do podejmowania obowiązków i odpowiedzialności, wiążących się z posiadaniem danej kwalifikacji.

Określenie wymaganych dla danej kwalifikacji efektów uczenia się polegać ma zatem na scharakteryzowaniu nabytej w procesie uczenia się wiedzy z odpowiednich dziedzin oraz powiązanych z nią różnego rodzaju umiejętności i innych kompetencji. W konsekwencji w miejsce dotychczasowych tzw. ramowych treści kształcenia proponuje się:

- opis poziomów studiów – w terminach deskryptorów generycznych i innych reguł kształcenia – określany centralnie,
- opis obszarów kształcenia – w terminach deskryptorów obszarowych i właściwych im reguł kształcenia – określany centralnie.

W efekcie prac powołanego jesienią 2009 r. zespołu ds. opisu poziomów efektów kształcenia dla krajowych ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym powstało (w marcu 2010 r.) osiem opracowań – opisów (deskryptorów) obszarowych efektów kształcenia, odnoszących się do ośmiu następujących obszarów kształcenia: humanistyka, nauki artystyczne, nauki przyrodnicze, nauki ścisłe, nauki o zdrowiu, nauki społeczne, nauki techniczne oraz nauki rolnicze, leśne i weterynaryjne. Opracowania te, z pewnymi zmianami, zostały przyjęte i uwzględnione w nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym (w części dotyczącej wprowadzenia ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym), przyjętej przez Radę Ministrów 14 września 2010 r. i ociekującej na decyzję Sejmu RP.

3. Definiowanie efektów uczenia się

3.1. Istota i funkcja pojęcia *learning outcomes*

Efekty uczenia się definiuje się jako to, co uczący się wie, rozumie oraz potrafi wykonać (zademonstrować) po ukończeniu procesu uczenia się, co można ująć w kategoriach wiedzy, umiejętności i innych kompetencji. Definicję tę i jej podobne znajdziemy w wielu dokumentach Unii Europejskiej, a także w literaturze przedmiotu, głównie z obszaru edukacji (por. [*Zalecenie Parlamentu Europejskiego...* 2008; Kennedy 2009; Kennedy, Hyland, Ryan 2007; Ramsden 2005; Internet 1 i inne]).

Zgodnie z przedstawioną wcześniej koncepcją europejskich i krajowych ram kwalifikacji pojęcie efektów uczenia staje się stopniowo kluczową kategorią dla opisu przedmiotów i programów studiów. Wydaje się, że jest powszechna zgoda co do jasności i jednoznaczności pojęcia *learning outcomes* w odróżnieniu od dyskusyjnego zakresu pojęciowego kategorii *competences*, niejednokrotnie określanej jako *fuzzy* (zob. [Van der Klink and Boom 2002, za: Kennedy 2009]). Podzielana jest opinia, że o ile język efektów uczenia się staje się wspólnym językiem edukacji, środkiem komunikacji w środowisku wielorakich systemów kształcenia, o tyle kategoria kom-

petencji może być użyteczna w „w budowaniu mostów”, komunikacji między edukacją a rynkiem pracy.

Walog językowy, funkcja komunikacyjna kategorii efektów uczenia się nie wyczerpują potencjału tego pojęcia i skutków, konsekwencji, jakie niesie za sobą. Implikuje ona przede wszystkim subtelną, ale istotną zmianę w dotychczasowym postrzeganiu procesów edukacyjnych. Nacisk zostaje położony nie na to, co jest nauczane, lecz na to, czego student się nauczył. Oczywiście istnieje bliski związek pomiędzy tymi dwoma pojęciami, ale są one dalekie od bycia identycznymi.

Niewątpliwie za sprawą koncepcji *learning outcomes* uczelnie oferujące usługi edukacyjne zbliżają się do wizji organizacji zorientowanej na klienta, w tym przypadku studenta i absolwenta, bardziej, niż ma to miejsce w dotychczasowym systemie edukacji ukierunkowanej na nauczane treści, a więc pośrednio na nauczyciela.

Efekty kształcenia opisują, co absolwent (*successful student*) powinien być zdolny wykonać po ukończeniu studiów, dokładniej – opisują, co *każdy* absolwent powinien być zdolny zademonstrować, a więc muszą być dopasowane do realistycznego „typowego” poziomu. Dla większości studentów pewne efekty kształcenia będą łatwe do przekroczenia przed końcem studiów, inne będą mogli zaledwie osiągnąć. Jeśli studentowi nie uda się uzyskać poziomu wymaganego dla jednego lub więcej z nich w danym programie/przedmiocie nauczania, wtedy nie powinien zaliczyć programu/przedmiotu. Dlatego tak ważne jest, jak podkreśla Cox, „...aby efekty kształcenia były sformułowane w sposób umożliwiający opis minimalnego poziomu osiągnięć, do którego student powinien dojść, aby zaliczyć program” [Cox 2007, s. 12]. Zagadnienie to wiąże się z jedną z kluczowych dla poprawnego upowszechnienia się metody efektów kształcenia kwestii – pomiaru i oceny (*assessment*) osiągnięć studenta.

Koncentracja uwagi na efektach uczenia się oznacza umieszczenie w centrum uwagi procesów i metod sprawdzania oraz oceniania stopnia ich osiągnięcia. Jednocześnie zauważmy, że ten element wzmacnia dodatkowo ukierunkowanie na studenta. O ile dla nauczającego ocenianie jest końcową fazą w sekwencji działań nauczania – uczenia się, o tyle dla studenta jest początkiem tej sekwencji. Biggs [2003] przedstawił tę opozycję, pokazując dwie perspektywy:

- *nauczyciela*: cele programu studiów → efekty kształcenia → nauczanie → ocenianie

oraz

- *studenta*: ocenianie → uczenie się → efekty kształcenia.

Jeśli program studiów i jego cele są odzwierciedlone w adekwatnym systemie pomiaru i oceny osiągnięć studenta, to aktywności nauczania nauczyciela oraz aktywności uczenia się studenta zmiernają w tym samym kierunku.

Koncepcja efektów uczenia się, ukierunkowana na studenta, zachęca również do ukierunkowanego na studenta podejścia do problematyki nauczania, doboru metod i narzędzi dydaktycznych, obliczonych na osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia. Efekty kształcenia nie przenoszą bowiem całej odpowiedzialności za proces

uczenia się na studenta. Są zazwyczaj formułowane w następujący sposób: „Po ukończeniu studiów student będzie zdolny do...” lub „Absolwent studiów będzie potrafił...”. To zakłada podział odpowiedzialności. Instytucja będzie dostarczać „nauczanie” (wykłady, ćwiczenia, praktyki itp.), pomoce naukowe oraz pomoce środowiska, które umożliwią studentowi z odpowiednim podejściem osiągnięcie tych efektów. Z drugiej strony, jak słusznie zauważa Cox, student, aby je osiągnąć, powinien wykazać właściwe zaangażowanie, umożliwiające mu czynienie właściwego użytku z „nauczania”, pomocy naukowych i dostarczanej mu pomocy środowiska akademickiego w okresie studiów [Cox 2007, s. 11].

3.2. Elementy metodyki i języka opisu efektów kształcenia

Niewątpliwie trafne sformułowanie efektów kształcenia dla programu studiów, a nawet dla przedmiotu, może okazać się zadaniem niełatwym, wymagającym w istocie podjęcia decyzji o produktach będących w ofercie uczelni. Zagadnieniu temu poświęcimy uwagę w punkcie 4 artykułu, omawiając procesy projektowania programu studiów. W tym miejscu pragniemy zwrócić uwagę na metodykę i język opisu efektów uczenia się odpowiadające, jak się wydaje, idei orientacji na studenta/absolwenta.

Bardzo użyteczna w definiowaniu efektów uczenia się może być taksonomia B. Blooma, który badał strukturę zachowań oraz procesów poznawczych w procesie uczenia się i w roku 1956 przedstawił ich sekwencję. Stwierdził, iż tworzą one hierarchię złożoną z następujących sześciu poziomów (za: [Kennedy 2009]):

- (6) ocena (*evaluation*),
- (5) synteza (*synthesis*),
- (4) analiza (*analysis*),
- (3) zastosowanie (*application*),
- (2) zrozumienie (*comprehension*),
- (1) wiedza (*knowledge*).

Taksonomia Blooma nazywa i wyjaśnia rosnąco (od 1 do 6) złożone procesy domeny poznawczej, które chcielibyśmy, aby opanowali studenci (uwzględnia również procesy domeny afektywnej i motorycznej, które nie będą tutaj omawiane). Bloom zasugerował też, aby do każdego poziomu przypisać określone czasowniki, które dobrze charakteryzują odpowiadający mu proces. Lista tych czasowników została rozszerzona od czasu ukazania się oryginalnej pracy Blooma. Tytułem przykładu podamy niektóre z nich, zwracając uwagę, iż zawsze odnoszą się do studenta, a nie do nauczyciela.

1. Wiedza (*knowledge*) – zdolność do przywoływania lub pamiętania faktów bez konieczności ich rozumienia. Zalecane czasowniki do opisu efektów kształcenia: definiuje, nazywa, wylicza, rozpoznaje, pokazuje, identyfikuje, odnosi itp.

2. Zrozumienie (*comprehension*) – zdolność do rozumienia i interpretacji wyuczonych informacji. Zalecane czasowniki: wyjaśnia, klasyfikuje, opisuje, rozróżnia, rozpoznaje, ilustruje, uogólnia, tłumaczy, interpretuje, szacuje, dostosowuje itp.

3. Zastosowanie (*application*) – zdolność do wykorzystania nabytej wiedzy w nowych sytuacjach. Zalecane czasowniki: wdraża, oblicza, wybiera, buduje, używa, rozwija, znajduje, organizuje, produkuje, rozwiązuje, modyfikuje, adaptuje itp.

4. Analiza (*analysis*) – zdolność do rozbijania informacji na elementy składowe, odnajdywania wewnętrznych powiązań (rozumienie struktury organizującej). Zalecane czasowniki: analizuje, kategoryzuje, dyskryminuje, porównuje itp.

5. Synteza (*synthesis*) – zdolność łączenia elementów w całość. Zalecane czasowniki: uzasadnia, komponuje, kreuje, kompiluje, buduje, rozwija, formułuje, integruje, planuje, rekonstruuje, projektuje, organizuje, podsumowuje, streszcza itp.

6. Ocena (*evaluation*) – zdolność oceny wartości informacji, wiedzy ze względu na dany cel. Zalecane czasowniki: ocenia, szacuje, argumentuje, porównuje, przekonuje, krytykuje, broni, poleca, rekomenduje, wspiera, przewiduje itp.

Generalnie rekomenduje się, aby większość sformułowanych efektów uczenia się odnosiła się do bardziej zaawansowanych umiejętności, tj. poziomów 4, 5 i 6, z wykorzystaniem podanych i tym podobnych czasowników. Jednocześnie zaleca się unikanie czasowników takich, jak: wie, rozumie, jest świadomy, docenia albowiem opisane z ich pomocą efekty kształcenia trudno poddają się sprawdzeniu i powstaje obawa niejednoznacznego rozumienia ich przez studenta i nauczyciela. Orientacja na studenta obejmuje również troskę o jednoznaczność komunikatów odnośnie do oczekiwań wobec studentów i sposobu oceny osiągnięć studentów, o czym była już mowa w tym artykule.

Przytoczona taksonomia Blooma może być pomocna przy formułowaniu efektów uczenia się w każdej z trzech kategorii efektów kształcenia wyróżnionych w europejskich i krajowych ramach kwalifikacji, tj.: wiedzy, umiejętności i innych kompetencji.

W rozwiązaniach praktycznych bardzo często stosuje się również podział efektów kształcenia na dwa rodzaje [*Wprowadzenie...* 2008, s. 59]:

- kompetencje ogólne (umiejętności uniwersalne, niezależne od studiowanej dyscypliny) oraz
- kompetencje przedmiotowe (wiedza teoretyczna, praktyczna lub doświadczalna oraz umiejętności kierunkowe).

4. Od efektów uczenia się do holistycznego programu nauczania

4.1. Niektóre zasady i dylematy projektowania programów studiów

Koncepcja efektów uczenia się zmienia, jak staraliśmy się wykazać, optykę patrzenia na procesy edukacyjne, czyniąc, w zgodzie z filozofią i praktyką TQM, orientację na studenta/absolwenta główną zasadą budowy programów studiów. Faza koncepcyjna w tak rozumianym procesie projektowania programu studiów (*curriculum*) w sposób szczególny nawiązuje do modelu wbudowywania, wkomponowywania ja-

kości w produkt na etapie jego projektowania, postulowanego przez Deminga, Taguchiego i innych (zob. np. [Wawrzynek 2006]).

Zagadnieniem o znaczeniu strategicznym jest ostateczny wybór profilu efektów kształcenia określający ofertę edukacyjną uczelni. Klasyczne podejście badań rynkowych w celu zidentyfikowania wymagań klientów nie jest wystarczające, choć nie do przecenienia są wszelkie projekty identyfikujące *new skills for new jobs* oraz badania opinii absolwentów oraz pracodawców. Wśród interesariuszy projektów nowo budowanych lub przeformułowywanych programów studiów rola uczelni i jej ambitnej, ale przede wszystkim realistycznie względem otoczenia określonej misji, jest kluczowa.

Ponadto zadaniem twórców instytucjonalnych programów nauczania jest zapewnienie, że sformułowane przez nich efekty kształcenia są spójne z bardziej ogólnymi efektami uczenia się ustanowionymi dla obszarów kształcenia oraz deskryptorami efektów w krajowych ramach kwalifikacji.

Efekty kształcenia opisują, do jakiego miejsca student powinien dojść w momencie ukończenia swoich studiów, a nie w jaki sposób ma tam dotrzeć. Potwierdza to zasadę respektowania różnorodności programów studiów o porównywalnych efektach kształcenia. Ponadto proces uczenia się może zawierać więcej niż to, co jest nauczane, ale wprowadza również pewną potencjalną elastyczność odnośnie do długości okresu studiów, umożliwiającą studentowi osiągnięcie zamierzonych efektów.

Instytucja, podjąwszy decyzję odnośnie do profilu efektów kształcenia oferowanego kierunku (specjalności) studiów, może zacząć projektowanie programu nauczania.

Podział programu nauczania na różne części składowe jest rzeczą naturalną i nieuniknioną. Proces uczenia się musi mieć strukturę. Ukierunkowanie na różne obszary uczenia się w obrębie danej dyscypliny pomaga w lepszym zrozumieniu i przyswojeniu sobie nauczanych treści. Należy jednak pamiętać, że chociaż projektowanie programu nauczania dotyczy w części dzielenia tego, co ma być nauczane, musi jednocześnie brać pod uwagę zintegrowany rezultat końcowy wyrażony w kategoriach wiedzy, umiejętności i innych kompetencji (personalnych i społecznych).

Zasada ukierunkowania na studenta oraz na proces uczenia się sprawia, że proces projektowania programu nauczania wymaga planowania w sposób bardziej świadomy i celowy niż dotychczas. Należy się przygotować, iż biorąc pod uwagę poszczególne przedmioty i zajęcia do umieszczenia w budowanym programie, trzeba będzie rozpatrywać i rozstrzygać wiele kwestii i dylematów. Oto niektóre z nich (por. [Cox 2007, s. 13]):

- Czy istnieje jeden lub wiele efektów kształcenia, które student może osiągnąć przez uczęszczanie na dane zajęcia lub przedmiot?
- Jeśli nie, dlaczego planujemy włączenie tych zajęć lub przedmiotu do programu nauczania? (Jeśli jednak okaże się, że istnieje rzeczywiście ważny powód, dla którego dane zajęcia lub przedmiot powinny być włączone, warto może wrócić

do efektów kształcenia i sprawdzić, czy nie został pominięty jakiś istotny element).

- Jeśli istnieje przynajmniej jeden efekt kształcenia, który odnosi się do danych zajęć lub przedmiotu, w jaki sposób pomagają one w osiągnięciu tego efektu przez studenta?
- Jeśli określono sposób, w jaki dane zajęcia lub przedmiot pomagają w osiągnięciu określonego efektu uczenia się, czy sposób, w jaki dane zajęcia lub przedmiot są oceniane, pomaga zmierzyć postępy studenta w procesie osiągania danego efektu? Jeśli nie, w jaki sposób można by ten stan rzeczy zmienić?
- Kiedy sprawdziliśmy już wszystkie proponowane zajęcia i przedmioty, czy istnieje efekt kształcenia, który nie został właściwie „pokryty”?
- Jeśli tak, jakie inne zajęcia lub przedmioty należy dodać?
- A jeśli miałyby zaistnieć dodatkowe zajęcia, jakie zajęcia albo przedmioty byłyby gotowi usunąć, ograniczyć albo połączyć, aby znaleźć miejsce w ramach dostępnego budżetu i/albo czasu dla elementów, które należałoby dodać?

Ostatnie pytanie, jak zauważa Cox, może być odebrane negatywnie, ale może stanowić jeden z najcenniejszych aspektów projektowania programu nauczania prowadzonego zgodnie z zasadami orientacji na studenta i orientacji na procesy uczenia się. Sam proces mianowicie może umożliwić odkrywanie bardziej wydajnych, a może bardziej zintegrowanych sposobów dostarczania zamierzonych efektów kształcenia.

Przy projektowaniu programu nauczania można posłużyć się tzw. macierzą efektów kształcenia (kompetencji). Jest ona pomocna w określeniu, które efekty kształcenia sformułowane dla programu studiów zdefiniowane zostały dla przedmiotów/modułów oferowanych w ramach tego programu.

4.2. Rozwój programu nauczania

Kiedy nowo zaprojektowany program studiów jest zatwierdzony i uruchomiony, absolutorium jest udzielane na kilka lat – zazwyczaj od pięciu do dziesięciu – oczekuje się, że przy końcu tego okresu będzie miał miejsce proces przeglądu programu, porównywalny z tym, który doprowadził do stworzenia programu. Proces okresowego przeglądu jest ważny, ponieważ ponownie nakłada dyscyplinę całościowego myślenia o programie.

W programie studiów zaprojektowanym na podstawie efektów kształcenia same efekty są najbardziej oczywistym miejscem dla rozpoczęcia procesu przeglądarkowego. Projektodawcy powinni chcieć sprawdzić, czy każdy indywidualny efekt kształcenia i cała lista koresponduje nadal z umiejętnościami, które ich zdaniem studenci powinni posiadać. Pytanie powinno być postawione na różne sposoby (por. [Cox 2007, s. 30]):

- Czy dany efekt kształcenia ciągle odpowiada oczekiwaniom związanym z sylwetką absolwenta – obecnie i, jeśli można to przewidzieć, w następnych pięciu (albo więcej) latach?

- Czy ogół efektów kształcenia odpowiada nadal sylwetce absolwenta, którego mamy nadzieję wyedukować zarówno teraz, jak i w następnych pięciu lub więcej latach?
- Czy w ostatnich pięciu latach uległa zmianie nasza instytucjonalna misja, do której powinniśmy dostosować ofertę edukacyjną?
- Czy istnieją jakieś efekty kształcenia nieobecne w ogólnym modelu, które powinny być obecnie dodane?
- Jeśli tak, i jeśli liczba efektów kształcenia jest zbyt duża, czy istnieje jakiś efekt, który, jakkolwiek istotny i pożądany, może być „bezpiecznie” pominięty?

Okresowe przeglądy programu są podstawowymi punktami orientacyjnymi w rozwoju każdego programu nauczania. Jednakże ważną sprawą jest, aby pozwolić programowi rozwijać się w sposób ciągły – pod warunkiem jednak, że zmiany nie wpływają na ogólną strukturę i brak stabilności. Mając to na uwadze, dobrą zasadą jest umożliwienie funkcjonowania każdej wprowadzonej zmiany przez przynajmniej dwa lata.

Aby osiągnąć równowagę pomiędzy procesem ciągłego poszukiwania sposobów ulepszania programu i unikaniem ustawicznych, powodujących uczucie niepewności zmian, proces corocznego monitoringu może być bardzo pomocny. Wiąże się to ze zbieraniem opinii od nauczycieli akademickich i studentów. Doświadczenie uczelni zachodnich pokazuje, że kluczowym elementem takiego monitoringu jest stosowanie systemu tzw. egzaminatorów zewnętrznych. Umożliwia to ocenę z innej, niezmiernie użytecznej perspektywy, uzupełniającej naszą własną – wewnętrzną.

5. Podsumowanie

W artykule podjęto próbę prześledzenia, w jaki sposób przyjęte w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (a także poza nim) oraz europejskich i krajowych ramach kwalifikacji podejście do budowy i opisu programów studiów na podstawie efektów uczenia się (efekty kształcenia) realizuje jedną z fundamentalnych zasad teorii i praktyki zarządzania przez jakość – zasadę orientacji na klienta, w tym przypadku na studenta.

Objasniając założenia europejskiej polityki edukacyjnej, a następnie metodę i język efektów uczenia się, pokazano, w jaki sposób koncepcja efektów uczenia się przesądza o ukierunkowaniu na studenta oraz o ukierunkowaniu na proces uczenia się, szczególnie w odniesieniu do procesów oceniania osiągnięć studenta.

Przedstawiając pewne zasady oraz kwestie do rozwiązania dla projektujących, modernizujących, monitorujących, audytujących programy studiów na bazie efektów uczenia się, starano się zwrócić uwagę na konceptualną zmianę postrzegania procesów edukacyjnych: od nauczania do uczenia się oraz na większą koncentrację na idei, że student jest czynnikiem aktywnym, poszukującym wiedzy i umiejętności, a nie pasywnym odbiorcą treści nauczania, o których zdecydowali inni, uważając, że są w najlepszym interesie studenta/absolwenta.

Literatura

- Biggs J., *Aligning teaching and assessing to course objectives*, „Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations”, University of Aveiro, 13-17 April 2003.
- Chmielecka E. (red.), *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2009.
- Cox J., *Projektowanie programu nauczania i jego rozwój w wyższym szkolnictwie muzycznym*, Publikacja Association Europeene des Conservatoires, Academies de Musique et Musikhochschulen (AEC), 2007.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009.
- Kennedy D., *Designing curricula based on learning outcomes*, materiały konferencji i warsztatów poświęconych strukturom kwalifikacji, Warszawa, 5 marca 2009.
- Kennedy D., Hyland A., Ryan N., *Writing and Using Learning Outcomes – A practical Guide*, Quality Promotion Unit, University College Cork, Cork 2007.
- Ramsden P., *Learning to teach in Higher Education*, Routledge, London 2005.
- Wawrzyniak J., *Idee W.E. Deminga i ich znaczenie w kształtowaniu japońskiej orientacji na jakość*, [w:] *Zarządzanie przez jakość. Koncepcje, metody, studia przypadków*, E. Konarzewska-Gubała (red.), wyd. 2, AE, Wrocław 2006.
- Wprowadzenie do projektu Tuning Educational Structures in Europe. Harmonizacja w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, Warszawa 2008.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/C 111/01/WE z dnia 23 kwietnia 2008 w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.*

Źródła internetowe

- <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>
<http://www.krk.org.pl>

STUDENT ORIENTATION IN CURRICULA DESIGNING BASED ON LEARNING OUTCOMES

Summary: We are the stakeholders of implementation process of the European and Polish Qualification Framework. It results in specific tasks and challenges for high education institutions responsible for highest levels in qualification structure. The final purpose of this activities is focused on competitiveness of European economy on the way of improving the quality of high education in Europe.

To make changes more dynamic, flexible and sensitive on the changes of labor markets and on the student individual needs and aspirations the concept of learning outcomes is recommended as a base for curriculum development.

The aim of paper is to explain the essence and methodology of learning outcomes approach and its justification in the context of the fundamental TQM principle – Customer Orientation principle.