

Geneza i rola efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym (na przykładzie Lingwistycznej Szkoły Wyższej)¹

Elżbieta Zawadowska-Kittel
Lingwistyczna Szkoła Wyższa, Warszawa

Abstract

The aim of the first part of the present article is the description of different aspects of the concept of Intended Learning Outcomes and the consequences of their implementation. In the second part of the paper practical solutions adopted for Warsaw School of Applied Linguistics are presented. Intended Learning Outcomes is the concept inseparably connected with the Bologna Declaration of 19 June 1999 and may be treated as the binder of a new educational paradigm. Being the signatory of the declaration, Poland took concrete measures to achieve the objectives set out in the Declaration by introducing a new Law on Higher Education 2005 with later amendments. In an education system the stress is laid on what learners may be expected to know, understand and be able to do on the basis of learning outcomes and on how their qualifications were achieved. This way of thinking results partly from the fundamental change in the way of thinking about education that may be compared to the Copernican revolution in astronomy as it is a complete shift from the idea of teacher centered learning (TCL) to student centered learning (SCL). The present article deals with different aspects of the concept of Intended Learning Outcomes and presents the practical solutions adopted in Warsaw School of Applied Linguistics.

¹ Artykuł stanowi część większego opracowania.

Keywords: The Bologna Declaration, The National Framework of Qualifications, Bloom's Taxonomy, Constructivism, Intended Learning Outcomes

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie genezy powstania koncepcji efektów kształcenia jak i konsekwencji jej wdrażania na poziomie teoretycznym oraz w konkretnym przypadku (w Lingwistycznej Szkole Wyższej). Efekty kształcenia to pojęcie nierozdzielnie związane z procesem bolońskim, można je traktować jak spoiwo nowego paradygmatu kształcenia. Będąc sygnatariuszem traktatu bolońskiego, Polska znowelizowała ustawę o szkolnictwie wyższym, wprowadzając Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) definiowane jako „opis przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego” (art. 2, ust. 1, pkt 18a). Istotne jest, co absolwent wie i umie; mniej istotne, w jaki sposób nabył wiedzę i umiejętności. Kwalifikacja jest to zatem określony zestaw efektów uczenia się, zgodnych z wyznaczonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję. Taki sposób myślenia wynika z fundamentalnej zmiany odgrywającej w edukacji rolę przewrotu kopernikańskiego w astronomii, jest to bowiem zmiana koncepcji kształcenia zorientowanego na nauczyciela – *teacher centered learning* (TCL) na koncepcję kształcenia zorientowanego na ucznia/studenta – *student centered learning* (SCL). W niniejszej publikacji omówiona jest geneza powstania koncepcji, jej usytuowanie w nowym, zmodernizowanym systemie kształcenia, analiza definicji efektów kształcenia oraz ich opis z uwzględnieniem możliwych typów taksonomii, a także wskazanie roli weryfikacji efektów kształcenia dla realizacji SCL. W części praktycznej zaprezentowano efekty kształcenia przyjęte w Lingwistycznej Szkole Wyższej.

Słowa kluczowe: Deklaracja Bolońska, Krajowe Ramy Kwalifikacji, Taksonomia Blooma, Konstrukttywizm, Efekty Kształcenia

1. Efekty kształcenia – próba opisu koncepcji

Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji efektów kształcenia zarówno w kontekście genezy powstania koncepcji, jak i konsekwencji jej wdrażania na poziomie teoretycznym

oraz w konkretnym przypadku (na podstawie procesu tworzenia, wdrażania i modyfikacji efektów kształcenia dla kierunku filologia w Lingwistycznej Szkole Wyższej).

Efekty kształcenia to pojęcie nierozdzielnie związane z procesem bolońskim, można je traktować jak spoiwo nowego paradygmatu kształcenia. Będąc sygnatariuszem traktatu bolońskiego, Polska znowelizowała ustawę o szkolnictwie wyższym, wprowadzając Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) definiowane jako „opis przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego” (art. 2, ust. 1, pkt 18a). Z definicji tej wynika, że kwalifikacje zebrane w KRK opisywane są w języku efektów kształcenia. Istotne jest, co absolwent wie i umie; mniej istotne, w jaki sposób nabył wiedzę i umiejętności. Kwalifikacja jest to zatem określony zestaw efektów uczenia się, zgodnych z wyznaczonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję (IBE 2011). Taki sposób myślenia wynika z fundamentalnej zmiany odgrywającej w edukacji rolę przewrotu kopernikańskiego w astronomii, jest to bowiem zmiana koncepcji kształcenia zorientowanego na nauczyciela – *teacher centered learning* (TCL) na koncepcję kształcenia zorientowanego na ucznia/studenta – *student centered learning* (SCL).

Efekty kształcenia mają wieloaspektowy charakter, dla celów niniejszej publikacji ważne jest omówienie genezy powstania koncepcji, jej usytuowania w nowym, zmodernizowanym systemie kształcenia, analiza definicji efektów kształcenia oraz ich opis z uwzględnieniem możliwych typów taksonomii, a także wskazanie roli weryfikacji efektów kształcenia dla realizacji SCL. Podjęta zostanie również próba oceny znaczenia efektów kształcenia dla realizacji idei procesu bolońskiego.

1.1. Geneza koncepcji

Na powstanie koncepcji efektów kształcenia wpisanych w tworzone obecnie na świecie ramy kwalifikacji dla szkolnictwa złożył się cały szereg czynników wynikających z nowych trendów w nauce (odejście od behawioryzmu na rzecz konstruktywizmu), jak również ze zmian społecznych i politycznych zachodzących w świecie. Można sądzić, że taka formuła stała się koniecznością i wynika z uwarunkowań zewnętrznych, z drugiej strony nowy sposób myślenia o edukacji tworzy nową rzeczywistość nie tylko w instytucjach oświatowych zajmujących się kształceniem na różnych poziomach, ale również zmienia sposób myślenia o wiedzy, wykształceniu oraz umiejętnościach, jakie należy zdobyć, by móc funkcjonować na rynku pracy.

1.1.1. Od behawioryzmu do konstruktywizmu

Podejście behawioralne opiera się na założeniu, że człowiek jest wyuczalny (Mietzel 2002). Nauczyciel dysponuje niezbędnymi informacjami w ilości wystarczającej, aby zaspokoić potrzeby edukacyjne ucznia, a także porządkuje przekazywane informacje w ciąg przyczynowo-skutkowy. Procesy kształcenia muszą być ustawicznie monitorowane i kontrolowane w celu zapewnienia mierzalności wyników, cele stawiane procesom kształcenia stają się mniej złożone, dokonuje się ich operacjonalizacji (Mietzel 2002). W takiej sytuacji osiągnięcia niemierzalne muszą być traktowane jako drugorzędne, a punkt ciężkości przesuwają się w stronę informacji lepiej kontrolowanych niż np. kompetencje interpersonalne (Lubina 2005). Podejście konstruktywistyczne osadzone w poznawczej koncepcji człowieka postrzega ucznia jako aktywny podmiot, który posiada rozbudowaną wiedzę zastaną (Mietzel 2002). Celem kształcenia jest aktywizacja tej wiedzy (stanowiącej często zbiór przypadkowych informacji uzupełnianych mniej lub bardziej intencjonalnie i z reguły subiektywnie). Konstruktywizm kładzie nacisk na sposób, w jaki jednostka nadaje znaczenie temu, co się dzieje (Lubina 2005). Uczestnik procesu świadomie przetwarza podawane informacje, a także porządkuje materiał na użytek własnej edukacji. Piotr Bołtuć (2011, 2) pisze: „Nie chodzi zatem, jak we wczesnym konstruktywizmie w architekturze, o zbudowanie czegoś i uwidocznienie doskonałości określonej, stałej struktury jego konstrukcji. Przeciwnie, zadaniem jest ciągle przekonstruowywanie, podobne do zabawy klockami”. Bołtuć dodaje jednak, że z drugiej strony, analizując problem od strony nauczyciela, panuje obecnie przekonanie, iż **wiedza jest obecnie zbyt złożona, by nauczyciel mógł po prostu ją przekazywać**. Nauczyciel zatem nie naucza, nie przekazuje informacji, ale wspiera studentów w ich poszukiwaniach (Bołtuć 2011, 2). Przy takim podejściu rośnie rola i odpowiedzialność ucznia czy studenta za proces zdobywania wiedzy, to uczący się są teraz w centrum procesu. Twórcza rola uczących się, praca w grupach, szacunek do uczniów, nawet tych mniej zdolnych, to według Bołtucia cecha pozytywna konstruktywizmu. Cechą negatywną może być jednak dewaluacja roli nauczyciela, a co więcej, coraz częstsze traktowanie opinii studentów o wykładowcach jako istotnego narzędzia oceny. Konstruktywizm może również prowadzić do zjawiska „fałszywego konsensusu”, co wynika z faktu, że wiedza jest zawsze w pewien sposób kontrolowana przez osoby uczące się, a zatem zawsze jest subiektywna (Bołtuć 2011, 2).

Zdaniem Zbigniewa Megera (2006, 8) podejście konstruktywistyczne do nauczania nie rozwiązuje jednak wszystkich problemów, zwłaszcza że uczący się, którzy nie po-

siadają wiedzy podstawowej, nie mogą samodzielnie wytworzyć nowej wiedzy. Meger podkreśla również, że nie zbadano, czy samodzielne konstruowanie wiedzy jest możliwe w każdym przypadku.

Dla celów niniejszego artykułu najistotniejsza jest konstruktywistyczna zamiana ról nauczyciela i uczącego się, skutkująca centralną rolą studenta w procesie edukacji. Istotne jest **również** uwzględnienie twórczej roli uczących się w konstruowaniu efektów kształcenia. Zmiany w sposobie myślenia o procesie edukacji stanowią tło zachodzących procesów i przedsięwzięć reformatorskich w Europie i na **świecie**.

1.1.2. Przebieg procesu bolońskiego

Proces boloński rozpoczął się przed piętnastoma laty i trwa do dziś. Jak pisze Andrzej Kraśniewski,

nie jest [on] synonimem wszystkich obserwowanych zmian (pozytywnych i negatywnych) zachodzących w europejskim szkolnictwie wyższym. Niektóre problemy utożsamiane (...) z Procesem Bolońskim mają z nim w istocie jedynie luźny związek. Przykładem jest przejście od kształcenia elitarnego do kształcenia masowego i związany z tym problem znalezienia odpowiednich środków finansowych, niezbędnych do pokrycia kosztów kształcenia znacznie zwiększonej liczby studentów, a także zapewnienia odpowiedniej jakości świadczonych usług edukacyjnych w warunkach masowości kształcenia. Proces Boloński, w tym wprowadzenie studiów dwustopniowych, jest próbą rozwiązania tych problemów, a nie – jak twierdzą przeciwnicy reform – ich źródłem (2009, 8).

Należy jednak zdawać sobie sprawę z faktu, jak poważne zagrożenia dla systemu edukacji oraz poziomu wykształcenia stwarza tzw. „bolonizacja uczelni”. Według Marii Czerepaniak-Walczak proces boloński niesie w sobie wprawdzie „szanse na osobisty rozwój uczestników i wspólnot w skali europejskiej i globalnej, lecz zwiększa także prawdopodobieństwo eskalacji zagrożeń i utrudnień rozwoju, narastanie rywalizacji i rozwarstwienia społecznego. Biurokratyczne tworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego generuje szereg napięć i oporów ze strony środowisk akademickich. Zachwianiu ulega poczucie autonomii uniwersytetu. Powodowane administracyjnie konkurencyjność i rywalizacja osłabiają integrację i wzajemne zaufanie. Wspomniany już nacisk rynku staje się poważnym czynnikiem zakłócającym realizację tradycyjnych funkcji uniwersytetu. Trudno to usprawiedliwić faktem, że współczesne europejskie uniwersytety wywodzą się ze średniowiecznej tradycji gildii (cechów) *universitas magistrorum et scholarium* (Czerepaniak-Walczak 2013, 12–13).

W Polsce, gdzie w wyniku reformy oświaty zaniedbano całkowicie szkolnictwo zawodowe na poziomie ponadpodstawowym (licea profilowane nie sprawdziły się ani jako kuźnia pracowników przygotowanych do wykonywania zawodu, ani jako szkoła przygotowująca do egzaminu maturalnego i dalszych studiów), wyższe szkolnictwo zawodowe wypełnia istniejącą lukę na poziomie wyższym, co musi prowadzić do zaniżania poziomu edukacji. Poziom ten zaniżają również stanowczo zbyt niskie wymagania wobec maturzystów (próg zdawalności równy 30%), wskutek czego studia rozpoczynają osoby nieprzygotowane intelektualnie do studiowania. Reformę szkolnictwa wyższego należało zatem rozpocząć od reformy szkolnictwa ponadpodstawowego; tzw. masowość kształcenia nie usprawiedliwia jego niskiej jakości spowodowanej w dużym stopniu brakiem przygotowania podejmujących naukę w szkołach wyższych do studiowania. Co gorsza, absolwenci wyższych uczelni doświadczają coraz poważniejszych problemów ze znalezieniem pracy, mimo wielu lat (a w przypadku szkolnictwa prywatnego również mimo sporych wydatków) przeznaczonych na edukację, co pogłębia ich frustrację. Rola współczesnych uczelni wyższych jako szkół współpracujących z rynkiem budzi zrozumiałe kontrowersje. Podział kierunków na praktyczne oraz ogólnoakademickie stanowi pewną próbę rozwiązania problemu, choć na wprowadzenie profilu praktycznego decyduje się niewiele uczelni w obawie przed negatywną hierarchizacją szkół wyższych. Główny problem tkwi jednak w przygotowaniu kandydatów do studiowania przez szkoły niższego szczebla oraz podniesienie wymagań w stosunku do kandydatów na studia, co w dobie niżu demograficznego i ustawicznej walki o byt, jaką prowadzą uczelnie (również państwowe), nie wydaje się możliwe.

1.1.2.1. Dokumenty poprzedzające podpisanie Deklaracji Bolońskiej

Zapowiedzią procesu stała się Karta Bolońska (Bologna Magna Charta Universitatum) z 1988 roku. Sygnatariusze Karty przyjęli podstawowe zasady budowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Zobowiązują się w niej strzec akademickich wartości tolerancji, szacunku i otwartości, określając centralną rolę uniwersytetów w życiu społecznym. W Karcie po raz pierwszy pojawia się zobowiązanie państw europejskich do stworzenia jednolitego systemu oceniania i promowania absolwentów oraz wspólnego systemu kształcenia opartego na studiach licencjackich i magisterskich.

Kolejny etap procesu stanowi Deklaracja Sorbońska z 25 maja 1998 roku, której podstawę stanowiło przekonanie o znaczeniu edukacji oraz współpracy edukacyjnej dla rozwoju i umocnienia stabilnych, pokojowych i demokratycznych społeczeństw (1998: 1). Ministrowie edukacji Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii postawili sobie za cel,

aby zmobilizować właściwe narodowe instytucje do zmiany systemów edukacyjnych tak, by sprostały one wymaganiom rynków ekonomicznych, komercyjnych i finansowych, które powstały wskutek zjednoczenia się części Europy. Istniejące różnice w systemach edukacji, a tym samym różnice w kwalifikacjach uniemożliwiały swobodne przemieszczanie się oraz zatrudnianie obywateli, a także zmniejszały szansę Europy w światowym współzawodnictwie.

Idee „harmonizacji”, zapewnienia większej mobilności i poprawy możliwości zatrudnienia zostały rozwinięte w Deklaracji Bolońskiej.

1.1.2.2. Deklaracja Bolońska

Sygnatariusze Deklaracji, nawiązując do zasad określonych w Karcie Bolońskiej i Deklaracji Sorbońskiej, stwierdzają: „postanawiamy koordynować naszą politykę, aby osiągnąć w krótkim okresie, a w każdym razie w ciągu pierwszej dekady trzeciego tysiąclecia, poniższe cele, które uważamy za niezwykle istotne dla utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz promowania europejskiego systemu szkolnictwa wyższego na całym świecie:

- Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, również poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu, w celu promowania zatrudnialności obywateli europejskich i międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.
- Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach kształcenia: studiach I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiach II stopnia (magisterskich). Dostęp do studiów II stopnia będzie wymagać pomyślnego ukończenia studiów I stopnia, trwających co najmniej trzy lata. Tytuł zawodowy/stopień przyznany po studiach I stopnia będzie również uznawany na europejskim rynku pracy, jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Studia II stopnia powinny prowadzić do tytułu zawodowego magistra i/lub stopnia naukowego doktora – jak w wielu krajach europejskich.
- Ustanowienie systemu punktów zaliczeniowych, takiego jak ECTS – jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów. Punkty będzie można również uzyskiwać poza szkolnictwem wyższym pod warunkiem, że będą one uznawane przez przyjmujące studentów uczelnie.
- Promowanie mobilności poprzez likwidowanie przeszkód utrudniających faktyczną swobodę przemieszczania się, ze szczególnym uwzględnieniem następujących aspektów:
 - w przypadku studentów: dostęp do możliwości kształcenia i szkolenia oraz związanej z tym opieki, pomocy i świadczeń dla studentów;

- w przypadku nauczycieli, naukowców i pracowników administracyjnych: uznawanie i „waloryzowanie” okresów prowadzenia badań, nauczania i szkolenia w innym kraju europejskim, bez naruszania ich uprawnień ustawowych.
- Promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii.
- Promowanie niezbędnego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym, szczególnie w pracach nad tworzeniem programów nauczania, współpracy międzyuczelnianej, programach wymiany, zintegrowanych programach studiów oraz szkoleniach i badaniach.

Proces boloński nie miał na celu tworzenia standardów; stanowił raczej „próbę zorganizowania systemu szkolnictwa wyższego w Europie tak, aby stał się on powszechnie zrozumiały i godny zaufania, a jednocześnie pozostał zróżnicowany, czy wręcz szczytujący się różnorodnością” (Kraśniewski 2009, 7). Mimo to dokument budzi do dziś poważne kontrowersje, związane zarówno z samą ideą procesu, jak i problemami występującymi w różnych krajach przy jego realizacji (patrz: 2.4.4).

1.1.2.3. Dokumenty przyjęte po podpisaniu Deklaracji Bolońskiej

Po podpisaniu Deklaracji Bolońskiej potwierdzono znaczenie jej celów i zadań w Komunikacie Praskim z 2001 roku. Uzupełniono również postulowane działania o wdrożenie idei uczenia się przez całe życie, współdziałanie uczelni i studentów w realizacji procesu bolońskiego, propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) poza Europą. Uznano, iż uczenie się przez całe życie stanowi zasadniczy element EOSW, a w Europie przyszłości, zbudowanej na społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, strategie uczenia się przez całe życie będą musiały sprostać wyzwaniu konkurencyjności i wykorzystania najnowszych technologii oraz przyczyniać się do zwiększenia spójności społecznej, zapewnienia równości szans i podniesienia jakości życia. Ministrowie podkreślili, iż udział uniwersytetów i innych uczelni oraz studentów jako kompetentnych, aktywnych i konstruktywnych partnerów w tworzeniu i kształtowaniu EOSW jest potrzebny i mile widziany. Uczelnie dowiodły, jak istotne znaczenie ma dla nich stworzenie wewnętrznie spójnego i sprawnie funkcjonującego, a jednocześnie zróżnicowanego i elastycznego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Ministrowie zwrócili również uwagę na to, że jakość jest podstawowym warunkiem zaufania, adekwatności do potrzeb, mobilności, kompatybilności i atrakcyjności EOSW. Wyrazili też swoje uznanie dla wkładu uczelni w opracowywanie programów studiów łączących jakość akademicką z przydatnością dla trwałego zatrudnienia oraz wezwali

do dalszych aktywnych działań uczelni w tym zakresie. Jednocześnie zapewnili, że studenci powinni uczestniczyć i mieć wpływ na organizację oraz treści kształcenia na uniwersytetach i w innych uczelniach. Potwierdzili również przywoływaną przez studentów potrzebę uwzględnienia wymiaru społecznego w procesie bolońskim, zgadzając się jednocześnie co do zasadniczego znaczenia podnoszenia atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego dla studentów z Europy i innych części świata. Stwierdzono, iż należy wzmocnić czytelność i porównywalność tytułów zawodowych/stopni europejskiego szkolnictwa wyższego w wymiarze ogólnoswiatowym poprzez opracowanie wspólnej ramowej struktury kwalifikacji, jak również poprzez spójne mechanizmy zapewniania jakości i akredytacji/certyfikacji oraz intensywniejsze działania informacyjne (Komunikat Praski 2001, 3).

Kolejnym etapem procesu była tzw. Deklaracja Kopenhaska (The Copenhagen Declaration 2002), wydana w Kopenhadze dnia 29 i 30 listopada 2002 roku, w sprawie wspierania ściślejszej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego. W Deklaracji Kopenhaskiej ustanowiono priorytety procesu kopenhaskiego dotyczącego wzmocnionej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. Celem procesu jest poprawa wyników, jakości i atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie. Ma on zachęcać do wykorzystywania różnych możliwości kształcenia zawodowego w kontekście uczenia się przez całe życie i za pomocą narzędzi wspomagających taką formę kształcenia.

Proces kopenhaski obejmuje:

- wymiar polityczny ukierunkowany na ustanowienie wspólnych europejskich celów oraz zreformowanie krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego;
- stworzenie wspólnych europejskich ram i narzędzi zwiększających przejrzystość i jakość kompetencji oraz kwalifikacji i ułatwiających mobilność;
- współpracę ukierunkowaną na uczenie się od siebie nawzajem na poziomie europejskim oraz zaangażowanie wszystkich zainteresowanych stron na poziomie krajowym.

Priorytety wyznaczone w Deklaracji Kopenhaskiej zapewniają podstawę dla dobrowolnej współpracy w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego. Aby osiągnąć cel wyznaczony na 2010 rok, są one ukierunkowane na:

- wzmocnienie wymiaru europejskiego w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego;
- zwiększanie zakresu udostępnianych informacji, wskazówek i porad dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego oraz przejrzystości w tym zakresie;
- pracowywanie narzędzi do wzajemnego uznawania i zatwierdzania kompetencji oraz kwalifikacji;
- poprawę zapewniania jakości w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego.

Proces kopenhaski odegrał zasadniczą rolę w podnoszeniu świadomości na temat kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie europejskim i krajowym, w szczególności dzięki wprowadzeniu wspólnych europejskich narzędzi, zasad i wytycznych w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. Uruchomił głębokie reformy, które doprowadziły do przyjęcia podejścia opartego na efektach uczenia się. Niemniej jednak realizacja założeń z Kopenhagi wymaga ulepszenia komunikacji, aby mocniej zaangażować zainteresowane strony, oraz ściślejszego powiązania kształcenia i szkolenia zawodowego z innymi obszarami polityki, aby sprostać wyzwaniom społeczno-gospodarczym oraz urzeczywistniać mobilność i koncepcję uczenia się przez całe życie.

Aby obszar kształcenia i szkolenia zawodowego był przygotowany na obecne i przyszłe wyzwania, europejskie systemy kształcenia i szkolenia muszą być między innymi elastyczne i dobre jakościowo, być dostosowywane do zmian na rynku pracy i uwzględniać powstające sektory oraz umiejętności, zapewniać dostosowane do potrzeb i łatwo dostępne doskonalenie zawodowe, zapewniać trwałość oraz doskonałość kształcenia i szkolenia zawodowego przez przyjęcie wspólnego podejścia do zapewnienia jakości, zapewniać ludziom instrumenty dostosowywania się do nowych okoliczności i zarządzania zmianami, umożliwiając im zdobywanie kompetencji kluczowych, sprzyjając włączeniu społecznemu, gwarantować sprawne przydzielanie i sprawiedliwe dzielenie zasobów.

Należy w tym miejscu zauważyć, że mimo wprowadzenia w Polsce koncepcji Ram Kwalifikacji, niespójny wydaje się system ponadpodstawowego szkolnictwa zawodowego oraz zawodowego szkolnictwa wyższego. Ta luka, która przyczynia się z pewnością do gorszej jakości przygotowywania uczących się do zawodu, co tym samym zmniejsza ich szanse na znalezienie pracy, powinna być jak najszybciej systemowo wypełniona.

W dwa lata po ogłoszeniu Deklaracji Kopenhaskiej w Komunikacie Berlińskim potwierdzono znaczenie wymiaru społecznego w procesie bolońskim, akcentując konieczność zmniejszenia nierówności społecznych, jak również nierówności ze względu na płeć, zarówno na szczeblu krajowym, jak i europejskim.

W tym kontekście ministrowie podtrzymują swoje stanowisko, zgodnie z którym szkolnictwo wyższe jest dobrem publicznym i stanowi obszar odpowiedzialności publicznej. Podkreślają też, że w międzynarodowej współpracy akademickiej i wymianie pierwszeństwo powinny mieć wartości akademickie.

Ministrowie stwierdzili również, że przykładają należyłą wagę do konkluzji Rady Europejskiej z Lizbony (2000 rok) i Barcelony (2002 rok), zgodnie z którymi Europa ma stać się „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką opartą na wiedzy w świecie, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę coraz lepszych miejsc

pracy i zapewniającą większą spójność społeczną” i w których wzywa się do podejmowania dalszych działań i ściślejszej współpracy w kontekście procesu bolońskiego (Komunikat Berliński 2003, 1).

W Komunikacie Berlińskim powrócono do idei przyświecającej Karcie Bolońskiej – tj. uznania znaczenia związku kształcenia oraz badań naukowych i znaczenia badań jako integralnej części szkolnictwa wyższego. Z tych założeń wynikło rozszerzenie dwustopniowej struktury studiów o studia doktoranckie (studia III stopnia) oraz uznanie za istotne rozwoju kształcenia interdyscyplinarnego. Do priorytetowych kierunków działań zaliczono zapewnienie jakości kształcenia i wprowadzenie uznawalności dyplomów i okresów studiów realizowanych poza macierzystą uczelnią (Komunikat Berliński 2003, 1–7).

W Bergen (2005) dokonano ponownie oceny przebiegu procesu bolońskiego, formułując priorytetowe kierunki działań. Wśród nich znalazło się zacieśnianie związków kształcenia i badań naukowych, zwiększenie dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych bez względu na ich możliwości finansowe, usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników, zwiększenie atrakcyjności EOSW poza Europą. Za istotne uznano wdrażanie standardów i wskazówek dotyczących zapewnienia jakości w kształceniu zaproponowanym w raporcie European Association for Quality Assurance (ENQA), wdrażanie krajowych struktur kwalifikacji, przyznawanie i uznawanie wspólnych tytułów zawodowych/stopni, w tym również stopnia doktora, tworzenie elastycznych ścieżek kształcenia w szkolnictwie wyższym, włącznie z procedurami uznawania dotychczasowego kształcenia. Zadeklarowano chęć stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego opartego na zasadach jakości i przejrzystości. Zapisano, iż współtworząc społeczeństwo oparte na wiedzy, należy przywiązywać wielką wagę do bogatego dziedzictwa oraz różnorodności kulturowej Europy. Zobowiązano się do podtrzymywania zasady publicznej odpowiedzialności za szkolnictwo wyższe w kontekście złożoności nowoczesnych społeczeństw. Zapisano, iż w związku z tym, że szkolnictwo wyższe jest usytuowane w miejscu, gdzie przecinają się sfery badań, edukacji i działalności innowacyjnej, jest ono także kluczem do konkurencyjności Europy. Zobowiązano się również do zadbania o to, by uczelnie posiadały autonomię niezbędną do wprowadzenia uzgodnionych reform, a także dostrzeżono potrzebę zapewnienia uczelniom odpowiedniego ciągłego finansowania. W Komunikacie z Bergen zapisano też, iż struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego opiera się na trzech cyklach, przy czym każdy z tych poziomów ma przygotować studenta do funkcjonowania na rynku pracy, dalszego rozwijania kompetencji oraz aktywności

obywatelskiej. Kluczowymi wyróżnikami struktury EOSW są również: kompleksowa ramowa struktura kwalifikacji, uzgodniony zbiór europejskich standardów i wskazówek dotyczących zapewniania jakości oraz uznawanie tytułów zawodowych stopni i okresów studiów (Komunikat z Bergen 2005, 1–5).

Spotkanie ministrów w Londynie (maj, 2007) stało się okazją do podsumowań i ocen zadań sformułowanych poprzednio. Zasygnalizowano wzrastające poparcie dla nowych rozwiązań, zwłaszcza dla koncentracji na potrzebach studenta i osiąganym przez niego efektach kształcenia. Wskazano na konieczność usuwania przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników, a także zapewnienia równego dostępu do studiów i realnych możliwości studiowania osobom ze wszystkich grup społecznych. Zwrócono też uwagę na konieczność poprawy współdziałania z pracodawcami i innymi partnerami społecznymi w celu zwiększenia możliwości zatrudnienia absolwentów wszystkich trzech poziomów studiów. Postanowiono wdrożyć działania mające na celu zwiększenie znaczenia procesu bolońskiego w skali globalnej. Istotnym akcentem spotkania w Londynie było wyeksponowanie tematyki struktury kwalifikacji. Stwierdzono, że struktury stanowią istotne instrumenty służące zapewnianiu porównywalności i przejrzystości w obrębie EOSW oraz ułatwiające przemieszczanie się uczących się osób w obrębie systemów szkolnictwa wyższego, jak również pomiędzy nimi. Powinny one również pomóc uczelniom w opracowywaniu modułów i programów studiów opartych na efektach kształcenia i punktach zaliczeniowych oraz doprowadzić do poprawy uznawalności kwalifikacji, jak również wszystkich form dotychczasowego kształcenia. Zauważono, że podjęte zostały pewne wstępne kroki w kierunku wdrożenia krajowych kwalifikacji, ale niezbędne są znacznie bardziej intensywne działania. Zobowiązano się do pełnego wdrożenia takich krajowych struktur kwalifikacji wraz z odpowiednim potwierdzeniem ich zgodności z kompleksową ramową strukturą kwalifikacji EOSW do 2010 roku. Zważywszy na fakt, iż jest to zadanie ambitne, zwrócono się z prośbą do Rady Europy o wspieranie wymiany doświadczeń w zakresie opracowywania krajowych struktur kwalifikacji w taki sposób, aby sprzyjały większej mobilności studentów i nauczycieli oraz przyczyniały się do zwiększenia zatrudnialności. Wyrażono zadowolenie z faktu, że krajowe struktury kwalifikacji są zgodne z kompleksową ramową strukturą kwalifikacji EOSW, będą również zgodne z przedstawionym przez Komisję Europejską projektem europejskiej struktury kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Kompleksową ramową strukturę kwalifikacji EOSW, której kształt uzgodniono w Bergen, uznano za główny element w promocji europejskiego szkolnictwa wyższego w kontekście globalnym. Podkreślono również konieczność tworzenia ścieżek kształcenia wspierających uczenie się przez całe życie (Komunikat Londyński 2007, 1–7).

Komunikat z Leuven/Louvain-la-Neuve (2009, 1–7) wyznaczył priorytetowe działania w sferach wymiaru społecznego rozumianego jako: równy dostęp i możliwość ukończenia studiów, uczenie się przez całe życie, zatrudnialność, kształcenie ukierunkowane na studenta i misja dydaktyczna szkolnictwa wyższego, edukacja, badania i innowacje, otwartość w wymiarze międzynarodowym, mobilność, zbieranie danych w celu monitorowania postępów w realizacji celów (benchmarking, poszukiwanie źródeł finansowania edukacji). W komunikacie zapisano:

„1. W dekadzie do roku 2020 europejskie szkolnictwo wyższe ma wnieść decydujący wkład w urzeczywistnianie idei Europy wiedzy, którą cechuje znaczna kreatywność i innowacyjność.

W obliczu wyzwania, jakie stanowi starzenie się ludności, wysiłki te powiodą się jedynie wtedy, gdy Europa optymalnie wykorzysta talenty i zdolności wszystkich swych obywateli oraz zaangażuje się w pełni w uczenie się przez całe życie oraz rozszerzanie uczestnictwa w szkolnictwie wyższym.

2. Przed europejskim szkolnictwem wyższym stoi również poważne wyzwanie, a zarazem wyłaniają się możliwości związane z globalizacją i przyspieszonym rozwojem technologicznym, co oznacza pojawienie się nowych organizatorów kształcenia, nowych grup uczących się osób i nowych form uczenia się. Formy kształcenia ukierunkowane na studenta i mobilność ułatwią studentom rozwijanie kompetencji, jakich potrzebują na zmieniającym się rynku pracy i zapewnią im przygotowanie do pełnienia roli aktywnych i odpowiedzialnych obywateli.

3. Nasze społeczeństwa odczuwają obecnie skutki globalnego kryzysu finansowego i gospodarczego. Z myślą o tym, aby doprowadzić do trwałego ożywienia i rozwoju gospodarczego, dynamiczne i elastyczne europejskie szkolnictwo wyższe będzie dążyć do wprowadzania innowacji, opierając się na integracji sfery edukacji i badań na wszystkich poziomach. Jesteśmy świadomi tego, że szkolnictwo wyższe ma do odegrania kluczową rolę, jeśli mamy sprostać stojącym przed nami wyzwaniom oraz promować rozwój kulturalny i społeczny naszych społeczeństw. W związku z tym za najwyższy priorytet uznajemy inwestycje publiczne w szkolnictwo wyższe.

4. Zobowiązujemy się do realizowania z pełnym zaangażowaniem celów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – obszaru, w którym szkolnictwo wyższe jest domeną odpowiedzialności publicznej i w którym wszystkie uczelnie odpowiadają na szersze potrzeby społeczeństwa poprzez różnorodność swych misji. Celem jest zapewnienie uczelniom niezbędnych środków do tego, aby mogły nadal wypełniać w pełnym zakresie takie przypisane im zadania jak przygotowywanie studentów do życia jako aktywnych

obywateli w demokratycznym społeczeństwie, przygotowywanie studentów do przyszłego życia zawodowego i umożliwianie im rozwoju indywidualnego, tworzenie i utrzymywanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie oraz stymulowanie badań i innowacji. Niezbędne, przeprowadzane obecnie, reformy systemów szkolnictwa wyższego i polityki w tej dziedzinie pozostaną silnie osadzone w europejskich wartościach – autonomii uczelni, wolności akademickiej i równości społecznej – i będą wymagać pełnego uczestnictwa studentów i kadry” (ibidem).

Sformułowane w dokumentach bolońskich postulaty czy zadania nie są istotą procesu bolońskiego ani też celem samym w sobie, lecz służą przede wszystkim realizacji celów ogólnych, jakimi były stworzenie warunków do mobilności obywateli, dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzenie do poprawy zatrudnialności, podniesienie atrakcyjności i poprawienie pozycji konkurencyjnej systemu szkolnictwa wyższego w Europie, tak aby odpowiadała ona wkładowi tego obszaru w rozwój cywilizacji (Kraśniewski 2010).

Na efekty kształcenia należy również patrzeć przez pryzmat realizacji powyższych celów – czy rzeczywiście nowy sposób opisu programów studiów może znacząco zmienić sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie, a także czy przyczynia się istotnie do wzrostu jego prestiżu; jest to przedmiot polemik i kontrowersji. Rozpoczynają się one jednak już na poziomie akceptacji idei przyświecających twórcom procesu bolońskiego. Dodać należy, że nawet przedstawiciele świata nauki, którzy generalnie je akceptują, zgłaszają wiele wątpliwości na poziomie procesu ich realizacji.

1.1.3. Zagrożenia płynące z realizacji założeń procesu bolońskiego

Wprowadzenie zmian wynikających z wprowadzenia w Polsce procesu bolońskiego wywołało w wielu środowiskach akademickich falę sceptycyzmu. Jak pisze T. Szapiro (2011), dominowało niechętnie nastawienie do propozycji przywiezionej z zewnątrz, co skutkowało brakiem pasji reformatorskiej w polskich uczelniach. Elementem decydującym o takiej postawie mogła być wewnętrzna sprzeczność w procesie bolońskim, jaką jest różnorodność i przymusem koordynacji, który stanowił podważenie autonomii uczelni mimo deklarowanej chęci jej wzmocnienia. „Fakt, że nie zakłada się administracyjnego dylematu ograniczenia różnorodności, lecz jego społeczne uzgodnienie, nie zmienia faktu, że ideowy wymiar procesu bolońskiego jako drogi do wielokulturowości Europy nie jest wiarygodny. W ostatecznym, praktycznym wymiarze lokalna kultura edukacyjna jest wypierana i nie ma szans na przetrwanie, gdyż funkcjonuje w systemie

społecznie nieefektywnym” (ibidem: 11). Stoi to w jawnej sprzeczności z założeniem Deklaracji Bolońskiej, której celem było „połączenie wysiłków edukacyjnych we wzmocnieniu i współbrzmieniu” narodowych systemów edukacyjnych. Przyjmując za punkt wyjścia relatywnie pojmowaną efektywność szkolnictwa amerykańskiego i azjatyckiego twórcy Deklaracji Bolońskiej nie wyeksponowali zagrożeń, jakie płyną z faktu, że – jak to ujmuje Toby Miller (2012), instytucje akademickie zaczęły przypominać organizacje, którym służą, ponieważ uczelnie przekształcono w duże przedsiębiorstwa. Możemy zatem błędem przyjąć, że proces komercjalizacji uczelni rozpoczęty zgodnie z założeniami procesu bolońskiego, w Polsce spotęgowany został przez umasowienie szkolnictwa wyższego związane z powstaniem uczelni wyższych. W ulotce napisanej na Uniwersytecie Kalifornijskim, a propagowanej również w Europie autor stwierdza:

Proces Boloński w otwarty sposób oddaje uniwersytet w służbę biznesu. Redefiniuje edukację jako wytwarzanie mobilnych i elastycznych pracowników, posiadających umiejętności, których wymagają pracodawcy, centralizuje proces tworzenia standardów pedagogicznych, usuwa lokalne ośrodki kontroli oraz dewaluuje lokalną wiedzę i interesy” (Caffentiz 2011).

Krytycy zmian w szkolnictwie wyższym, podobni w lewicowych poglądach neomarksistom Caffentizowi, podkreślają negatywne skutki strategii „zamieniania wyższych uczelni w jeden z trybików w maszynierii produkującej wzrost gospodarczy” (2010, 15). Twierdzą bowiem, że „temu służy wdrażany w całej Unii Europejskiej proces boloński, o którego wprowadzeniu zdecydowali urzędnicy za plecami naukowców i poza demokratyczną debatą. Celem procesu bolońskiego jest zamiana uczelni w taśmowe fabryki produkujące siłę roboczą dopasowaną do wymogów elastycznego rynku pracy.” Z drugiej strony takie dopasowanie tłumaczono koniecznością stworzenia młodym ludziom szansy zatrudnienia i próbą częściowego rozwiązania problemu bezrobocia, z którym boryka się cała Europa.

Z perspektywy obrońców misyjności uczelni wyższych największy problem stanowi jednak odejście od autotelicznych funkcji poznania i instrumentalizacja wiedzy. Wiedza możliwa do natychmiastowego zastosowania w praktyce szybko się dezaktualizuje, zadaniem uczelni powinno być zatem wykształcenie umiejętności zdobywania wiedzy, a także wyposażenie absolwenta w pewien zasób wiedzy ogólnej umożliwiający konstruktywistyczne podejście do procesu uczenia się i nauczania. Takie cele realizowane są poprzez efekty kształcenia sformułowane dla Lingwistycznej Szkoły Wyższej.

Niektórzy krytycy wprowadzenia procesu bolońskiego Polsce podnoszą problem zagrożeń płynących z mobilności studentów, która na ogół bywa postrzegana wyłącznie jako szansa rozwoju i realizacji planów zawodowych. Ewa Chmielewska i Jakub Brdulak pytają:

Czy proces boloński w istocie zaowocował powszechnie użyteczną mobilnością studentów, absolwentów i pracowników, czy też przeciwnie – uruchomił silny strumień drenażu mózgow i przenoszenia kapitału intelektualnego do północno-zachodniej Europy, a co za tym idzie, stworzył w jednym miejscu lepsze, a w innym gorsze krajowe podstawy do budowy społeczeństw wiedzy? Czy proces boloński uruchomił narzędzia współpracy pomiędzy uczelniami i krajowymi systemami edukacji wyższej, czy też raczej narzędzia konkurencji pomiędzy nimi? I pytanie fundamentalne: czy powinniśmy i czy już potrafimy myśleć o Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego jako „naszym” obszarze i cieszyć się jego wspólnymi osiągnięciami, nie kierując się względami narodowymi, czy też jednak dominuje w Europie myślenie kategoriami systemów narodowych, dla których EOSW jest miejscem zdobywania jak najlepszej pozycji? (2009, 1).

Taka troska o potencjał intelektualny Polski jest jak najbardziej uzasadniona – warunki pracy i płacy są na Zachodzie Europy w dalszym ciągu nieporównywalnie lepsze i mogą kusić najzdolniejszych w sytuacji, gdy pozycja naszego kraju w rankingach innowacyjności pozostawia wciąż wiele do życzenia.

Istotnym problemem jest fakt, że komercjalizacja edukacji zmniejsza zainteresowanie studiami II stopnia. W konsekwencji studia trwają krócej, a zatem jakość uzyskanego wykształcenia jest niższa. Wymierają też z braku zainteresowania pewne ważne kierunki, zwłaszcza humanistyczne, co doprowadzi do zlikwidowania niektórych wydziałów lub też – w najlepszym wypadku – do ich niszowości. Zagrożone są tu szczególnie mniejsze, prowincjonalne uczelnie, co z kolei może prowadzić do spadku prestiżu miast, w których dojdzie do zmniejszania lub wręcz likwidacji uczelni wyższych stanowiących tam przez długie lata centra naukowo-kulturalne i nierzadko przedmiot dumy mieszkańców.

Krytycy systemu bolońskiego w Polsce podkreślają, że nie rozwiązuje on ani nawet nie nawiązuje do problemów, jakie stworzyła segmentacja systemu (podział na uczelnie państwowe i prywatne oraz studia płatne i bezpłatne), ani też nie podejmuje problematyki związku kształcenia na poziomie uniwersyteckim ze zjawiskiem segregacji i nierówności szans występujących już na poziomie szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Co więcej, należy pamiętać, że poza problemami ogólnymi wygenerowanymi przez wdrożenie założeń systemu bolońskiego istnieją problemy specyficzne dla danego kraju

wynikające ze sposobu wdrożenia reformy. W przypadku Polski nie bez znaczenia pozostaje fakt, iż wdrażanie systemu bolońskiego nastąpiło w naszym kraju wraz umasowieniem szkolnictwa wyższego, które w Europie Zachodniej miało miejsce dekadę, a w Stanach Zjednoczonych trzy dekady wcześniej. Wraz z umasowieniem kształcenia nastąpił znaczny spadek jego jakości, definiowanej obecnie poprzez stopień realizacji efektów kształcenia. Dlatego właśnie kwestia jakości kształcenia zyskuje dziś znaczenie priorytetowe. Należy jednak podkreślić, że jakość pojmowana jest obecnie jako dostosowanie kompetencji kształconych podczas studiów do oczekiwań pracodawców oczekujących od absolwentów umiejętności ogólnych, zwanych również przenaszalnymi, tj. umiejętności pracy w zespole, zdolności rozwiązywania problemów, kreatywności, umiejętności przywódczych, językowych i komputerowych (Woźniak 2009).

Koncepcja Krajowych Ram Kwalifikacji – zgodnie z którą kwalifikacja oznacza tytuł lub stopień utożsamiany z dyplomem poświadczającym osiągnięcie określonych efektów kształcenia – zakłada, że efekty kształcenia opisywane są w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w profilu praktycznym lub ogólnoakademickim. Oczekiwanie wobec wprowadzenia KRK są wysokie, wymaga się m.in. porównywalności kwalifikacji zdobywanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami uzyskanymi w innych krajach, zmiany podejścia do procesu kształcenia, w którym celem nadrzędnym jest, aby student w jego wyniku osiągnął zakładane efekty, rozszerzenia oferty edukacyjnej dzięki zwiększeniu autonomii uczelni uprawnionych do opracowywania autorskich programów studiów. Uznano także, że przyjęte rozwiązania umożliwią lepsze dostosowanie oferty programowej do potrzeb rynku pracy, dostosowanie zakładanych efektów kształcenia do misji uczelni, a zwłaszcza przyczynią się do większej innowacyjności w procesie kształcenia (Kraśniewski 2011). Czy istotnie nowe koncepcje i język efektów kształcenia jako deskryptor procesu edukacji spełnił swoją funkcję i pokładane w nim nadzieje, można będzie ocenić po upływie pewnego czasu. Warto jednak już teraz, w dwa lata po wprowadzeniu KRK na pierwszym roku studiów, pokusić się o pewne podsumowania i wyciągnąć z nich wnioski na przyszłość.

2. Ramy kwalifikacji

W świecie zorientowanym na kompetencje i umiejętności zmienia się podejście do edukacji. Ustawiczne zmiany na rynku pracy wymagają wysoko wykwalifikowanych kadr o otwartym podejściu do uczenia się na różne sposoby, nie tylko w systemie formalnym.

Ważne jest zatem, „co człowiek wie i umie, czyli posiadana wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, a nie sposób, w jaki człowiek to osiągnął. Najważniejsze są zatem efekty uczenia się (...)” (Chłoń-Domińczak 2013, 113). Podejście oparte na efektach uczenia się staje się podstawą Europejskich Ram Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji, choć ta fundamentalna zmiana nie znalazła jeszcze pełnego wyrazu w nauczaniu i ocenie (Komisja Europejska 2012). Staje się przy tym oczywiste, że wartość zdobytych kompetencji należy utrzymywać przez całe życie, co oznacza ostateczne zerwanie z podziałem życia na etapy nauki i pracy. Nauka w szkole i na studiach musi w dużej mierze polegać na zdobywaniu umiejętności uczenia się i kierowania własnym rozwojem, celem edukacji nie jest zatem jak dotychczas jedynie transfer wiedzy. Dlatego w projektowaniu efektów kształcenia tak ważne miejsce zajmują kompetencje społeczne.

2.1. Europejskie Ramy Kwalifikacji

Wraz z pracami nad systemem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) rozpoczęto prace nad systemem ERK (Europejską Ramą Kwalifikacji) w ramach procesu kopenhaskiego (1.1.2.3) rozpoczętego Deklaracją Kopenhaską z 2002 roku. Zgodnie z definicją Europejska Rama Kwalifikacji to „przyjęty w UE układ odniesienia umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach” (Sławiński 2011, 33). Jest to narzędzie „wspierające realizację polityki edukacyjnej, która obejmuje całość edukacji formalnej (kształcenie ogólne, zawodowe, wyższe) oraz zakłada szerokie uznawanie (walidację) efektów uzyskanych w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnego uczenia się. W ERK wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji, stanowiących punkt odniesienia dla poziomów kwalifikacji w poszczególnych krajowych ramach kwalifikacji” (Chłoń-Domińczak 2012, 128).

ERK można traktować jako instrument ułatwiający zinterpretowanie kwalifikacji w innym państwie, służą one zatem zwiększeniu ich czytelności, co sprzyja zatrudnieniu. Każdy z poziomów Krajowej Ramy Kwalifikacji powinien być przyporządkowany do merytorycznie odpowiedniego poziomu w ERK. Głównym celem ERK jest wspieranie mobilności zawodowej osób na obszarze Europy. Polski raport referencyjny przedstawiający rozwój krajowego systemu kwalifikacji, a także odniesienie do kryteriów referencji przedstawiono w maju 2013 roku.

2.2. Polska Rama Kwalifikacji

Ostatecznym celem Polskiej Ramy Kwalifikacji jest zintegrowanie różnych systemów kwalifikacji uzyskiwanych w Polsce. Jest to z jednej strony zakończenie etapu prac nad reformą oświaty i szkolnictwa wyższego, z drugiej – konieczny wstęp do projektu mającego na celu modernizację systemu kwalifikacji uwzględniającego szkolenia, kursy i inne formy uczenia się nieformalnego (Chłoń-Domińczak 2011). Według *Słownika kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*

Polska Rama Kwalifikacji to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne podsystemy kwalifikacji, służący większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji, stworzony dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. W szczególności, zawiera on opis hierarchii poziomów kwalifikacji – każda kwalifikacja jest umieszczana na jednym z tych poziomów, a każdemu z nich przyporządkowany jest odpowiadający mu poziom w Europejskiej Ramie Kwalifikacji (2011, 45).

Jak wspomniano w podrozdziale 2.1, wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji i opisano je w języku efektów kształcenia w poszczególnych grupach, a punktem odniesienia do tego opisu były ERK. Uniwersalne charakterystyki poziomów przedstawia tabela 1.

Studia I stopnia odpowiadają szóstemu poziomowi Polskich Ram Kwalifikacji.

2.3. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (KRK SW) wpisują się w Polską Ramę Kwalifikacji; ich poziomy odpowiadają trzem najwyższym poziomom w PRK znajdującym odpowiedniki w ERK dla szkolnictwa wyższego ukształtowanych jako efekt procesu bolońskiego. Europejskie Ramy Kwalifikacji są również nazywane Ramami Kwalifikacji dla Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz Bolońskimi Ramami Kwalifikacji (Kraśniewski 2011). Według tego samego autora Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego to

zrozumiały w kontekście krajowym i międzynarodowym opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. W powyższym sformułowaniu słowo

Tabela 1. Polska Rama Kwalifikacji – uniwersalne charakterystyki poziomów (Chłoń-Domińczak)

	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4
WIEDZA Zna i rozumie:	elementarne fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli	poszerzony zbiór elementarnych faktów, prostych pojęć oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli	podstawowe fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli, a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie wybrane fakty, pojęcia i zależności elementarne uwarunkowania prowadzonej działalności	poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowanie złożonych pojęć i teorii oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli, a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności między nimi podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności
UMIĘJĘTNOŚCI Potrafi:	wykonywać bardzo proste zadania według szczegółowych wskazań w typowych warunkach rozwiązywać bardzo proste, typowe problemy w typowych warunkach uczyć się pod bezpośrednim kierunkiem w zorganizowanej formie odbierać proste wypowiedzi, tworzyć bardzo proste wypowiedzi	wykonywać proste zadania według ogólnej instrukcji, najczęściej w typowych warunkach rozwiązywać proste typowe problemy, najczęściej w typowych warunkach uczyć się pod kierunkiem w zorganizowanej formie odbierać niezbyt proste wypowiedzi, tworzyć proste wypowiedzi formułować i odbierać najprostsze wypowiedzi w języku obcym	wykonywać niezbyt proste zadania według ogólnej instrukcji w częściowo zmiennych warunkach rozwiązywać proste typowe problemy w częściowo zmiennych warunkach uczyć się w części samodzielnie pod kierunkiem w zorganizowanej formie odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym	wykonywać niezbyt złożone zadania według instrukcji często w zmiennych warunkach rozwiązywać niezbyt proste, w pewnej części nietypowe problemy często w zmiennych warunkach uczyć się samodzielnie w zorganizowanej formie odbierać złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt złożone wypowiedzi dotyczące szerokiego zakresu zagadnień odbierać i formułować proste wypowiedzi w języku obcym
KOMPETENCJE SPOŁECZNE Jest gotów do:	respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot działania i współdziałania pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach oceniania swoich działań i przyjmowania odpowiedzialności za bezpośrednie ich skutki	podjęcia obowiązków wynikających z przynależności do różnych wspólnot działania i współdziałania pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach oceniania działań, w których uczestniczy i przyjmowania odpowiedzialności za ich skutki	przynależenia do wspólnot różnego rodzaju funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających częściowo samodzielnego działania oraz współdziałania w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i zespołowych, podejmowania odpowiedzialności za skutki swoich działań	przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych autonomicznego działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i osób którymi kieruje przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych oraz tych osób

Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych.

	Poziom 5	Poziom 6	Poziom 7	Poziom 8
WIEDZA Zna i rozumie:	w szerokim zakresie – fakty, teorie, metody i zależności między nimi różnorodne uwarunkowania prowadzonej działalności	w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności	w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, a także w powiązaniu z innymi dziedzinami różnorodne, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej działalności	światowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki
UMIĘTNOŚCI Potrafi:	wykoonywać zadania zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach rozwiązywać niezbyt złożone i nietypowe problemy w zmiennych przewidywalnych warunkach uczyć się samodzielnie odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi z użyciem specjalistycznej terminologii odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym z uwzględnieniem specjalistycznej terminologii	innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko	wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy z wykorzystaniem nowej wiedzy, także z innych dziedzin samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowywać innych w tym zakresie komunikować się ze zróżnicowanymi kręgami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowiska	dokonywać analizy i twórczej syntezy dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz związanych z działalnością innowacyjną i twórczą tworzyć nowe elementy tego dorobku samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei, także w środowisku międzynarodowym
KOMPETENCJE SPOŁECZNE Jest gotów do:	podjęcia podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych, ich oceniania interpretacji samodzielnego działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach, kierowania niewielkim zespołem w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i osób oraz zespołów, którymi kieruje, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań	kultywowania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których uczestniczy, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań	tworzenia i rozwijania wzorców właściwego postępowania w środowisku pracy i życia podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią	niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem ich etycznego wymiaru odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorców właściwego postępowania w takich sytuacjach

kwalfikacja jest rozumiane jako tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia na poziomie wyższym. Dokument taki, wydawany przez uprawnioną instytucję (uczelnię), poświadcza osiągnięcie określonych efektów kształcenia.

Można wyróżnić trzy powody wdrożenia ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym. Są to: mobilność obywateli Unii, potrzeba uwzględnienia perspektywy uczenia się przez całe życie oraz umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce – tj. zjawiska, które w krajach Europy Zachodniej i USA miały miejsce na długo przed procesem bolońskim.

Według Raportu o Stanie Edukacji (Chłoń-Domińczak) w roku 1989 przyjmowano na studia zaledwie 10% abiturientów danego rocznika, podczas gdy obecnie studiuje co drugi młody człowiek. Realizacja procesu kształcenia musiała zatem ulec zmianie ze względu na zróżnicowany poziom merytoryczny osób przyjmowanych na studia. Obniżenie poziomu studiów do średniego poziomu uzdolnień studiujących jako potencjalne rozwiązanie problemu było nie do przyjęcia, choćby ze względu na wymagania rynku pracy, toteż wybrano koncepcję zróżnicowania procesu kształcenia, jasnego sprecyzowania wymagań dyplomowych oraz wyrazistego zróżnicowania dyplomów studiów I i II stopnia. Krajowe Ramy Kwalifikacji stanowią również system odniesienia umożliwiający porównanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach, co jest konieczne, by ustalić kompetencje kandydatów na studia kontynuujących naukę w innej uczelni lub też aby rozważyć kandydaturę aplikanta na dane miejsce pracy. Co więcej, ramy kwalifikacji ułatwiają ustalenie przyrostu kompetencji uczących się, co stanowi niezbędny element procesu uczenia się przez całe życie związanego z wielokrotnymi powrotami do systemu edukacji zarówno w celu uzyskiwania nowych kwalifikacji, jak i ich potwierdzania. Zakładano, że wszystkie te korzyści możliwe są dzięki opisywaniu kwalifikacji poprzez efekty kształcenia w sferze wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Co istotne, jak zauważa A. Kraśniewski (2011), wdrażanie ram kwalifikacji ma obecnie charakter powszechny, a zatem stosują je nie tylko kraje, w których przyjęto proces boloński. Dla przykładu systemy dokonujące opisów dyplomów w języku efektów kształcenia obowiązują choćby w Stanach Zjednoczonych. Decyzje podjęte w Polsce wpisują się zatem w ogólny trend ogólnoświatowy, dyskusji i krytyce podlega jednak specyfika przyjętych rozwiązań i jej wpływ na efektywność systemu szkolnictwa wyższego.

2.4. Opis efektów kształcenia dla programów kształcenia

Według definicji przyjętej w 2011 roku przez Komitet Sterujący KRK efekty uczenia się (nazywane również efektami kształcenia) „są tym, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych” (Sławiński i in. 2011: 31). Definicja ta nawiązuje do definicji zawartej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji. W ustawie (Prawo o szkolnictwie wyższym) zdefiniowano efekty kształcenia jako zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się.

2.4.1. Obszarowe efekty kształcenia

W KRK SW wyodrębniono dwa profile kształcenia (ogólnoakademicki i praktyczny) oraz dziewięć obszarów kształcenia w zakresie nauk: 1) humanistycznych, 2) społecznych, 3) ścisłych, 4) przyrodniczych, 5) technicznych, 6) medycznych, 7) nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, 8) rolniczych, leśnych i weterynaryjnych oraz 9) w zakresie sztuki. Do każdego z wymienionych wyżej obszarów zdefiniowano efekty kształcenia zgodne z charakterystykami poziomów 6 i 7 dla szkolnictwa wyższego PRK.

Uczelnie prowadzące studia I lub II stopnia określają jeden lub więcej obszarów kształcenia, do którego należy program w ramach danego profilu. Efekty kierunkowe proponowane przez uczelnię muszą się odnosić do efektów obszarowych określonych w rozporządzeniu („Dziennik Ustaw” Nr 253, poz. 1521). Zasady te umożliwiają uczelniom nadawanie nazw oraz decydowanie o zawartości programu kształcenia przy założeniu, że efekty kierunkowe są zgodne z efektami obszarowymi KRK-SW. W założeniu rozwiązanie takie miało stwarzać uczelniom możliwość różnicowania oferty studiów i rozszerzyć ich autonomię (Kraśniewski 2011).

Niestety, konieczność przypisywania zakładanych efektów kierunkowych do efektów obszarowych stwarza cały szereg problemów, z których największe wynikają ze zbyt ogólnych sformułowań używanych w opisach efektów obszarowych lub wręcz brak efektu obszarowego, do którego można by przypisać zakładany efekt kierunkowy. Antycypując być może wspomniany wyżej problem, zespoły eksperckie Ministra Nauki zaproponowały przykładowe opisy efektów kształcenia dla części kierunków, które – choć uznane za wzorcowe – nie są jednak dla uczelni obowiązujące; stanowią jedynie przykład możliwych rozwiązań i dobrych praktyk.

2.4.2. Kierunkowe efekty kształcenia

W rozporządzeniu w sprawie warunków prowadzenia studiów (Rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów) czytamy:

par 3. Program kształcenia dla określonego kierunku i poziomu kształcenia oraz dla określonego profilu lub profili kształcenia na tym kierunku obejmuje zapis zakładanych efektów kształcenia i program studiów, stanowiący opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów.

par 4.1. Opis zakładanych efektów kształcenia dla kierunku, poziomu i profilu kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych uwzględnia efekty kształcenia właściwe dla danego kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia wybrane z efektów kształcenia dla obszaru lub obszarów kształcenia, z których wyodrębniony został kierunek studiów, określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 9 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym, zwanej dalej ustawą (...)

3. W przypadku, gdy jednostka organizacyjna uczelni prowadzi studia na danym kierunku i poziomie kształcenia na profilach ogólnoakademickim i praktycznym, zakładane efekty kształcenia opisuje się odrębnie dla każdego profilu.

4. Jednostka organizacyjna uczelni prowadząca na danym kierunku studia stacjonarne i nie-stacjonarne zapewnia w obu tych formach uzyskanie takich samych efektów kształcenia.

Z rozporządzenia wynika, że efekty kształcenia mają być spójne, a ich osiągnięcie łatwe do weryfikacji w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości.

Można powiedzieć, że kierunkowe efekty kształcenia są uszczegółowieniem zapisów poczynionych dla obszarowych efektów kształcenia. Warto zauważyć, że zgodnie z KRK dany kierunek studiów powinien być przyporządkowany do jednego lub kilku obszarów nauki, z tym że jeśli kierunek ten przyporządkowano do jednego tylko obszaru nauki, wówczas w efektach kierunkowych należy się odnieść do wszystkich wymienionych w rozporządzeniu obszarowych efektów kształcenia zakładanych dla tego kierunku. Natomiast w przypadku kierunków odnoszących się do więcej niż jednego obszaru nauki efekty kierunkowe odnoszą się do wybranych efektów obszarowych z wybranych obszarów, uwzględnionych w programie studiów.

2.4.3. Formułowanie efektów kształcenia dla przedmiotu

Intencją twórców koncepcji było, aby przy formułowaniu efektów kształcenia położyć nacisk na osiągnięcia uczącego się, nie zaś na intencje nauczyciela prowadzącego przedmiot. Podejście to wynika bezpośrednio z koncepcji kształcenia zorientowanego

na ucznia (punkt 1). W takich kategoriach należy myśleć, formułując kierunkowe efekty kształcenia, pamiętając jednocześnie o tym, że aby ukończyć studia, student musi osiągnąć wszystkie kierunkowe efekty kształcenia. Efekty kształcenia dla przedmiotu powinny być zatem jasno i prosto określone, osiągalne, obserwowalne i mierzalne. Według Kraśniewskiego „definiowane przez twórców przedmiotu efekty kształcenia powinny odzwierciedlać realne możliwości osiągnięcia tych efektów przez najsłabszego studenta, który – według przyjętych kryteriów – powinien zaliczyć przedmiot” (2011, 63). Efekty kształcenia muszą więc być sformułowane w taki sposób, aby możliwa była ocena, w jakim stopniu zostały one osiągnięte przez studenta. Jest to ściśle związane ze sposobem formułowania wyrażen zastosowanych w nich; należy posługiwać się czasownikami dynamicznymi, czyli opisującymi działania czy też czynności (tj. wykonywane przez studenta w procesie kształcenia, np. student potrafi wymienić, wyjaśnić etc.). W przypadku opisu efektów dla programu eksperci nie są co do tego zgodni (ibidem). Możliwe jest zatem w przypadku efektów kierunkowych sformułowanie ich w sposób opisowy: „student ma wiedzę, zna, rozumie etc.”, gdyż taki zapis ułatwia określenie treści programowych.

Dodać należy, że rozróżnienie pomiędzy sposobem opisu efektów kierunkowych i przedmiotowych wynika z faktu, że bezpośrednio weryfikowalne są wyłącznie efekty przedmiotowe, realizacja efektów kierunkowych wynika z realizacji poszczególnych efektów przedmiotowych, które się na nie składają. Co więcej, zapis efektów przedmiotowych przy użyciu czasowników dynamicznych jest korzystny dla studenta – ułatwia sprecyzowanie oczekiwań koniecznych do spełnienia, by zrealizować efekty kształcenia. Jest to również zapis, który ułatwia wykładowcy zaplanowanie metod i techniki kształcenia. Należy zatem przy opisie efektów przedmiotowych (szczegółowych) wykorzystywać założenia rozbudowanej taksonomii Blooma.

2.4.3.1. Taksonomia Blooma

Rozpoczęcie procesu bolońskiego zapoczątkowało zmiany w określaniu (a także formułowaniu) celów procesu dydaktycznego, co pociągnęło za sobą położenie nacisku nie tyle na samą wiedzę, co kompetencje absolwentów. Podstawą programu studiów staje się przydatność celów dla przyszłej pozycji absolwenta w społeczeństwie. Taksonomia Blooma jest klasyfikacją celów stawianych uczącym się, przedstawioną w publikacji *Taksonomia celów kształcenia. Klasyfikacja celów edukacji. Podręcznik. Sfera poznawcza* (Bloom). W 1964 roku do sfery poznawczej B. Bloom, D.R. Krathwohl oraz B.B. Masia dodali sferę afektywną (D.R. Krathwohl), a w osiem lat później powstała taksonomia celów w ramach sfery psychomotorycznej stworzona przez E.D. Simpson (1972).

Według Blooma (1956) sfera poznawcza (kognitywna) obejmuje wiedzę oraz umiejętności intelektualne i składa się z sześciu głównych kategorii zorganizowanych w hierarchię – od najprostszego zachowania uczącego się do najbardziej złożonego. Aby osiągnąć wiedzę i umiejętności na wyższym poziomie, należy je najpierw opanować na poziomach niższych. Efektywność nauczania na wyższych poziomach zależy od wyników na poziomach niższych, można zatem powiedzieć, że trudności w osiągnięciu efektów kształcenia rosną wprost proporcjonalnie do kategorii. Według Blooma proces nauczania powinien obejmować wszystkie sfery aktywności edukacyjnych: poznawczą (kognitywną), afektywną i psychomotoryczną.

2.4.3.1.1. Sfera kognitywna

W ramach sfery kognitywnej Bloom wyróżnia sześć głównych kategorii. Są to: 1) wiedza, 2) rozumienie, 3) zastosowanie, 4) analiza, 5) synteza, 6) ewaluacja. Autor proponuje, by do każdego z poziomów przypisać określone czasowniki, które charakteryzują odpowiadający mu proces. Czasowniki te można wykorzystywać przy formułowaniu efektów kształcenia (zwłaszcza przedmiotowych).

1. Wiedza – kategoria podstawowa skupiająca się na umiejętności pamiętania i przywoływania z pamięci pojęć, faktów, terminologii, sposobów postępowania, metod i modeli, bez konieczności ich rozumienia.

Do opisywania tego poziomu można użyć takich czasowników jak: *definiować, opisywać, wyliczyć, znaleźć, nazwać, rozpoznać, pokazać, zaprezentować, odnieść, powtórzyć, naszkicować* itp. (tłumaczenie czasowników za A. Wroczyńską i T. Jankowskim).

Aby zatem sprawdzić, czy student osiągnął w tej sferze zakładane efekty kształcenia z dydaktyki przedmiotowej, można na przykład polecić, aby wyliczył metody nauczania, wymienił kryteria doboru podręczników czy też opisał system edukacji w Polsce.

2. Rozumienie – umiejętność wytłumaczenia i interpretacji wcześniej nabytych pojęć, a także zdolność porównywania i wnioskowania na bazie wcześniej przyswojonych informacji.

Do opisywania tego poziomu można użyć takich czasowników jak: *powiązać, wyjaśnić, zakwalifikować, dostosować, opisać, rozróżnić, oszacować, uogólnić, rozpoznać, zilustrować, przetłumaczyć, zinterpretować, objaśnić, podsumować* itp. (tłumaczenie: ibidem).

Aby sprawdzić, czy student osiągnął w tej sferze zamierzone efekty kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotowej, można poprosić, by: wyjaśnił różnicę pomiędzy podejściem komunikacyjnym i zadaniowym, wybrał (z kilku podanych przykładów) trafny test, powiązał założenia metody audiolingwalnej z zalecanymi przez twórców tej metody technikami nauczania.

3. Zastosowanie – umiejętność zastosowania posiadanych informacji do rozwiązania znanych problemów w sytuacjach.

Do opisanego tego poziomu można użyć takich czasowników jak: *skonstruować, wdrażać, wykorzystać, przygotować, naszkicować, używać, zilustrować* itp. Poleceniem weryfikującym osiągnięcie efektów kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotowej w tej sferze może być prośba o zilustrowanie założeń nauczania polisensorycznego w konspekcie lekcji dla uczniów klasy III (I etap edukacyjny).

4. Analiza – umiejętność rozbijania informacji na elementy składowe. Do opisanego tego poziomu można użyć czasowników: *analizować, ułożyć, kategoryzować, powiązać, przedyskutować, rozpoznać, rozróżnić*. Poleceniem weryfikującym uzyskanie efektu może być prośba o porównanie egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych.

5. Synteza – umiejętność dobrania i zestawienia elementów składowych w nową strukturę, która pozwala na tworzenie nowej informacji, nowych odpowiedzi i unikalnych rozwiązań problemów. Czasowniki używane do opisanego tego poziomu to: *komponować, uzasadniać, zaplanować, podsumować, streszczać*.

Przykładem weryfikacji uzyskania efektu kształcenia w tej sferze może być polecenie zaplanowania lekcji dla ucznia dyslektycznego.

6. Ewaluacja (ocena) – umiejętność oceniania i wartościowania informacji ze względu na dany cel, a także tworzenie własnych kryteriów oceny i argumentowania. Czasowniki używane do opisanego tego poziomu to: *ocenić, oszacować, krytykować, bronić, osądzać, przekonać* etc.

Aby zweryfikować realizację tego efektu kształcenia, można poprosić studenta o ocenę roli internetu w procesie samokształcenia.

W 2000 roku Lorin Anderson (Anderson i Krathwohl) uaktualnił taksonomię Blooma w sferze kognitywnej, tworząc Revised Bloom's Taxonomy, tzw. skorygowaną taksonomię Blooma. Najważniejszą modyfikacją wprowadzoną przez Andersona była zamiana rzeczowników opisywanych za pomocą imiesłów z dopełnieniem na same imiesłowy (co znacznie uprościło przekaz), a także odwrócenie kolejności dwóch ostatnich kategorii. Różnice pomiędzy taksonomią Blooma i skorygowaną taksonomią Andersona przedstawia poniższa tabela².

² W tłumaczeniu polskim kategorii użytych w taksonomii Blooma w większości przypadków zastosowano imiesłowy – dlatego różnica pomiędzy terminologią zastosowaną przez obu badaczy nie jest tak wyraźna. Nazywając kategorie, Bloom posługiwał się jednak w oryginale rzeczownikami, które Anderson zamienił na czasowniki. Tak, przy udziale Richarda E. Meyera, powstała skorygowana taksonomia Blooma – Revised Bloom's Taxonomy.

Tabela 2. Porównanie taksonomii Blooma i Andersona

TAKSONOMIA BLOOMA	TAKSONOMIA ANDERSONA
1. Wiedza Odtwarzanie w pamięci ważnych informacji (Knowledge, Recalling important information)	1. Pamiętanie (Remembering)
2. Rozumienie Wyjaśnianie ważnych informacji (Comprehension, explaining important information)	2. Rozumienie (Understanding)
3. Zastosowanie Rozwiązywanie problemów zamkniętych (Application, Solving close-ended problems)	3. Zastosowanie (Applying)
4. Analiza Rozwiązywanie problemów otwartych (Analysis, Solving open-ended problems)	4. Analizowanie (Analyzing)
5. Synteza Tworzenie oryginalnych rozwiązań (Synthesis, Creating unique answers to problems)	5. Ocenianie (Evaluating)
6. Ocena Wydawanie sądów na temat wartości poglądów lub materiałów (Evaluation, Creating unique answers to problems)	6. Tworzenie (Creating)

Taksonomia Blooma opisuje różne formy procesów myślowych, a są to procesy aktywne, co słusznie podkreśla Anderson poprzez wprowadzoną terminologię. Ponadto „wiedza” (*knowledge*) to kategoria, którą można sklasyfikować jako produkt, a nie formę myślenia, toteż kategoria „pamiętanie czy zapamiętywanie” znacznie dokładniej obrazuje charakter procesu, jaki zachodzi w umyśle uczącego się. Słuszne jest również odwrócenie kategorii oceniania i tworzenia, gdyż tworzenie właśnie wydaje się najbardziej zaawansowaną formą procesów myślowych, niejednokrotnie wynikających z oceniania.

2.4.3.1.2. Sfera afektywna

Sfera aktywna została opracowana w 1964 roku przez Blooma, Krathwohla i Masia. Można ją podzielić na pięć kategorii, a są to 1) postrzeganie/otrzymywanie (*receiving*), 2) odpowiadanie (*responding*), 3) wartościowanie (*valuing*), 4) organizowanie (*organizing*), 5) charakteryzowanie (*characterisation*).

Otrzymywanie/postrzeganie to chęć otrzymywanie informacji, można ją zdefiniować jako bierną uwagę. Jest to najniższy poziom efektów kształcenia w tej kategorii. Do opisywania tego poziomu można używać czasowników takich jak: *akceptować, dawać, dobierać, podejmować wyzwanie, identyfikować, lokalizować, umieszczać, nazywać,*

śluchać z uwagą, nazywać, opisywać, przestrzegać, śledzić, pytać, rozróżniać, wskazywać, wybierać.

O tym, czy student zrealizował efekty kształcenia w tej kategorii, świadczyć może na przykład, czy przejawia zainteresowanie dyskusją na kontrowersyjny temat, czy zapamiętuje nazwiska nowo poznanych osób lub czy nie przerywa wywodów innych uczestników dyskusji.

Odpowiadanie, czyli reakcja, to aktywne uczestniczenie we własnym uczeniu się. Na tym poziomie student nie tylko przyjmuje biernie informacje (przychodzi na zajęcia, wysłuchuje wykładu etc.), lecz zaznacza swoje zainteresowanie tematem.

Do opisywania tego poziomu można używać czasowników takich jak: *czytać, ćwiczyć, brać udział, przedstawiać, odpowiadać, oznaczać, stosować się do, wspierać, spędzać czas wolny na...*

O tym, czy student zrealizował efekty kształcenia w tej kategorii, świadczy na przykład, czy odrabia prace domowe, czy wspiera kolegów z grupy podczas przygotowywania projektów uczelni, czy spędza czas wolny na studiowaniu omawianych zagadnień (wykracza poza obowiązujący program).

Wartościowanie to określanie wartości informacji, zjawisk, zachowań etc.). Opiera się na internalizacji konkretnych wartości, a o realizacji efektów kształcenia świadczy obserwacja pewnych zachowań dowodzących przyjęcia przez studenta pożądanych postaw czy norm. Na poziomie podstawowym może to być pragnienie poczynienia postępów w pracy zespołowej, na wyższym – chęć przejęcia odpowiedzialności za zespół.

Do opisywania tej kategorii sfery afektywnej można używać czasowników: *akceptować, brać udział, inicjować, tworzyć, uzasadniać, proponować, dokonywać ocen itp.*

O realizacji efektów kształcenia może świadczyć na przykład inicjowanie przez studenta projektów samorządu studenckiego, pomoc w organizacji konferencji uczelnianej, rozwiązywanie bieżących problemów grupy koleżeńskiej.

Organizowanie to zestawianie wartości we własnym schemacie, ich porównywanie, poszukiwanie konsensusu mimo wewnętrznych sprzeczności, próba budowy wewnętrznie spójnego systemu. Efekty kształcenia w ramach tej kategorii mogą zatem polegać na konceptualizacji danej wartości lub tworzeniu organizacji systemu. Do opisywania tej kategorii sfery afektywnej można używać czasowników: *porządkować, badać, bronić, modyfikować, porównywać, zmieniać, doskonalić itp.*

O realizacji efektów kształcenia w tej kategorii świadczy umiejętność planowania czasu tak, by zaspokoić potrzeby własne, potrzeby rodzinne i potrzeby uczelni, postępowanie zgodnie z zawodowymi standardami etycznymi, dokonywanie sprawnej samooceny.

Charakteryzowanie to pewna synteza poglądów, idei, postaw, co powoduje, że student działa w typowy dla siebie sposób. Wypracowany system wartości obecny był w jego życiu na tyle długo, że pozwolił na rozwinięcie spójnego, charakterystycznego stylu życia.

Do opisywania tej kategorii domeny afektywnej można używać czasowników takich jak: *wpływać, modyfikować, weryfikować, rewidować, rozwiązywać, wykazywać* etc.

Przykłady świadczące o realizacji efektów kształcenia dla tej kategorii to wykazywanie obiektywizmu przy rozwiązywaniu problemów; umiejętność weryfikacji własnych opinii pod wpływem nowych informacji, przejawianie odpowiedzialności za wykonywanie projektów

2.4.3.1.3. Sfera psychomotoryczna

Sferę psychomotoryczną opracowała E.J. Simpson (1970), dzieląc ją na siedem kategorii: 1) percepcję, 2) stan gotowości do działania, 3) reagowanie kierowane, 4) mechanizm, 5) kompleksowe lub jawne reagowanie, 6) adaptacja, 7) oryginalność.

Percepcja, inaczej postrzeganie, świadomość, to zdolność wykorzystania bodźców sensorycznych do prowadzenia aktywności ruchowej. Dzięki percepcji wykrywa się znaczenie kluczy (*cue*) pozawerbalnych i odpowiednio na nie reaguje. Na przykład zmniejsza się temperaturę smażenia (przykręcając kurek kuchenki) w reakcji na zapach spalenizny. Do opisywania tej kategorii używa się takich czasowników jak: *dostosować, szacować, oceniać, wykrywać, różnicować, rozpoznawać, identyfikować*. Przykładem realizacji efektu kształcenia dla tej kategorii może być na przykład to, że student wie, gdzie upadnie piłka podawana przez ucznia podczas gry językowej, i biegnie w tym kierunku.

Stan gotowości do działania obejmuje stan umysłu, stan fizyczny i emocjonalny. Determinują one reakcje uczącego się na różne sytuacje. Domena ta jest bliska poziomowi reagowania lub odpowiadania ze sfery afektywnej. Do opisywania tej kategorii używa się takich czasowników jak: *być gotowym, określać, postępować, wyjaśniać, odpowiadać, reagować*.

Przykładem realizacji efektu kształcenia dla tej kategorii może być to, czy student jest gotów do aktywnej dyskusji na dany temat.

Reagowanie kierowane to wczesne stadia w procesie uczenia się nowych umiejętności, które obejmują z założenia imitację, próby i błędy. Efektywność uzyskuje się poprzez praktykę. Weryfikacją realizacji tego efektu kształcenia może być przeprowadzenie przez studenta lekcji pokazowej na podstawie konspektu wykładowcy.

Mechanizm to stadium pośrednie w procesie nabywania nowej umiejętności. Wyuczony reakcje stają się przyzwyczajeniem, ruchy są wykonywane sprawnie. Stadium ko-

lejnym jest kompleksowe lub jawne reagowanie, czyli umiejętne wykonywanie czynności wymagających skomplikowanych wzorców ruchu.

Czasowniki opisujące te dwie kategorie to: *konstruować, wykazać, mierzyć, posługiwać się, używać, manipulować* etc.

O realizacji efektów kształcenia może świadczyć to, czy student potrafi posługiwać się komputerem (stadium mechanizmu) lub też czy sprawnie wykorzystuje programy komputerowe przy planowaniu lekcji (kompleksowe lub jawne reagowanie).

Adaptacja (przystosowanie) to etap, gdy umiejętności są już dobrze rozwinięte i uczący się potrafi modyfikować wzorce ruchu czy też dopasować je do poszczególnych wymagań. Czasowniki opisujące tę kategorię to: *adaptować, korygować, komponować, kontrolować, rozwijać, zmieniać*.

O realizacji efektów kształcenia w tej kategorii może świadczyć umiejętność modyfikacji edukacyjnej gry ruchowej w nieoczekiwanej sytuacji.

Oryginalność (powstawanie) to tworzenie nowych wzorców ruchowych w celu dopasowania ich do nowej sytuacji lub konkretnego problemu. Czasowniki używane do opisanego poziomu to np. *aranżować, komponować, konstruować, tworzyć, rozwijać, projektować, dawać początek*.

O realizacji efektów kształcenia w tej kategorii może świadczyć umiejętność utworzenia własnej edukacyjnej gry ruchowej.

2.4.3.2. Wykorzystanie koncepcji Blooma, Andersona i Simpson w KRK

Jak wspomniano w podrozdziale 2.3, kwalifikacje opisywane efektami kształcenia podzielono na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Do opisywania efektów kształcenia z obszaru wiedzy można zastosować dwie pierwsze kategorie ze sfery kognitywnej, tj. wiedzę i rozumienie.

Umiejętności definiowane jako zdolność do zastosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów dzieli się na umysłowe/intelektualne (jest to myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz psychomotoryczne. Umiejętności intelektualne można opisać za pomocą czterech ostatnich kategorii sfery kognitywnej. Są to: zastosowanie, analiza, synteza, ewaluacja. Natomiast do opisywania umiejętności praktycznych używamy kategorii ze sfery psychomotorycznej Simpson, tj. percepcji, gotowości do działania, reagowania kierowanego, mechanizmu, kompletnego lub jawnego reagowania, adaptacji i oryginalności.

Kompetencje społeczne (zdolność do stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości) określa się na podstawie sfery

afektywnej Krathwohla, podkreślając wagę wykształcenia takich cech, jak odpowiedzialność i autonomia.

Należy pamiętać (Kraśniewski 2011, 53), że „kompetencje społeczne mogą być formułowane nie tylko przez nauczane treści, ale także przez odpowiednie metody dydaktyczne, przez inspirowanie studentów do działań użytecznych społecznie i włączenie wyników takich działań do dorobku studenta oraz na wiele innych sposobów”.

Choć widoczna jest wyraźna zależność pomiędzy taksonomiami proponowanymi przez dydaktyków amerykańskich a zalecanym przez MNiSW sposobem opisu efektów kształcenia, wydaje się, że koncepcje Blooma, Krathwohla i Simpson nie są wystarczająco wykorzystane. W rozporządzeniu w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji podane zostały efekty obszarowe oraz efekty dla wybranych kierunków. Zadaniem uczelni wyższych było opracowanie efektów kształcenia dla prowadzonych kierunków (tych, dla których efekty nie zostały opracowane) oraz przygotowanie efektów przedmiotowych. Z rozporządzenia wynika, iż efekty kształcenia można modyfikować tylko przez rok od ich wdrożenia. Nie jest to jednak czas wystarczający na ocenę trafności wyboru efektów kształcenia dla kierunku, a zwłaszcza na ocenę możliwości realizacji tych efektów przez wszystkich studentów. Głębszych przemyśleń wymaga również efektywność proponowanych metod ich weryfikacji. Pozostaje mieć nadzieję, że wejdą w życie rozwiązania pozwalające na częstsze modyfikacje przyjętych rozwiązań, co przyczyniłoby się zarówno do rozwoju autonomii uczelni, jak i podniesienia jakości kształcenia.

2.5. Monitorowanie wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce

Innowacja edukacyjna, jaką jest wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji (i co za tym idzie, nadrzędności efektów kształcenia nad programami studiów oraz postrzeganie procesu uczenia się i nauczania przez pryzmat tych efektów), wymaga stałego monitorowania zarówno w ramach uczelni, jak i instytucji nadzorujących (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego).

Takiej próby dokonano w roku 2013 (Kraśniewski i Próchnicka, *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*). Celem publikacji wydanej w ramach programu realizowanego przez Fundację Rektorów Polskich (FRP) wspólnie z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy (ISW) jest „powiązanie z otoczeniem, wzrost efektywności działania i poprawa międzynarodowej konkurencyjności polskich szkół poprzez wdrożenie do praktyki systemu benchmarkingu, dostarczającego uczelniom

dotatkowej, zaawansowanej informacji zarządczej”. Jednym z głównych celów badania (Kraśniewski i Próchnicka 2013, 11) było „zebranie informacji o nastawieniu społeczności akademickiej do procesu wdrażania KRK, tak aby argumenty przytaczane w dyskusji publicznej mogły się opierać na w miarę reprezentatywnych wynikach badań”.

Należy zauważyć, że badania prowadzono w sytuacji, w której: „wprowadzone regulacje przysporzyły licznych problemów związanych z treścią i interpretacją przepisów ustawy i wydanych na jej podstawie rozporządzeń. Szczególnie dużo niejasności dotyczyło w tym zakresie niespójnej terminologii w wydanych aktach prawnych, niejasnych przepisów (definicja studiów stacjonarnych czy zajęć praktycznych), zbędnych regulacji skutkujących nadmiernym obciążaniem pracowników działaniami administracyjno-biurokratycznymi (Rozporządzenie z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, par. 5 pkt. 5–8) czy nierealistycznych przepisów” (Kraśniewski i Próchnicka 2013, 11) – np. liczba punktów ECTS na studiach podyplomowych. Problemy interpretacyjne dotyczyły m.in. tak fundamentalnych kwestii, jak początek okresu obowiązywania nowych regulacji. Próbę interpretacji niektórych problematycznych przepisów i rozstrzygnięcia dylematów związanych z podejściem do wdrażania KRK w uczelniach podjęto w wydanym przez MNiSW opracowaniu *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, jednakże, jak podkreślono w tym opracowaniu, były to jedynie propozycje i wskazanie możliwości, a nie obowiązująca wykładnia czy zalecane procedury postępowania.

Autorzy opracowania zdają sobie sprawę, że wdrażając niezbędne zmiany, uczelnie działały pod presją czasu, spotęgowaną przez opóźnienie w wydaniu kluczowych rozporządzeń, w związku z czym niejednokrotnie podejmowały istotne decyzje w niewystarczająco jasnych warunkach, pozbawione w zasadzie możliwości konsultacji z ekspertami. W tej sytuacji można było przewidywać, że rozwiązania wdrożeniowe przyjęte przez uczelnie będą się różnić.

Badanie miało jednak ograniczony charakter (mimo anonimowości i braku konieczności wnoszenia jakichkolwiek opłat), gdyż na zaproszenie zespołu kierowanego przez profesora Zbigniewa Marciniaka odpowiedziało jedynie 46 uczelni. Autorzy opracowania uznają za sukces fakt, iż wśród uczestników znalazło się aż osiem uczelni z pierwszej dziesiątki rankingu „Perspektyw”.

Należy jednak zauważyć, że była wśród nich zaledwie jedna uczelnia niepubliczna, co może wynikać z mniejszych możliwości organizacyjnych w tego typu placówkach. Fakt ten tym bardziej skłania piszącą te słowa do przeprowadzenia badań jakościowych

związanych z wpływem wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji na proces uczenia się i nauczania w niepublicznych uczelniach językowych.

W wyniku badań sformułowano pewne wnioski wynikające z wprowadzenia KRK w polskich uczelniach (2013: 113). Ustalono m.in., że:

1. Postrzeganie zmian związanych z wprowadzeniem do systemu szkolnictwa wyższego ram kwalifikacji jest umiarkowanie pozytywne (bardziej jednak wśród kierownictwa uczelni niż wśród nauczycieli akademickich).
2. Środowisko akademickie dostrzega rozliczne problemy związane z dotychczasową realizacją tego procesu, wskazując przede wszystkim na:
 - problemy związane z treścią ustawy i wydanych na jej podstawie rozporządzeń, niespójną terminologią, niejasnymi, biurokratycznymi przepisami obciążającymi nadmiernie pracowników;
 - brak pomocy ze strony MNiSW, brak odpowiedzi na pewne ważne pytania, a dodatkowo niespójności interpretacyjne w rozmowach z ekspertami bolońskimi, ekspertami PKA, ekspertami MNiSW;
 - problemy organizacyjne wynikające z nadmiaru zadań wdrożeniowych;
 - brak prawnego uregulowania wszystkich kwestii skutkujący niechętnie przyjmowaną koniecznością podejmowania własnych decyzji;
 - problemy wynikające z braku przekonania nauczycieli akademickich co do sensowności wprowadzanych zmian spotęgowane przez przeciążenie pracą, a także przez brak przygotowania w zakresie metodyki projektowania programu kształcenia.

Według autorów opracowania z badań wynika, że uczelnie postrzegały procedury wdrożeniowe jako proces podporządkowywania się przepisom, a nie wielopłaszczyznową zmianę programów i procesu kształcenia. Co gorsza, wbrew ideom KRK presja czasu ograniczyła udział interesariuszy w tworzeniu programów; cały ciężar zmian spoczął zatem na nauczycielach akademickich.

Autorzy opracowania sugerują, że planowane jest wydanie poradnika dla uczelni, który zawierałby odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania. Twierdzą również, iż dokonane zostaną zmiany legislacyjne porządkujące dotychczasowe regulacje.

Pisząca te słowa próbowała uzyskać pomoc MNiSW niemal na każdym etapie tworzenia efektów kształcenia. Na żadne z pytań i wątpliwości nie udało się jednak uzyskać wiążących odpowiedzi. Rozmówcy podkreślali konieczność przyjmowania własnych, autonomicznych rozwiązań, których prawidłowość oceni PKA. W tej sytuacji pierwsza wersja efektów kształcenia dla LSW stworzona przez zespół roboczy nie wytrzymała

próby czasu. Po roku od wprowadzenia efektów kształcenia zostały one zmodyfikowane. Dziwi fakt, że przepisy nie pozwalają dotychczas na dalsze modyfikacje efektów kształcenia. Zapis ten nie koresponduje z założeniami działań innowacyjnych, których sednem jest nieustanna obserwacja i modyfikacja.

Autorzy raportu ustalili również, że wdrażanie zmian w szkolnictwie wyższym stanowiło katalizator zmian w efektach kształcenia. Środowisko akademickie korzystało ze swobody, co znalazło odzwierciedlenie m.in. w różnicach między liczbą efektów (dla studiów I stopnia między 20 a 242, dla studiów II stopnia między 15 a 243).

Należy jednak zauważyć, że rolę dotychczasowych standardów kształcenia przejęły opracowane przez ministerstwo efekty obszarowe, opisane dokładnie w podrozdziale 2.4.1. Odniesienie się w efektach kierunkowych do efektów obszarowych nastęrcza znaczne trudności. Zarówno sposób ich sformułowania, jak i meritum powoduje, że przypisywanie do nich efektów kierunkowych jest sztuczne, odbywa się „na siłę” i w żaden sposób nie wspiera autonomii uczelni.

Można powiedzieć, że standardy narzucały określone treści programowe i sposób ich realizacji, nie pozostawiając jednocześnie twórcom programów miejsca na wątpliwości, natomiast efekty obszarowe są niejasnym punktem odniesienia, którego jednak nie sposób pominąć. Dokładna analiza efektów obszarowych to temat odrębnych badań, lecz dla celów niniejszej publikacji należy wspomnieć, że brak w nich bezpośrednich odniesień do edukacji (zarówno w przypadku profilu ogólnoakademickiego, jak i praktycznego). Mowa jest wyłącznie o działalności kulturalnej, medialnej i promocyjno-reklamowej, systemie kultury i mediów etc. Należy założyć, że działalność edukacyjna mieści się w sferze działalności kulturalnej, lecz zdaniem piszącej te słowa należało ją wyodrębnić, choćby po to, by doprecyzować efekty kształcenia zakładane dla tej sfery.

Problemy dla filologów powoduje również efekt H1P_U14 i H2P_U14 określający umiejętności językowe właściwe dla danego kierunku studiów jako odpowiednio: B1 i B2, podczas gdy w przypadku studiów filologicznych poziomy językowe, jakimi powinni legitymować się absolwenci, to C1 i C2. Autorzy efektów obszarowych mieli najwyraźniej na myśli znajomość języka nauczanego na lektoratach.

Bardzo enigmatycznie brzmi także efekt H1P_K05 i H2P_K05, czyli: „ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy” i „aktywnie uczestniczy w działaniach na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy”. W efektach kształcenia dla LSW przypisano ten efekt do: K-K05 K_K06 (tabela 2).

Autorzy raportu zwracają również uwagę na zróżnicowanie w proporcjach liczby efektów umieszczanych w poszczególnych kategoriach. W większości uczelni liczba efektów kształcenia w kategorii „wiedza” i kategorii „umiejętności” okazała się porównywalna, z nieznaczną przewagą liczby efektów z kategorii „umiejętności”. Często zdarza się jednak również, że liczba efektów kształcenia z kategorii „umiejętności” przeważa nad efektami z kategorii „wiedza”, co może świadczyć o pewnej zmianie sposobu myślenia o nauczaniu i co za tym idzie, zmianie sposobu nauczania.

Istotną kwestią poruszaną w raporcie jest problem porównywalności efektów uzyskanych przez studentów na różnych uczelniach przy braku możliwości odniesienia do efektów wzorcowych (które zaprojektowano jedynie dla kilku kierunków) oraz braku ustalonych zasad ich oceniania.

Zdaniem piszącej te słowa problem porównywalności efektów kształcenia ma dokładnie ten sam charakter co kwestia możliwości uczciwego porównania mierzenia osiągnięć studenta za pomocą punktów ECTS. Jeśli bowiem już sam (niezwykle trudno mierzalny) nakład pracy studenta potrzebny do uzyskania 1 punktu ECTS liczony w godzinach waha się w Polsce od 25 do 35 (a w niektórych krajach nawet do 50) godzin, trudno mówić o rzetelnej porównywalności.

3. Autorzy raportu są jednak zdania, że wprowadzenie KRK przyczyniło się w znacznym stopniu do korekty wadliwego sposobu przydzielania punktów ECTS. Uczelnie deklarują, że – choć system ECTS stosowany był powszechnie – sposób przydziału punktów nie zawsze pozostawał w odpowiedniej relacji z nakładem pracy studenta. Aż 87% jednostek prowadzących studia zadeklarowało, że w nowych sylabusach bilans ECTS zawiera nakład pracy studenta. Co więcej, w 88% badanych jednostek przypisano puli 180/210 punktów ECTS również punkty uzyskane w trakcie odbywania praktyk zawodowych, co stwarza lepsze warunki do weryfikacji sposobu ich odbywania i efektywności.

W raporcie wymienia się jeszcze inne – zdaniem autorów – pozytywne przeobrażenia procesu kształcenia możliwe dzięki wprowadzeniu Krajowych Ram Kwalifikacji. Do najważniejszych należy poszerzenie oferty studiów, lepsze dopasowanie programów do potrzeb rynku pracy, bardziej efektywne realizowanie idei kształcenia ukierunkowanego na studenta, a co za tym idzie, poprawa jakości kształcenia. Jednostki biorące udział w badaniu deklarują zmiany zawartości programu wynikające z konieczności ich dostosowania do zakładanych efektów kształcenia, zmiany w organizacji programu, konkretnie zwiększoną liczbę przedmiotów do wyboru, wzrost liczby zajęć praktycznych

ukierunkowanych na pozyskanie umiejętności prowadzonych w formach aktywnych, zmiany w sposobie dokumentacji programu, dzięki czemu staje się ona bardziej czytelna dla interesariuszy zewnętrznych.

Podkreśla się w publikacji również korzystne zmiany, jakie zaszły na studiach niestacjonarnych (aczkolwiek w większości przypadków podjęte działania nie wynikały bezpośrednio z rozporządzenia, które jednak określa konieczność osiągania tych samych efektów kształcenia przez studentów stacjonarnych i niestacjonarnych). W niektórych jednostkach wydłużono czas trwania studiów, zmieniono zestawy przedmiotów tak, aby stały się one ekwiwalentne do propozycji dla studentów stacjonarnych, zwiększono liczbę godzin.

Z badania wynika także, iż ponad 50% jednostek planuje wprowadzenie w niedalekiej przyszłości nowych kierunków studiów, modyfikowany jest również (choć w bardzo niewielkim stopniu) sposób rozliczania pensum, w którym podstawą nie są już godziny „kontaktowe”, ale realny nakład pracy nauczyciela niezbędny do weryfikacji efektów kształcenia.

5. Autorzy raportu ustalili, że istotnym czynnikiem hamującym kreatywność uczelni i wzmagającym zawsze obecne obawy przed innowacją jest perspektywa oceny przez PKA, co wynika z nie najlepszych doświadczeń wielu jednostek z obcowania z Komisją.

Pisząca te słowa ma wrażenie, iż niektóre opinie PKA mają charakter całkowicie arbitralny, nie zawsze spójny z zaleceniami MNiSW oraz rozporządzeniami ministerialnymi. Brak znajomości kryteriów, według których sporządzane są oceny PKA, w większości przypadków kluczowe dla istnienia lub funkcjonowania uczelni, pogłębia niepokój podmiotów poddawanych ocenie. Co gorsza, od uchwał PKA można się odwołać wyłącznie do samej komisji, a w przypadku ocen kształcenia są one dla ministerstwa wiążące. W procesie opiniowania wniosków o kierunek sprawa jest mniej oczywista, lecz i tak uchwały PKA stają się w przypadku większości decyzji ministerialnych podstawą ich wydania.

Można zatem powiedzieć, że autonomia uczelni stanowiąca kwintesencję idei wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji może być okupiona negatywną oceną kierunku, choć logika nakazuje, by weryfikatorem jakości kształcenia nie była kilkusobowa komisja o nie do końca jasnym statusie prawnym (decydent czy doradca?), lecz aby stał się nim rynek pracy reprezentowany przez interesariuszy zewnętrznych, skoro już trzeba się pogodzić z postępującą komercjalizacją edukacji i malejącą akademickością uczelni.

6. Podsumowanie raportu

Autorzy raportu zdają sobie sprawę, że mimo ważnych ustaleń możliwych dzięki podjętym badaniom potrzebna jest dalsza dyskusja na temat dotychczasowego przebiegu oraz działań związanych z wprowadzeniem KRK w uczelniach. Zauważają również, że zebrane dane i wyniki badań nie przesądzają o tym, czy zmiany wprowadzone w uczelniach miały jedynie charakter mechaniczny, czy też towarzyszyła im głęboka refleksja na temat procesów kształcenia. Głębszymi przemyśleniami uczestników procesu edukacji decydujących o jej kształcie zainteresowana jest autorka niniejszego artykułu, planująca wywiady na temat Krajowych Ram Kwalifikacji z ważnymi przedstawicielami nauki polskiej.

W raporcie (co podkreślają jego autorzy) brak jest również wystarczających danych, by można było stwierdzić, czy wprowadzenie KRK w Polsce przyniosło efekty w postaci:

- zapewnienia porównywalności kwalifikacji uzyskiwanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami nadawanymi przez inne szkoły wyższe, zwłaszcza europejskie (co w konsekwencji miało ograniczyć problemy związane z akceptacją i uznawalnością wykształcenia);
- doprowadzenia do zwiększenia różnorodności oraz dopasowania do potrzeb społecznych (w tym rynku pracy) programów kształcenia;
- sprzyjania uwolnieniu się w uczelniach autentycznego potencjału do doskonalenia działalności edukacyjnej;
- tworzenia się w Polsce społeczeństwa obywatelskiego.

Autorzy raportu sugerują (2013: 130), aby tego typu badanie „sięgnęło w głąb KRK – dotarło do nauczycieli i studentów”, objęło swym zakresem sposoby realizacji wybranych przedmiotów w celu stwierdzenia, na ile zmieniły się techniki prowadzenia zajęć i metody weryfikacji uzyskiwanych przez studentów efektów kształcenia, a także jakie są rezultaty tej weryfikacji”.

Analiza tego typu prowadzona jest na bieżąco przez piszącą te słowa w Lingwistycznej Szkole Wyższej.

7. Efekty kształcenia w Lingwistycznej Szkole Wyższej – rozwiązania praktyczne

Efekty kształcenia w LSW w końcowej wersji dla studiów I stopnia opracowano zgodnie z założeniami zawartymi w misji uczelni, a także na podstawie doświadczeń z realizacji programów na podstawie standardów kształcenia. Zdaniem piszącej te słowa wymagają one stałego monitorowania i modyfikacji.

7.1. Misja uczelni

Uczelnia realizuje sformułowaną w załączniku do Uchwały Senatu nr 7/43/2013 LSW z dnia 06.09.2013 r. misję i strategię Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie. Misją LSW jest przygotowanie absolwentów do osiągnięcia sukcesów w społeczeństwie oraz na polach określonych programem kształcenia opracowanym dla wybranych specjalizacji, w ramach których kształtujemy takie atuty pracownika, jak umiejętność zdobywania nowych kwalifikacji, kierowanie procesem własnego rozwoju, zamiłowanie do kreatywnych, innowacyjnych rozwiązań na polu zawodowym. Nasi absolwenci otrzymują ważną umiejętność utrzymania się na rynku pracy przez całe życie zawodowe m.in. dzięki umiejętności zdobywania nowej wiedzy w procesie uczenia się przez całe życie.

Wprowadzenie nowych Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) stwarza kolejny impuls do modyfikacji oferty programowej i dostosowywania jej do nowych potrzeb, dzięki czemu nasi absolwenci będą mogli sprostać nowym wyzwaniom, zwiększając tym samym swoją konkurencyjność na rynku pracy.

Programy nauczania – pisane zgodnie z najnowszymi wymogami językiem efektów kształcenia – są skonstruowane w taki sposób, by studenci mogli znacząco wpływać na profil własnego kształcenia poprzez wybór specjalizacji, opcji i zajęć fakultatywnych, a zatem kreować autorskie programy studiów.

Program nauczania ma na celu uzyskanie efektów kształcenia właściwych dla obszaru nauk humanistycznych i społecznych. Jest opracowany pod kątem przekazania studentom bogatej wiedzy lingwistycznej w ramach dwóch specjalizacji. Praktyczny profil kształcenia narzuca konieczność położenia nacisku na zastosowanie wiedzy zdobytej na zajęciach, na rozwijanie umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych.

Studenci obu stopni będą rozwijać pod kierunkiem nauczycieli akademickich swoją wiedzę, wrażliwość badawczą, umiejętności warsztatowe. Wiedza zdobyta na studiach umożliwi rozumienie, poznanie i kształtowanie otaczającego świata, a kwalifikacje zawodowe pozwalają na odpowiedzialne i świadome funkcjonowanie w profesji nauczyciela i tłumacza. Lingwistyczna Szkoła Wyższa dba o rozwój takich cech swoich absolwentów, jak rzetelność, sumienność, uczciwość. Realizacja tych celów wpisana jest w metody weryfikacji efektów kształcenia w sferze kompetencji społecznych. Nasi absolwenci przygotowani są do pracy w grupach i zespołach, uczą się kreatywnego zastosowania wiedzy w praktyce i zamiłowania do nowatorskich rozwiązań, a nade wszystko rozumieją konieczność nieustannego rozwoju i podnoszenia kwalifikacji. Studenci specjalności nauczycielskiej będą przekazywać w przyszłości takie postawy własnym uczniom.

Gwarancją jakości kształcenia jest powołanie komisji ds. jakości kształcenia, której zadaniem jest wewnętrzny system kontroli jakości kształcenia, dzięki któremu uczelnia jest na bieżąco monitorowana, co daje gwarancję stałego jej doskonalenia pod kątem potrzeb studentów oraz implementacji nowatorskich rozwiązań metodycznych wynikających z rozwoju nauki i technologii informacyjnych. Bardzo istotnym elementem podnoszenia jakości kształcenia poprzez realizację zakładanych efektów kształcenia jest modyfikacja ich weryfikacji. Duży nacisk kładziemy na ocenianie kształtujące, stosując takie metody weryfikacji, jak projekt, udział w dyskusji, prezentacja, portfolio. Ocenianie sumujące (pojęte jako egzamin z całego materiału po zakończeniu przedmiotu) zawiera też na ogół elementy oceniania kształtującego (przy wystawianiu oceny końcowej brane są pod uwagę postępy studenta w ciągu całego roku akademickiego). Odchodzimy od testów wielokrotnego wyboru. W przypadku niektórych przedmiotów (np. dydaktyki nauczania języka obcego) ważny element oceny stanowi samoocena i ocena koleżeńska. Taki sposób weryfikacji efektów kształcenia stanowi dla studenta namiastkę przyszłego życia zawodowego, w którym jego realne umiejętności i kompetencje są weryfikowane przez niego samego poprzez nieustanną modyfikację technik nauczania oraz przez środowisko zawodowe. W przypadku obu specjalizacji przy wystawianiu ocen końcowych z zajęć warsztatowych brana jest pod uwagę opinia opiekuna praktyk wyrażona oceną. Takie podejście podkreśla charakter praktyczny prowadzonego przez uczelnię kierunku. W efektach kształcenia uwzględniono zarówno zalecenia ministerialne, jak i cele przedstawione powyżej w szeroko rozumianej misji uczelni.

7.2. Efekty kształcenia dla studiów I stopnia Lingwistycznej Szkoły Wyższej

Poniższa tabela przedstawia efekty kształcenia dla studentów LSW z odwołaniami do efektów obszarowych (patrz punkt) dla nauk humanistycznych i społecznych. Ostatnia kolumna tabeli zawiera skrótowo przedstawione metody weryfikacji efektów kształcenia.

Opis efektów kształcenia dla kierunku *Filologia* w Lingwistycznej Szkole Wyższej w Warszawie

Symbol	Efekty kształcenia dla kierunku <i>filologia</i> profil <i>praktyczny</i> Po ukończeniu studiów I stopnia na kierunku <i>filologia</i> absolwent:	Odniesienie do efektów kształcenia w obszarach kształcenia w zakresie nauk humanistycznych i społecznych	Metody weryfikacji efektów kształcenia
WIEDZA			
w zakresie wiedzy ogólnofilologicznej:			
K_W01	ma podstawową wiedzę o źródłach i miejscu dyscyplin filologicznych w obszarze nauk humanistycznych i społecznych oraz o ich metodologicznym powiązaniu z innymi dyscyplinami nauk	H1P_W01 H1P_W02	udział w dyskusjach; kolokwia, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa
K_W02	zna terminologię używaną w dyscyplinach filologicznych na poziomie podstawowym w języku specjalności i w języku polskim	H1P_W03	udział w dyskusjach; kolokwia, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa
K_W03	ma uporządkowaną podstawową wiedzę w zakresie językoznawstwa, literaturoznawstwa, realioznawstwa z obszaru kulturowego języka specjalności zorientowaną na jej zastosowania praktyczne	H1P_W01 H1P_W02 H1P_W03 H1P_W04	udział w dyskusjach; kolokwia, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa
K_W04	ma podstawową wiedzę o funkcjonowaniu instytucji związanych z działalnością filologa	H1P_W05	udział w dyskusjach; kolokwia, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa
K_W05	posiada ogólną wiedzę na temat finansowych i prawnych aspektów zawodu nauczyciela języka obcego lub tłumacza	H1P_W06 S1P_W07	udział w dyskusjach, kolokwia, prezentacje, egzaminy
K_W06	ma uporządkowaną wiedzę w zakresie technik informatycznych niezbędną do wykonywania zawodu nauczyciela i tłumacza	H1P_W07	udział w dyskusjach, kolokwia, prezentacje, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa

K_W07	ma podstawową wiedzę na temat potrzeb odbiorców usług świadczonych zgodnie ze specjalizacją studiów, potrafi diagnozować je oraz dokonywać ocen jakości świadczonych usług	H1P_W08	portfolio językowe, dyskusje panelowe, prezentacje, prace projektowe, kolokwia, egzaminy praca dyplomowa
K_W08	posiada niezbędną wiedzę z zakresu zasad bezpieczeństwa i higieny pracy oraz udzielania pierwszej pomocy	H1P_W09	prezentacje, kolokwia, <i>case studies</i> , udział w dyskusjach, kolokwia, egzaminy
K_W09	zna i rozumie podstawowe pojęcia i zasady z zakresu ochrony własności intelektualnej i prawa autorskiego	H1P_W10 S1P_W10	prezentacje, prace projektowe, kolokwia, egzaminy
K_W10	zna zasady promocji zdrowia i zdrowego trybu życia		prezentacje, kolokwia, opinia opiekuna praktyk
w zakresie wiedzy specjalistycznej (dla specjalizacji nauczycielskiej – opcjonalnie):			
K_W11	posiada wiedzę na temat teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz różnorodnych uwarunkowań tych procesów	H1P_W01 H1P_W02	prezentacje, opinia opiekuna praktyk
K_W12	posiada wiedzę na temat struktury i funkcji systemu edukacji – celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych	S1P_W02 S1P_W07	<i>case studies</i> , prezentacje, udział w dyskusjach
K_W13	ma podstawową wiedzę z zakresu glottodydaktyki oraz akwizycji językowej uczących się	H1P_W01 H1P_W02 H1P_W03	portfolio nauczyciela, lekcje pokazowe, <i>case studies</i> , dyskusje, opinia opiekuna praktyk, kolokwia, egzaminy praca dyplomowa
w zakresie wiedzy specjalistycznej (dla specjalizacji tłumaczeniowej – opcjonalnie):			
K_W14	ma podstawową wiedzę z zakresu teorii tłumaczeń, niezbędną w wykonywaniu zawodu tłumacza języka obcego	H1P_W01 H1P_W02 H1P_W03	udział w dyskusjach, prezentacje, kolokwia, egzaminy praca dyplomowa
K_W15	ma podstawową wiedzę, obejmującą znajomość metod i technik tłumaczenia pisemnego i ustnego	H1P_W02 H1P_W07	prace projektowe, portfolio tłumaczeń, kolokwia, egzaminy praca dyplomowa
K_W16	ma podstawową wiedzę z zakresu gramatyki i stylistyki współczesnego języka polskiego, niezbędną w wykonywaniu zawodu tłumacza pisemnego i ustnego	H1P_W02	prace projektowe, portfolio tłumaczeń, kolokwia
UMIĘTNOŚCI			
w zakresie ogólnym:			
K_U01	potrafi uczyć się i doskonalić własny warsztat pracy, korzystając z różnych źródeł (w języku rodzimym i obcym) i nowoczesnych technologii	H1P_U01 H1P_U02	prace projektowe praca dyplomowa

K_U02	potrafi posługiwać się językiem specjalności na poziomie B1-C1 (odpowiednio do planu nauczania PNJ) wg skali biegłości językowej ESOKJ	H1P_U11 H1P_U12 H1P_U13 H1P_U14	prezentacje, prace projektowe praca dyplomowa
K_U03	potrafi rozwijać kompetencje językowe w zakresie wybranego drugiego języka obcego	H1P_U02 H1P_U14	prezentacje, portfolio prac pisemnych, udział w dyskusjach, kolokwia, egzaminy, praca dyplomowa
K_U04	potrafi zaplanować i zrealizować projekty typowe dla wybranej działalności zawodowej związanej z wykształceniem filologicznym	H1P_U03 S1P_U07	kontrola pracy własnej studenta (e-learning)
K_U05	potrafi planować i realizować zadania związane ze swoją specjalizacją zawodową	H1P_U04 S1P_U07	udział w dyskusji, portfolio, prezentacje, kolokwia, egzaminy, praca dyplomowa
K_U06	potrafi przeprowadzić prostą diagnozę potrzeb odbiorców usług świadczonych przez specjalistę filologa (np. nauczyciela lub tłumacza)	H1P_U05	kontrola pracy własnej studenta (portfolio nauczyciela lub tłumacza), praca dyplomowa
K_U07	potrafi ocenić jakość usług świadczonych przez filologa (np. tłumacza czy nauczyciela)	H1P_U06	udział w dyskusjach, <i>case studies</i> , kolokwia, opinia opiekuna praktyk, egzaminy, praca dyplomowa
K_U08	potrafi sporządzić wniosek o organizację lub przyznanie środków na realizację projektu nauczycielskiego lub tłumaczeniowego	H1P_U08	prace projektowe, lekcje pokazowe (w przypadku nauczycieli), prezentacje, portfolio i opinie opiekuna praktyk, praca dyplomowa
K_U09	potrafi w szerokim zakresie wykorzystywać technologię informacyjną w wykonywanym zawodzie	H1P_U01 H1P_U09	kontrola pracy własnej studenta (portfolio nauczyciela lub tłumacza), praca dyplomowa
K_U10	potrafi podjąć dyskusję uwzględniając opinię innych uczestników i właściwie ją podsumować w języku polskim i specjalności	H1P_U10	udział w proseminarium, seminarium, prace projektowe, dyskusje
K_U11	potrafi porozumiewać się ze specjalistami w uprawianej dziedzinie z wykorzystaniem różnych technik i kanałów komunikacyjnych	H1P_U11	portfolio, prace semestralne, prace dyplomowe
K_U12	potrafi opracować krótką rozprawę akademicką w języku polskim oraz w języku studiowanej specjalności z zachowaniem zasad prawa autorskiego	H1P_U12 S1P_U09	prace pisemne, <i>case studies</i> , dyskusje
K_U13	Potrafi zaprezentować w formie ustnej nowe treści w języku specjalności	H1P_U13	udział w proseminarium, seminarium, prace projektowe, dyskusje

w zakresie wiedzy specjalistycznej (dla specjalizacji nauczycielskiej – opcjonalnie):			
K_U14	potrafi wykorzystywać wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin do analizowania i interpretowania problemów edukacyjnych i wychowawczych	S1P_U02	udział w dyskusjach, prace projektowe, <i>case studies</i> , opinia opiekuna praktyk
K_U15	potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej	H1P_U03 H1P_U04 H1P_U09	<i>case studies</i> , dyskusje, opinia praktyk, kolokwia, egzaminy
K_U16	posiada podstawowe umiejętności w zakresie oceny efektów nauczania, oceny materiałów dydaktycznych i ewaluacji postępów uczniów	H1P_U06	<i>case studies</i> , dyskusje, opinia opiekuna praktyk, kolokwia, ocena koleżeńska, egzaminy
K_U17	potrafi uwzględnić podstawową wiedzę na temat prawnej i organizacyjnej strony pracy nauczyciela	H1P_U07 S1P_U05	prezentacje, portfolio, dyskusje, praca dyplomowa
w zakresie specjalistycznym (dla specjalizacji tłumaczeniowej – opcjonalnie):			
K_U18	potrafi wykorzystać podstawową wiedzę obejmującą znajomość metod i technik tłumaczenia pisemnego i ustnego w podejmowanych działaniach praktycznych na polu tłumaczenia	H1P_U09 H1P_U12	prace projektowe, portfolio tłumaczeniowe, kolokwia, egzaminy, opinia opiekuna praktyk
K_U19	potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu efektywnego realizowania działań translatorskich oraz wykorzystywać w nich nowoczesne techniki	H1P_U03 H1P_U04 H1P_U09	prace projektowe, portfolio tłumaczeniowe, kolokwia, opinia opiekuna praktyk, egzaminy
K_U20	potrafi ocenić jakość usług związanych z działalnością translatorską	H1P_U06	prace projektowe, portfolio tłumaczeniowe, prezentacje, opinia opiekuna praktyk
K_U21	potrafi uwzględnić podstawową wiedzę na temat prawnej i organizacyjnej strony pracy tłumacza pisemnego i ustnego w podejmowanych działaniach praktycznych na polu tłumaczenia	H1P_U07	
KOMPETENCJE SPOŁECZNE			
w zakresie ogólnym			
K_K01	potrafi ocenić swoją wiedzę i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego doskonalenia zawodowego	H1P_K01	dyskusje, prezentacje, opinia opiekuna praktyk
K_K02	jest przygotowany do aktywnego uczestnictwa w grupach, zespołach, organizacjach i instytucjach podejmujących działania praktyczne na polu nauczania i tłumaczenia	H1P_K02 S1P_K02	dyskusje, prezentacje, opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska
K_K03	jest otwarty na nowe idee i gotów do zmiany swojej opinii pod wpływem dostępnych danych i argumentów	H1P_K01 S1P_K06	dyskusje, prezentacje, opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska

K_K04	wykazuje motywację do zaangażowanego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym	H1P_K06 S1P_K05	dyskusje, prezentacje, portfolio
K_K05	potrafi organizować pracę własną i zespołową w celu realizacji wspólnych zadań i projektów	H1P_K02 H1P_K03 S1P_K05	dyskusje, <i>case studies</i> , opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska, praca dyplomowa (część empiryczna)
K_K06	rozumie znaczenie dziedzictwa kulturowego krajów obszaru języka specjalności	H1P_K05	dyskusje, <i>case studies</i> , opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska, praca dyplomowa
K_K07	odpowiedzialnie przygotowuje się do pracy tłumacza i nauczyciela	S1P_K04 S1P_K05	udział w dyskusjach, pracach na rzecz uczelni, prace projektowe
K_K08	rozumie potrzebę dbania o swój rozwój fizyczny się przez całe życie		
w zakresie specjalistycznym (dla specjalizacji nauczycielskiej – opcjonalnie):			
K_K09	postępuje w sposób profesjonalny i przestrzega zasad etyki zawodowej; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka	H1P_K04 S1P_K04	prace projektowe, udział w dyskusjach, <i>case studies</i> , portfolio nauczycielskie i tłumaczeniowe, opinia opiekuna praktyk, praca dyplomowa
K_K10	potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania dydaktycznego i działań psychologiczno-pedagogicznych w zakresie nauczania języka specjalności	H1P_K03 S1P_K07	prace projektowe, dyskusje, <i>case studies</i> , opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska
w zakresie specjalistycznym (dla specjalizacji tłumaczeniowej – opcjonalnie):			
K_K11	potrafi zawodowo funkcjonować na rynku tłumaczeń (pozyskuje i utrzymuje klienta dzięki gwarancji wysokiej jakości usług)	S1P_K07 H1P_K03	dyskusje, <i>case studies</i> , portfolio tłumaczeniowe
K_K12	trafnie rozwiązuje problemy związane z wykonywaniem zawodu tłumacza, w tym etyczne	H1P_K04 S1P_K04	dyskusje, prace projektowe, opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska

Bibliografia

- Anderson, L., Krathwohl, 2001. *D. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy Objectives*. New York: Longman.
- Biedrzycki, K. i in. 2013. *Raport o stanie edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Bloom, B.S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Susan Fauer Company.
- Caffentiz, G. 2014. 1733-george-caffentiz-walki uniwersyteckie-u kresu ładu edukacyjnego. 10 lutego 2011. www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory. 1 lutego 2014.
- Chłoń-Domińczak, A. i in. 2013. *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012*. Warszawa: IBE.
- Chłoń-Domińczak, A. i in. 2011. Raport z debaty społecznej wokół Polskiej Ramy Kwalifikacji. Warszawa: IBE.
- Chmielecka, E., Brudnik, J. 2009. *Forum akademickie (FA). Nowe klasyfikacje*.
- Czerepaniak-Walczak. 2013. M. Fabryki dyplomów czy universitas. Kraków: Impuls.
- Deklaracja Bolońska. Bologne, 1999.
- Deklaracja Sorbońska. Paryż, 1998.
- Dziennik Ustaw Nr 205, poz. 1206. Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty.
- Dziennik Ustaw Nr 253, poz. 1521. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie wzorcowych efektów kształcenia. 4 listopada 2011.
- Jankowski, T. E-learning by TJ. Notatki projektanta. brak daty. <<http://www.jankowski.pl/metodyka-nauczania/taksonomia-blooma.html>>.
- Komisja Europejska 2012. *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*.
- Komunikat Berliński. Berlin, 2003.
- Komunikat Londyński. Londyn, 2007.
- Komunikat Praski. Praga, 2001.
- Kraśniewski, A. 2011. *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Kraśniewski, A., Próchnicka, M. 2013. Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. 1964. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II. Affective Domain*. New York: David Mc Kay.
- Lubina, E. 2005. *Konstruktywistyczne i behawioralne aspekty kształcenia zdalnego. e-mentor*. 1: 1–10.
- Meger, Z. 2006. *Od Shannona do konstruktywizmu. e-mentor*. 4: 1–11.
- Mietzel G. 2002. *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: GWP.

- Miller, T. 2014. w.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/. 12 lutego 2012. 1696-toby-miller-urzadzaniei utowarowienie-klucz do jankeskiej hierarchii akademickiej.html. 1 lutego 2014.
2009. Proces Boloński – to już dziesięć lat. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemów Edukacyjnych.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.
- Simpson, E.J. 1972. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington D.C.: Gryphon House.
- Simpson, E.J. 1970. *The Classification of Educational Objectives: Psychomotor Domain*. Illinois: Urbana-Champaign: Univeristy of Illinois.
- Sławiński, S. i in. 2011. *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Warszawa: IBE, lipiec.
- Szapiro, T. 2012. *Proces Boloński: nowe szanse czy nieznane zagrożenia*. W: Ekonomiczne studia licencjackie z perspektywy absolwenta i władz uczelni. Red. E. Drogosz-Zabłocka i B. Minkiewicz. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Uniwersytet zaangażowany. Praca zbiorowa. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2010.
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw.
- Woźniak, J. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020*. KRASP. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2009.
- Wroczyńska, A. *Efekty kształcenia jako podstawa budowy programu studiów*. brak daty. <www.bjk.uw.edu.pl/files/doc/efekty_ksztalcenia_pom_inf.doc>.