

DEFINIOWANIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE STUDIÓW WYŻSZYCH DLA KIERUNKU PEDAGOGIKA

DEFINING THE EDUCATIONAL EFFECTS AT HIGHER SCHOOL LEVEL FOR PEDAGOGICAL FIELD

Czesław Plewka

Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Wydział Nauk Społecznych
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
e-mail: apszonak@wshtwp.pl

Abstract. The scope of problems connected with defining the educational effects is presented in the paper. The questions of National Qualification Framework and educational effects for pedagogical undergraduate and graduate students are described.

Key words: educational effects, higher pedagogical education.

Wprowadzenie

Początek XXI wieku to okres obfitujący w ważne wydarzenia, zjawiska i procesy społeczne, polityczne i gospodarcze. Jesteśmy świadkami, a zarazem uczestnikami i współtwórcami wielu istotnych przeobrażeń, które mają miejsce w różnych dziedzinach naszego życia. Przeobrażeniom tym ulegają między innymi – co jest naturalną i niezbędną konsekwencją licznych procesów cywilizacyjnych i globalizacyjnych – teorie naukowe, w tym teorie pedagogiczne, a także edukacyjna praktyka.

Chcąc być równoprawnym członkiem wspólnoty europejskiej, poszukujemy wzorów godnych naśladowania, rozwiązań, które zawierają w sobie potencjał innowacyjności rokującej nadzieję na osiągnięcie lepszej jakości. Szukamy inspiracji we własnych zasobach i w doświadczeniach innych państw, sięgamy po najnowszą literaturę rodzimą i światową. Można zatem uznać, że jest to postępowanie racjonalne i – jak twierdzi wielu wybitnych znawców – naturalne, bowiem na ogół przynosi ono korzyści poznawcze, a często również praktyczne. Przy czym warto pamiętać, że każda wspólnota – a taką bezsprzecznie jest nasza ojczyzna – ma swoją własną kulturę i

specyficzną tożsamość, w której zawarte są wartości, potrzeby i możliwości. Stąd pozostając otwartym na wszelkiego rodzaju wpływy zewnętrzne nie należy gubić z pola widzenia zarówno dorobku rodzimego, jak również istniejących uwarunkowań i możliwości.

Wydaje się jednak – jak twierdzi T. Lewowicki – że „nierzadko zbyt łatwo, pochopnie są pomijane lub niedoceniane rodzime doświadczenia, ekspertyzy i propozycje. W pogoni za nowością i (lepszą?) odmiennością zapomnieniu ulegają idee pedagogiczne i dokonania oświatowe, które stanowić mogą dobrą podstawę do podejmowania profesjonalnych działań służących kształtowaniu teorii i praktyki edukacyjnej na miarę potrzeb i aspiracji współczesnego społeczeństwa polskiego” [5].

Dlatego między innymi każda nowa inicjatywa „zapożyczona” spoza własnej wspólnoty powinna być bardzo dokładnie rozpoznana przed podjęciem próby jej zaadaptowania do rodzimych warunków, a otoczenie, w którym inicjatywa ta ma być wdrożona powinno być wcześniej do tego – pod każdym względem – przygotowane. Takie postępowanie powinno być normą w przypadku każdej zmiany, a już na pewno wtedy, gdy proponowana zmiana zawiera w sobie znamiona rozwiązań fundamentalnych.

Taką zmianą o fundamentalnym znaczeniu dla teorii pedagogicznych, a nade wszystko dla praktyki edukacyjnej jest idea Europejskich Ram Kwalifikacji i wynikających z niej Krajowych Ram Kwalifikacji. Jest to zmiana, która wymaga przewartościowania całego systemu edukacyjnego. Przewartościowanie to dotyczy zarówno sfery mentalnej, jak prakseologicznej, bowiem w świetle proponowanej zmiany centralnym elementem całego procesu kształcenia będą efekty kształcenia, a nie jak dotychczas treści programowe i sposób ich realizacji. To przewartościowanie wymagać będzie wyzbycia się dotychczasowych przyzwyczajzeń, zrozumienia idei, opanowania umiejętności postrzegania procesu kształcenia w kategoriach efektów kształcenia, a nade wszystko wiary w to, że proponowana zmiana może przyczynić się do poprawy jakości kształcenia i lepszego wykorzystania potencjału i talentów uczących się (uczniów i studentów). Żeby jednak te lepsze efekty kształcenia mogły zaistnieć, czeka nas wszystkich zbiorowa lekcja „nowej filozofii kształcenia”. Mam nadzieję, że tę lekcję dobrze odrobimy, a artykuł ten również będzie skromnym przyczynkiem do rozumienia tej nowej idei kształcenia.

Kilka uwag na temat krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego⁵

Krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego to – w największym uogólnieniu – specyficzna metoda opisu kształcenia, jakie polskie uczelnie będą oferować swoim studentom. Metoda ta wyróżnia się dwiema następującymi cechami:

Po pierwsze – opisy formułowane są w języku efektów kształcenia, to znaczy określają, co w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji powinien posiadać student po ukończeniu nauki w ramach danego cyklu kształcenia.

Po drugie – opisy są sporządzane według wspólnego europejskiego systemu, co umożliwi przeprowadzenie porównań dyplomów

wydanych studentom przez różne uczelnie na terenie całej Europy.

Tak sporządzony opis kwalifikacji uzyskanych na poszczególnych poziomach edukacji umożliwi każdemu pracodawcy (na całym obszarze Unii Europejskiej) właściwie odczytać poziom tych kwalifikacji, a dla uczelni, w których student zdecyduje się rozpocząć studia na kolejnym poziomie (również bez względu na to, w którym z krajów UE student zechce studiować) pozwoli ocenić, na jakim etapie zdobywania wiedzy student się znajduje i jakie osiągnął wcześniej efekty kształcenia. Jest to znacząca informacja, bowiem rzeczą naturalną jest, że różne osoby uczestniczące w tym samym procesie kształcenia osiągają często diametralnie różne efekty, co oznacza w praktyce, że ten sam dyplom (w przypadku różnych osób) może mieć różną „wartość”, a tym samym rzeczywiste, a nie formalne kwalifikacje poszczególnych absolwentów tej samej uczelni mogą się różnić. Zatem wprowadzając Krajowe Ramy Kwalifikacji oczekuje się, że konsekwencją ich wdrożenia będzie:

możliwa porównywalność efektów kształcenia (w wymiarze krajowym i międzynarodowym), stanowiąca podstawę do łatwego porównywania i uznawania stopni i dyplomów oraz innych świadectw (certyfikatów) – czyli kwalifikacji; lepsza, dostępniejsza i wszechstronna informacja (dla kandydatów na studia, dla wszystkich, którzy pragną uzupełnić czy podwyższyć swoje wykształcenie, dla pracodawców i innych interesariuszy) dotycząca kompetencji uzyskiwanych przez absolwentów, którzy w trakcie swojej edukacji realizowali różne programy na różnych ścieżkach kształcenia;

możliwa kontynuacja kształcenia w ramach strategii uczenia się przez całe życie i włączenia do listy osiągnięć w sferze kształcenia dokonań spoza obszaru kształcenia formalnego;

wzrost autonomii i odpowiedzialności uczelni za tworzone programy i prowadzone formy kształcenia oraz ułatwienie procedury modyfikacji i zmian w programach kształcenia; poprawa jakości i różnorodności oferty edukacyjnej polskich szkół i uczelni, a w konsekwencji lepsze dostosowanie programów kształcenia do oczekiwań, możliwości i predyspozycji uczących się oraz potrzeb rynku pracy, a tym samym podwyższenie zdolności absolwentów do ich zatrudnienia;

⁵ Opracowano na podstawie dokumentów przygotowanych przez Grupę Roboczą KRK w szkolnictwie wyższym, w szczególności *Założeń do Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* z kwietnia 2010 r. oraz opracowania *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka, Warszawa, październik 2010.

ograniczenie możliwości tworzenia programów zdominowanych interesem kadry nauczającej, co umożliwi ukierunkowanie procesu kształcenia na studenta.

Nieodzownym warunkiem wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji jest: zmiana sposobu projektowania programów kształcenia, wykorzystującego podejście bazujące na efektach kształcenia; przygotowanie pod względem merytorycznym i mentalnym kadry, która będzie wdrażać, monitorować i doskonalić tę nową ideę kształcenia.

Kluczowym czynnikiem warunkującym osiągnięcie zakładanych oczekiwań może okazać się zrozumienie istoty proponowanej idei kształcenia (głównie właściwa interpretacja pojęć „kwalifikacja” i „efekty kształcenia”) i jej zaakceptowanie. Bez tych – jak można sądzić – oczywistych lecz niezbędnych czynników cała idea może okazać się kolejną pozorną próbą poprawy jakości kształcenia.

Czym są owe kwalifikacje i efekty kształcenia?

Pojęcie „kwalifikacje” wywodzi się z języka łacińskiego od słowa *qualitas* i oznacza „określenie ... jakości, oceny, wykształcenia, przygotowania do wykonywania pracy, zawodu” [Słownik1999] lub „zasób wiedzy, umiejętności i doświadczenia wymagany do wykonywania pewnego zawodu lub zajmowania pewnego stanowiska” [6].

W dotychczasowym znaczeniu (w okresie sprzed wprowadzania KRK) pojęcie to definiowane było również jako:

„... poziom wykształcenia zawodowego, jak i zdolności takie jak inteligencja ogólna, właściwości psychofizyczne związane z funkcjonowaniem organów zmysłowych i mięśni oraz zdolności specjalne np. pamięć, wyobraźnia przestrzenna, uwaga, zdolności techniczne” [15];

„... możliwości pracownika jako całość subiektywno-intelektualnych umiejętności, wiadomości i sprawności, które pozwalają jednostce na wykonywanie odpowiednich funkcji w procesie pracy” [1];

„... umiejętności, zdolności, doświadczenia, zręczności, wiedza (...), które pracownikowi umożliwiają jego konkretną pracę, pożyteczną działalność stanowiącą przesłankę w procesie produkcji” [2];

„... zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania zawodu, na który składają się

poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętności organizacyjne i inspirowanie pracy, uzdolnienia, zainteresowania zawodowe” [10];

„... układ wiedzy i umiejętności warunkujących wykonywanie zadań zawodowych i będących składnikiem kwalifikacji pracowniczych” [9];

„... postawy, warunki fizyczne i struktury umiejętności sensomotorycznych, praktycznych i umysłowych, pozwalające rozwiązywać zadania znajdujące się w jakimś polu działania” [7].

Niemal wszystkie przytoczone definicje dostrzegają znaczącą rolę, jaką w procesie działania pełnią umiejętności, aczkolwiek – jak zauważa T. W. Nowacki – obszar tego procesu jest zróżnicowany i nie zawsze odnosi się jedynie do pracy, bowiem każda działalność, nawet hobbystyczna, wymaga kwalifikacji [8]. Stąd można mówić, że pojęcie kwalifikacje jest terminem wieloznacznym, bowiem stanowi zarówno o jakości wykształcenia, jak i przygotowania do wykonywania pracy czy zawodu. Oznacza to, że kwalifikacje są zawsze „do czegoś” oraz zawsze są „jakiś”. Dlatego owych kwalifikacji można wyliczyć tyle, ile jest obszarów działalności człowieka. Stąd najczęściej, gdy mowa o kwalifikacjach, oznacza to, że myśli się o kwalifikacjach związanych z wykonywanymi zawodami czy po prostu z zatrudnieniem. Tymczasem poza tym obszarem działalności znajdują się także inne obszary, wymagające również kwalifikacji przy rozwiązywaniu określonych zadań, ponieważ każdy rodzaj pracy stawia wykonawcy określone wymagania. Mówi się zatem o kwalifikacjach kluczowych, kwalifikacjach pracowniczych, kwalifikacjach społeczno-moralnych, kwalifikacjach zawodowych, kwalifikacjach zdrowotnych, ale także o kwalifikacjach nauczyciela, murarza, kierowcy, kwalifikacjach do pracy na wysokościach, do obsługi określonych maszyn czy narzędzi itp.

Zgodnie z treścią zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 roku dotyczącego ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życia, termin „kwalifikacja” oznacza „formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskanych w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodnie z określonymi standardami”. Stąd w kontekście

rozważań dotyczących ram kwalifikacji, „kwalifikacja” jest rozumiana jako „kwalifikacja formalna”, tzn. tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem, wydanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia, potwierdzającym osiągnięcie określonych efektów kształcenia” [13].

Ostatecznie w znowelizowanej ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym zdefiniowano kwalifikacje jako „efekty kształcenia, poświadczane dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia” [16].

Efekty kształcenia to „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się” [16].

Podobnie jak w przypadku kwalifikacji istnieje wiele mniej lub bardziej formalnych definicji pojęcia „efekty kształcenia” lub „efekty uczenia się” (*learning outcomes*). Ich istota – w opinii ekspertów Grupy Roboczej KRK – sprowadza się do stwierdzenia, że efekty kształcenia określają, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu pewnego etapu (procesu, okresu) kształcenia (określonych zajęć, przedmiotu czy modułu, programu studiów czy innego etapu edukacji). Oba te terminy („efekty kształcenia” i „efekty uczenia się”) często są traktowane jako synonimy. Niekiedy także zamiennie stosuje się termin „kompetencje”. Należy jednak zauważyć, że istotą i nadrzędnym celem procesu kształcenia charakterystycznego dla strategii uczenia się przez całe życie jest takie postępowanie w procesie nauczania-uczenia się, które sprawi, że student „nauczy się”, a nie że „zostanie nauczony”. Dlatego wydaje się, że sformułowanie terminu „efekty uczenia się” oddaje istotę celu, który ma być osiągnięty, nieco lepiej niż powszechnie używany i przyjęty w ustawie termin „efekty kształcenia”. Jeśli jednak przyjąć, że kształcenie i nauczanie są dwoma nierozłącznymi aspektami tego samego procesu pedagogicznego, a kształcenie dotyczy tych wszystkich sposobów, za pomocą których sytuacja pedagogiczna pomaga uczącym się osiągnąć lub rozwinąć wiedzę bądź pewien stopień kompetencji, to terminy „nauczanie” czy też „uczenie się” mogą być podrzędne w stosunku do terminu „kształcenie”. Stąd też wiele definicji (między innymi definicja

sformułowana przez Roberta Millsa Gagné i Briggsa) terminu „kształcenie” zawiera w treści (bądź odnosi się) proces uczenia się; kształcenie to „wszystkie (...) te sytuacje, które mogą mieć bezpośredni wpływ na proces uczenia się istoty ludzkiej, a nie tylko te wprowadzone w ruch przez osobę, która jest nauczycielem” [3].

Nieco szerzej termin „kształcenie” definiuje W. Okoń, twierdząc, że „kształcenie to ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądanych kwalifikacji zawodowych” [11].

Terminu „uczenie się” używa się najczęściej wówczas, gdy chcemy ukazać, że jest to „proces, w którego toku na podstawie doświadczeń, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianie formy wcześniej nabyte” [7]. Podobnie ujmuje to T. W. Nowacki, który twierdzi, że „uczenie się to złożony, wielopoziomowy proces poznawania świata, przedmiotów, znaków i symboli oraz związków między nimi, a także proces rozwijania umiejętności umysłowych i praktycznych oraz tworzenia z nich struktur, pozwalających na rozwiązywanie zadań o odpowiednich kategoriach” [11].

Nieco inaczej postrzega wzajemne relacje „kształcenia” i „uczenia się” Michael Uijias. Uważa on, że oba z tych terminów należy rozpatrywać zarówno z perspektywy teorii, jak i praktyki edukacyjnej, bowiem wówczas można lepiej ukazać głębię istoty tych terminów (rys. 1).

Na podstawie tak przedstawionego modelu wzajemnych relacji mających miejsce między „kształceniem” i „uczeniem się”, a także teorią i praktyką można zdaniem cytowanego autora wyprowadzić następujące wnioski:

- a) praktyka pedagogiczna ma na celu ułatwienie procesu uczenia się;
- b) teoria edukacji ma dostarczyć konstrukcji pojęciowych, za pomocą których praktyka pedagogiczna może być przedstawiona, przeanalizowana, zrozumiana oraz – w niektórych przypadkach – kierowana;
- c) zasady pedagogiczne rozwijane są często na bazie teorii uczenia się. W węższym znaczeniu indywidualne zrozumienie przez nauczycieli procesu uczenia się (lub osobiste teorie) może

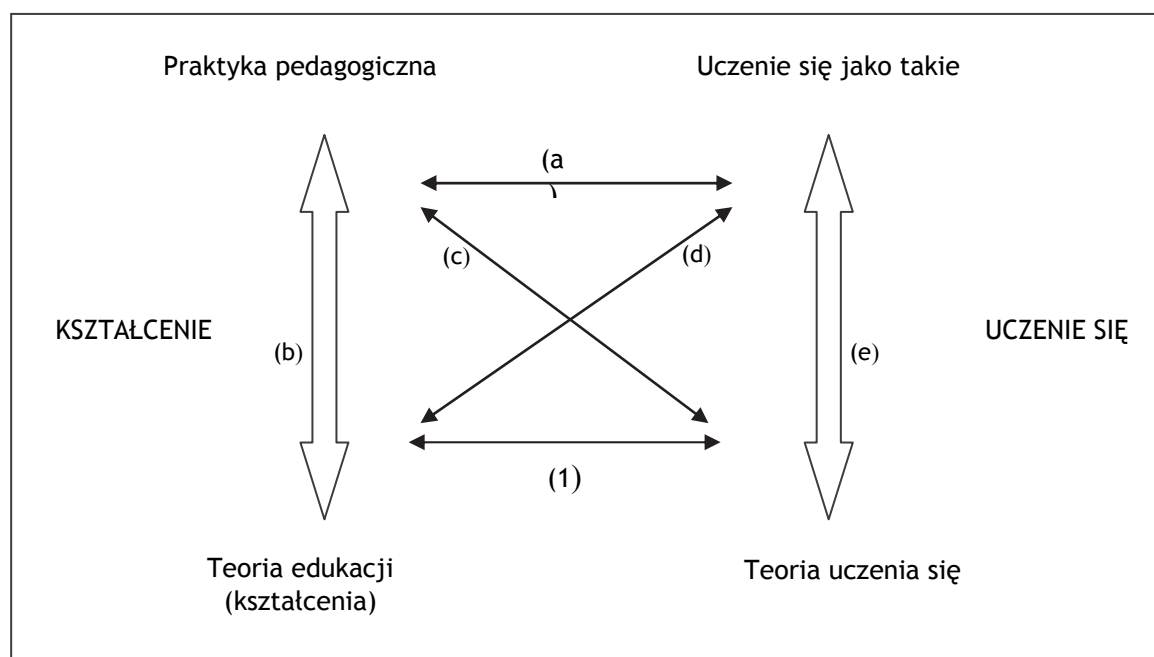
wpłynąć na ich sposób nauczania. Zasady te nie powinny być utożsamiane z pojęciem teorii edukacji;

d) teoria edukacji jest pośrednio związana z uczeniem się jako zjawiskiem empirycznym, ponieważ praktyka pedagogiczna ma na celu ułatwienie indywidualnego procesu uczenia się;

e) teoria uczenia się ma opracować zbiór pojęć, za pomocą których uczenie się może być

opisane (w naszym przypadku za pomocą efektów kształcenia) i zrozumiane;

f) teoria uczenia się jest powiązana z teorią edukacji, ponieważ proces pedagogiczny ma na celu ułatwienie uczenia się, a także ponieważ możliwe jest opracowanie normatywnych zasad pedagogicznych w celu kierowania nauczaniem na podstawie teorii uczenia się.



Rys. 1. Cztery istotne czynniki w określeniu związku między teorią i praktyką kształcenia a uczenia się
 Źródło: Zmodyfikowany model M. Uijasa: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, t. 1, s. 107.

Trzeba jednak pamiętać, że podstawowym warunkiem uzyskania zakładanych efektów kształcenia jest – po stronie uczącego się – opanowanie umiejętności uczenia się, a – po stronie nauczyciela – zastosowanie odpowiedniej procedury (technik, metod, zasad nauczania i środków dydaktycznych, a także organizacji zajęć) edukacyjnej. Nauczanie powinno zawsze wspierać proces uczenia się, dlatego tak istotne jest, aby dokładnie znać zależności zachodzące pomiędzy nauczaniem a uczeniem się, bo tylko wtedy można oczekiwać, że rzeczywiste efekty kształcenia będą takie (lub będą bardzo bliskie), jak były założone efekty. Wówczas możemy uznać, że praktyka pedagogiczna wspiera proces uczenia się, a relacje zachodzące między teorią edukacyjną a uczeniem się mają charakter użyteczny. Teoria uczenia się ma na celu wyjaśnić zarówno naturę procesu uczenia się, jak również to, co uległo zmianie poprzez uczenie się (jakie efekty zostały uzyskane). Zawsze jednak efekty kształcenia każdego etapu edukacji są

wypadkową zaangażowania i umiejętności pracy zarówno uczącego się, jak również nauczyciela, wspomagane lub osłabiane różnego rodzaju uwarunkowaniami bezpośrednio i pośrednio związanymi w procesem kształcenia.

W Polsce w pracach nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego przyjęto, że efekty kształcenia opisywane będą w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Jak definiować efekty kształcenia na studiach dla kierunku pedagogika?

Pedagogika to dyscyplina naukowa, obejmująca przedmiotem swoich badań i praktyk edukację w wymiarze kształcenia (nauczanie i uczenie się), wychowania i opieki adresowanych do człowieka będącego we wszystkich fazach jego życia.

Zgodnie z najnowszymi regulacjami prawnymi pedagogika została zaliczona do grupy nauk humanistycznych i społecznych. Oznacza to, że

jej przedmiot badań został umiejscowiony zarówno w obszarze idei (ideały, normy, powinności), jak i praktyk społecznych. Jako nauka o wychowaniu i kształceniu łączy dwie perspektywy: 1) humanistyczną – koncentrując się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się, oraz 2) społeczną – dotyczącą środowisk wychowawczych, systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych, ich funkcji i znaczenia w rozwoju człowieka.

Pedagogika w swych poczynaniach teoretycznych i praktycznych zmierza do wyjaśnienia tego, jak rozwija się i uczy człowiek na przestrzeni całego swojego życia. Podejmuje również i prowadzi krytyczne analizy istoty wiedzy i rozumienia procesów dotyczących różnych sfer działalności człowieka, a także określania jednostkowych i społecznych konsekwencji podejmowanej działalności. Koncentruje swoją uwagę głównie na analizach procesów edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych, systemach i podejściach, a także ich kulturowych, społecznych, politycznych, historycznych i ekonomicznych kontekstów.

Tak rozumiana pedagogika jest nie tyle nauką o wychowaniu, nauczaniu-uczeniu się i opiece, ile myśleniem o tych procesach, bowiem bada wychowanie i kształcenie człowieka jako proces przebiegający w różnych wymiarach. Tym samym jej zadanie polega na ukazaniu filozoficznych przesłanek teorii i praktyk pedagogicznych oraz na uświadomieniu warunków generujących wiedzę i doświadczenie, tworzących tożsamość podmiotową [12].

W obszarze swoich dociekań pedagogika podejmuje również niektóre problemy z zakresu metodologii, antropologii, aksjologii, etyki czy prakseologii. Ponieważ wyrosła z filozofii, to jakby w sposób naturalny, dążąc do autonomii, przejęła dużą część jej dziedzictwa. W swoich badaniach podstawowych posługuje się metodami humanistycznymi, natomiast w badaniach eksplikacyjnych i stosowanych sięga głównie do metodologii nauk społecznych. Podstawowe systemy myślenia pedagogicznego mają charakter ściśle humanistyczny. W swoim rozwoju przyswoiła sobie także metody nauk empirycznych i stosowanych nauk społecznych. Wiedza pedagogiczna dzięki odślanianiu różnorodności i ambiwalencji „dobra i zła, prawdy i fałszu, piękna i kiczu, nadziei i porażek, życia i śmierci, wpływu i oporu, tradycji i przyszłości, odpowiedzialności i

nieodpowiedzialności w edukacji” [12] pozwala zrozumieć przemiany, kryzysy środowisk i instytucji edukacyjnych, idei i wzorów wychowania oraz ich konsekwencje dla praktyki edukacyjnej, a przez to właściwie odczytywać efekty wychowania, kształcenia i opieki, ich dynamiki, realnych zagrożeń, napięć oraz wagę przeciwstawnych sobie zjawisk.

Pedagogika jest także przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego. Jako pełnoprawny kierunek studiów wyższych ma za zadanie – jak twierdzi B. Śliwerski – dostarczyć studiującym odpowiednich kompetencji i wiedzy na temat: stymulowania procesów socjalizacyjnych, kształcenia i wychowania, zasad, metod, form, technik i środków różnie rozumianego oddziaływania na osoby uczące się, procedur badawczych, formułowania pytań, konceptualizacji własnego doświadczenia i zawodu oraz rewidowania profesjonalnej tożsamości.

Studiowanie na kierunku pedagogika od kilku lat należy w Polsce do jednych z najbardziej obleganych w szkolnictwie wyższym kierunków studiów. Popyt na ten kierunek studiów jest zapewne efektem kilku uzupełniających się czynników, do których z jednej strony należy swoistego rodzaju moda i (choć niewielki, ale jednak) wciąż jeszcze istniejący rynek pracy dla absolwentów pedagogiki, z drugiej zaś postrzeganie przez kandydatów celowości studiowania tego kierunku jako szeroko wpisującego się (swą uniwersalnością programu kształcenia) w ich ciekawość czy zainteresowania dyscypliną wiedzy humanistycznej, która zagospodarowuje ich wyobraźnię i odpowiada ich ogólnoludzkiej wrażliwości.

Pedagogika – jak twierdzi wielu znawców tej dyscypliny – stwarza też okazję powrotu do własnego dzieciństwa i wchodzenia w dorosłość, by lepiej poznać i zrozumieć to, w czym się uczestniczyło w sposób najczęściej mniej lub bardziej świadomy, a co wpisało się na stałe we własną psychikę i cielesność oraz w życie najbliższego otoczenia.

Studiowanie pedagogiki stwarza także możliwość zdobycia wiedzy, która umożliwia kształtowanie i projektowanie własnego rozwoju w zakresie kompetencji społecznych i osobowych, refleksyjności i krytyczności.

Trzeba jednak wiedzieć – przystępując do projektowania efektów kształcenia dla kierunku pedagogika – że studia w zakresie tej dyscypliny obejmują szereg subdyscyplin pedagogicznych, wynikających z wieku rozwojowego podmiotów

wychowawczych lub uczących się (np. pedagogika wieku przedszkolnego, wczesnoszkolnego czy andragogika); celów edukacji, jak np. kształtowania umiejętności czytania czy rozwiązywania określonych problemów wychowawczych, albo zmianę zachowań bądź postaw (dydaktyka, teoria wychowania, pedagogika specjalna); obszarów działalności człowieka powiązanych z wychowaniem i kształceniem, takich jak: opieka, pomoc, profilaktyka, terapia, resocjalizacja itp.; środowisk wychowawczych i specjalistycznych (m.in. rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza); systemów (edukacja formalna i nieformalna, samokształcenie, e-dukacja itp.). Nie jest zatem możliwe, żeby absolwent pedagogiki, studiów pierwszego czy drugiego stopnia, uzyskał takie efekty, które będą predysponować go do każdego rodzaju pracy pedagogicznej. Stąd już na etapie wstępnym (przed przystąpieniem do formułowania efektów kształcenia) należy podjąć decyzję dotyczącą profilu studiów i celów studiów, które będą swoistego rodzaju informacją kierunkową na poszczególnych etapach definiowania efektów kształcenia.

Zapewne w początkowym okresie wdrażania nowej idei kształcenia, wynikającej z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, definiowania efektów kształcenia wszyscy przez jakiś czas muszą się uczyć. Zapewne pojawią się różne propozycje dotyczące metodologii opanowania i wdrożenia tej zmiany. Jedną z pierwszych propozycji mających pomóc uczelniom w przeprowadzeniu tej zmiany jest publikacja autorstwa Andrzeja Kraśniewskiego zatytułowana *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*.

Autor publikacji w stosunkowo przystępnej formie opisuje cały proces przygotowania proponowanej zmiany. Wychodzi od omówienia dwóch kluczowych terminów, które nieco inaczej zostały zdefiniowane w znowelizowanej ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym niż to, jak były one rozumiane dotychczas. Mam na myśli termin „program kształcenia” i „program studiów”. Dotychczas terminy te traktowane były jako synonimy.

W świetle nowych regulacji (art. 2 ust. 1 pkt 14b znowelizowanej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz par. 3 Rozporządzenia w sprawie warunków prowadzenia studiów) program kształcenia przypisuje się do kierunku studiów,

poziomu kształcenia i profilu kształcenia, a definiuje w sposób następujący:

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

To samo rozporządzenie (w par. 5 ust. 1) *program studiów określa jako opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia, który zawiera: moduły kształcenia (pojedyncze zajęcia, grupy zajęć lub bloki) wraz z przypisaniem do każdego modułu zakładanych efektów kształcenia oraz liczby punktów ECTS;*

plan studiów prowadzonych w formie stacjonarnej lub niestacjonarnej; sposób weryfikacji zakładanych efektów kształcenia osiągniętych przez studenta.

Pojęcie programu studiów w swojej treści w znacznym stopniu przypomina obowiązujące w dotychczasowych regulacjach określenie plan studiów i programy nauczania (które były przedmiotem uchwały rady wydziału). Różnica wynika głównie z wyeksponowania efektów kształcenia jako podstawowego elementu opisującego każdy moduł kształcenia występujący w planie studiów.

Relacje mające miejsce między kluczowymi pojęciami używanymi w opisie studiów prowadzonych – co należy wyraźnie podkreślić – na określonym kierunku studiów (w tym przypadku pedagogice), poziomie (pierwszy lub drugi stopień) i profilu kształcenia (ogólnoakademicki lub praktyczny) ilustruje rys. 2.

Efekty kształcenia powinny zawsze być traktowane jako nadrzędne wobec programu studiów. Taki warunek wynika wprost z definicji programu studiów, który jest opisem procesu kształcenia prowadzącego do osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia.

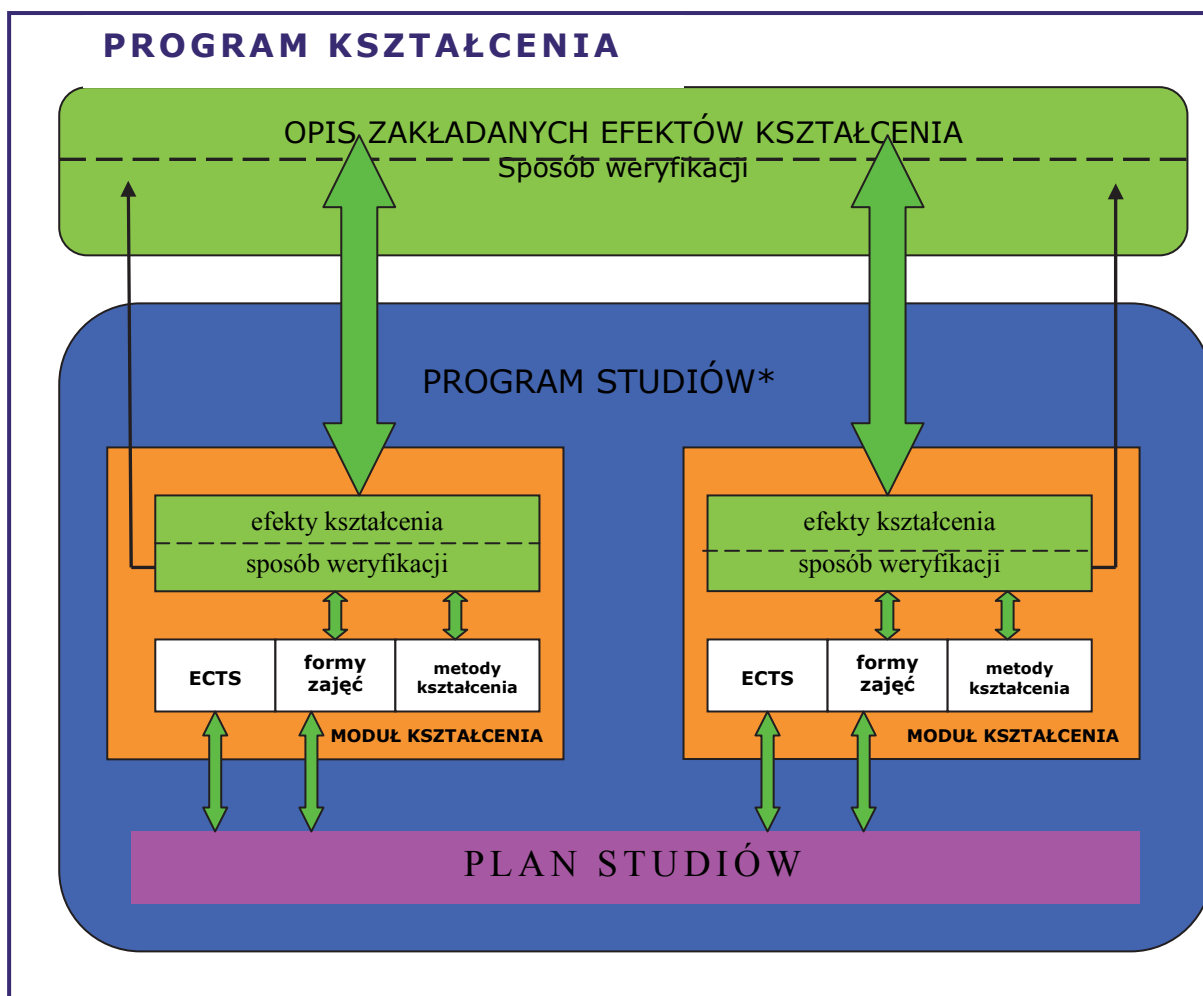
Uczelnia, która przystępuje do przygotowania projektu programu kształcenia na danym kierunku studiów, poziomie i profilu kształcenia ma do dyspozycji dwie następujące możliwości w zakresie określania efektów kształcenia dla tego programu:

1 - przyjąć wzorcowy opis efektów kształcenia dla tego kierunku, poziomu i profilu kształcenia, znajdujący się w załączniku do Rozporządzenia w sprawie wzorcowych efektów kształcenia;

2 - opracować własny projekt efektów kształcenia, wzorując się na wzorcowych opisach efektów kształcenia dla prowadzonego kierunku studiów.

Wybierając wzorcowy opis efektów kształcenia dla danego (w tym przypadku pedagogiki) kierunku studiów trzeba mieć na uwadze, że opis ten jest pewną ekspercką wizją, wynikającą z doświadczeń członków zespołu, który opis ten

przygotował (nie pretenduje oczywiście do roli uniwersalnego wzorca) i nie koniecznie będzie dostosowany do potrzeb studentów i możliwości naszej uczelni, co w konsekwencji może sprawić, że efekty te mogą nie zostać osiągnięte. Ponadto są one „obciążone” doświadczeniami nielicznej grupy osób pracujących przy ich definiowaniu.



* opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia

Rys. 2. Relacje między kluczowymi pojęciami używanymi w opisie studiów na określonym kierunku studiów, poziomie i profilu kształcenia

Źródło: A. Kraśniewski, *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* [online] [dostępne w Internecie:]

http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/20111107_publicacja_MNISW_AK_111105_WA_PN.pdf, s. 16.

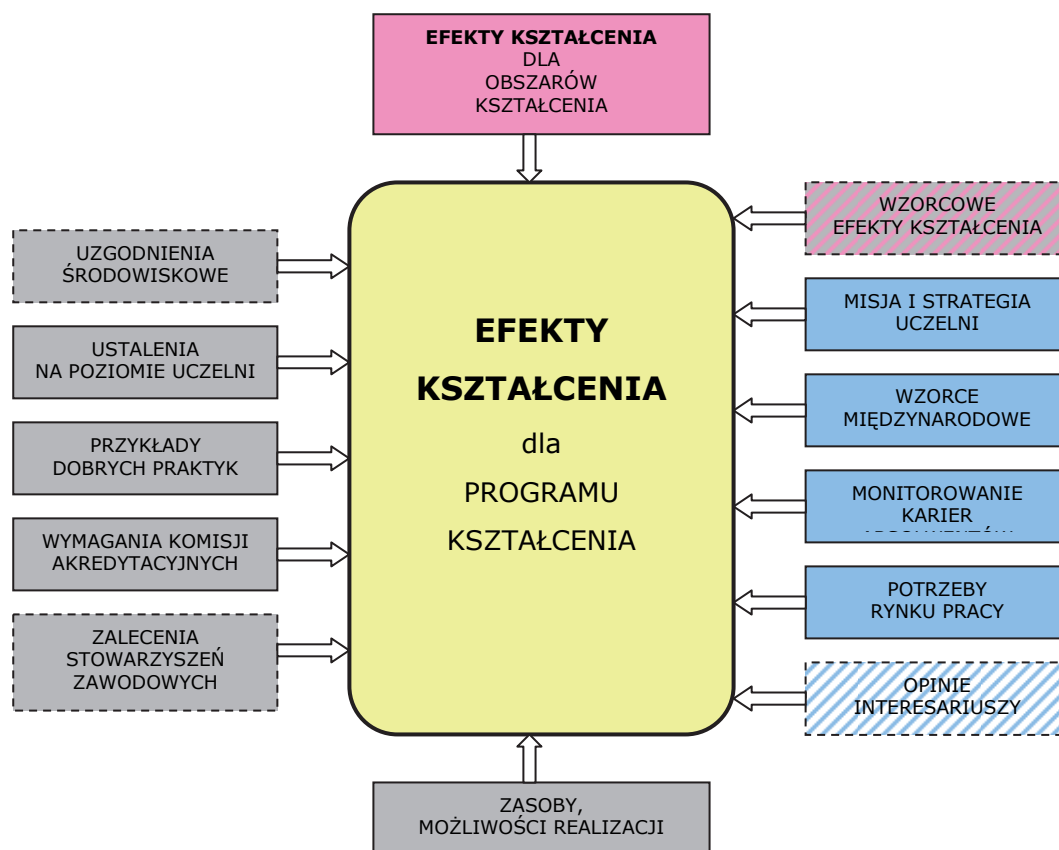
Przy opracowywaniu własnych opisów efektów kształcenia dla danego kierunku, poziomu oraz profilu należy zadbać, żeby zakładane efekty kształcenia dla danego programu kształcenia były:

- spójne (par. 9 ust. 1 pkt 4a Rozporządzenia w sprawie warunków prowadzenia studiów);

- wyrażone w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (par. 3 ust.1);

- uwzględniające właściwe dla danego kierunku efekty kształcenia, wybrane ze wszystkich efektów kształcenia dla obszaru (lub obszarów) kształcenia wyróżnionych w KRK

oraz przyporządkowanych programowi zastosowania odpowiedniej procedury (kierunkowi studiów) (par. 4 ust. 1); stanowiącej element realizacji procesu - mierzalne, tzn. formułowane w taki sposób, aby możliwe było stwierdzenie (w wyniku kształcenia), że student je osiągnął.



Rys. 3. Czynniki wpływające na proces definiowania efektów kształcenia dla programu kształcenia
 Źródło: A. Kraśniewski, *Jak przygotować...*, op. cit., s. 43.

Przystępując do definiowania efektów kształcenia dla danego kierunku, poziomu oraz profilu należy także uwzględnić następujące ogólne wymagania i zalecenia wynikające z Rozporządzenia w sprawie warunków prowadzenia studiów (rys. 3):

- wskazać związek programu kształcenia z misją uczelni i jej strategią rozwoju (par. 9 ust. 1 pkt 2);
- wykorzystać wzorce międzynarodowe (par. 7 ust. 2);
- uwzględniać wyniki monitorowania karier absolwentów (par. 7 ust. 1);
- analizować stopień dostosowania efektów kształcenia do potrzeb rynku pracy (par. 2 pkt 4a Rozporządzenia w sprawie warunków oceny programowej instytucjonalnej).

W procesie definiowania efektów kształcenia uczelnia projektująca program kształcenia powinna ponadto uwzględnić:

- wzorcowe efekty kształcenia dla rozpatrywanego lub zbliżonego kierunku studiów;
- uzgodnienia środowiskowe;
- ustalenia dokonane na poziomie uczelni;
- opinie interesariuszy (wykorzystanie opinii pracodawców przy tworzeniu programów kształcenia stanowi określony w Rozporządzeniu w sprawie warunków oceny programowej i instytucjonalnej (par. 2 pkt 4b) element oceny programowej dokonywanej przez Polską Komisję Akredytacyjną);
- przykłady dobrych praktyk, obejmujące m.in. opracowania wykorzystane w innych uczelniach;
- zasoby i możliwości realizacji procesu prowadzącego do osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia;

- wymagania i zalecenia komisji akredytacyjnych, stowarzyszeń i organizacji zawodowych.

Przystępując do definiowania efektów kształcenia powinniśmy pamiętać, żeby nie odzwierciedlać oczekiwań i ambicji kadry, lecz realne możliwości osiągnięcia tych efektów przez najsłabszego studenta, który według przyjętych przez uczelnię kryteriów powinien uzyskać dyplom poświadczający uzyskanie określonych kwalifikacji pierwszego lub drugiego stopnia. Żeby tak mogło się stać – uczelnia powinna mieć rozeznanie w możliwościach swoich studentów i dostosowywać – w ramach obowiązujących przepisów – programy kształcenia (zakładane efekty kształcenia) do tych możliwości.

Przyjęcie takiego założenia (a ono wynika z proponowanych rozwiązań prawnych) oznacza, że zdefiniowane przez uczelnię efekty kształcenia stanowią nie tylko założenie czy zamierzenie – jak mógłby sugerować termin „zakładane efekty kształcenia” – lecz egzekwowalne zobowiązanie podlegające kontroli przez Polską Komisję Akredytacyjną. Stąd należy pamiętać, że zdefiniowanie efektów kształcenia, które nie mogą być osiągnięte przez każdego absolwenta uczelni, uzyskującego dyplom potwierdzający osiągnięcie zakładanych efektów, jest poważnym uchybieniem. Również istotnym uchybieniem jest brak możliwości wykazania, że założone efekty kształcenia w rzeczywistości zostały osiągnięte. Dlatego nieodzowną czynnością procedury definiowania zakładanych efektów kształcenia jest zaprojektowanie właściwej metody kontroli stanu osiągnięcia tych efektów.

Definiując efekty kształcenia należy pamiętać, że jedna z istotnych decyzji podejmowanych w trakcie tego procesu dotyczy stopnia szczegółowości opisu projektowanych efektów kształcenia.

- Zbyt duży stopień szczegółowości opisu (zbyt duża liczba zakładanych efektów) może nadmiernie ograniczać swobodę i inwencję nauczycieli akademickich proponujących określone moduły kształcenia i utrudnić dokonywanie zmian programowych.

- Zbyt mały stopień szczegółowości opisu (zbyt mała liczba zakładanych efektów) może uczynić cały opis mało konkretnym, niedającym dostatecznie czytelnych wskazówek i pozostawienie projektantom modułów kształcenia zbyt dużo swobody, co w konsekwencji może sprawić, że program studiów będzie swoistego rodzaju „składanką”

modułów kształcenia, które niepokrywają pewnych istotnych elementów wiedzy lub pewnych oczekiwanych umiejętności albo zawierają te same elementy w różnych modułach.

Ważną kwestią jest również to, żeby w trakcie definiowania efektów kształcenia nie zgubić z pola widzenia żadnej z kategorii efektów (wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne), jak również to, jaka będzie treść wyrażen użytych do opisywania efektów kształcenia dla określonego kierunku studiów. W tym względzie brak jest jednoznacznych zaleceń. Oznacza to, że każda uczelnia musi sobie wypracować swój własny sposób formułowania wyrażen opisujących efekty kształcenia, stosując odpowiednią formę gramatyczną, zbiór odpowiednich słów kluczowych itp. Można tu wykorzystać dość powszechnie stosowaną taksonomię Blooma [4], używając do formułowania efektów kształcenia czasowników opisujących czynności (działania) wykorzystywane przez studenta w procesie kształcenia. W literaturze można znaleźć wiele przykładów zastosowań czasowników opisujących działanie, odpowiednich dla poszczególnych poziomów wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Zgodnie z propozycją B. Blooma wiedza (*knowing*) składa się z sześciu poziomów zorganizowanych w hierarchię przedstawioną na rys. 4.

Dla każdego z poziomów, zdaniem B. Blooma, można przypisać następujące czasowniki, które charakteryzują odpowiadający mu proces:

1. **Wiedza (*knowledge*)** – umiejętność przywoływania lub pamiętania faktów bez konieczności ich rozumienia.

Czasowniki używane do opisanie tego poziomu: definiować, opisywać, wyliczyć, znaleźć, nazwać, rozpoznać, pokazać, powiedzieć, zaprezentować, odnieść, powtórzyć itp.

2. **Zrozumienie (*comprehension*)** – umiejętność rozumienia i interpretowania wyuczonych/nabytych informacji.

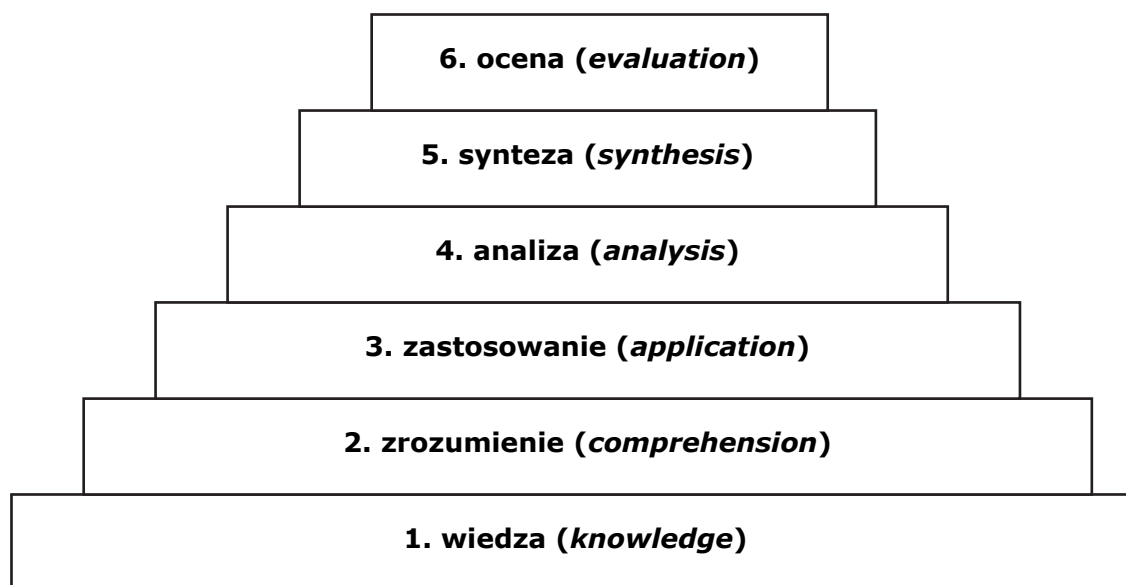
Czasowniki: powiązać, wyjaśnić, zakwalifikować, dostosować, opisać, rozróżnić, oszacować, uogólnić, rozpoznać, zilustrować, przetłumaczyć, zinterpretować itp.

3. **Zastosowanie (*application*)** – umiejętność wykorzystania nabytych informacji w nowych sytuacjach, np. wykorzystania wiedzy do rozwiązywania problemów itp.

Czasowniki: wdrażać, obliczać, zmieniać, wybierać, budować, pokazywać, rozwijać,

znaleźć, ilustrować, organizować, produkować, wybierać, rozwiązywać, używać, modyfikować itp.

4. **Analiza (*analysis*)** – umiejętność rozbijania informacji na elementy składowe, np. odnajdywanie wewnętrznych powiązań i idei (rozumienie struktury organizującej).



Rys. 4. Hierarchia poziomów wiedzy według taksonomii B. Blooma

Źródło: D. Kennedy, Prezentacja przedstawiona podczas warsztatów poświęconych strukturom kwalifikacji, Warszawa 2009.

Czasowniki: analizować, ułożyć, rozbić, obliczać, kategoryzować, zaklasyfikować, porównać, powiązać, przedyskutować, rozpoznać, rozdzielać, podkreślać, oddzielać, rozróżniać, odnieść, zidentyfikować itp.

5. **Synteza (*synthesis*)** – umiejętność łączenia poszczególnych elementów w całość.

Czasowniki: uzasadniać, komponować, kompilować, budować, rozwijać, wyjaśniać, formułować, uogólniać, integrować, modyfikować, organizować, planować, przygotowywać, konstruować, podsumowywać, streszczać itp.

6. **Ocena (*evaluation*)** – umiejętność oceny wartości informacji ze względu na dany cel.

Czasowniki: ocenić, oszacować, argumentować, porównać, konkludować, przekonać, krytykować, bronić, wyjaśniać, interpretować, polecać, osądzać, wspierać, przewidywać, streszczać itp.

Dwie pozostałe domeny wyznaczone w taksonomii Blooma to:

• **DOMENA AFEKTYWNA** (uczucia i postawy)

Czasowniki używane do opisu domeny afektywnej: doceniać, akceptować, podejmować, demonstrować, dyskutować, łączyć, organizować, osądzać, integrować, odnosić itp.

• **DOMENA PSYCHOMOTORYCZNA** (dotycząca umiejętności fizycznych wymagających koordynacji umysłu i czynności mięśni)

Czasowniki używane do opisu tej domeny: zbudować, dostosować, posługiwać się, używać, chwytać, rozróżniać dotykiem, zmierzyć itp.

Autorzy opracowań poświęconych problematyce budowy programów studiów w oparciu o efekty kształcenia są zgodni, że definiując (opisując) efekty kształcenia powinno się używać czasowników czynnych. Należy unikać takich czasowników, jak: rozumieć, wiedzieć, być świadomym, doceniać.

Przy definiowaniu efektów kształcenia dla konkretnego programu uczelnia powinna również wziąć pod uwagę to, że kompetencje społeczne są nabywane nie tylko w wyniku realizacji określonych treści kształcenia, ale także w wyniku stosowania odpowiednich metod dydaktycznych, przez inspirowanie studentów do podejmowania działań użytecznych społecznie i włączanie wyników takich działań do stanu posiadania studenta.

Uwzględniając wcześniej wyrażone uwagi i sugestie, można w dużym uproszczeniu przyjąć, że procedura prowadząca do określenia przez uczelnię zestawu efektów kształcenia dla

proponowanego programu kształcenia powinna składać się z następujących etapów:

Etap pierwszy – WSTĘPNA WERSJA OPISU EFEKTÓW KSZTAŁCENIA opracowana w oparciu o obszarowe efekty kształcenia.

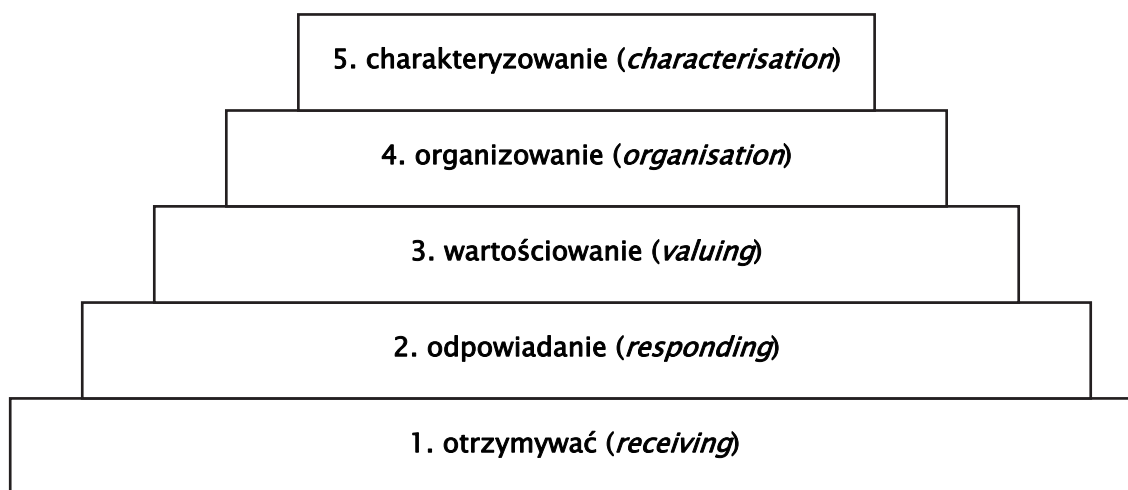
Etap drugi – WSTĘPNA WERSJA PROGRAMU KSZTAŁCENIA, tj. zestaw zdefiniowanych modułów kształcenia i opisy charakteryzujące te moduły efektów kształcenia.

Etap trzeci – PORÓWNANIE OPRACOWANEGO ZESTAWU EFEKTÓW KSZTAŁCENIA DLA PROGRAMU KSZTAŁCENIA Z EFEKTAMI KSZTAŁCENIA DLA POSZCZEGÓLNYCH MODUŁÓW; można tego dokonać przy użyciu tzw. matrycy efektów kształcenia w celu określenia relacji zachodzących między

efektami kształcenia zdefiniowanymi dla programu kształcenia (efektami kierunkowymi) i efektami kształcenia zdefiniowanymi dla poszczególnych modułów.

Etap czwarty – MODYFIKACJA EFEKTÓW KSZTAŁCENIA DLA PROGRAMU LUB MODYFIKACJA ZESTAWU MODUŁÓW.

Etap piąty – MODYFIKACJA (korekta) PROGRAMU KSZTAŁCENIA – modyfikacja ta może dotyczyć zarówno koncepcji programu kształcenia, określonej przez zestaw kierunkowych efektów kształcenia, jak i modyfikacji zestawu modułów kształcenia lub związanych z poszczególnymi modułami efektów kształcenia.



Rys. 5. Hierarchia poziomów domeny afektywnej według taksonomii B. Blooma: 1 - otrzymywanie (*receiving*) – to chęć otrzymania informacji; 2 - odpowiadanie (*responding*) – to aktywne uczestniczenie we własnym uczeniu się; 3 - wartościowanie (*valuing*) – to rozumienie wartości; 4 - organizowanie (*organisation*) – to porównywanie, zestawianie wartości; 5 - charakteryzowanie (*characterisation*) – to zespolenie przekonań, idei i postaw.

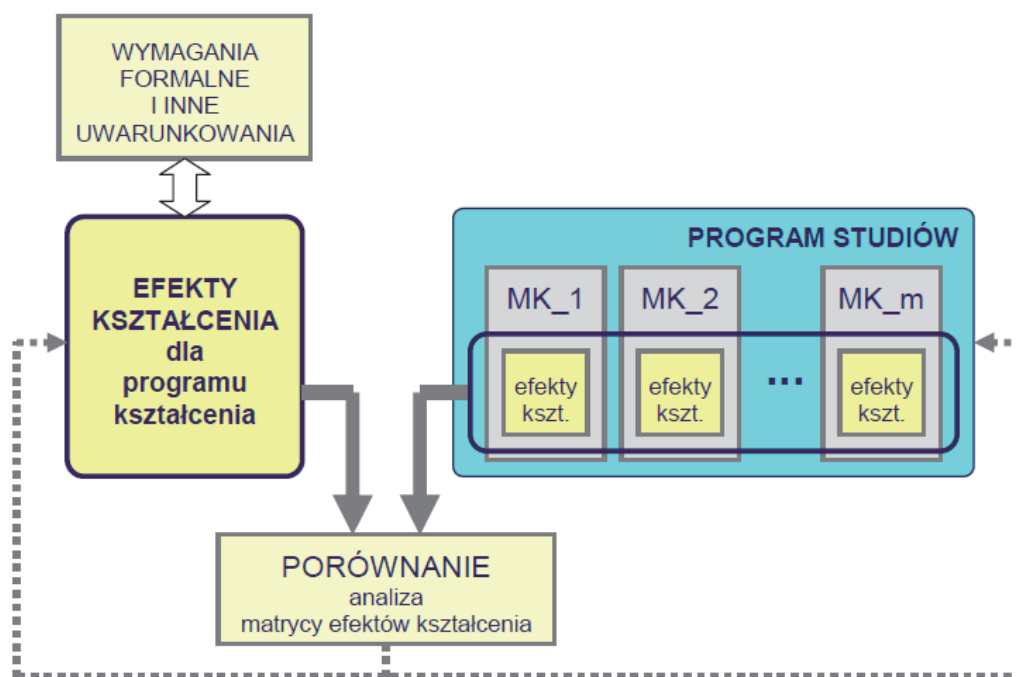
Źródło: D. Kennedy, Prezentacja..., op. cit.

Korekta kierunkowych efektów kształcenia lub zestawu modułów kształcenia ma wpływ na postać matrycy efektów kształcenia, a jej ponowna analiza pozwala ocenić stopień uzyskanej poprawy. Jest to właściwy sposób zmierzania do uzyskania coraz lepszego programu kształcenia, który powinien być tak długo powtarzany, aż uzyskamy satysfakcjonujące nas rozwiązanie. Można go opisać następującym schematem na rys. 6.

Uwagi końcowe

Tak jak każda zmiana (a bez wątpienia jest zmiana fundamentalna w zakresie kształcenia), tak i ta, która dotyczy projektowania programów

kształcenia zgodnie z wymogami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego budzi zrozumiały niepokój. Nie jest to jednak zmiana niemożliwa do zaprojektowania i wdrożenia w taki sposób, żeby możliwe było osiągnięcie zakładanych celów. Żeby jednak tak się stało, zmiana ta wymaga przewartościowania sposobu myślenia kadry realizującej proces kształcenia w szkole wyższej i opanowania nowych procedur związanych z projektowaniem programu studiów oraz programu kształcenia, a także dużej rozwagi przy ich realizacji.



Rys. 6. Iteracyjny proces definiowania efektów kształcenia
 Źródło: A. Kraśniewski, *Jak przygotować...*, op. cit., s. 53.

Każda z uczelni zapewne w inny, specyficzny dla siebie sposób będzie pokonywać trud opanowania tej nowej idei kształcenia. Dążąc do opanowania umiejętności definiowania efektów kształcenia, warto wykorzystać następujące propozycje⁶:

- rozpoczynać opis każdego efektu kształcenia czasownikiem czynnym typu: student wymienia kryteria, analizuje, przedstawia, wyjaśnia itp.;
- używać tylko jednego czasownika przy formułowaniu jednego efektu kształcenia;
- unikać czasowników o znaczeniu zbyt ogólnym, niejasnym, takich np. jak: wiedzieć, rozumieć, zaznajomić się, być świadomym itp.;
- unikać zdań skomplikowanych – jeśli to konieczne, to lepiej użyć w takim przypadku więcej niż jednego zdania, by bardziej jednoznacznie zdefiniować efekt kształcenia;

⁶ Formułując propozycje dotyczące definiowania efektów kształcenia wykorzystano dostępne materiały opracowane przez Grupę Roboczą KRK w Szkolnictwie Wyższym, w szczególności *Autonomii programowej uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, red. E. Chmielecka oraz A. Kraśniewski, *Jak przygotować program kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* oraz opracowań innych autorów.

- upewnić się, że efekty kształcenia modułu odnoszą się do całkowitych efektów kształcenia programu studiów;
- efekty kształcenia muszą być możliwe do zmierzenia i zaobserwowania;
- efekty kształcenia powinny być możliwe do oceny;
- przy formułowaniu efektów kształcenia należy wziąć pod uwagę czas, podczas którego efekty kształcenia mają być osiągnięte (efekty kształcenia nie mogą być sformułowane zbyt ambitnie. Należy sprawdzić, czy w zakładanym czasie i przy dostępnych środkach osiągnięcie efektów kształcenia jest możliwe nawet dla najsłabszego studenta);
- definiując efekty kształcenia należy określić, w jaki sposób będą one oceniane (jeśli efekty kształcenia będą zdefiniowane ogólnie, to trudno będzie je skutecznie ocenić. Jeśli natomiast zakładane efekty kształcenia będą zdefiniowane zbyt szczegółowo, to ich lista może okazać się zbyt długa);
- przy definiowaniu efektów kształcenia powinno się korzystać z opinii innych osób, np. innych nauczycieli, byłych studentów, interesariuszy itp.;
- większość efektów kształcenia dla danego modułu powinna być sformułowana na podstawie ogólnych warstw piramidy z taksonomii Blooma.

Bibliografia

1. Beathqe M., *Qualifikation, Qualifikationsstruktur* [w:] *Wörterbuch der Erziehung*, München-Zürich 1984, s. 479. T. Lewowicki, *Słowo wstępne* [w:] Cz. Kupisiewicz, *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, Radom 1999, s. 5.
2. Boehm U., *Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula. Schriften zur Berufsbildungsforschung*, Band 20, Berlin 1974.
3. Gagné R.M., Briggs L.I., *Principles of instructional design*, New York: Holt, Rinehart and Winston 1979, s. 3.
4. Kennedy D., Hyland A., Ryan N., *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide* [w:] *EUA Bologna Handbook*, European University Association, C3.4-1 (2006); D. R. Krathnohl, *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory into Practice*, 41, no 4, Aut. 2002.
5. Lewowicki T. *Słowo wstępnie* [w:] Cz. Kupisiewicz, *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, Radom, 1999, s. 5.
6. Markowski A., Pawelec R., *Język polski. Popularny słownik wyrazów obcych i trudnych*, Warszawa 2007, s. 491.
7. Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 115.
8. Nowacki T.W., *O kwalifikacjach prawie wszystko*, Warszawa 1997, s. 19.
9. *Nowy słownik pedagogiki pracy*, red. T. W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, Warszawa 2000, s. 118.
10. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
11. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 327.
12. *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. nauk. B. Śliwerski, t.1, Gdańsk 2006, s. 80.
13. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”. Piorytet IV PO KL, Działanie 4.1.. Poddziałanie 4.1.3. Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, red. E. Chmielecka, Warszawa 2009, s. 12.
14. *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1999, s. 627.
15. Tomaszewski T., *O porównowalności zawodów* [w:] *Socjologia zawodów*, red. A. Sarapata, Warszawa 1965.
16. Ustawa o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, z dnia 19 marca 2011 roku art. 2 ust. 1 pkt 180, 183.