

Tuning

**Harmonizacja
struktur
kształcenia
w Europie**

**Wkład
uczelni
w Proces
Boloński**

**Wprowadzenie
do projektu**



Education and Culture DG

Socrates – Tempus

Wprowadzenie do projektu

Tuning Educational Structures in Europe

**Harmonizacja struktur kształcenia
w Europie**

Wkład uczelni w Proces Boloński

Projekt *Tuning* jest wspierany przez Komisję Europejską za pośrednictwem programów Socrates i Tempus (koordynowanych przez Dyрекcję ds. Edukacji i Kultury)

Niniejsza publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za umieszczoną w nich zawartość merytoryczną.

© *Tuning Project* (2006)

Mimo że wszystkie prawa do materiałów, które zostały opracowane w ramach projektu *Tuning* przynależą do ich właścicieli, inne instytucje szkolnictwa wyższego mogą testować i wykorzystywać opublikowane materiały, pod warunkiem podania ich źródeł.

Żadna z części niniejszej publikacji, łącznie z projektem okładki, nie może być reprodukowana, zapisywana ani przesyłana w żadnej formie ani za pośrednictwem jakichkolwiek nośników, czy to elektronicznych, chemicznych, mechanicznych, optycznych, czy poprzez zapisywanie lub fotokopiowanie, bez uprzedniej zgody wydawcy.

© for the Polish language edition: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (2008)

Tłumaczenie z języka angielskiego: Biuro Tłumaczeń „Poliglota”, Poznań
Weryfikacja terminologiczna: Ryszard Rasiński

Polskie wydanie sfinansowano z budżetu Programu „Uczenie się przez całe życie”

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Narodowa Agencja Programu
„Uczenie się przez całe życie”
www.llp.org.pl
www.erasmus.org.pl

Spis treści

1. Wprowadzenie	4
2. Metodologia projektu	8
3. Kompetencje w procesie uczenia się i nauczania	19
4. ECTS, nakład pracy studenta i efekty kształcenia	46
4.0. Wprowadzenie	46
4.1. Struktury edukacyjne, efekty kształcenia, nakład pracy i obliczanie punktów ECTS	48
4.2. Nakład pracy studenta, metody nauczania i efekty kształcenia: podejście zastosowane w projekcie <i>Tuning</i>	73
5. Podejścia do nauczania-uczenia się i oceniania w programach studiów opartych na kompetencjach	81
6. Podnoszenie jakości programu: podejście przyjęte w projekcie <i>Tuning</i>	110
7. Glosariusz terminów stosowanych w projekcie <i>Tuning</i>	135

Harmonizacja struktur kształcenia w Europie

(ang. *Tuning Educational Structures in Europe*)

Termin *tuning* (harmonizacja, dostrajanie), który wybrano dla projektu ma odzwierciedlać założenie, że uczelnie nie zmierzają do ujednoczenia programów studiów bądź stworzenia jednolitych, normatywnych, czy definitywnie określonych na szczeblu europejskim programów nauczania, lecz poszukują punktów zbieżnych i dążą do wspólnej interpretacji pewnych pojęć. W projekcie *Tuning* od początku ogromne znaczenie miało zachowanie różnorodności edukacji europejskiej, sam projekt nie dąży w żadnym wypadku do ograniczenia niezależności nauczycieli akademickich, czy specjalistów zajmujących się poszczególnymi przedmiotami, ani też naruszenia kompetencji w sprawach dydaktycznych na szczeblu lokalnym czy krajowym.

1. Wprowadzenie

„Harmonizacja struktur kształcenia w Europie” jest projektem realizowanym przez szkoły wyższe, którego celem jest zapewnienie uniwersalnego podejścia do realizacji **Procesu Bolońskiego** na szczeblu instytucji szkolnictwa wyższego oraz poszczególnych kierunków studiów. Formuła projektu *Tuning* obejmuje metodologię pozwalającą na projektowanie, opracowanie, wdrożenie i ocenę programów studiów w ramach każdego z bolońskich stopni kształcenia.

Ponadto *Tuning* ma służyć jako platforma umożliwiająca określenie punktów odniesienia dla poszczególnych kierunków kształcenia. Ma to duże znaczenie dla zapewnienia porównywalności, kompatybilności przejrzystości programów studiów. Punkty odniesienia oznaczają efekty kształcenia i kompetencje. Efekty kształcenia to jasno określona wiedza i kompetencje, jakie student powinien zdobyć, zrozumieć i być w stanie zademonstrować po zakończeniu nauki. Zgodnie z ideą projektu *Tuning*, efekty kształcenia wyrażają się *poziomem kompetencji*, jakie nabędzie osoba ucząca się. Kompetencje oznaczają dynamiczne połączenie umiejętności kognitywnych i meta-kognitywnych, wiedzy i jej rozumienia, umiejętności interpersonalnych, intelektualnych i praktycznych oraz wartości etycznych. Celem wszystkich programów edukacyjnych jest rozwój tych kompetencji, nabywanych w ramach wszystkich przedmiotów i ocenianych na różnych etapach programu studiów. Kompetencje mogą być przedmiotowe (przypisane do danego programu studiów) bądź ogólne (wspólne dla różnych programów studiów). Zwykle rozwijanie kompetencji postępuje w sposób zintegrowany i cykliczny przez czas trwania programu. Aby umożliwić porównywalność poziomów kształcenia, w ramach projektu *Tuning* opracowano deskryptory stopnia (poziomu) dla poszczególnych kierunków kształcenia; deskryptory te mają również formę kompetencji.

Zgodnie z ideą projektu *Tuning* wprowadzenie trójstopniowego systemu kształcenia oznacza przejście od podejścia skoncentrowanego na nauczycielu do podejścia zorientowanego na studenta. To student ma być przygotowany do pełnienia przyszłej roli w społeczeństwie. Dlatego w ramach projektu *Tuning* zorganizowano ogólnoeuropejski proces konsultacji obejmujący pracodawców, absolwentów uczelni i nauczycieli akademickich w celu określenia najważniejszych kompetencji, które

należy kształtować lub rozwijać podczas studiów na danym poziomie. W wyniku konsultacji opracowano zbiór punktów odniesienia – kompetencji ogólnych i przedmiotowych mających zastosowanie dla danego kierunku kształcenia.

Obok zagadnień trójstopniowego systemu kształcenia, projekt *Tuning* podejmuje problematykę ogólnoeuropejskiego wykorzystania Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS), opartego na nakładzie pracy studenta. Według koncepcji projektu *Tuning*, ECTS jest nie tylko systemem ułatwiającym mobilność studentów w całej Europie dzięki akumulacji i transferowi punktów, lecz może ułatwić projektowanie i tworzenie programów studiów, zwłaszcza w aspekcie koordynacji i urealnienia oczekiwań, jakie nakładają na studentów przedmioty oferowane w tym samym czasie. Innymi słowy, ECTS pozwala planować, jak w najlepszy sposób wykorzystać czas studenta, aby osiągnąć cele kształcenia, nie zakładając przy tym, że ograniczony jest tylko czas nauczyciela, student zaś ma tego czasu pod dostatkiem. Zgodnie z zasadą projektu *Tuning*, punkty ECTS można przyznać tylko wtedy, gdy osiągnięte zostały efekty kształcenia.

Zastosowanie podejścia opartego się na efektach kształcenia i kompetencjach może również implikować zmiany w zakresie metod nauczania-uczenia się i oceny stosowanych w danym programie. Projekt *Tuning* określa podejścia i najlepsze wzorce mające na celu kształtowanie określonych kompetencji ogólnych i przedmiotowych.

Wreszcie projekt *Tuning* zwraca uwagę na rolę jakości w procesie tworzenia i wdrażania programów studiów. Opracowano formy podnoszenia jakości, które obejmują wszystkie ogniwa łańcucha kształcenia. Opracowano również wiele narzędzi i opisano przykłady dobrych praktyk, które mogą pomóc uczelniom podnieść jakość programów studiów.

Zapoczątkowany w 2000 r., wspierany ideowo i finansowo przez Komisję Europejską, projekt *Tuning* obejmuje swoim zasięgiem większość krajów-sygnatariuszy Procesu Bolońskiego.

Wszystkie kraje i większość instytucji zaangażowanych w Proces Boloński w pełni docenia osiągnięcia projektu *Tuning*. Podczas konferencji berlińskiej we wrześniu 2003 r. zdecydowano, że centralną rolę w Procesie Bolońskim odgrywają programy studiów prowadzące do dyplomu.

Ramy pojęciowe, na których opiera się Komunikat Berliński są w pełni spójne z filozofią projektu *Tuning*, co potwierdza język Komunikatu. Ministrowie wskazują, że poszczególne stopnie naukowe/tytuły zawodowe powinny być opisywane w kategoriach wymaganego nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profilu.

W następstwie konferencji berlińskiej, grupa ds. kontynuacji Procesu Bolońskiego podjęła inicjatywę opracowania Ramowej Struktury Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*ang. Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, w skrócie EQF for HE*), która w swojej wymowie jest w pełni zgodna z koncepcjami projektu *Tuning*. EQF został przyjęty podczas Konferencji w Bergen, w maju 2005r. Opis wykorzystuje efekty prac w ramach Wspólnej Inicjatywy na rzecz Jakości (*ang. Joint Quality Initiative, w skrócie JQI*) i projektu *Tuning*. JQI, nieformalna grupa ekspertów w dziedzinie szkolnictwa wyższego, opracowała zestaw kryteriów mających na celu rozróżnienie w ogólnym, szerokim zakresie poszczególnych stopni (etapów) kształcenia. Kryteria te są powszechnie znane jako „deskryptory dublińskie”. JQI i projekt *Tuning* były od początku uważane za inicjatywy komplementarne. JQI koncentruje się na ogólnej porównywalności poszczególnych stopni kształcenia, podczas gdy projekt *Tuning* ma na celu opisanie programów studiów danego stopnia na szczeblu przedmiotowym. Ważnym celem wszystkich trzech inicjatyw (EQF, JQI i *Tuning*) jest zwiększenie przejrzystości europejskiego szkolnictwa wyższego. Pod tym względem EQF stanowi ważny krok naprzód, ponieważ pokazuje, jak budować krajowe ramy opisu kwalifikacji w oparciu o efekty kształcenia i kompetencje, z uwzględnieniem systemu punktów zaliczeniowych. Można również zaobserwować analogie między EQF i *Tuning* jeśli chodzi o znaczenie, jakie ma inicjowanie i utrzymanie dialogu między szkolnictwem wyższym a społeczeństwem oraz wagę konsultacji związanych, w przypadku EQF – ze szkolnictwem wyższym, w przypadku projektu *Tuning* – z profilami programowymi.

Latem 2006 roku Komisja Europejska wprowadziła Europejską Ramową Strukturę Kwalifikacji dla Ucznia się przez Całe Życie (*European Qualification Framework for Life Long Learning*), która ma na celu ujęcie w jednolite ramy wszystkich typów kształcenia. Chociaż podstawy, na których opierają się Europejskie Ramowe Struktury Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego i te dla uczenia się przez całe życie są różne, to jednak są one spójne z koncepcją projektu *Tuning*. Podobnie jak pozostałe dwie inic-

jatywy, wariant uczenia się przez całe życie opiera się na określeniu poziomu kompetencji. Patrząc z perspektywy projektu *Tuning*, obie inicjatywy są wartościowe i mają ważną rolę do odegrania w dalszym rozwoju spójnego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa.

Niniejsza publikacja zawiera kluczowe dokumenty opracowane w ramach projektu *Tuning*. Odzwierciedlają one w syntetyczny sposób porozumienie osiągnięte przez członków projektu *Tuning* co do zagadnień omówionych powyżej. Prezentowane tu rozdziały opublikowano uprzednio w obszerniejszych opracowaniach *Tuning 1* i *Tuning 2*, które można znaleźć na stronie internetowej *Tuning*. Dla celów niniejszej publikacji poszczególne rozdziały zostały poprawione i uaktualnione.

Zostały również opublikowane broszury poświęcone poszczególnym kierunkom studiów objętych projektem *Tuning*. Każda z broszur przedstawia ogólny opis danego kierunku kształcenia w oparciu o punkty odniesienia określone w ramach projektu *Tuning*. Koncentrują się one na dwóch pierwszych stopniach bolońskiego trójstopniowego systemu kształcenia (licencjat, magister, doktor). Informacje nt. studiów trzeciego stopnia, zarówno ogólne jak i dotyczące poszczególnych kierunków, można znaleźć w pierwszym tomie *Tuning Journal*.

Mamy nadzieję, że materiały zawarte w niniejszej publikacji będą użyteczne dla wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego zmierzających do wprowadzenia Procesu Bolońskiego i pomogą w znalezieniu i wykorzystaniu optymalnych narzędzi umożliwiających dostosowanie lub opracowanie programów studiów wyższych odpowiadających potrzebom współczesnego społeczeństwa.

Komitet Zarządzający Projektu *Tuning*
Grudzień 2006 r.

2. Metodologia projektu *Tuning*

Motto projektu *Tuning*:

Harmonizacja struktur kształcenia i programów z zachowaniem różnorodności i autonomii.

W projekcie *Tuning* opracowano metodologię, która ma umożliwić zrozumienie programów nauczania i zapewnić ich porównywalność. Opracowano pięć ścieżek wyznaczających podejście do analizy i umożliwiających dyskusję w następujących obszarach tematycznych:

1. kompetencje ogólne lub umiejętności ponadprzedmiotowe,
2. kompetencje przedmiotowe,
3. rola ECTS jako systemu akumulacji punktów,
4. podejścia do nauczania-uczenia się i oceny oraz
5. rola podnoszenia jakości kształcenia (z naciskiem na systemy oparte na instytucjonalnej kulturze zapewnienia jakości).

W pierwszej fazie projektu *Tuning* skoncentrowano się na trzech pierwszych ścieżkach, natomiast czwarta i piąta były przedmiotem drugiej fazy realizacji projektu (2003-2004). W trzeciej fazie skoncentrowano się na studiach III stopnia (doktoranckich) jak również na opracowaniu strategii praktycznego wdrożenia projektu *Tuning* w szkolnictwie wyższym w odniesieniu do poszczególnych kierunków studiów.

Prace w ramach każdej ze ścieżek przebiegały zgodnie z przyjętym planem działań. Rozpoczęły się od zebrania zaktualizowanych informacji o rozwiązaniach stosowanych przez uczelnie europejskie. Informacje te zostały następnie przeanalizowane i przedyskutowane przez zespoły ekspertów w dziewięciu grupach kierunkowych. To właśnie prace w tych zespołach – zatwierdzone przez powiązane z nimi sieci europejskie – umożliwiają zrozumienie analizowanej problematyki, wyznaczają kontekst i pozwalają wyciągnąć wnioski, które mogą być zasadne w skali europejskiej. Wszystkie ścieżki połączone w całość pozwalają uczelniom zharmonizować programy nauczania bez ryzyka utraty autonomii, przy jednoczesnym stymulowaniu zdolności innowacyjnych tych instytucji

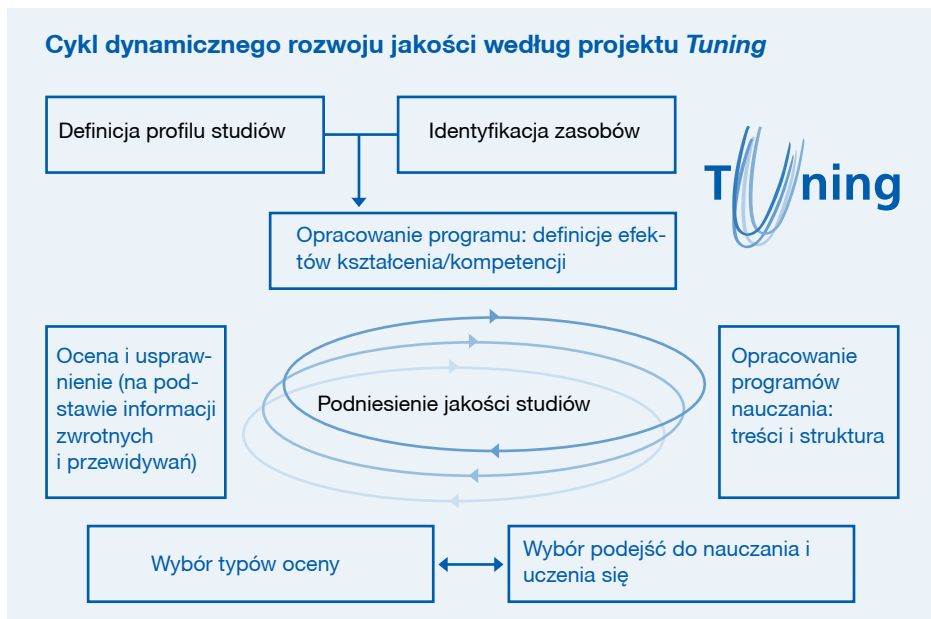
Model projektu *Tuning*

W ramach projektu *Tuning* opracowano model służący do tworzenia, wprowadzania i realizacji programów nauczania oferowanych przez jedną instytucję lub kilka działających wspólnie. Określono następujące główne etapy procesu opracowywania programu studiów jako programu lokalnego lub (międzynarodowego) programu zintegrowanego, a także programu prowadzącego do przyznania wspólnego dyplomu:

1. Spełnienie warunków podstawowych:
 - dla wszystkich programów studiów:
 - ♦ Czy określono potrzeby społeczne dotyczące programu na szczeblu regionalnym/krajowym/europejskim? Czy zrobiono to po konsultacjach z zainteresowanymi stronami: pracodawcami, przedstawicielami poszczególnych zawodów i organizacjami branżowymi?
 - ♦ Czy program jest wystarczająco interesujący z akademickiego punktu widzenia? Czy zostały określone wspólne punkty odniesienia?
 - ♦ Czy w instytucji /instytucjach tworzących program lub poza tymi instytucjami dostępne są niezbędne zasoby?
 - dla międzynarodowych programów studiów prowadzonych przez więcej niż jedną instytucję:
 - ♦ Czy instytucje te uczestniczą w realizacji programu? Na jakiej zasadzie: (oficjalnej) umowy, czy partnerstwa strategicznego?
 - ♦ Czy są wystarczające gwarancje, że program będzie prawnie uznawany w poszczególnych krajach?
 - ♦ Czy istnieje porozumienie co do czasu trwania programu opisanego za pomocą punktów ECTS odzwierciedlających nakład pracy studenta?
2. Definicja profilu zawodowego.
3. Opis celów programu jak również efektów kształcenia (wiedzy, jej rozumienia i umiejętności), jakie należy osiągnąć.
4. Określenie kompetencji ogólnych i przedmiotowych do osiągnięcia w ramach programu.
5. Przełożenie na program nauczania: treści (omawiane tematy) i struktura (moduły programowe i punkty zaliczeniowe).

6. Przełożenie na formy kształcenia i aktywności potrzebne do osiągnięcia wyznaczonych efektów kształcenia.
7. Wybór metodologii nauczania-uczenia się (metody, techniki i formaty), jak również metod oceny (jeśli to konieczne, opracowanie materiałów dydaktycznych).
8. Opracowanie systemu oceny dla celów stałego podnoszenia jakości.

Opisany proces obrazuje poniższy schemat blokowy:



Model opiera się na założeniu, że jakość programów może i powinna być podnoszona nie tylko dzięki informacjom zwrotnym, lecz również dzięki „informacjom wyprzedzającym” uwzględniających zarówno tendencje społeczne jak i te, które występują w danej dziedzinie akademickiej. Założenie to ilustrują kolejne pętle prezentowanego modelu.

ECTS

Jedną z głównych innowacji projektu *Tuning* jest powiązanie efektów kształcenia, kompetencji i punktów ECTS odzwierciedlających nakład

pracy studenta. Podczas realizacji Tuning I konieczne było opracowanie nowej koncepcji dla ECTS. Koncepcja ta polega na zmianie Europejskiego Systemu Transferu Punktów (*European Credit Transfer System*) w Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (*European Credit Transfer and Accumulation System*), w którym punkty zamiast wartości relatywnej mają wartość absolutną i są powiązane z efektami kształcenia. W nowym systemie ECTS, przyznanie punktów uzależnione jest od pełnego osiągnięcia efektów kształcenia wymaganych dla danego przedmiotu lub modułu. Filozofia i główne cechy systemu zostały opisane w publikacji zatytułowanej „*Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credit*”, która stanowi podstawę dla „Przewodnika po ECTS” (*ECTS Users' Guide*) wydanego przez Komisję Europejską latem 2004r¹.

Efekty kształcenia i kompetencje

Wprowadzenie dwu- lub trójstopniowego systemu kształcenia wymaga przeprowadzenia przeglądu wszystkich istniejących programów studiów, które nie opierają się na koncepcji stopni. W praktyce programy te należy przeprojektować, ponieważ w systemie stopniowym, każdy stopień jest postrzegany jako osobna całość. Pierwsze dwa stopnie mają nie tylko zapewnić dostęp do studiów wyższego stopnia, lecz również do rynku pracy. Stąd znaczenie stosowania pojęcia kompetencji jako podstawy opisu efektów kształcenia.

W projekcie *Tuning* przeprowadzono rozróżnienie pomiędzy efektami kształcenia a kompetencjami w celu zaznaczenia odrębnych ról, jakie odgrywają najważniejsi uczestnicy: nauczyciele akademicki i studenci/słuchacze. Wymagane efekty kształcenia wynikające z procesu kształcenia są formułowane przez nauczycieli akademickich, najlepiej przy udziale przedstawicieli studentów, na podstawie informacji wewnętrznych i tych uzyskanych od pozostałych zainteresowanych stron. Kompetencje są zdobywane lub rozwijane przez studenta/słuchacza w toku procesu kształcenia. Innymi słowy:

- Efekty kształcenia to sformułowania opisujące, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub umieć zademonstrować po zakończeniu procesu kształcenia. Mogą się one odnosić do jednego przedmiotu lub modułu, jak również do całego okresu studiów, na przykład do studiów I, II lub III stopnia. Efekty kształcenia określają wymogi, jakie należy spełnić, aby uzyskać punkty zaliczeniowe.

¹ ECTS Users' Guide: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>.

- Kompetencje stanowią dynamiczne połączenie wiedzy, jej rozumienia i umiejętności. Programy kształcenia mają na celu promowanie kompetencji. Kompetencje rozwija się w ramach poszczególnych przedmiotów i ocenia na różnych etapach.

Kompetencje dzielą się na przedmiotowe i ogólne. Tuning w pełni uznaje znaczenie budowania i rozwijania wiedzy i umiejętności przedmiotowych jako podstawy dla programów studiów uniwersyteckich, przy czym akcentuje fakt, że należy poświęcić uwagę i czas na rozwijanie kompetencji ogólnych lub umiejętności ponadprzedmiotowych. Ów fakt ma coraz większe znaczenie dla dobrego przygotowania studentów do pełnienia przyszłej roli w społeczeństwie, ich integracji na rynku pracy oraz aktywnej postawy obywatelskiej.

W projekcie *Tuning* wyróżnia się trzy typy kompetencji ogólnych:

- kompetencje instrumentalne: zdolności kognitywne, metodologiczne, techniczne i językowe,
- kompetencje interpersonalne: sprawności indywidualne, np. zdolności społeczne (umiejętność interakcji i współpracy społecznej),
- kompetencje systemowe: zdolności i umiejętności dotyczące całych systemów (połączenie wiedzy, jej rozumienia i wrażliwości; konieczne jest tu wcześniejsze nabycie kompetencji instrumentalnych i interpersonalnych).

W ramach prac nad projektem *Tuning I*, przeprowadzono szeroko zakrojone konsultacje z absolwentami, pracodawcami i nauczycielami akademickimi mające na celu określenie najważniejszych kompetencji ogólnych dla każdej z rozważanych dziedzin akademickich. Mimo że zestaw najważniejszych kompetencji ogólnych dla poszczególnych kierunków kształcenia nieznacznie się różnił, w przypadku większości kompetencji zauważono uderzające podobieństwo między kierunkami. We wszystkich dziedzinach określono najważniejsze kompetencje akademickie, takie jak umiejętność analizy i syntezy, czy umiejętność uczenia się i rozwiązywania problemów. Absolwenci i pracodawcy byli szczególnie zgodni co do tego, że inne kompetencje ogólne niezwykle ważne dla integracji na rynku pracy to umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce, umiejętność dostosowania się do nowych sytuacji, dbałość o jakość, umiejętność posługiwania się informacją, umiejętność pracy samodzielnej i zespołowej, umiejętności organizacyjne i planistyczne, komunikacja werbalna i pisemna w języku ojczystym oraz uniejętności

interpersonalne. Absolwenci i pracodawcy zgodnie stwierdzili, że niektóre z wyżej wymienionych kompetencji są bardziej użyteczne i rozwijane na wyższym poziomie niż pozostałe. Podkreślano, iż należy położyć większy nacisk na rozwój określonej liczby kompetencji ogólnych, które lepiej przygotowują studentów do ich przyszłej pracy. Wyniki przeprowadzonych konsultacji omówiono szerzej w następnym rozdziale.

W ramach projektu *Tuning* zostały określone kompetencje przedmiotowe dla dziewięciu kierunków studiów: chemii, europeistyki, fizyki, historii, geologii, nauk pedagogicznych, matematyki, pielęgniarstwa, zarządzania przedsiębiorstwem oraz dla rosnącej liczby sieci tematycznych dotyczących wybranej dyscypliny akademickiej. Takie zestawy kompetencji zostały opisane w osobnych broszurach przygotowanych przez grupy kierunkowe, bądź powstały lub powstają w ramach sieci tematycznych lub dyscyplinarnych. Podejścia zastosowane przez poszczególne grupy były różne ze względu na różnice w strukturze poszczególnych dyscyplin; jednak wszędzie stosowano podobną procedurę dla uzyskania zaplanowanych celów. Dzięki przeprowadzonym dyskusjom, wymianie informacji i stworzeniu mapy metod kierunkowego uczenia się i nauczania w poszczególnych krajach, osiągnięto wiedzę i konsensus co do istoty każdego z kierunków studiów. Powstałe w ten sposób dokumenty powinny być traktowane jako dokumenty robocze, podlegające dalszym opracowaniom i zmianom.

W projekcie *Tuning* kompetencje opisywane są jako punkty odniesienia dla tworzenia programu nauczania i jego oceny, a nie jako ograniczenia. Pozwalają na elastyczność i autonomię w formułowaniu programów nauczania i jednocześnie tworzą wspólny język opisu tych programów. Zastosowanie efektów kształcenia daje większą elastyczność niż ma to miejsce w przypadku programów studiów tworzonych w bardziej tradycyjny sposób, ponieważ widać wtedy, jak różne ścieżki mogą prowadzić do porównywalnych efektów, które z powodzeniem można uznać za składową innego programu lub podstawę przyjęcia na studia kolejnego stopnia. Stosowanie efektów kształcenia w pełni respektuje autonomię odmiennych instytucji i tradycji edukacyjnych. Takie podejście pozwala zatem na zachowanie różnorodności, nie tylko w sensie globalnym, europejskim, krajowym, czy instytucjonalnym, lecz również w skali jednego programu.

Podsumowanie tej koncepcji przedstawia poniższy schemat:

Efekty kształcenia: różne ścieżki prowadzące do porównywalnych rezultatów

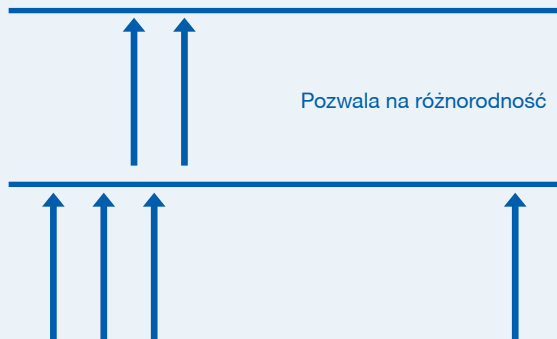


Efekty kształcenia studiów drugiego stopnia:

Różne ścieżki:
(60) 90 - 120 punktów ECTS

Efekty kształcenia studiów pierwszego stopnia:

Różne ścieżki:
180 - 240 punktów ECTS



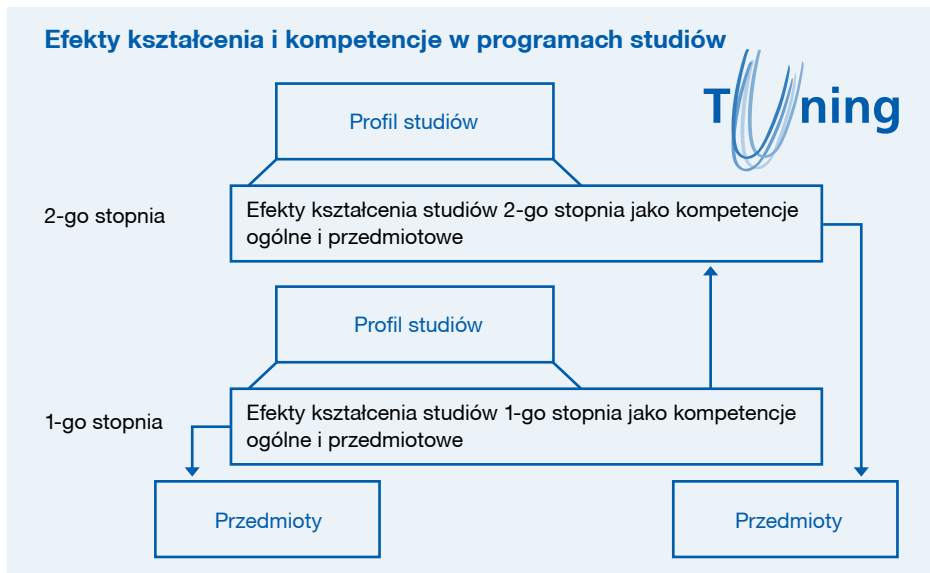
Podmiotowość studenta

Stosowanie efektów kształcenia i kompetencji ma zapewnić zorientowanie programów studiów oraz przedmiotów lub modułów na studenta i wyniki kształcenia. Podejście to wymaga, aby w treściach programu studiów zawarta była kluczowa wiedza i umiejętności, jakie student musi zdobyć w procesie kształcenia. Efekty kształcenia i kompetencje koncentrują się na wymaganiach nakładanych przez przedmiot wiedzy i społeczeństwo w kontekście przygotowania studenta do przyjęcia postawy obywatelskiej i jego integracji na rynku pracy. Nawet dziś wiele programów studiów zorientowanych jest na osobę nauczyciela, co w praktyce oznacza, że są one zorientowane na przekaz wiedzy. Zwykle takie studia stanowią połączenie dziedzin zainteresowania i specjalności nauczycieli akademickich. W rezultacie, programy składają się z luźnych jednostek, których struktura może nie być dostatecznie zrównoważona i efektywna. Chociaż projekt *Tuning* w pełni uznaje znaczenie maksymalnego wykorzystania dostępnego doświadczenia nauczycieli akademickich, aspekt ten nie powinien dominować programu.

W programie studiów zorientowanym na wyniki kształcenia główny nacisk kładzie się na profil programu lub kwalifikacji. Nauczyciele akademicki określają profil, który następnie zostaje zatwierdzony przez odpowiednie władze. Profil powinien opierać się na określonych i uzna-

nych potrzebach społecznych – w praktyce są to potrzeby społeczności akademickiej oraz partnerów „zewnętrznych” tj. pracodawców, absolwentów i organizacji branżowych. Wszyscy oni mają udział w podejmowaniu decyzji, na które kompetencje ogólne i przedmiotowe powinien być położony nacisk i w jakim zakresie. Chociaż każdy profil programowy jest unikatowy, oparty na sądach i decyzjach nauczycieli akademickich, muszą oni uwzględnić określone składniki, które są postrzegane jako kluczowe dla danego kierunku studiów. Innymi słowy, trzeba określić, co sprawia, że program studiów „zarządzanie przedsiębiorstwem” jest takim programem. W ramach projektu *Tuning* grupy nauczycieli akademickich określiły zestawy składników typowych dla danej dyscypliny, które zostały przedstawione w formie tzw. szablonów lub podsumowań zawierających syntetyczne wskaźniki o wspólnym formacie, pochodzące z obszerniejszych opracowań.

W systemie stopniowym, każdy stopień powinien zawierać zestaw efektów kształcenia w formie zbioru kompetencji. Można to zobrazować za pomocą poniższego schematu:



Jak już powiedziano, efekty kształcenia formułowane są zarówno na szczeblu programu, jak i na szczeblu poszczególnych przedmiotów lub modułów. Efekty kształcenia dla poszczególnych przedmiotów stanowią

przyczynę do całościowych efektów kształcenia dla programu. Kompetencje formułuje się w porównywalny sposób. Rozwijane są stopniowo w ramach kilku przedmiotów lub modułów na różnych etapach realizacji programu. Na etapie tworzenia programu studiów należy podjąć decyzję, w ramach którego przedmiotu rozwijana będzie dana kompetencja. Zgodnie z koncepcją projektu *Tuning*, w zależności od rozmiarów przedmiotu lub modułu, wskazane jest przypisanie mu nie więcej niż sześć do ośmiu kompetencji w formie efektów kształcenia. Chociaż w ramach danego programu można niejako ‘przy okazji’ rozwijać inne kompetencje, tylko te, które mogą zostać poddane ocenie winny być wyszczególnione. Poniższy schemat przedstawia możliwe podejście do przyporządkowania kompetencji poszczególnym przedmiotom lub modułom.

Efekty kształcenia i kompetencje w programach studiów



Przedmiot/efekt kształcenia	Kompetencja										
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	F	
Przedmiot 1		X			X						
Przedmiot 2	X			X			X				
Przedmiot 3		X				X			X		
Przedmiot 4	X		X								X

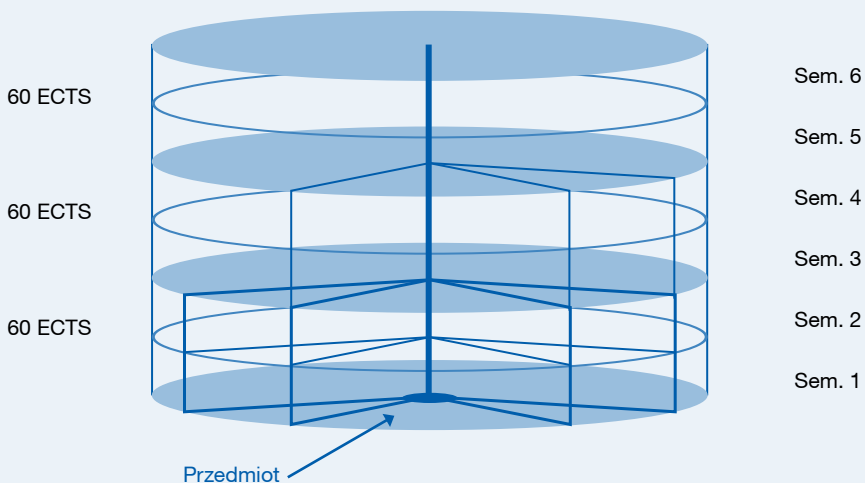
X = Kompetencja jest rozwijana, oceniana i wymieniona w efektach kształcenia przedmiotu

Jak wykazano powyżej, w projekcie *Tuning* program studiów nie jest sumą luźno połączonych ze sobą przedmiotów, lecz musi stanowić spójną całość, wymaga zatem podejścia holistycznego. W przypadku programu studiów zorientowanego na studenta/wyniki kształcenia, wszystkie przedmioty są ze sobą powiązane w ten czy inny sposób. Ma to zastosowanie nie tylko do przedmiotów lub modułów, które stanowią obowiązkową składową programu, lecz również do przedmiotów dodatkowych i obieralnych. W dobrze opracowanym programie przedmioty dodatkowe i obieralne zwiększają atrakcyjność profilu całości.

W koncepcji projektu *Tuning* program studiów można porównać do tortu o wielu warstwach, w którym poszczególne kawałki połączone są ze sobą w poziomie lub w pionie. Innymi słowy, efekty kształcenia

pojedynczych przedmiotów lub modułów przyczyniają się do łącznych efektów kształcenia oraz do rozwoju danego poziomu kompetencji, z uwzględnieniem efektów kształcenia, które należy osiągnąć w ramach pozostałych przedmiotów. Poniższy model przedstawia wizualizację tej koncepcji:

Program studiów i stopnia



Model ten zakłada postępy w osiąganiu efektów kształcenia wyrażonych kompetencjami. Każdy przedmiot ma do odegrania ważną rolę w programie nauczania, który obejmuje trzy okresy, każdy podzielony na dwa semestry, w czasie których należy zdobyć 60 punktów ECTS. Takie jest tradycyjne podejście do realizacji programu studiów: semestr po semestrze. Jednak okazuje się, że inne opcje też są możliwe. Na przykład, student może studiować jedną część programu bardziej dogłębnie „konsumując” dwa przedmioty (kawałki tortu) w pionie, pod warunkiem, że pozwalają na to warunki wstępne (dopuszczające) drugiego z przedmiotów. Można sobie wyobrazić, że student studiujący filologię najpierw skoncentruje się na nauce języka, a następnie poświęci literaturze lub lingwistyce, choć oficjalna kolejność określona w programie może być inna. Jak widać odrębne przedmioty, zrealizowane poza oficjalnym porządkiem programu, mogą być włączone do tego programu na podstawie wcześniejszego uznania. Może to mieć zastosowanie w kontekście uczenia się przez całe życie oraz w przypadku bardziej elastycznych programów studiów.

Jednym z głównych celów Procesu Bolońskiego jest zapewnienie większej kompatybilności i porównywalności programów studiów i okresów kształcenia. Cel ten jest silnie promowany za pomocą koncepcji poziomów, efektów kształcenia, kompetencji i punktów ECTS. Kolejnym sposobem promowania tego celu jest oparcie programów studiów na jednostkach równej wielkości. Podział programów kształcenia na moduły będzie promować przejrzystość oraz ułatwi mobilność i uznawalność. Może być również pomocny jako instrument zrównoważenia nakładu pracy studenta na poszczególnych etapach programu, sprawiając, że program będzie łatwiejszy w realizacji.

Poziomy

Podział studiów na stopnie kształcenia automatycznie prowadzi do koncepcji poziomów. Należy rozróżnić pomiędzy poziomami dla danego stopnia i poziomami w ramach danego stopnia. Dla każdego z tych różnic można zastosować wskaźniki poziomu, zwane deskryptorami poziomu. W ramach Procesu Bolońskiego, grupa ekspertów znana jako „Wspólna Inicjatywa na rzecz Jakości” (*Joint Quality Initiative*, w skrócie *JQI*) opracowała zestaw ogólnych deskryptorów dla każdego stopnia, które noszą nazwę deskryptorów dublińskich. Deskryptory stopnia zostały zatwierdzone przez europejskich ministrów edukacji jako część raportu zatytułowanego „Ramowa Struktura Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego” (*Framework for Qualifications of The European Higher Education Area*). Podejścia zastosowane w projektach *Tuning* i *JQI* są w pełni kompatybilne i wzajemnie się uzupełniają.

Ponieważ deskryptory stopnia są praktycznie deskryptorami określającymi poziom studiów, w projekcie *Tuning* zasugerowano nazwanie tych deskryptorów deskryptorami poziomu stopnia, aby odróżnić je od deskryptorów pośrednich lub śródpoziomowych (*ang. intermediate or sublevel descriptors*). W ramach projektu *Tuning* opracowano deskryptory poziomu stopnia dla studiów I i II stopnia dla każdego z kierunków uwzględnionych w projekcie. Omówiono również możliwość opracowania deskryptorów śródpoziomowych, lecz nie wypracowano dotąd końcowych wniosków. Na przykład, możliwe jest rozróżnienie następujących śródpoziomów w programach studiów uniwersyteckich I stopnia: podstawowy lub zasadniczy, średniozaawansowany i zaawansowany. Dla studiów II stopnia można wyróżnić śródpoziomy zaawansowany i specjalistyczny.

Opracowanie: Julia González i Robert Wagenaar

3. Kompetencje w procesie uczenia się i nauczania

Wprowadzenie

Zgodnie z koncepcją projektu *Tuning* rozwój kompetencji w ramach programów kształcenia może w znaczący sposób przyczynić się do otwarcia ważnego obszaru *wspólnej refleksji i pracy na szczeblu międzyuczelnianym* w Europie nad nowym paradygmatem kształcenia, potrzebą zapewnienia jakości, poprawą integracji na rynku pracy, kształtowaniem postaw obywatelskich oraz tworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Zorientowanie na kompetencje pozwala na opracowanie „czytelnych” i porównywalnych programów studiów, a tym samym promowanie przejrzystości w edukacji europejskiej. Projekt *Tuning* zakłada, że programy studiów będą porównywalne i kompatybilne, pod warunkiem, że porównywalne będą efekty kształcenia oraz profile akademickie i zawodowe.

Porównywalność to nie to samo co jednorodność, a w odniesieniu do profili akademickich i zawodowych różnorodność nie jest wadą, lecz zaletą. Definicja profili zawodowych nawiązuje do potrzeb społecznych, które są silnie zróżnicowane. To wymaga konsultacji z grupami społecznymi i uwzględnienia wniosków grup zawodowych na szczeblu lokalnym, krajowym lub międzynarodowym (zgodnie z celami danego kierunku studiów). W tym kontekście widoczne jest znaczenie konsultacji. Mogą być one prowadzone na wiele sposobów i należy poszukiwać dla nich najbardziej odpowiedniej formy i kształtu. Niniejsza praca przedstawia wyniki konsultacji w ramach projektu *Tuning* jako źródło refleksji prowadzących do uzyskania aktualnych informacji o potrzebach społecznych.

Należy podkreślić, że profile mogą być nie tylko zawodowe, lecz również akademickie. W odniesieniu do instytucji akademickich, programy studiów powinny spełniać wymagania społeczności akademickiej na szczeblu krajowym i międzynarodowym. Poszukując wspólnego języka do określenia profili akademickich i zawodowych, projekt *Tuning* stoi na stanowisku, że język kompetencji może być użyteczny do wyrażenia porównywalności tego co posiadacze dyplomu będą w stanie wykonać. Może on również wyznaczać wspólne punkty odniesienia dla po-

szczególnych kierunków, oferując społeczności akademickiej (w tym przypadku Europejskiej Społeczności Akademickiej) niepreskryptywną strukturę odniesień wyrażoną w terminach zrozumiałych dla europejskich grup społecznych, organizacji zawodowych i innych uczestników życia społecznego.

Konsultacje stają się jeszcze istotniejsze w „społeczeństwie wiedzy”, które jest również „społeczeństwem uczącym się”. Idea ta ściśle łączy się z pojmowaniem wszystkich form edukacji w szerszym kontekście: kontinuum uczenia się przez całe życie, gdzie pojedyncza osoba potrzebuje kompetencji, by móc korzystać z wiedzy, aktualizować ją, wybierać to, co najbardziej odpowiednie w określonym kontekście, stale się uczyć, rozumieć nabytą wiedzę w sposób pozwalający dostosować ją do nowych, szybko zmieniających się sytuacji.

Zmienność i różnorodność kontekstów wymaga również stałej kontroli oczekiwań społecznych, którym mają odpowiadać profile zawodowe i akademickie. Stąd bierze się potrzeba konsultacji oraz ciągłej aktualizacji kryteriów adekwatności. Ponadto język kompetencji, pochodzący spoza sfery szkolnictwa wyższego, może być właściwszy do prowadzenia konsultacji i dialogu z grupami, które nie uczestniczą bezpośrednio w życiu akademickim i skłaniać do refleksji koniecznej przy tworzeniu nowych i aktualizacji istniejących programów studiów.

W rozważaniach nad profilami akademickimi i zawodowymi kompetencje stają się więc istotnym czynnikiem kierującym selekcją wiedzy właściwej dla realizacji obranych celów, czynnikiem integrującym proces właściwego wyboru spośród szerokiej gamy możliwości.

Nacisk na to, by uczący się zdobyli określone kompetencje lub zestaw kompetencji wpływa również na przejrzystość definicji celów ustanowionych dla określonego programu kształcenia, przez dodanie wskaźników o większej mierzalności. Tym samym cele stają się bardziej dynamiczne dzięki temu, że uwzględniają nowe potrzeby społeczne i nawiązują do kwestii zatrudnienia. Takie przeniesienie akcentów pokazuje zmianę w podejściu do działań edukacyjnych, materiałów dydaktycznych i wielu sytuacji edukacyjnych, wspierając systematyczne zaangażowanie uczącego w przygotowania indywidualne i zespołowe określonych zagadnień, prezentacji, informacji zwrotnych, itp.

Ankieta

Konsultacje na temat umiejętności ponadprzedmiotowych lub kompetencji ogólnych miały w projekcie *Tuning* formę ankiety.

Cele ankiety

Cele ankiety uwzględniały:

- chęć zainicjowania wspólnej dyskusji nt. kompetencji na szczeblu europejskim, w formie konsultacji z grupami spoza środowisk akademickich (absolwenci i pracodawcy) jak również z szerszej perspektywy w odniesieniu do nauczycieli akademickich (zarówno przedstawiciele kierunków objętych projektem *Tuning*, jak również osób nie zaangażowanych w realizację projektu);
- próbę zebrania zaktualizowanych informacji potrzebnych do analizy możliwych trendów oraz stopnia zróżnicowania i zmienności w Europie;
- chęć zapoczątkowania debaty na określone tematy, z wykorzystaniem konkretnego języka, wychodzącej od doświadczeń i realiów, a zmierzającej do określenia poziomów zróżnicowania lub zgodności dla poszczególnych krajów;
- potrzebę skoncentrowania refleksji i debaty na trzech płaszczyznach: *instytucjonalnej* (podstawowej i pierwszej do omówienia), *kierunkowej* (istotnej z perspektywy uczelni) oraz *płaszczyźnie przekrojowej* (odnoszącej się do sytuacji na obszarze europejskim).

Treść ankiety

Definicja kompetencji

Kilka terminów: zdolność, atrybut, sprawność, umiejętność i kompetencja stosuje się zamiennie. Mają one częściowo nakładające się znaczenia – odnoszą się do osoby i tego, co jest ona w stanie osiągnąć. Ich sens można również interpretować dogłębniej. Termin zdolność (ang. *ability*) pochodzi od łacińskiego „habilis” oznaczającego kogoś „zdolnego do trzymania, noszenia lub zajmowania się czymś z łatwością”, co prowadzi do innego terminu „habilitas”, który można przetłumaczyć jako „uzdolnienie, zdolność, sprawność lub umiejętność”.

Termin „umiejętność” (ang. *skill*) jest najczęściej stosowany w znaczeniu: „być w stanie coś zrobić”, „być zdolnym do zrobienia czegoś” lub „być w czymś biegłym, sprawnym”. Często termin ten stosowany jest w liczbie mnogiej „umiejętności”, a czasem w bardziej ograniczonym znaczeniu jako kompetencje. To uzasadnia wybór terminu „kompetencje” w Projekcie

Tuning. Jednak terminy „umiejętności ponadprzedmiotowe” i „kompetencje ogólne” można uważać za równoważne. Odnoszą się one do tych kompetencji, które są wspólne i obecne w różnych programach nauczania na określonym poziomie.

W Projekcie *Tuning*, koncepcja kompetencji jest zgodna z podejściem zintegrowanym, które interpretuje zdolności jako dynamiczne połączenie atrybutów pozwalających łącznie na kompetentne działanie lub stanowiących część produktu końcowego procesu kształcenia. W Ścieżce 1, kompetencje mają w zamierzeniu obejmować *wiedzę i rozumienie* (wiedzę teoretyczną z danej dziedziny akademickiej, umiejętność zdobywania wiedzy i jej rozumienia), *wiedzę na temat postępowania* (praktyczne i operatywne zastosowanie wiedzy w określonych sytuacjach), *wiedzę na temat zachowania* (wartości niezbędne w postrzeganiu innych osób i współżycia z nimi, również na płaszczyźnie społecznej). Kompetencje stanowią połączenie atrybutów opisujących poziom lub zakres (wiedzy i jej zastosowań, postaw, umiejętności i obowiązków) do opanowania przez daną osobę.

W tym kontekście, kompetencja lub zbiór kompetencji oznacza, że osoba wykorzystuje pewne zdolności lub umiejętności, które pozwalają jej zademonstrować, że potrafi zrealizować określone zadanie w sposób umożliwiający ocenę poziomu osiągnięć. Kompetencje można oceniać i rozwijać, przy czym nie da się stwierdzić w sposób kategoriyczny, że ktoś je posiadał lub nie. Mówimy raczej, że ktoś opanował je w różnym stopniu. Tak więc kompetencje można umieścić na kontinuum i rozwijać drogą ćwiczeń i nauki.

Projekt *Tuning* koncentruje się na dwóch zbiorach kompetencji. Po pierwsze, na kompetencjach przedmiotowych, które mają kluczowe znaczenie dla każdego stopnia naukowego/tytułu zawodowego i są bezpośrednio związane z określoną wiedzą w danej dziedzinie studiów. Noszą one również nazwę akademickich kompetencji przedmiotowych. Stanowią o tożsamości i spójności określonych programów studiów. Po drugie, projekt *Tuning* ma na celu określenie atrybutów wspólnych dla każdego kierunku studiów oraz tych, uważanych za ważne przez określone grupy społeczne (w tym przypadku absolwentów i pracodawców). Te atrybuty obejmują umiejętność uczenia się, umiejętność analizy i syntezy oraz inne wspólne dla wszystkich lub niemal wszystkich kierunków studiów. W społeczeństwie, którego wymagania stale ulegają zmianie, takie kom-

petencje ogólne również stają się bardzo ważne, ponieważ mogą zapewnić więcej możliwości zatrudnienia.

Kluczowe znaczenie przy tworzeniu i modyfikowaniu programów kształcenia ma uwzględnianie przez uczelnię zmieniających się potrzeb społecznych, jak również obecnych i przyszłych możliwości zatrudnienia. Podczas gdy kompetencje ogólne muszą być w równowadze z kompetencjami przedmiotowymi, oba typy mają ogromne znaczenie dla tworzenia programów i kierunków studiów.

W niniejszej publikacji zajmiemy się kompetencjami ogólnymi, ponieważ właściwe grupy ekspertów przeprowadziły już analizę kompetencji przedmiotowych z zastosowaniem różnych podejść zgodnych z danym kierunkiem kształcenia. Objaśnimy sens konsultacji przeprowadzonych w formie wspólnej refleksji nad tym, co poszczególne grupy społeczne myślą o znaczeniu wybranych kategorii oraz nad tym, jak postrzegane były dokonania uczelni.

W opisanym tu kontekście przeprowadzono dwie ankiety. Pierwsza miała na celu określenie kompetencji *ogólnych* oraz tego, w jaki sposób oceniali je absolwenci i pracodawcy, podczas gdy w drugiej ankiecie (część pierwsza) to samo zadanie powierzono nauczycielom akademickim.

Oczywiście lista określonych kompetencji, które można poddać analizie jest długa. Wybór poszczególnych kategorii do umieszczenia w ankiecie jest zawsze nieobiektywny i podobnie jak poszczególne klasyfikacje – dyskusyjny. Aby przygotować *ankietę dla absolwentów i pracodawców*, przeprowadzono analizę ponad dwudziestu opracowań z dziedziny *kompetencji ogólnych*. Sporządzono listę 85 różnych kompetencji uznanych za ważne przez szkoły wyższe lub przedsiębiorstwa. Poszczególne kompetencje zostały podzielone na następujące rodzaje: instrumentalne, interpersonalne, systemowe. Poniżej przedstawiona została ich klasyfikacja robocza.

- *Kompetencje instrumentalne*: kompetencje pełniące funkcję instrumentalną, które obejmują:
 - ♦ *umiejętności kognitywne* – umiejętność posługiwania się pojęciami i myślami oraz ich zrozumienie;
 - ♦ *umiejętności metodologiczne* – umiejętność manipulowania środowiskiem: organizowanie czasu i strategii uczenia się, podejmowanie decyzji lub rozwiązywanie problemów;

- *umiejętności techniczne* związane z używaniem urządzeń technicznych, korzystaniem z technologii informatycznych i zarządzaniem informacjami;
- *umiejętności językowe* – posługiwanie się językiem rodzimym w mowie i piśmie lub znajomość języka obcego.
- *Kompetencje interpersonalne*: indywidualne umiejętności wyrażania uczuć, krytycyzm i samokrytycyzm. Umiejętności społeczne związane z interpersonalnymi umiejętnościami pracy w zespole bądź formami zaangażowania społecznego lub etnicznego. Zazwyczaj wspomagają one procesy interakcji i współpracy społecznej.
- *Kompetencje systemowe*: umiejętności i zdolności dotyczące całych systemów. Stanowią połączenie rozumienia, wrażliwości i wiedzy pozwalających postrzegać relacje między składnikami systemu i sposoby ich łączenia się w całość. Do tych umiejętności należy umiejętność planowania zmian w celu usprawnienia dotychczasowych bądź zaprojektowania nowych systemów. Niezbędną bazą kompetencji systemowych jest wcześniejsze nabycie kompetencji instrumentalnych i interpersonalnych.

Podział kompetencji wymienionych w konsultowanych źródłach, w których stosowano wyżej określoną typologię (bez uwzględnienia częstotliwości powtórzeń danej kompetencji) wyglądał następująco:

- kompetencje instrumentalne (38%),
- kompetencje interpersonalne (41%),
- kompetencje systemowe (21%).

Gdyby wziąć pod uwagę częstotliwość wystąpień i starać się połączyć koncepcje pokrewne, rozkład procentowy uległby zmianie:

- kompetencje instrumentalne (46%),
- kompetencje interpersonalne (22%),
- kompetencje systemowe (32%).

Warto zauważyć, że kompetencje interpersonalne stanowiły największy procent w ogólnej liczbie poszczególnych kompetencji (41%). Jednak ponieważ ich występowanie było ogromnie zróżnicowane i nie było dobrze określone, podczas analizy częstotliwości występowania, procent ten spadł do 22%. Wydaje się, że kompetencje instrumentalne zostały dobrze określone i powtarzały się w wielu różnych podejściach; na przykład jako kompetencje techniczne (rozumiane jako umiejętność obsługi komputera) lub kompetencje językowe (porozumiewanie się w mowie i piśmie).

Z kolei kompetencje interpersonalne były bardzo rozproszone. Dotyczyły kategorii osobowych (auto-postrzegania, wiary w siebie, samokontroli, itd.) lub interpersonalnych obejmujących tak zróżnicowane kategorie jak asertywność, komunikacja interpersonalna, bezpośredniość w kontaktach, zaangażowanie społeczne, itd.

Na tej podstawie przygotowano projekt pierwszej ankiety dla absolwentów i pracodawców. W wersji roboczej miał on na celu zaprezentowanie kompetencji ze wszystkich trzech grup: instrumentalnych, interpersonalnych i systemowych. Wstępny projekt ankiety omówiono na pierwszym spotkaniu *Tuning*, a niektóre kategorie zostały zmienione przez uczestników spotkania. Ponadto niektóre grupy robocze dodały kompetencje bardziej bezpośrednio związane z ich przedmiotem (Matematyka, Historia i Nauki Pedagogiczne).

Po uwzględnieniu wspomnianych sugestii przygotowano ostateczną wersję ankiety. Ponadto do ankiet dla absolwentów i pracodawców dodano szereg zmiennych pomocniczych, ważnych dla danej dziedziny kształcenia.

Ostateczne wersje ankiety zawierały zestaw następujących 30 kompetencji:

- *kompetencje instrumentalne*
 - ♦ umiejętność analizy i syntezy,
 - ♦ umiejętności organizacyjne i planowania,
 - ♦ podstawowa wiedza ogólna,
 - ♦ podstawy wiedzy ogólnej w danym zawodzie,
 - ♦ porozumiewanie się w mowie i piśmie w języku ojczystym,
 - ♦ znajomość języka obcego,
 - ♦ podstawowe umiejętności informatyczne,
 - ♦ umiejętności zarządzania informacjami (umiejętność wyszukiwania i analizowania informacji z różnych źródeł),
 - ♦ umiejętność rozwiązywania problemów,
 - ♦ umiejętność podejmowania decyzji,

- *kompetencje interpersonalne*
 - ♦ krytycyzm i samokrytycyzm,
 - ♦ umiejętność pracy w zespole,
 - ♦ umiejętności interpersonalne,
 - ♦ umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym,
 - ♦ umiejętność komunikowania się z ekspertami innych dziedzin,

- ♦ zrozumienie różnorodności i wielokulturowości,
 - ♦ umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym,
 - ♦ zaangażowanie etniczne,
- *kompetencje systemowe*
 - ♦ umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce,
 - ♦ umiejętność prowadzenia badań,
 - ♦ umiejętność uczenia się,
 - ♦ umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji,
 - ♦ umiejętność tworzenia nowych koncepcji (kreatywność),
 - ♦ zdolności przywódcze,
 - ♦ rozumienie kultur i zwyczajów w innych krajach,
 - ♦ umiejętność samodzielnej pracy,
 - ♦ przygotowanie i prowadzenie projektów,
 - ♦ inicjatywa i przedsiębiorczość,
 - ♦ dbałość o jakość,
 - ♦ wola odnoszenia sukcesów.

Inne interesujące kompetencje, na przykład „umiejętność nauczania”, mogły również zostać uwzględnione, aby zapewnić odpowiednią perspektywę w przypadku danego sektora zatrudnienia, lecz jako dotyczące danej branży mogłyby spowodować zamieszanie w systemie. Na odpowiedzi pracodawców mogłoby również wpłynąć użycie słowa „zaawansowana” (zamiast „podstawowa”) w odniesieniu do wiedzy, czy opanowania tajników zawodu.

Ankiety zostały przetłumaczone na 11 języków urzędowych UE. Każda z uczelni przesłała ankiety do absolwentów i pracodawców, a następnie odesłała je do Uniwersytetu Deusto, gdzie zostały poddane analizie.

Każda uczelnia otrzymała pocztą elektroniczną plik z dotyczącymi jej danymi oraz wykresy dla poszczególnych kierunków i łączne dla instytucji. Zgodnie z umową i zasadami poufności, nie sporządzono wykresów ani analiz na szczeblu centralnym (projektu *Tuning* w wersji porównawczej dla poszczególnych uczelni). Każda z uczelni została zobowiązana do przeprowadzenia analizy instytucjonalnej i refleksji na szczeblu lokalnym udostępnionej następnie poszczególnym grupom tematycznym. Ponadto każda uczelnia mogła porównać swoje dane z wynikami ogólnymi i wynikami dla danego kierunku kształcenia w celu wyciągnięcia wniosków i opracowania indywidualnych strategii instytucjonalnych.

Procedura

Koordynatorzy w uczelniach uczestniczących w projekcie zostali poproszeni o przestrzeganie następującej procedury w odniesieniu do wyboru poszczególnych prób:

Ankieta dla absolwentów

- Każda uczelnia uczestnicząca w badaniu zobowiązana była przygotować próbę 150 absolwentów.
- Od ukończenia studiów przez wybranych absolwentów musiało upłynąć od 3 do 5 lat.
- Kryterium to było uzależnione od liczby absolwentów, którzy ukończyli studia w tym okresie, jak również od wyborów zawodowych absolwentów.
- Jeżeli w kolejnych latach była mała liczba absolwentów, próba obejmowała absolwentów z ostatnich pięciu roczników. Jeżeli było więcej absolwentów, próba ograniczała się do tych, którzy ukończyli studia w ciągu ostatnich trzech lat. W nielicznych przypadkach, gdzie liczba absolwentów uczestniczącej instytucji była niewystarczająca, do próby zostali włączeni absolwenci innych podobnych instytucji z tego samego kraju.
- W odniesieniu do wyborów zawodowych absolwentów, (przy założeniu, że badanie koncentrowało się na absolwentach, którzy już pracowali), w przypadkach, w których absolwenci weszli na rynek pracy krótko po ukończeniu studiów, próba mogła zostać wybrana spośród osób, które ukończyły studia w ciągu ostatnich 3 lat. W przypadkach, gdy absolwenci później wchodzili na rynek pracy, zalecano przygotowanie próby z osób, które ukończyły studia w ciągu ostatnich 5 lat.
- Próba 150 absolwentów została przeprowadzona losowo. Zalecono by w przypadku, gdy działało stowarzyszenie absolwentów, które posiadało aktualną bazę danych z adresami, wyboru dokonało stowarzyszenie.
- Każda z uczelni rozesłała ankiety do swoich absolwentów wraz z pismem przewodnim i prośbą o odesłanie ankiet do uczelni w terminie 10 dni.
- Ankietę i pismo przewodnie wysłano wraz z kopertą zwrotną i znacznikiem.

Ankieta dla pracodawców

- Każda uczelnia - uczestnik badania miała zebrać informacje od 30 pracodawców.

- Kryterium selekcji było takie, że pracodawcy winni być znani uczelni jako aktualnie zatrudniający jej absolwentów lub jako potencjalnie atrakcyjni oferenci miejsc pracy dla tych absolwentów. Stosując te wytyczne uczelnie mogły wybrać pracodawców wg swego uznania. Sugerowano, by zastosować silniejszą kontrolę i lepsze rozłożenie różnych typów pracodawców, tak by uzyskać bardziej reprezentatywne wyniki. Jednak spowodowałoby to zastosowanie sztywnych ram do niezwykle zróżnicowanych realiów.
- Każda z uczelni rozesała ankiety do pracodawców wraz z pismem, w którym poza przedstawieniem ankiety, zwrócono się z prośbą o odesłanie jej w terminie 10 dni.
- Ankiety i pismo przewodnie wysłano wraz z kopertą zwrotną i znacznikiem.

Ankieta dla nauczycieli akademickich

- Każda uczelnia uczestnicząca w badaniu została zobowiązana do zebrania informacji od przynajmniej 15 nauczycieli akademickich specjalizujących się w dziedzinie reprezentowanej w projekcie przez uczelnię.
- Każda z uczelni rozesała ankiety do nauczycieli akademickich w wersji elektronicznej z prośbą o odesłanie ich w terminie siedmiu dni.

Oczekiwane typy odpowiedzi

W ankietach wymagano dwóch typów odpowiedzi:

1. znaczenie / poziom osiągniętych kompetencji,
2. ranking pięciu kompetencji uważanych za najważniejsze.

Poproszono respondentów, aby dla każdej z trzydziestu kompetencji określili:

- *znaczenie*, jakie wg ich uznania kompetencja ma dla pracy w ich zawodzie oraz
- *poziom kompetencji osiągniętych* w wyniku uczenia się na studia.

Przy ocenie poproszono respondentów o zastosowanie skali od 1 = brak do 4 = silne.

Pytanie o oba aspekty (znaczenie i poziom osiągniętych kompetencji) miało na celu zbadanie, w jakich obszarach instytucja miała silną pozycję w odniesieniu do trzydziestu kompetencji, podzielonych na cztery kategorie, co przedstawiono na diagramie poniżej:

WYKRES 1. AIR (MARTILLA AND JAMES, 1997)

znaczenie	koncentracja + -	utrzymanie + +
	niski priorytet - -	zbędny wysiłek + -

poziom osiągnięć

- *Koncentracja*: kompetencje uznawane za bardzo ważne, w przypadku których odnotowano niski poziom osiągnięć.
- *Niski priorytet*: kompetencje uznawane za niezbyt ważne, w przypadku których odnotowano niski poziom osiągnięć.
- *Zbędny wysiłek*: kompetencje uznawane za mało ważne, w przypadku których odnotowano wysoki poziom osiągnięć.
- *Utrzymanie*: kompetencje uznawane za ważne, w przypadku których odnotowano wysoki poziom osiągnięć.

Wykres jest o tyle ważny, że stanowi wskazówkę do refleksji i dyskusji w kwestii słabych i silnych stron istotnych przy tworzeniu polityki instytucjonalnej (do decyzji danej instytucji); chodzi o wzmocnienie słabszych stron, albo nawet dalsze wzmocnienie stron silnych. Jednak kluczowe znaczenie miało wprowadzenie systemu konsultacji ze środowiskiem i zapewnienie możliwości stworzenia systemów, które wspomogą tworzenie wspólnych strategii na szczeblu europejskim.

Ranking: Poza określeniem znaczenia i osiągniętego poziomu dla każdej z 30 kompetencji, poproszono obie grupy (absolwentów i pracodawców) o przedstawienie pięciu kompetencji, które uważają za najważniejsze (w kolejności od najważniejszej do najmniej ważnej).

Ankieta przesłana do nauczycieli akademickich została podzielona na dwie części. Część pierwsza odnosiła się do *kompetencji ogólnych* i miała na celu poznanie trzeciego punktu widzenia na kompetencje i porównanie go z perspektywą absolwentów i pracodawców. Jej treść opierała się na rezultatach uzyskanych w badaniu absolwentów i pracodawców. W badaniach tych zaobserwowano wysoki poziom zgodności między absolwentami i pracodawcami w odniesieniu do 11 kompetencji uzna-

nych przez obie grupy za najważniejsze. Tych 11 kompetencji uwzględniono w ankiecie przesłanej do nauczycieli akademickich, wraz z 6 innymi uznanymi za bardzo ważne przez absolwentów i pracodawców. Nauczycieli akademickich poproszono by według uznania ustalili skalę ważności dla tych 17 kompetencji.

Druga część ankiety została poświęcona *określonym kompetencjom przedmiotowym*. Ta część miała na celu uzyskanie spośród szerszego kręgu nauczycieli akademickich pracujących w danej dziedzinie pierwszej reakcji na pracę wykonaną przez każdą z grup ekspertów projektu *Tuning*, którzy usiłowali określić kompetencje przedmiotowe i odnieść je do studiów I lub II stopnia w dziedzinie, którą się zajmują.

Uczestnicy projektu *Tuning* mieli pełną świadomość skali trudności tego zadania. Rozumieli również, że głównym celem było opracowanie punktów odniesienia, które występując jako takie w strukturze dynamicznej mogły mieć istotne znaczenie dla rozwoju Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Druga część ankiety dla nauczycieli akademickich została opracowana przez grupy robocze ekspertów projektu *Tuning* specjalizujących się w różnych dziedzinach. Mimo że treść ankiety dla poszczególnych kierunków była inna, na pytania odpowiadano w podobny sposób. Respondentów poproszono by wg swego uznania ocenili poziom znaczenia każdej z kompetencji dla studiów I i II stopnia.

Jak wyjaśniono powyżej, obie ankiety miały zainicjować wspólną refleksję, której główne wątki trzeba uznać za punkty wyjścia do analizy i debaty. Należy też zauważyć, że opisane procesy zostały zaprojektowane tak, by w efekcie wspólnych dyskusji, uświadomić uczestnikom projektu *Tuning* znaczenie analiz opracowanych przez ich instytucje, ponieważ właśnie tam istniał najlepszy kontekst do interpretacji wyników ankiety. Cel ten wpłynął na rodzaj i formę zbieranych danych.

Uczestnicy ankiety

W konsultacjach wzięło udział łącznie 101 ze 105 wydziałów uczelni uczestniczących w projekcie *Tuning*². Wybór uczelni-uczestników projek-

² W ankiecie dla nauczycieli akademickich uczestniczyła również sieć tematyczna w dziedzinie historii (ClioNet). W niektórych przypadkach konsultowano się również z nauczycielami akademickimi lub absolwentami innych instytucji oferujących podobne kierunki studiów.

tu był procesem złożonym, w którym pod uwagę brano interesy kraju, jego wielkość oraz wnioski miejscowej konferencji rektorów.

Początkowo dane miały być analizowane na szczeblu instytucji w celu uzyskania możliwie największej ilości znaczących informacji. W tym kontekście oba wskaźniki wydawały się różne. Podczas gdy opinia na temat osiągnięć wydaje się być bardzo ważna na szczeblu instytucjonalnym, szczególnie w odniesieniu do absolwentów, z perspektywy całościowej bądź w odniesieniu do pracodawców jest co najwyżej spostrzeżeniem. W odniesieniu do znaczenia konieczna może być wymagana analiza stopnia ważności przypisanego poszczególnym kategoriom pracy lub rozwoju.

Podczas konsultacji z absolwentami, pracodawcami i nauczycielami akademickimi skoncentrowano się na siedmiu kierunkach: chemii, fizyce, historii, geologii, naukach pedagogicznych, matematyce i zarządzaniu przedsiębiorstwem.

W każdej z tych dziedzin zaproszono do udziału następującą liczbę uczelni:

- chemia: 15 uczelni, z których udział wzięło 14
- fizyka: 14 uczelni, wszystkie wzięły udział
- geologia: 14 uczelni, wszystkie wzięły udział
- matematyka: 15 uczelni, z których udział wzięło 13
- nauki pedagogiczne: 15 uczelni, z których udział wzięło 14
- zarządzanie przedsiębiorstwem: 15 uczelni, z których udział wzięło 14

Dane dotyczące próby uczestniczącej w badaniu przedstawiono poniżej.

TABELA 1

	Absolwenci		Pracodawcy		Nauczyciele akademicy	
	N	%	N	%	N	%
Chemia	612	11,8	96	10,2	102	10,2
Fizyka	635	12,3	85	9,0	121	12,1
Geologia	656	12,7	138	14,6	145	14,5
Historia	800	15,4	149	15,8	221	22,1
Matematyka	662	12,8	122	12,9	122	12,2
Nauki pedagogiczne	897	17,3	201	21,3	134	13,4
Zarządzanie przedsiębiorstwem	921	17,8	153	16,2	153	15,3
Razem	5183	100,0	944	100,0	998	100,0

Chociaż konsultacje, które miały w zamierzeniu zainicjować dialog z grupami społecznymi i debatę na szczeblu instytucjonalnym i przedmiotowym mogłyby zostać uznane za najlepsze rezultaty, cenna praca 101 uczelni oraz ilość zebranych danych (5,183 ankiety absolwentów, 944 pracodawców i 998 nauczycieli akademickich) zasługują na dalszą analizę i refleksję.

Metodologia

Plan próby został podzielony na grupy, jako że respondenci tworzyli grupy na szczeblu uczelni. Nie można było zatem zastosować prostej próby losowej, ponieważ respondenci nie byli całkowicie od siebie niezależni. Równocześnie uczelnie wykazywały efekt grupy na szczeblu krajowym.

Podział na grupy jest często stosowany w badaniach i jako taki nie jest obciążony błędem. Grupowanie próby ma wpływ na losowy błąd badania statystycznego każdego z szacunków estymatora. Ryzyko wystąpienia losowego błędu badania wzrasta wraz z liczbą różnic między elementami mierzonymi w danej grupie.

W oparciu o te dane, efekt układu spowodowany losowaniem grupowym może zostać oceniony za pomocą korelacji wewnątrzgrupowej: wysoka korelacja wewnątrzgrupowa wskazuje na duże różnice pomiędzy grupami i tym samym zwiększa ryzyko losowego błędu badania. Należy zauważyć, że niska korelacja wewnątrzgrupowa, która jest bliska zeru, w przypadku każdego z elementów sygnalizuje, iż prosta próba losowa dałaby podobne rezultaty.

W odniesieniu do rezultatów ankiety *Tuning* na temat kompetencji ogólnych unikano stosowania szacunku estymatora i procedur prostej próby losowej w analizie jednowymiarowej i wielowymiarowej. W przypadku wszystkich szacunków i wniosków uwzględniono grupową naturę danych na szczeblu uczelnianym i krajowym za pomocą modelowania wielostopniowego.

Uznano to za najlepsze podejście, ponieważ modele wielostopniowe uwzględniają grupową strukturę danych (tzn. nie zakłada się, że obserwacje są niezależne jak ma to miejsce w przypadku prostej próby losowej). Modele te były szeroko stosowane w odniesieniu do danych edukacyjnych jako wykazujących strukturę grupową.

Ponadto modelowanie wielostopniowe pozwala na jednoczesne modelowanie różnic indywidualnych i międzygrupowych przy zapewnieniu odpowiednich szacunków standardowych błędów i uwzględnieniu inferencji indywidualnych i na poziomie grupy.

W tym kontekście grupy nie są traktowane jak ustalona liczba kategorii zmiennych losowych o ustalonej wartości (np. lista wybranych uczelni jako ustalona liczba kategorii) lecz zakłada się, że wybrana grupa należy do populacji grup. Takie podejście daje lepsze szacunki indywidualne dla grup, w których odnotowano niewiele obserwacji.

Analizie poddano trzy typy zmiennych:

- elementy skalowane według ważności: 30 kompetencji, dla których respondenci (absolwenci i pracodawcy) określili skalę ważności;
- elementy skalowane według poziomu osiągnięć: 30 kompetencji, dla których respondenci (absolwenci i pracodawcy) określili poziom osiągniętych kompetencji;
- ranking: w oparciu o ranking pięciu najważniejszych kompetencji określonych przez absolwentów i pracodawców, utworzono nową zmienną dla każdej z kompetencji. W przypadku każdego respondenta kompetencji wybranej jako pierwszej przyznano pięć punktów, cztery punkty drugiej, itd., a kompetencji na miejscu piątym - jeden punkt. Jeżeli kompetencja nie została wybrana przez respondenta, przyznano jej zero punktów. W przypadku nauczycieli akademickich, którzy mieli ocenić dłuższą listę siedemnastu kompetencji z trzydziestu wcześniej ocenionych przez absolwentów i pracodawców, ranking został przygotowany z zastosowaniem podobnej punktacji wg skali siedemnastopunktowej: siedemnaście punktów przyznano pierwszej wybranej kompetencji, szesnaście drugiej, itd.

Wyniki

Absolwenci

Korelacje wewnątrzgrupowe pokazywały stopień zróżnicowania uczelni oraz wpływ obserwacji grupowych na losowy błąd badania statystycznego. Najwyższą korelację wewnątrzgrupową zaobserwowano w przypadku *znajomości języka obcego*, zarówno na skali znaczenia (0,2979) jak i skali poziomu osiągnięć (0,2817). Kolejne najwyższe wartości odnotowano w przypadku *podstawowych umiejętności informatycznych* – osiągnięcia (0,2413) i *zaangażowania etycznego* – ważność (0,1853).

Z listy kategorii dotyczących ważności, 21 z 30 wykazywało korelacje wewnątrzgrupowe na poziomie niższym niż 0,1, a z listy kategorii dotyczących poziomu osiągnięć proporcja wyniosła 10 z 30. Rezultaty wydawały się być spójne: gdy absolwenci oceniali uczelnie, koncentrowali się bardziej na osiągnięciach niż ważności.

Średnie dla wszystkich kategorii zostały obliczone z uwzględnieniem korelacji wewnątrzgrupowej przy zastosowaniu modeli wielostopniowych dla każdej z nich bez uwzględnienia zmiennej losowej o ustalonych wartościach i przy zezwoleniu na losowy wyraz stały w równaniu regresji dla każdego stopnia. Na tym etapie wzięto pod uwagę trzy stopnie: kraj, uczelnia i respondent. Dzięki temu wyraz stały w równaniu regresji modelu dał średnią dla każdej kategorii z odpowiednimi szacunkami losowego błędu badania statystycznego dla każdego szacunku estymatora.

Pracodawcy

Podobną analizę przeprowadzono na podstawie danych zebranych od pracodawców. Modelowanie wielostopniowe wykazało, zgodnie z przewidywaniami, że wpływ kraju (pracodawcy pochodzący z tego samego kraju) jest silniejszy niż wpływ uczelni (pracodawcy wybrani przez daną uczelnię w procesie zbierania danych) w porównaniu z badaniem dla populacji absolwentów. Jak poprzednio, średnie dla wszystkich kategorii obliczono z zastosowanie modeli wielostopniowych.

Porównanie ankiet absolwentów i pracodawców

Skale ważności dla absolwentów i pracodawców zostały porównane w modelu wielostopniowym z uwzględnieniem parametru reprezentującego różnicę między dwoma grupami. Trzydzieści kategorii wykazało znaczącą różnicę ($\alpha < 0,05$). Największe różnice odnotowano w przypadku zaangażowania etycznego, które Pracodawcy ocenili wyżej niż absolwenci.

Warto zauważyć, że pracodawcy wyżej niż absolwenci oceniają umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym, podczas gdy w przypadku umiejętności samodzielnej pracy jest odwrotnie, to absolwenci wyżej oceniają tę umiejętność niż pracodawcy. Wyniki badania zostały przedstawione w Tabeli 2

TABELA 2. Ocena ważności w oczach pracodawcy i absolwentów

Kategoria	Opis		Różnica pracodawcy a absolwenci	Procent
Kat. 28	Zaangażowanie etyczne	Pracodawcy wyżej niż absolwenci	0,3372	0,00%
Kat. 20	Umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym		0,1463	0,00%
Kat. 27	Inicjatywa i przedsiębiorczość		0,0979	0,07%
Kat. 17	Umiejętność pracy w zespole		0,0957	0,04%
Kat. 29	Dbłość o jakość		0,0838	0,11%
Kat. 25	Umiejętność samodzielnej pracy	Absolwenci wyżej niż pracodawcy	-0,1591	0,00%
Kat. 8	Podstawowe umiejętności informatyczne		-0,1559	0,00%
Kat. 9	Umiejętność prowadzenia badań		-0,1104	0,09%
Kat. 3	Umiejętności organizacyjne i planowania		-0,0900	0,04%
Kat. 5	Podstawy wiedzy ogólnej w danym zawodzie		-0,0822	0,62%
Kat. 11	Umiejętności zarządzania informacjami		-0,0739	0,35%
Kat. 15	Umiejętność rozwiązywania problemów		-0,0554	1,80%
Kat. 16	Umiejętność podejmowania decyzji		-0,0552	3,51%

Jeśli porównać wyniki dotyczące kategorii ważności dla każdej z grup, można zaobserwować kilka interesujących prawidłowości.

TABELA 3. Ranking ważności kategorii w oczach pracodawców i absolwentów

Absolwenci		Pracodawcy	
Kategoria	Opis	Kategoria	Opis
Kat. 1	Umiejętność analizy i syntezy	Kat. 10	Umiejętność uczenia się
Kat. 15	Umiejętność rozwiązywania problemów	Kat. 2	Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce
Kat. 10	Umiejętność uczenia się	Kat. 1	Umiejętność analizy i syntezy
Kat. 25	Umiejętność samodzielnej pracy	Kat. 15	Umiejętność rozwiązywania problemów
Kat. 11	Umiejętności zarządzania informacjami	Kat. 29	Dbłość o jakość
Kat. 2	Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce	Kat. 17	Umiejętność pracy w zespole
Kat. 8	Podstawowe umiejętności informatyczne	Kat. 13	Umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji
Kat. 13	Umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji	Kat. 11	Umiejętności zarządzania informacjami
Kat. 18	Umiejętności interpersonalne	Kat. 18	Umiejętności interpersonalne
Kat. 3	Umiejętności organizacyjne i planowania	Kat. 14	Umiejętność tworzenia nowych koncepcji (kreatywność)
Kat. 29	Dbłość o jakość	Kat. 6	Komunikacja w mowie i piśmie
Kat. 6	Komunikacja w mowie i piśmie	Kat. 25	Umiejętność samodzielnej pracy
Kat. 30	Wola odnoszenia sukcesów	Kat. 3	Umiejętności organizacyjne i planowania
Kat. 17	Umiejętność pracy w zespole	Kat. 30	Wola odnoszenia sukcesów
Kat. 16	Umiejętność podejmowania decyzji		

Absolwenci		Pracodawcy	
Kategoria	Opis	Kategoria	Opis
Kat. 14	Umiejętność tworzenia nowych koncepcji (kreatywność)	Kat. 16	Umiejętność podejmowania decyzji
Kat. 12	Krytycyzm i samokrytycyzm	Kat. 12	Krytycyzm i samokrytycyzm
Kat. 21	Umiejętność komunikowania się z ekspertami innych dziedzin	Kat. 8	Podstawowe umiejętności informatyczne
Kat. 5	Podstawy wiedzy ogólnej w danym zawodzie	Kat. 20	Umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym
Kat. 4	Podstawowa wiedza ogólna	Kat. 27	Inicjatywa i przedsiębiorczość
Kat. 20	Umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym	Kat. 21	Umiejętność komunikowania się z ekspertami innych dziedzin
Kat. 27	Inicjatywa i przedsiębiorczość	Kat. 4	Podstawowa wiedza ogólna
Kat. 26	Przygotowanie i prowadzenie projektów	Kat. 28	Zaangażowanie etyczne
Kat. 7	Znajomość języka obcego	Kat. 5	Podstawy wiedzy ogólnej w danym zawodzie
Kat. 9	Umiejętność prowadzenia badań	Kat. 26	Przygotowanie i prowadzenie projektów
Kat. 23	Umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym	Kat. 19	Zdolności przywódcze
Kat. 19	Zdolności przywódcze	Kat. 7	Znajomość języka obcego
Kat. 28	Zaangażowanie etyczne	Kat. 23	Umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym
Kat. 22	Zrozumienie różnorodności i wielokulturowości	Kat. 22	Zrozumienie różnorodności i wielokulturowości
Kat. 24	Rozumienie kultur i zwyczajów innych krajów	Kat. 9	Umiejętność prowadzenia badań
		Kat. 24	Rozumienie kultur i zwyczajów innych krajów

Korelacja między obu rankingami była dość silna (*korelacja Spearmana* = 0,899) i wykazywała wspólne grupy kategorii na obu krańcach rankingu. Aby utworzyć łączny ranking, stworzono wspólne grupy kategorii dla absolwentów i pracodawców tak, aby każda para kategorii w tej samej grupie nie wykazywała znaczących różnic w średniej ocenie ważności. W ten sposób utworzono dziesięć grup w rankingu absolwentów i siedem grup w rankingu pracodawców. Każdej kategorii przyporządkowano średnią pozycję w grupie, w której została uwzględniona, a następnie obliczono średnią dla każdej kategorii z zastosowaniem średniej oceny ważności na liście absolwentów i średniej oceny ważności na liście pracodawców. W wyniku zastosowania tej procedury, powstał ranking osiemnastu poziomów, w których niektóre pozycje były ze sobą powiązane (Tabela 4), co wydawało się bardziej odpowiednim sposobem przedstawienia rezultatów końcowych, jeśli porównywać takie właśnie grupy.

TABELA 4. Ranking łączny dla absolwentów i pracodawcy

Kategoria	Opis	Ranking łączny
Kat. 1	Umiejętność analizy i syntezy	1
Kat. 10	Umiejętność uczenia się	
Kat. 15	Umiejętność rozwiązywania problemów	
Kat. 2	Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce	2
Kat. 13	Umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji	3
Kat. 29	Dbłość o jakość	
Kat. 11	Umiejętności zarządzania informacjami	4
Kat. 25	Umiejętność samodzielnej pracy	
Kat. 17	Umiejętność pracy w zespole	5
Kat. 3	Umiejętności organizacyjne i planowania	6
Kat. 6	Porozumiewanie się w mowie i piśmie w języku ojczystym	
Kat. 18	Umiejętności interpersonalne	
Kat. 30	Wola odnoszenia sukcesów	
Kat. 14	Umiejętność tworzenia nowych koncepcji (kreatywność)	7
Kat. 8	Podstawowe umiejętności informatyczne	8
Kat. 16	Umiejętność podejmowania decyzji	9
Kat. 12	Krytycyzm i samokrytycyzm	10
Kat. 20	Umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym	11
Kat. 27	Inicjatywa i przedsiębiorczość	
Kat. 4	Podstawowa wiedza ogólna	12
Kat. 5	Podstawy wiedzy ogólnej w danym zawodzie	
Kat. 21	Umiejętność komunikowania się z ekspertami innych dziedzin	
Kat. 28	Zaangażowanie etyczne	13
Kat. 7	Znajomość języka obcego	14
Kat. 26	Przygotowanie i prowadzenie projektów	
Kat. 9	Umiejętność prowadzenia badań	15
Kat. 19	Zdolności przywódcze	
Kat. 23	Umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym	16
Kat. 22	Zrozumienie różnorodności i wielokulturowości	17
Kat. 24	Rozumienie kultur i zwyczajów innych krajów	18

Nauczyciele akademicki

Nauczyciele akademickich poproszono o ustalenie skali ważności dla siedemnastu spośród trzydziestu kategorii przedstawionych absolwentom i pracodawcom. Niektórzy respondenci stwierdzili, że trudno było ustalić ranking dla określonych kategorii, które wydawały się być równie ważne. Zasadność zastosowania rankingu zamiast określania poziomu ważności jest kwestią dyskusyjną i powszechnie znaną. Taka sytuacja występuje w przypadku, gdy konieczne jest ustalenie rankingu dla

długich list kategorii. Jednak skoro wszyscy nauczyciele akademicy stanęli wobec takiego samego wyzwania, a kolejność niektórych kategorii została ustalona w pewnym sensie losowo, to w określonym zakresie wyniki łączne powinny zajmować te same lub bliskie pozycje w rankingu końcowym.

Dla każdej kategorii utworzono zmienną numeryczną przypisując jej wartość 17 punktów, jeśli kategoria była pierwsza w rankingu, 16 jeśli druga i tak dalej. Obliczono średnią dla tej zmiennej w przypadku każdej kategorii z zastosowaniem modelowania wielostopniowego, co pokazuje Tabela 5, gdzie kategorie występują w porządku malejącym, tworząc tym samym kolejny ranking. Przy założeniu, że przedstawiona kolejność wynikała z estymacji, średnie różnice między kategoriami poddano analizie w celu ustalenia, czy są to różnice znaczące. W ten sposób utworzono osiem różnych grup kategorii tak by każda możliwa para średnich w grupie nie wykazywała znaczącej różnicy. Ranking kategorii w każdej z grup mógł być traktowany w pewnym sensie zamiennie.

TABELA 5. Nauczyciele akademicy

Kategoria	Opis	Średnia	Std. Bł.	Grupy kategorii
Kat. 4	Podstawowa wiedza ogólna	12,87	0,1906	1
Kat. 1	Umiejętność analizy i syntezy	12,70	0,3168	
Kat. 10	Umiejętność uczenia się	12,23	0,2313	2
Kat. 14	Umiejętność tworzenia nowych koncepcji (kreatywność)	11,47	0,1907	
Kat. 2	Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce	11,00	0,3266	3
Kat. 12	Krytycyzm i samokrytycyzm	10,14	0,3035	
Kat. 13	Umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji	9,88	0,2894	4
Kat. 5	Podstawy wiedzy ogólnej w danym zawodzie	9,01	0,3685	
Kat. 6	Porozumiewanie się w mowie i piśmie w języku ojczystym	8,81	0,2821	5
Kat. 20	Umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym	8,51	0,1829	
Kat. 9	Umiejętność prowadzenia badań	7,67	0,3107	6
Kat. 16	Umiejętność podejmowania decyzji	7,25	0,2389	
Kat. 28	Zaangażowanie etyczne	7,01	0,2844	7
Kat. 18	Umiejętności interpersonalne	7,00	0,3124	
Kat. 7	Znajomość języka obcego	6,90	0,3239	8
Kat. 8	Podstawowe umiejętności informatyczne	5,64	0,1816	
Kat. 22	Zrozumienie różnorodności i wielokulturowości	5,30	0,2681	

Aby przeprowadzić porównanie rankingu dla nauczycieli akademickich z pozostałymi rankingami, usunięto z rankingów dla absolwentów, praco-

dawców oraz rankingu łącznego trzynastu kategorii, które nie wystąpiły w rankingu dla nauczycieli. Następnie wszystkie rankingi zrekonstruowano ustalając kolejność kategorii na siedemnastu pozycjach. Wyniki przedstawiono w Tabeli 6.

TABELA 6. Rankingi

Kategoria	Opis	Nauczyciele akademicy	Absolwenci	Pracodawcy	Abs. i pracod.
Kat. 1	Umiejętność analizy i syntezy	2	1	3	1
Kat. 2	Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce	5	3	2	3
Kat. 4	Podstawowa wiedza ogólna	1	12	12	12
Kat. 5	Podstawy wiedzy ogólnej w danym zawodzie	8	11	14	13
Kat. 6	Porozumiewanie się w mowie i piśmie w języku ojczystym	9	7	7	5
Kat. 7	Znajomość języka obcego	15	14	15	15
Kat. 8	Podstawowe umiejętności informatyczne	16	4	10	8
Kat. 9	Umiejętność prowadzenia badań	11	15	17	16
Kat. 10	Umiejętność uczenia się	3	2	1	2
Kat. 12	Krytycyzm i samokrytycyzm	6	10	9	10
Kat. 13	Umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji	7	5	4	4
Kat. 14	Umiejętność tworzenia nowych koncepcji (kreatywność)	4	9	6	7
Kat. 16	Umiejętność podejmowania decyzji	12	8	8	9
Kat. 18	Umiejętności interpersonalne	14	6	5	6
Kat. 20	Umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym	10	13	11	11
Kat. 22	Zrozumienie różnorodności i wielokulturowości	17	17	16	17
Kat. 28	Zaangażowanie etyczne	13	16	13	14

Najbardziej uderzająca różnica dotyczy podstawowej wiedzy ogólnej, którą nauczyciele akademicy uznali za najważniejszą, podczas gdy absolwenci i pracodawcy umieścili tę kategorię na miejscu dwunastym. Druga w rankingu nauczycieli umiejętność analizy i syntezy nie jest już postrzegana w tak odmienny sposób.

Przedstawione w Tabeli 7 korelacje Spearmana pokazują, że rankingi dla pracodawców i absolwentów były bardziej zbliżone do siebie niż do rankingu dla nauczycieli akademickich. W porównaniu do absolwentów, najważniejsze różnice zauważono w przypadku podstawowych umiejętności informatycznych (czwarta pozycja dla absolwentów, szesnasta dla nauczycieli akademickich) i umiejętności interpersonalnych

(szósta dla absolwentów, czternasta dla nauczycieli akademickich). W porównaniu do pracodawców, największe różnice odnotowano również w przypadku umiejętności interpersonalnych (piąta pozycja dla pracodawców, czternasta dla nauczycieli akademickich).

TABELA 7. Korelacje Spearmana

Nauczyciele akademickcy	1			
Absolwenci	0.45588	1		
Pracodawcy	0.54902	0.89951	1	
Absolwenci i Pracodawcy	0.55147	0.95098	0.97304	1

Wpływ kraju

Modelowanie wielostopniowe pozwala na przeprowadzenie oceny tego, co może zostać uznane za wpływ kraju, tzn. na zmierzenie wpływu na respondentów kraju ich pobytu. Wpływ został zmierzony na podstawie trzydziestu kategorii ważności, które oceniali absolwenci. Wpływ kraju został podzielony na trzy opcje: silny wpływ (występują duże różnice między poszczególnymi krajami), słaby wpływ (różnice są słabsze) i brak wpływu (brak różnicy między krajami). Klasyfikację przedstawiono w poniższej tabeli.

TABELA 8. Wpływ kraju

Kategoria	Opis	
Kat. 7	Znajomość języka obcego	SILNY
Kat. 25	Umiejętność samodzielnej pracy	
Kat. 30	Wola odnoszenia sukcesów	
Kat. 2	Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce	
Kat. 29	Dbłość o jakość	
Kat. 27	Inicjatywa i przedsiębiorczość	
Kat. 20	Umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym	SŁABY
Kat. 9	Umiejętność prowadzenia badań	
Kat. 4	Podstawowa wiedza ogólna	
Kat. 14	Umiejętność tworzenia nowych koncepcji (kreatywność)	
Kat. 28	Zaangażowanie etyczne	
Kat. 26	Przygotowanie i prowadzenie projektów	
Kat. 22	Zrozumienie różnorodności i wielokulturowości	
Kat. 13	Umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji	
Kat. 12	Umiejętności krytyczne i auto-krytyczne	
Kat. 5	Podstawy wiedzy ogólnej w danym zawodzie	
Kat. 19	Zdolności przywódcze	

Kat. 17	Umiejętność pracy w zespole	BRAK WPŁYWU
Kat. 16	Umiejętność podejmowania decyzji	
Kat. 18	Umiejętności interpersonalne	
Kat. 21	Umiejętność komunikowania się z ekspertami innych dziedzin	
Kat. 15	Umiejętność rozwiązywania problemów	
Kat. 10	Umiejętność uczenia się	
Kat. 1	Umiejętność analizy i syntezy	
Kat. 6	Porozumiewanie się w mowie i piśmie w języku ojczystym	
Kat. 11	Umiejętności zarządzania informacjami	
Kat. 23	Umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym	
Kat. 3	Umiejętności organizacyjne i planistyczne	
Kat. 8	Podstawowe umiejętności informatyczne	
Kat. 24	Rozumienie kultur i zwyczajów innych krajów	

Wybrane wnioski i pytania otwarte

Jednym z początkowych celów projektu *Tuning* było propagowanie debaty i refleksji nad zagadnieniem kompetencji na trzech, w założeniu rozwojowych, płaszczyznach: na *płaszczyźnie europejskiej*, z *perspektywy uczelni* oraz z *perspektywy kierunków kształcenia*. Głębia refleksji i dopracowanie definicji kompetencji dla programów studiów w poszczególnych krajach Europy były różne w zależności od tradycji i systemu edukacji.

Warto zauważyć, że w Projekcie *Tuning* kompetencje są zawsze powiązane z wiedzą, zgodnie z założeniem, że nie można ich rozwinąć bez zdobycia wiedzy w danej dziedzinie, czy dyscyplinie. W tym kontekście, na podstawie prac i dyskusji przeprowadzonych przez uczestników projektu *Tuning*, można wyciągnąć wiele wniosków, podczas gdy wiele ważnych pytań pozostaje otwartych, do rozważenia w przyszłości.

1. W odniesieniu do *znaczenia wykorzystania kompetencji*:

- ♦ Rozwój kompetencji wpasowuje się w *paradygmat kształcenia zorientowanego na podmiotowość studenta*. To student jest w centrum uwagi, co tym samym prowokuje dyskusję na temat zmieniającej się roli nauczyciela, który staje się raczej osobą towarzyszącą, wskazującą kierunek uczenia się, prowadzącą do osiągnięcia konkretnych, wyraźnie zdefiniowanych celów. Takie spojrzenie ma również wpływ na podejścia do zajęć dydaktycznych i organizację kształcenia, które zostają podporządkowane temu, co student ma osiągnąć. Wpływa również na filo-

zofię oceniania, w tym sensie, że nacisk przenosi się z nakładów na wyniki, procesy i sytuacje wyznaczające kontekst nauki studenta. Jednak to w jaki sposób kompetencje mają być określone, zdobywane i oceniane wymaga dalszej refleksji i debaty zarówno na poziomie indywidualnym jak również uczelnianym, podobnie jak znaczenie nowego spojrzenia na kompetencje.

- ♦ *Definicja profili akademickich i zawodowych* w programach studiów jest blisko związana z określaniem i rozwijaniem kompetencji oraz ich zdobywaniem w ramach programów nauczania. Praca pojedynczych nauczycieli akademickich nie wystarczy, aby osiągnąć ten cel; konieczne jest analityczne spojrzenie na możliwe ścieżki programowe dla określonego kierunku studiów.
- ♦ *Przejrzystość i jakość* opisu profili akademickich i zawodowych to główne wyznaczniki rozwoju integracji na rynku pracy i postaw obywatelskich, zaś podniesienie jakości i spójności opisu na drodze wspólnych działań powinno być priorytetem dla uczelni europejskich. Zdefiniowanie profili akademickich i zawodowych oraz łączenie kompetencji w grupy podnoszą jakość opisu w sensie precyzji i przejrzystości, określenia celów, procedur i efektów kształcenia. W tym kontekście zastosowanie języka kompetencji w zapisach Suplementu do Dyplomu stanowiłoby znaczący krok naprzód.
- ♦ Wykorzystanie kompetencji (w tym wiedzy) i *orientacja na dokonania* tworzą nowy istotny wymiar osłabiający wagę, którą przypisuje się długości programów studiów. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do idei uczenia się przez całe życie.
- ♦ W kontekście tworzenia *Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, wspólna refleksja, debata i próby zdefiniowania kompetencji przedmiotowych jako dynamicznych punktów odniesienia mogłyby mieć kluczowe znaczenie dla opracowania czytelnych i porównywalnych tytułów/stopni (ang. *degree*) oraz zwiększenia mobilności, nie tylko studentów, lecz przede wszystkim absolwentów i pracowników.

2. W odniesieniu do praktyki prowadzenia *konsultacji z grupami społecznymi* przed opracowaniem lub modyfikacją programów studiów, uczestnicy projektu *Tuning* zaobserwowali różnice poziomów, na jakich europejskie uczelnie stosowały tę praktykę. Zauważono też znaczące różnice

w metodach prowadzenia konsultacji. Uczestnicy projektu są jednak zgodni, że praktyka konsultacji z właściwymi grupami społecznymi i zawodowymi ma podstawowe znaczenie i należy do niej zachęcać w każdym przypadku.

- ♦ W przypadku projektu *Tuning* konsultowano odpowiednie grupy: *absolwentów, pracodawców i nauczycieli akademickich*. Oczywiście możliwe były również konsultacje z innymi grupami.
- ♦ Uczestnicy projektu *Tuning* zgadzają się również, że *wspólna refleksja prowadzona przez uczelnie w oparciu o aktualne dane* ma duże znaczenie przy tworzeniu odpowiednich programów studiów. Zdają oni sobie sprawę, że studenci potrzebują i oczekują kwalifikacji, które mogą skutecznie wykorzystać w trakcie studiów lub w karierze zawodowej w całej Europie. Oczekiwania te nie są wyłącznie projekcją wartości propagowanych przez lokalne grupy społeczne i zawodowe, czy wymagań stawianych przez programy studiów, lecz wynikają z perspektywy szerszych trendów obserwowanych na szczeblu europejskim.

3. Warto pamiętać, że *kompetencje przedmiotowe mają kluczowe znaczenie* dla określenia programów studiów, ich porównywalności oraz dla definicji pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia studiów. Kompetencje te zostały poddane analizie z podziałem na grupy przedmiotów. Określenie i omówienie zbioru kompetencji przedmiotowych dla studiów I i II stopnia można by uznać za jeden z głównych wkładów projektu w opracowanie europejskich punktów odniesienia.

4. Jeśli chodzi o *kompetencje ogólne* w zmieniającym się społeczeństwie, gdzie profile zawodowe muszą być jasno określone przy zachowaniu otwartości na zmiany i adaptację, można zauważyć pewne oczekiwania absolwentów i pracodawców wobec uczelni europejskich.

- W odniesieniu do *znaczenia* przypisanego poszczególnym kompetencjom, oczekiwania absolwentów i pracodawców miało kluczowe znaczenie:
 - ♦ Jednym z najbardziej znamienych wyników ankiety był wysoki poziom korelacji między opinią absolwentów i pracodawców na temat znaczenia przypisanego poszczególnym kompetencjom. Obie grupy podzielały opinię, że najważniejsze kompetencje, jakie należy

rozwijać to: umiejętność analizy i syntezy, umiejętność uczenia się, umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce, umiejętność przystosowania się do nowych sytuacji, dbałość o jakość, umiejętności zarządzania informacjami, umiejętność samodzielnej pracy i pracy w zespole.

- ♦ Na drugim końcu skali (najmniej znaczące kompetencje) znalazły się następujące kategorie: rozumienie kultur i zwyczajów innych krajów, zrozumienie różnorodności i wielokulturowości, umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym, zdolności przywódcze, umiejętność prowadzenia badań, przygotowanie i prowadzenie projektów oraz znajomość języka obcego. Znamienną jest koncentracja „międzynarodowych” kompetencji na końcu skali ważności. Być może kompetencje te odbierane są jako nowe i dopiero zyskują na znaczeniu.
- ♦ Klasyfikacja stworzona przez absolwentów i pracodawców w dużym stopniu zbiegała się z tą opracowaną przez nauczycieli akademickich, z kilkoma wyjątkami:
- ♦ Pierwszy z nich to miejsce przyznane *podstawowej wiedzy ogólnej*, która u absolwentów i pracodawców znalazła się na 12-tej z 18-tu pozycji, podczas gdy u nauczycieli akademickich została sklasyfikowana na pierwszym miejscu. Tu należy zauważyć, że odpowiedzi na pytania zawierające słowo podstawowa mogą być uzależnione od interpretacji tego słowa i mogłyby być inne, w przypadku gdyby w ankiecie uwzględniono pytania dotyczące *wiedzy zaawansowanej*.
- ♦ Drugą kategorią, w przypadku której odnotowano znaczące różnice były podstawowe *umiejętności informatyczne*. Absolwenci uważali tę kompetencję za ważną, pracodawcy za mniej ważną, a nauczyciele akademicy za najmniej ważną.
- ♦ Trzecia kategoria to *umiejętności interpersonalne*, do których większe znaczenie przykładali absolwenci i pracodawcy (6 pozycja w rankingu) niż nauczyciele akademicy, którzy umieścili je na końcu skali. Ogólnie, nauczyciele akademicy ocenili wszystkie kompetencje interpersonalne niżej niż absolwenci i pracodawcy. Większość kompetencji, które pojawiły się na szczycie skali ważności i skali osiągnięć to kompetencje instrumentalne i systemowe.

- Równie wysoki poziom korelacji między pracodawcami i absolwentami odnotowano w odniesieniu do skali *osiągnięć* wyrażonych przez kompetencje, które uczelnie miały rozwijać w najwyższym stopniu. Jednak w tym przypadku uwzględniono wyłącznie opinię absolwentów, zakładając, że mają oni najlepszy ogląd osiągnięć danej uczelni.
- ♦ Kompetencje, które pojawiły się najwyżej na skali absolwentów to umiejętność uczenia się, podstawowa wiedza ogólna, umiejętność samodzielnej pracy, umiejętność analizy i syntezy, umiejętności zarządzania informacjami, umiejętność prowadzenia badań, umiejętność rozwiązywania problemów, dbałość o jakość i wola odnoszenia sukcesów. Sześć z tych kategorii uznali za najważniejsze zarówno absolwenci jak i pracodawcy. Pozostałe to mutacje zadań od wieków realizowanych przez uniwersytety.
- ♦ Kompetencje, które znalazły się na końcu skali to zdolności przywódcze, zrozumienie kultur i zwyczajów innych krajów, znajomość języka obcego, umiejętność komunikowania się z ekspertami innych dziedzin, umiejętność pracy w środowisku międzynarodowym, umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym. Niezwykle jest to, że wszystkie te kompetencje pojawiają się na dole skali ważności, co znów wskazuje na wysoki poziom zgodności.

Co się tyczy różnic w rankingu i wpływu *kraju*, 13 kategorii nie wykazało żadnych różnic. Spośród nich, trzy z kompetencji znalazły się na szczycie, a dwie na dole skali. Siedem kategorii wykazało znaczący wpływ kraju. Kategorie te wydają się odnosić do tradycji edukacyjnych i wartości kulturowych.

Jednak jeśli chodzi o umiejętności ogólne, wiele pytań pozostaje otwartych, na przykład, czy istnieje zbiór umiejętności podstawowych, które mogą zostać określone jako podstawowe dla każdego poziomu? Jak wiele z nich można rozwinąć w ramach programu studiów? Czy wybór kompetencji ma pochodzić z różnych programach studiów, czy winien zostać określony na podstawie kryteriów i wzorców instytucjonalnych? Kto powinien być za ten wybór odpowiedzialny? Jakie są najbardziej odpowiednie metody rozwijania kompetencji w ramach programów nauczania? Jaki jest stopień zmian obejmujących pierwszy do ostatniego rocznika absolwentów, którzy kończą dany program studiów w przedziale pięciu lat? Czy istnieją kompetencje ogólne, które dotyczą rodzących się

potrzeb i wskazują na znaczenie antycypowania przyszłości, przyszłych trendów, itp?

Inne bardziej ogólne otwarte pytania godne dalszych badań i refleksji dotyczą potencjału absolwentów na rynku pracy, bardziej szczegółowych różnic między ważnością osiągnięć, a ich poziomem widzianym z perspektywy instytucjonalnej, nowopowstających i przyszłych potrzeb społecznych oraz zmiennej natury procesu uczenia się, ze względu na różnorodność powstających kontekstów kształcenia.

To tylko niektóre wnioski wynikające ze wspólnej europejskiej refleksji na temat znaczenia, jakie mają kompetencje dla tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i podniesienia jakości szkolnictwa wyższego.

*Opracowanie: Aurelio Villa, Julia González, Elena Auzmendi,
M. José Bezanilla i Jon Paul Laka.*

4. ECTS, nakład pracy studenta i efekty kształcenia

4.0 Wprowadzenie

W systemie akumulacji i transferu punkty zaliczeniowe i efekty kształcenia wyrażone jako kompetencje są ze sobą ściśle związane, jak dwie strony tej samej monety. Punkty są miarą ilościową kształcenia, natomiast efekty kształcenia wyrażają jego zawartość. Punkty przyznawane są tylko wtedy, gdy słuchacz osiąga efekty kształcenia. Jednakże, w ujęciu ogólnym, związek pomiędzy punktami a efektami kształcenia nie jest wzajemnie jednoznaczny. O czasie, jakiego potrzebuje przeciętny słuchacz lub typowy student do osiągnięcia efektów kształcenia, decyduje nie tylko poziom czy ilość wiedzy i umiejętności, które mają być przekazane i przyswojone, ale również kontekst, w którym odbywa się proces uczenia. Kultura edukacyjna danego kraju, instytucje oświatowe, organizacja nauczania, uczenia się i oceniania, a także cechy i poziom studentów, to kluczowe elementy decydujące o tym, ile czasu przeciętny słuchacz potrzebuje na osiągnięcie efektów kształcenia. Czas potrzebny studentowi w danym kontekście, wyrażany poprzez nakład pracy, decyduje o liczbie punktów zaliczeniowych pokazując jednocześnie, że efekty kształcenia są w praktyce ograniczone przez liczbę punktów dostępnych dla danego przedmiotu jako części programu studiów. Innymi słowy, efekty kształcenia i punkty powinny się nawzajem równoważyć. Pod tym względem niezmiernie ważne jest obliczanie punktów. Projekt *Tuning* oferuje metody i przykłady dobrych praktyk obliczania punktów zaliczeniowych w praktyce.

Ilustracją skomplikowanego związku między punktami zaliczeniowymi a efektami kształcenia jest następujący przykład. Pochodzi on z Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (*Common European Framework of References for Languages*). W wytycznych tych rozróżnia się poziomy od A1 (podstawowy) do C2 (zaawansowany), które w efektach kształcenia wyrażane są w formie kompetencji. Projekt *Tuning* określa, że dla różnych grup studentów nakład pracy (a co za tym idzie – liczba punktów) potrzebny do osiągnięcia tego samego poziomu kompetencji będzie się różnił. Typowy francuski student szkoły wyższej może potrzebować 30 punktów ECTS do zdobycia kompetencji na szczeblu C1 w języku hiszpańskim, podczas gdy typowy student holenderski

może potrzebować 60 punktów ECTS, aby osiągnąć ten sam poziom znajomości tego języka. Różnica ta wynika z faktu, że warunki rozpoczęcia nauki tego języka oraz kontekst będą się różnić dla każdego z tych studentów: dla studenta holenderskiego łatwiejsze będzie nauczenie się języka germańskiego, natomiast studentowi francuskiemu łatwiej będzie nauczyć się języka romańskiego. Jak już wspomniano, skuteczność ścieżek nauczania–uczenia się również może wpływać na liczbę punktów potrzebnych do osiągnięcia określonego zbioru efektów kształcenia. Innymi słowy, przykład ten pokazuje, że nie możemy w arbitralny sposób stwierdzić, iż efekt kształcenia C1 odpowiada liczbie „x” punktów zaliczeniowych dla wszystkich słuchaczy, niezależnie od kontekstu. X będzie różne dla każdego kraju i może różnić się dla poszczególnych organizatorów, w zależności od skuteczności procesu nauczania.

Projekt *Tuning* odróżnia efekty kształcenia od kompetencji. Rozróżnienie to służy ukazaniu różnych ról kadry nauczycielskiej oraz studentów bądź słuchaczy. Efekty kształcenia są formułowane przez kadre na poziomie programu studiów oraz w odniesieniu do pojedynczych przedmiotów. Z kolei kompetencje zdobywane są przez słuchacza. Poziom kompetencji osiągnięty przez słuchacza może być wyższy lub niższy niż poziom określony przez efekty kształcenia. Poziom zdobytych kompetencji wyrażany jest w formie stopnia lub oceny. Kompetencje nie są związane z jednym przedmiotem, ale są rozwijane podczas całego procesu kształcenia w ramach danego programu studiów.

W praktyce stosuje się dwa rodzaje efektów kształcenia: tzw. progowe efekty kształcenia (ang. *threshold learning outcomes*), które określają poziom potrzebny do zaliczenia, oraz tzw. pożądane efekty kształcenia (ang. *desired learning outcomes*). Pożądane efekty kształcenia wyrażają to, czego oczekuje kadra nauczycielska od typowego słuchacza w odniesieniu do poziomu kompetencji, które mają być zdobyte. Projekt *Tuning* skłania się ku koncepcji pożądanych efektów kształcenia, ponieważ – przynajmniej obecnie – wydaje się ona lepiej pasować do kultury edukacyjnej ogromnej większości krajów europejskich.

4.1 Struktury edukacyjne, efekty kształcenia, nakład pracy i obliczanie punktów ECTS

Wstęp

Niniejsze opracowanie ma na celu umożliwienie szerszego wglądu w zależności między strukturami edukacyjnymi, nakładem pracy, punktami ECTS oraz efektami kształcenia. Punktem wyjścia założenie, że prowadzący do stopnia naukowego lub tytułu zawodowego program studiów składa się z szeregu elementów, z których wymienimy tu następujące:

- a. zbiór „zamierzonych” efektów kształcenia;
- b. całkowita liczba wymaganych punktów oraz ich rozkład na poszczególne formy aktywności związane z uzyskaniem kwalifikacji (np. zajęcia przedmiotowe, praca dyplomowa, egzamin ogólny, itd.);
- c. rzeczywiste treści kształcenia oferowane studentom;
- d. metodologie nauczania-uczenia się i tradycje edukacyjne danej instytucji.

W niniejszym opracowaniu skupiono się na koncepcji i roli punktów ECTS dążąc do uwypuklenia ich związków z efektami kształcenia oraz z innymi wymienionymi czynnikami. Jest zrozumiałe, że proces tuningu (harmonizacji) wymaga jasnego zdefiniowania pojęć związanych z punktami zaliczeniowymi oraz celami i wynikami kształcenia. Stąd bierze się potrzeba większej jasności i szerszej wiedzy w takich kwestiach jak:

1. rola punktów zaliczeniowych,
2. przypisywanie punktów przedmiotom,
3. tworzenie programów nauczania,
4. punkty zaliczeniowe a poziom przedmiotu,
5. obliczania punktów w odniesieniu do nakładu pracy,
6. porównanie długości roku akademickiego w krajach europejskich,
7. związek między nakładem pracy, metodami nauczania oraz efektami kształcenia.

Jest oczywiste, że wszystkie wymienione tu kwestie wzajemnie się ze sobą wiążą.

Należy również wspomnieć, że w ciągu ostatniego półwiecza szkolnictwo wyższe uległo znacznym zmianom. Humboldtowski model uniwersytetu został stopniowo wyparty przez propozycje bardziej społecznie zorientowane, a formy nauczania przeznaczone dla ograniczonej liczbowo elity przekształciły się w masowe systemy kształcenia. Pod lupą znalazł się z czasem tradycyjny i niezbędny związek między nauczaniem akademickim a badaniami naukowymi. Od kilku dziesięcioleci edukacja podąża za ogólnym trendem internacjonalizacji. W niespotykanym dotąd stopniu studenci są przekonani, że odbycie choć części studiów za granicą leży w ich interesie, a międzynarodowa mobilność kadr pracowniczych stała się rzeczywistością. Jest zatem oczywiste, że wraz ze wzrostem liczby osób posiadających wyższe wykształcenie i większą elastycznością form zatrudnienia oraz rozwoju kariery zawodowej, obecny trend łączenia studiów uniwersyteckich z pracą zawodową będzie postępował. Coraz silniejszy będzie też nacisk na kontynuowanie rozwoju zawodowego w praktycznie wszystkich dziedzinach kształcenia akademickiego. Zmieniające się wymogi rynku edukacyjnego sprawiają, że warto zastanowić się, w jaki sposób ciągle doskonalenie zawodowe, widziane w kontekście uczenia się przez całe życie, dostosować do rozwijającego się ramowego opisu kwalifikacji. Potrzebny będzie system punktacji za tego typu studia i osiągnięcia, akceptowany przez mobilną kadrę pracowniczą i prowadzący do uznawanych kwalifikacji. System ECTS tworzy platformę, która, jak wykazano w innych miejscach niniejszego opracowania, jest powszechnie rozumiana i akceptowana, a przy tym na tyle otwarta, że będzie można dostosować ją do nowych potrzeb.

ECTS : Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów

1. Europejski System Transferu Punktów

Europejski System Transferu Punktów (*European Credit Transfer System - ECTS*), rozwijany od 1988 roku, stanowi dziś najszerzej stosowaną platformę pomiaru nakładu pracy studentów w europejskim szkolnictwie wyższym. Inne stosowane w węższym zakresie systemy punktacji opierają się na rozmaitych kryteriach, takich jak ważność przedmiotu lub liczba zajęć danego przedmiotu. Punkty ECTS opisują wyłącznie nakład pracy studenta w odniesieniu do czasu poświęconego na zaliczenie z oceną pozytywną programu studiów lub przedmiotu. Odzwierciedla to coraz popularniejsze w Europie podejście do nauczania i kształcenia, które w centrum uwagi procesu edukacyjnego stawia studenta.

Pierwotnie system ECTS sprawdzano i doskonalono jako system transferu umożliwiający uczelniom w różnych krajach europejskich określenie ilości pracy akademickiej potrzebnej do ukończenia z oceną pozytywną każdego z ich przedmiotów, co miało ułatwić uznawanie okresów studiów realizowanych za granicą. W celu stworzenia platformy wzajemnego zrozumienia, na początku (w roku 1988) założono, że roczny nakład pracy studenta w którejkolwiek z europejskich instytucji szkolnictwa wyższego równoważny jest, z definicji, 60 punktom ECTS. Punkty przyporządkowano, dla celu przejrzystości opisów, do każdej ocenianej (tj. zakończonej ewaluacją) aktywności, na podstawie oszacowania jej udziału w całkowitym rocznym nakładzie pracy. Punkty zaliczeniowe były zatem wartościami *względnyymi*.

W systemie ECTS nie chodziło wyłącznie o punkty, ale również o stworzenie prostego i dokładnego sposobu komunikacji między instytucjami szkolnictwa wyższego, ich wydziałami i instytutami oraz studentami i kadrami nauczycielską w celu ułatwienia wymiany wiedzy oraz budowania wzajemnego zrozumienia i zaufania. Opracowano standardowe formularze: Formularz Zgłoszeniowy ECTS (*ECTS Application Form*), Porozumienie o Programie Zajęć (*Learning Agreement*) oraz Wykaz Zaliczeń (*Transcript of Records*).

2. Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów

W kilku krajach stosuje się system ECTS lub podobny system lokalny jako oficjalne systemy *akumulacji*. Oznacza to, że całe programy studiów prowadzące do zdobycia uznawanych kwalifikacji są opisane za pomocą punktów ECTS. Podstawą przyznawania punktów jest oficjalna długość programu studiów. Przykładowo, całkowity nakład pracy wymagany do zdobycia tytułu zawodowego I stopnia trwający formalnie trzy lub cztery lata odpowiada 180 lub 240 punktom ECTS. Poszczególne przedmioty, które należy zaliczyć, aby uzyskać ów tytuł, można opisać za pomocą nakładu pracy, w konsekwencji – punktów zaliczeniowych. Warunkiem uzyskania punktów jest zaliczenie przedmiotu bądź innej aktywności zakończone oceną lub jakąś formą oceny.

Przy stosowaniu systemu ECTS jako systemu akumulacji obowiązują określone zasady. Punkty są stosowane wyłącznie jako miernik nakładu pracy. Nie są one miernikiem jakości tej pracy, jej treści, czy poziomu, które opisuje się w inny sposób. Nakład pracy w ramach oficjalnej aktywności akademickiej można wyrazić za pomocą punktów zaliczeniowych i wpisać do wykazu zaliczeń studenta. Punkty liczą się w poczet uznawanego tytułu zawodowego pod warunkiem, że stanowią zatwierdzoną część programu studiów.

W sytuacji, gdy ECTS lub inny analogiczny system zostaje uznany za oficjalny, punkty zaliczeniowe stają się wartościami *bezwzględnyymi*. Oznacza to, że nie są już obliczane ad hoc na zasadzie proporcjonalności, lecz przypisuje się je

na podstawie oficjalnie uznawanych kryteriów. Należy zauważyć, że krajowe systemy akumulacji punktów działające w oparciu o system ECTS nie tylko umożliwiają lokalny transfer, ocenę i uznanie wykonanej pracy, lecz również transfer międzynarodowy, przy zachowaniu zasad przejrzystości, które stanowią podstawę systemu ECTS.

Ponadto można zauważyć, że wraz z coraz większą liczbą państw, które przyjmują rozwiązania zgodne z Deklaracją Bolońską i Komunikatem Praskim, występuje coraz większa zbieżność i zgodność podejścia do punktów ECTS rozumianych jako wspólna miara czasu poświęconego na studia. W praktyce 1 punkt ECTS odpowiada w przybliżeniu 25-30 godzinom pracy studenta (w tym godzinom zajęć, nauki samodzielnej, ukierunkowanej itp.).

3. ECTS dziś

Jak można zauważyć, od roku 1988 ECTS przekształcił się z pionierskiego systemu komunikacji pomiędzy różnymi systemami i strukturami edukacyjnymi w Europie w skonsolidowany i coraz powszechniejszy system stanowiący jeden z fundamentów rozwoju europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Pierwotnie ułatwiał on międzynarodową mobilność studentów i umożliwiał lepszy wgląd w programy studiów w różnych uczelniach, w szczególności programy *studiów stacjonarnych*.

Wrz z dalszym przekształcaniem ECTS w system akumulacji obejmujący całą Europę, stanie się on również narzędziem niezbędnym w rozwijaniu innych, bardziej elastycznych form kształcenia, takich jak studia niestacjonarne, studia z dłuższymi przerwami, czyli formy określane dziś jako „uczenie się przez całe życie”. Innymi słowy, system ECTS stanowi niezbędne narzędzie do mierzenia i opisywania wielu różnych działań związanych z kształceniem, w które angażować się będzie coraz większa liczba obywateli Europy we wszystkich okresach życia.

Punkty ECTS są obecnie w coraz większym stopniu stosowane jako narzędzie do *tworzenia programów nauczania*. Ze względu na to, że punkty wyrażają nakład pracy studenta mierzony w czasie, pozwalają instytucjom szkolnictwa wyższego planować najlepsze sposoby osiągania pożądanych efektów w ramach czasowych określonych dla poszczególnych kierunków studiów. Punkty ECTS stanowią również przydatne narzędzie monitorowania wyników oraz podnoszenia osiągnięć studentów i kadry dydaktycznej. Wreszcie ECTS wspomaga mobilność studentów i nauczycieli akademickich stanowiąc wspólną walutę akademicką, która zapewnia przejrzystość treści i znaczenia materiałów programowych, a także metod oceny.

Rola punktów zaliczeniowych ECTS

W latach 1989-1995, Komisja Europejska we współpracy ze 145 instytucjami szkolnictwa wyższego stworzyła Europejski System Transferu Punktów (*European Credit Transfer System - ECTS*). Celem systemu było opracowanie narzędzia umożliwiającego porównywanie okresów studiów akademickich na różnych uczelniach w różnych krajach. Uważano, iż instrument taki jest potrzebny do usprawnienia zaliczania studiów odbytych zagranicą. Miał to być system transferu łączący różne systemy i struktury szkolnictwa wyższego w krajach europejskich. Jako system transferu bazujący na ogólnych założeniach dotyczących nakładu pracy, przejrzystości informacji i wzajemnego zaufania instytucji partnerskich działał on dobrze. Zarówno wówczas jak i dziś mocne strony ECTS to:

- prostota systemu;
- jego uniwersalna zdolność ogarniania i łączenia systemów edukacji w skali krajowej i międzynarodowej.

Już na początku ustalono, że okresy studiów zaliczone w innych instytucjach będą uznawane wyłącznie na podstawie wcześniejszych umów międzyuczelnianych co do *poziomu i treści przedmiotów* oraz związanego z nimi *nakładu pracy*.

Względna i bezwzględna wartość punktów zaliczeniowych

W materiale informacyjnym na temat Europejskiego Systemu Transferu Punktów (ECTS) stwierdza się, że „punkty przyporządkowane do programów są wartościami względnymi odzwierciedlającymi ilość pracy, jakiej wymaga każdy program w stosunku do całkowitej ilości pracy wymaganej do ukończenia pełnego roku akademickiego w danej instytucji”. W tym miejscu należy rozważyć kwestię, czy takie podejście nie stanowi zbytniego uproszczenia. Szczególnie wyrażenie „wartość względna” w odniesieniu do „pełnego roku akademickiego” wymaga nieco więcej uwagi. Podczas fazy rozwijania systemu jednoznaczne zdefiniowanie punktów jako wartości względnej we wszystkich sytuacjach nie było możliwe. W znacznym stopniu było to spowodowane faktem, że w niektórych krajach system punktowy nie był znany. W tamtym czasie Włochy i Niemcy były wskazywane jako dwa państwa, w których występują największe trudności w zastosowaniu systemu ECTS. W Niemczech powodem był fakt, że dla wielu kierunków nie istniał tam jasno określony program studiów, natomiast we Włoszech wydawało

się, że nie istnieje faktyczny związek pomiędzy oficjalnym a rzeczywistym czasem trwania programów studiów. Wyrażenie „wartość względna” miała zatem różne znaczenia w różnych państwach i okolicznościach. Czasem punkty przypisywano na podstawie oficjalnego czasu trwania programu studiów, a czasem – na podstawie nieoficjalnego, to znaczy wartości uznanej za średni czas niezbędny do ukończenia programu studiów w praktyce. W krajach, w których już wcześniej istniał system punktowy oparty na koncepcji nakładu pracy, jako punkt wyjścia do przypisania punktów przyjęto oficjalny czas trwania programu. W tych przypadkach „wartość względna” stawała się w istocie „wartością bezwzględną” w każdym kontekście.

Przewiduje się, że w najbliższej przyszłości większość państw europejskich oraz ich instytucji szkolnictwa wyższego wprowadzi systemy punktowe oparte, tak jak ECTS, na pojęciu nakładu pracy. W ten sposób punkty otrzymają „wartość bezwzględną” również i w tych państwach. Nie oznacza to, że liczba godzin stanowiących nakład pracy, dotycząca określonej ilości punktów będzie taka sama na szczeblu krajowym lub międzynarodowym, gdyż rzeczywisty czas trwania okresów studiów w roku akademickim jest różny dla różnych instytucji i różnych państw. Nie stanowi to problemu pod warunkiem, że różnice te będą utrzymywane w ramach określonych granic. Do tego zagadnienia powrócimy później.

Rodzaje programów

Czasami stosuje się rozróżnienie między „programami zwykłymi” a „programami o podwyższonym stopniu trudności”. Te drugie przeznaczone są dla bardzo zdolnych studentów³. W obu przypadkach ustalony program studiów powinien opierać się na założeniu, że zwykły rok akademicki stanowi równowartość 60 punktów ECTS. Dzięki temu istnieje jasność, że chociaż punkty zawsze odpowiadają nakładowi pracy i są przyznawane wyłącznie na podstawie pozytywnej oceny, standard pracy, tj. osiągnięcia studentów związane ze zdobyciem tych punktów, może być różny.

³ Do pojęcia „programy o podwyższonym stopniu trudności” pasują trzy różne charakterystyki:

1. Zwykłe programy, które bardzo zdolni studenci mogą zaliczyć w krótszym niż przewidywany czasie i zdobyć dzięki temu więcej niż 60 punktów ECTS w jednym roku akademickim,
2. Na niektórych uczelniach, np. w Oxfordzie i Cambridge, École Normale w Paryżu i Scuola Normale w Pizie, studenci mają obowiązek uczestniczenia w ponadprogramowych wykładach i zajęciach.
3. Student może w programie swoich studiów zamienić niektóre łatwiejsze przedmioty na inne (o równej wartości punktów) o wyższym poziomie trudności: student może osiągnąć w takim samym czasie wyższy poziom bez zdobycia większej liczby punktów ECTS (np. w programach, w których pomija się szczegółowe zagadnienia występujące w programach zwykłych). Poziomu nie określa się bowiem za pomocą punktów ECTS.

Wynika to z faktu, że różne są nie tylko formy edukacji (tj. metody/tradycje nauczania-uczenia się), ale także osiągnięcia studentów w ramach tego samej formy. Innymi słowy, gdy chodzi o punkty, dla danego programu określa się ile punktów łącznie i ile punktów okresowo (w ramach „modułów” lub bloków kształcenia) otrzymuje student. Punkty same w sobie mają tylko jeden wymiar – nakład pracy; niemniej w Suplemencie do Dyplomu, Wykazie Zaliczeń i podobnych dokumentach, ujmowane są wraz z innymi informacjami, takimi jak nazwa uczelni przyjmującej, specjalność, poziom i treści przedmiotowe, osiągnięcia (oceny) itd. W celu zachowania jasności, niniejsze opracowanie dotyczy typowego studenta studiującego w ramach zwykłego programu studiów.

ECTS jako system akumulacji

Jak wspomniano, punkty zaliczeniowe nie są kategorią samą w sobie, lecz służą do opisanego ukończonej pracy będącej częścią programu kształcenia. Gdy odnosimy się do systemu akumulacji punktów, mamy na myśli system, w którym punkty są gromadzone w spójnym programie studiów. W takim rozumieniu punkt to jednostka, która odzwierciedla określoną ilość pracy wykonaną na ocenę pozytywną na określonym poziomie w celu uzyskania tytułu zawodowego. Dlatego też, punkty nie są automatycznie wymienne między różnymi kontekstami. Osoby zajmujące się przyjmowaniem kandydatów do określonych programów studiów zawsze muszą ocenić pracę wykonaną (punkty uzyskane) w innej uczelni krajowej bądź zagranicznej, zanim będą mogły ją zaliczyć do programu własnej instytucji. ECTS jako system akumulacji ułatwia zaliczanie tych punktów. Podczas oceny należy brać pod uwagę całkowitą pracę w ramach zajęć w celu uniknięcia porównywania poszczególnych programów. Ta metoda uznawania pracy wykonanej w innej instytucji została z czasem uznana za podstawową zasadę obowiązującą w ramach systemu. ECTS sprawdza się jako system akumulacji, gdyż opiera się na koncepcji punktów zaliczeniowych uzyskanych w określonym kontekście ich uznawaniem przez tę placówkę, która ostatecznie przyznaje tytuł zawodowy.

Wcześniej, jak powiedzieliśmy, podkreślano transferowy aspekt ECTS, jednak w przyszłości z całą pewnością akcent zostanie przesunięty na wymiar akumulacyjny systemu. System ten będzie stanowił jeden z niezbędnych mechanizmów dostosowawczych wobec zmian w szkolnictwie wyższym oraz na rynku pracy.

Z tej perspektywy należy stwierdzić, że w interesie sektora szkolnictwa wyższego leży rozwój ECTS jako sprawdzonego już systemu akumulacji punktów. W pierwszej dekadzie istnienia systemu ECTS nie istniały warunki do podjęcia takiego kroku, jednak później, w polityce europejskiego szkolnictwa wyższego zaszły zmiany, które stworzyły możliwości funkcjonowania i konieczność stworzenia europejskiego systemu akumulacji punktów. Wyrazem tego są zarówno Deklaracja Sorbońska (1998), Deklaracja Bolońska (1999) i Komunikat Praski (2001), jak też reformy przeprowadzane w wielu krajach. Są one pochodną idei europejskich zasad otwartego rynku, swobodnej wymiany osób i towarów oraz jednej strefy ekonomicznej. Dlatego też system akumulacji jest obecnie uznawany za jeden z warunków koniecznych harmonizacji struktur edukacyjnych w Europie.

W praktyce transfer i akumulacja punktów stanowią dwa aspekty tego samego zagadnienia. W przeszłości niejednokrotnie sugerowano, że należy zmienić skrót „ECTS” tak, aby uwzględniał również aspekt związany z akumulacją. Zdecydowano jednak, że spowodowałoby to dezorientację. ECTS stał się dobrze znanym „znakiem firmowym” w szkolnictwie wyższym, odzwierciedlającym wyjątkową metodę uznawania okresów studiów, dyplomów, tytułów, stopni i innych kwalifikacji uzyskiwanych w uczelniach. Metoda ta obejmuje zarówno transfer jak i akumulację punktów, bo przecież w końcu system ECTS wymaga, aby punkty były przypisywane do wszystkich przedmiotów we wszystkich programach. Podstawową ideą ECTS jest to, że uznawanie punktów nie odbywa się na zasadzie porównywania poszczególnych przedmiotów, lecz na podstawie uznawania okresów studiów zbliżonych w sensie poziomu i treści.

Punkty zaliczeniowe i czas trwania studiów

Od czasów Deklaracji Sorbońskiej (1998) i Bolońskiej (1999) dyskusja dotycząca punktów nabrała nowego impetu. Nie dość, że więcej państw zdecydowało się wprowadzić krajowe systemy punktowe, z których prawie wszystkie są zbieżne z ECTS, to również zapoczątkowana została debata na temat struktury poszczególnych stopni w cyklu kształcenia w szkołach wyższych. Wydaje się, że w Europie osiągnięto konsensus co do następującej ogólnej formuły:

- studia I stopnia lub studia prowadzące do uzyskania pierwszego tytułu zawodowego: 180 - 240 punktów ECTS (patrz wnioski z Konferencji Helsińskiej, 2001, podczas której osiągnięto ogólny

- konsensus dotyczący zakresu czasów trwania tych studiów, co zostało później potwierdzone podczas Konwencji w Salamance),
- studia II stopnia lub studia po uzyskaniu pierwszego tytułu zawodowego (wymagany czas trwania tych studiów jest nadal dyskutowany⁴),
 - studia trzeciego stopnia lub doktoranckie: 3-4 lata, 180-240 punktów ECTS⁵.

Przypisywanie punktów do przedmiotów

Nakład pracy studenta

ECTS został opracowany jako system punktowy odzwierciedlający nakład pracy studenta. Było to zgodne ze zmianami, jakie zaszły w latach 80. ubiegłego wieku w niektórych państwach UE, np. w krajach skandynawskich, Holandii i w Wielkiej Brytanii. W państwach tych systemy punktowe ustanowiono jako systemy akumulacji. W związku z tym łatwo było tam wprowadzić ECTS. W innych państwach, w których systemy kształcenia działały w oparciu o liczbę godzin kontaktowych, wdrożenie tego systemu było znacznie bardziej skomplikowane. Początkowo w krajach tych stosowano na ogół następujące podejście: punkty przyporządkowywano do przedmiotów na podstawie liczby godzin zajęć przypadających na każdy przedmiot. Podejście to opierało się na założeniu, że liczba godzin zajęć odzwierciedla mniej więcej związek z nią nakład pracy studenta. Jednakże w praktyce nie zawsze tak jest. Doświadczenia krajów takich jak Włochy i Hiszpania dowodzą, że w dłuższym okresie takie podejście nie jest zadawalające, gdyż ten sam wymiar zajęć dydaktycznych nie musi odpowiadać identycznemu nakładowi pracy studenta. W wielu krajach sytuacja jest dodatkowo komplikowana przez fakt, że treści programów nauczania są w znacznym zakresie ustalane przez rząd na szczeblu centralnym, co powoduje, że istnieje stała lista przedmiotów, które muszą być wykładane. Takie podejście prowadzi do raczej sztywnych programów studiów i utrudnia właściwe przypisywanie punktów zaliczeniowych.

Niektóre kraje, które za punkt wyjścia do przydzielania punktów przyjęły nakład pracy studenta rozumiany jako ilość pracy studenta a nie godziny dydaktyczne, spotkały się z innymi rodzajami problemów.

⁴ Zgodnie z późniejszymi w stosunku do publikacji ustaleniami, studia II stopnia są wyceniane na 60 do 120 punktów ECTS. W Polsce zapis ustawy określa długość studiów II stopnia na 3 do 4 semestrów (przypis Narodowej Agencji Programu „Uczenie się przez całe życie”).

⁵ Stosowanie punktów ECTS w przypadku studiów doktoranckich jest nadal dyskutowane (przypis Narodowej Agencji).

W wielu przypadkach wystąpiły nieporozumienia dotyczące związku pomiędzy ważnością przedmiotu a ilością punktów, jakie należy mu przyporządkować. Okazuje się, że trudno jest w praktyce jasno wykazać, że złożoność lub ważność przedmiotu jako takie nie stanowią podstawy do przydzielania punktów. Punkty zależą wyłącznie od czasu, jaki potrzebny jest do nauki przedmiotu i do jego zaliczenia na ocenę pozytywną.

Programy zorientowane na studentów a programy zorientowane na uczących

Dyskusje na ten temat odzwierciedlają zróżnicowany podejście do nauczania i uczenia się. Systemy edukacyjne można określić jako zorientowane na uczących lub zorientowane na studentów. Zorientowanie na uczących opiera się na założeniu, że przedmiotem studiów jest to, czego zdaniem nauczyciela student powinien nauczyć się podczas jego zajęć, na ogół niezależnie od ram czasowych. Zorientowanie na studentów przykładą większą wagę do tworzenia programów nauczania i ich przydatności pod kątem przyszłej pozycji absolwenta w społeczeństwie. W tym przypadku kluczową rolę odgrywa prawidłowe przypisanie punktów zaliczeniowych oraz rozsądna definicja efektów kształcenia.

Do niedawna większość stosowanych systemów kształcenia była zorientowana na uczących. Obecnie istnieje tendencja do poświęcania większej uwagi przeszkodom jakie może napotykać typowy student na drodze do ukończenia studiów we właściwym czasie. Za kluczowy czynnik uznaje się tu nakład pracy studenta, zaś uczący przyznają, że istnieje pewna rozbieżność między tym czego student powinien, a tym czego jest w stanie nauczyć się w określonym czasie. Przy ustalaniu liczby punktów zaliczeniowych dla określonych efektów kształcenia oraz wymogów programowych danej specjalności należy brać pod uwagę różnice w wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach nabytych przed rozpoczęciem studiów. W różnych krajach założenia odnośnie tych czynników różnią się ze względu na odmienność organizacji szkolnictwa średniego.

Tworzenie programów nauczania

Rola pożądanych efektów kształcenia

W ramach formuły ilościowej, jaką stanowi użycie punktów zaliczeniowych, korzystnym wydaje się tworzenie programów studiów na podstawie pożądanych efektów kształcenia. Efekty kształcenia można

zdefiniować jako to, co student powinien wiedzieć, rozumieć oraz umieć zademonstrować po ukończeniu programu kształcenia⁶. Doświadczenia związane z tą metodą gromadzone są przez *Quality Assurance Agency (QAA)* w Wielkiej Brytanii. Metoda jest również znana, choć w mniejszym stopniu stosowana, w większości pozostałych krajów europejskich.

Opracowując programy studiów w ten sposób osiąga się większą przejrzystość i spójność. Umożliwia on tworzenie programów kumulatywnych o określonych wymaganiach związanych z przyjmowaniem na poszczególne stopnie, lata studiów oraz poziomy i zajęcia.

Efekty kształcenia przewidziane dla studiów I i II stopnia muszą być wyraźnie rozgraniczone. O ile końcowe efekty oraz kompetencje, które należy zdobyć, powinny być związane z przedmiotem/programem studiów, można również sformułować bardziej ogólne cele. W praktyce rozróżnia się dwa rodzaje efektów kształcenia:

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

Oba rodzaje kompetencji powinny zajmować widoczne miejsce w programie studiów oraz podlegać weryfikacji na koniec studiów.

Kompetencje ogólne i przedmiotowe (umiejętności i wiedza)

Mówiąc o *kompetencjach ogólnych* mamy na myśli takie kwestie jak umiejętność analizy i syntezy, wiedzę ogólną, świadomość wymiaru europejskiego i międzynarodowego, umiejętność samodzielnego uczenia się, umiejętność współpracy i komunikacji, wytrwałość, zdolności przywódcze i organizacyjne oraz umiejętność planowania. Innymi słowy, mówimy o cechach, które są przydatne w wielu sytuacjach, nie tylko tych związanych z daną dziedziną. Większość tych cech można rozwijać, podtrzymywać albo niszczyć stosując odpowiednie bądź nieodpowiednie metody i formy uczenia się/nauczania.

Oprócz tych bardziej ogólnych kompetencji, które powinny być rozwijane w ramach wszystkich programów studiów, każdy program z pewnością powinien dążyć do rozwijania *kompetencji przedmiotowych* (umiejętności i wiedzy). Umiejętności kierunkowe to odpowiednie metody i techniki związane z poszcze-

⁶ Por. raport Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland opublikowany w listopadzie 2001 r. przez QCFW, NICATS, NUCCAT i SEEC.

gólnymi dziedzinami studiów, np. analiza starożytnych skryptów, analiza chemiczna, techniki pobierania próbek itd.

Teoretyczna i praktyczna wiedza przedmiotowa oraz wiedza doświadczalna to rzeczywiste treści, na które składają się wiedza faktyczna związana z daną dziedziną, sposoby formułowania problemów i ich rozwiązywania, znajomość historii przedmiotu i zmian w nim zachodzących itd. Również tu należy dokonać starannej analizy, aby stworzyć satysfakcjonujący program studiów.

Te same cele kształcenia i kompetencje można osiągnąć stosując różne metody, techniki oraz formy kształcenia. Przykładowo można wymienić tu uczęszczanie na wykłady, wykonywanie wyznaczonych zadań⁷, ćwiczenie umiejętności technicznych, pisanie coraz trudniejszych prac, lektura opracowań, uczenie się konstruktywnej krytyki dokonań innych osób, przewodniczenie zebraniom (np. grup seminaryjnych), pracę pod presją czasu, współpracę przy pisaniu artykułów, prezentowanie wyników, pisanie streszczeń i podsumowań, wykonywanie ćwiczeń laboratoryjnych lub praktycznych, pracę w terenie, naukę własną.

W pierwszej chwili racjonalne wydaje się stwierdzenie, że ogólniejsze efekty kształcenia winny być przypisane do studiów I stopnia. Jednak wcześniejsze doświadczenia wskazują, że te „ogólne” efekty kształcenia są w pewnym stopniu zależne od przedmiotu studiów. Wydaje się, że student, który kończy I stopień studiów powinien umieć:

- wykazać się znajomością podstaw i historii kierunku, który studiuje,
- artykułować w spójny sposób zdobytą wiedzę podstawową,
- umieszczać w kontekście nowe informacje i ich interpretację,
- wykazać się rozumieniem ogólnej struktury kierunku, który studiuje oraz jego związków z dziedzinami pochodnymi,
- wykazać się rozumieniem i umiejętnością stosowania metod krytycznej analizy i rozwijania teorii,
- w sposób właściwy stosować metody i techniki jego dyscypliny,
- wykazać się rozumieniem jakości prac badawczych w jego dyscyplinie,
- wykazać się rozumieniem doświadczalnych i obserwacyjnych metod testowania teorii.

Ukończenie studiów I stopnia jest również wymogiem rozpoczęcia studiów II stopnia, które są na ogół etapem specjalizacji, choć to tylko

⁷ Tj. zdobywanie wiedzy na określony temat i pisanie raportów lub opracowań.

jeden spośród możliwych modeli. Student kończący studia musi umieć prowadzić niezależne badania, również badania stosowane. Wydaje się, że jeżeli chodzi o efekty kształcenia, student studiów II stopnia powinien:

- mieć dobrą znajomość wybranej specjalizacji, na poziomie zaawansowanym, w ramach kierunku, który studiuje. W praktyce oznacza to znajomość najnowszych teorii, interpretacji, metod i technik,
- umieć wyciągać krytyczne wnioski oraz interpretować nowości teorii i praktyki,
- posiadać wystarczające kompetencje w technikach badań niezależnych i umieć interpretować wyniki na poziomie zaawansowanym,
- umieć wносить oryginalny, choć ograniczony, wkład w ramach kanonu wybranej dyscypliny, np. przez napisanie pracy magisterskiej,
- wykazywać oryginalność i kreatywność w podejściu do swojej dyscypliny,
- posiadać rozwinięte kompetencje zawodowe.

Nie wszystkie wymienione efekty kształcenia, czy wskaźniki poziomu mają tę samą wagę dla wybranej dyscypliny.

Systemy modułowe i niemodułowe

Dla niektórych wprowadzenie systemu punktowego automatycznie oznacza wprowadzenie systemu modułowego, to znaczy przedmiotów lub ich kombinacji, którym przypisano „ograniczoną /uzgodnioną liczbę” punktów, stanowiącej wielokrotność przyjętej wartości standardowej. W praktyce istnieje wiele opcji, a tzw. „*standard wielokrotności*” często nie jest brany pod uwagę. System modułowy ma oczywiste zalety, gdyż w niektórych krajach może on zapobiegać nadmiernej fragmentacji, a co za tym idzie, nadmiernej liczbie egzaminów. System taki ułatwia również transfer punktów. System modułowy nie jest warunkiem koniecznym tworzenia programów nauczania, niemniej w praktyce znacznie tę czynność ułatwia. Negatywnym aspektem systemu modułowego jest to, że ogranicza on swobodę nauczania, gdyż liczba godzin kontaktowych w module jest ograniczona. Pozytywnym aspektem systemu jest jego zwiększona elastyczność, dająca możliwość budowania powiązanych ze sobą programów nauczania. Podczas gdy w systemie niemodułowym, gdzie dużą liczbę punktów przypisuje się przedmiotowi nauczalnemu przez jednego nauczyciela, wybór materiałów stanowi wartość nadrzędną, w systemie modułowym najbardziej liczy się struktura programu jako całości.

W każdym systemie, zarówno modułowym jak i niemodułowym, do kwestii przydzielania punktów można podejść na dwa sposoby: syntetycznie lub analitycznie. W podejściu syntetycznym, „od szczegółu do ogółu” (ang. *bottom-up*) najwięcej uwagi poświęca się przedmiotowi lub „cegiełce”. W takiej sytuacji pozycja określonego przedmiotu w programie ogólnym nie jest jasna. Ryzyko z tym związane polega na tym, że nauczyciele przeceniają (lub bagatelizują) znaczenie przedmiotów, które wykładają. Znajduje to odzwierciedlenie w ilości pracy wymaganej od studenta w ramach danego przedmiotu. Dla studentów może to oznaczać, że nie będą mogli spożytkować swojego czasu w sposób optymalny, ponieważ ich całkowity nakład pracy będzie zbyt duży (lub zbyt mały).

W podejściu analitycznym punktem wyjścia jest określenie zamierzonych efektów kształcenia na czterech poziomach:

- studiów II stopnia (poziom magisterski),
- studiów I stopnia (poziom licencjacki/inżynierski),
- poszczególnych lat studiów, np. rok pierwszy, drugi, trzeci, czwarty i piąty,
- poszczególnych przedmiotów (modułów lub innych form nauczania).

Rozkład punktów zaliczeniowych

Mówiąc o pożądanym efekcie kształcenia lub kompetencjach odnosimy się do wiedzy rzeczowej, umiejętności analitycznych, umiejętności praktycznych itd. Należy szczególnie pamiętać, aby unikać włączania niewłaściwych efektów kształcenia (np. zbyt szczegółowego omawiania danego tematu). Następnym krokiem po sformułowaniu pożądanego efektu kształcenia jest określenie ile czasu wymaga osiągnięcie każdego z nich. Obliczenia opierają się na przewidywaniach tego co przeciętny student może zrobić w danym okresie czasu. Zapewne okaże się, że istnieje rozbieżność między ustalonym w ten sposób czasem a tym, który jest do dyspozycji⁸. Jest to moment, w którym należy znaleźć kompromis między poziomem wiedzy i umiejętności określonym w pożądanym efekcie kształcenia, a czasem, który jest do dyspozycji. Będzie to prawdopodobnie oznaczało konieczność modyfikacji efektów kształcenia. Jeżeli czynność ta zostanie wykonana w sposób prawidłowy, pokaże ona ile czasu jest do dyspozycji na każde zajęcia związane z daną formą kształcenia w programie studiów (np. blokiem zajęć, modułem, przedmiotem, pracą dyplomową, pracą w terenie, praktyką zawodową,

⁸ Na zasadzie tradycji nauczania/uczenia się w danej placówce lub kraju.

egzaminem końcowym itd.). Punkty zaliczeniowe umożliwiają obliczenie niezbędnego nakładu pracy i nakładają realistyczne ograniczenia dotyczące rzeczywistej objętości całego programu studiów i jego poszczególnych lat.

Całkowitą liczbę punktów potrzebną do ukończenia studiów lub roku akademickiego można podzielić na różne sposoby ułatwiające definicje programów studiów o potencjalnie różnym stopniu elastyczności. Przykładowo, punkty potrzebne do ukończenia studiów mogą być podzielone na różne kategorie, tj. punkty odnoszące się do obowiązkowych przedmiotów podstawowych, przedmiotów obieralnych, fakultatywnych itp.

Tego typu podział na rodzaje przedmiotów będzie oczywiście różny dla poszczególnych uczelni. Uczelnie różnią się pod względem zasobów edukacyjnych oraz stopnia przygotowania studentów przyjmowanych na studia. W związku z tym muszą rozkładać punkty zaliczeniowe we właściwy sposób, aby zoptymalizować wykorzystanie swoich zasobów i zapewnić skuteczność kształcenia.

Punkty zaliczeniowe a poziom punktowanych przedmiotów

O ile w ramach ECTS nie sugeruje się, że punkty są miernikiem poziomu, można zauważyć, że gdy stosuje się punkty w systemie akumulacji, zasady związane z nadawaniem kwalifikacji określają nie tylko liczbę punktów wymaganych dla danej kwalifikacji, lecz wyznaczają również zbiór pomniejszych zasad dotyczących poziomu, na którym punkty te należy uzyskać, a także formuły samych przedmiotów.

Projekt *Tuning* nie podejmuje zagadnienia poziomów w sposób abstrakcyjny, lecz bada je w odniesieniu do punktów zaliczeniowych i uznawania okresów studiów w ramach danego kierunku. Oczywiście jest, że uczelnie wprowadzające system akumulacji punktów muszą odnieść się do kwestii poziomu, a jeżeli możliwy ma być transfer punktów zaliczeniowych między instytucjami i państwami członkowskimi UE, tematem należy zająć się na skalę ogólnoeuropejską. Obecnie tego typu sprawy są rozwiązywane w sposób doraźny z wykorzystaniem sieci NARIC, jednakże jeżeli chcemy, aby zastosowanie na większą skalę europejskiego systemu akumulacji punktów odniosło sukces, koniecznym będzie wprowadzenie europejskiego rozumienia, a nawet pan-

-europejskiego systemu wskaźników poziomów. Ponadto dalszy rozwój tych wskaźników w połączeniu z punktami będzie kluczowym czynnikiem w systemie uznawania wcześniej zdobytej wiedzy i wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. Jeszcze ważniejszym będzie stosowanie takich wskaźników poza tradycyjnymi ramami szkolnictwa wyższego, tak aby wszystkie zainteresowane strony miały możliwość jasnego rozumienia poziomu, na którym przyznaje się punkty zaliczeniowe. Opisanie tego poziomu w sposób czytelny staje się też konieczne ze względu na postępujący rozwój ustawicznego doskonalenia zawodowego.

Krokiem w przód może być tu wprowadzenie dodatkowych deskryptorów zgodnych z ECTS jako systemem akumulacji i transferu. Warunkiem koniecznym powstania systemu pan-europejskiego jest jego przejrzystość, zrozumiałość oraz łatwość wdrożenia, co w rezultacie pozwoli przypisywać punkty zaliczeniowe z uwzględnieniem poziomu i formuły przedmiotu.

Oczywiście pojęcie poziomów istniało już przed wprowadzeniem ECTS jako systemu akumulacji. Prawie zawsze programy studiów opierają się na pewnej formule czy zasadzie, zgodnej z ideą progresywności. Funkcjonują różne modele, które gwarantują dochowania reguł rządzących strukturą programu. W bardziej tradycyjnych, sztywnych programach studenci muszą spełnić określone wymogi, aby przechodzić z jednego roku studiów na kolejny. W takich przypadkach uznawanie punktów zaliczeniowych odbywa się w sztywnym kontekście, w którym „poziomy” odpowiada „latom”. W innych przypadkach do kontrolowania postępu w studiach stosuje się system warunków wstępnych. Student musi zaliczyć określony przedmiot lub zbiór przedmiotów, aby przejść do następnego przedmiotu, modułu lub zbioru. Takie ścieżki postępu są zawarte w regulaminie programu studiów i egzaminów. Regulaminy tego typu odgrywają decydującą rolę w kwestii uznawania poszczególnych przedmiotów jako części programu studiów.

Od niedawna upowszechnia się koncepcja uczenia się przez całe życie. To nowe, szersze spojrzenie na kontekst procesów kształcenia będzie wymagało jeszcze większej elastyczności w uznawaniu wcześniejszych okresów studiów oraz (poziomów) kompetencji zdobytych w innych niż aktualne okolicznościach. Potrzeby społeczeństwa wskazują również na konieczność reagowania za pomocą bardziej zróżnicowanych, a tym samym elastyczniejszych programów studiów. Przyszłe programy będą

zapewne bardziej zindywidualizowane, będą uwzględniać zainteresowania i zdolności poszczególnych studentów. W przypadku takich programów przestają wystarczać skonsolidowane systemy monitorowania postępów. Wprowadzenie trzystopniowego systemu studiów i połączenie stopniowości z deskryptorami poziomu stopnia studiów stało się znaczącym krokiem w kierunku rozwiązania problemu. W praktyce mówimy o punktowanych przedmiotach studiów I stopnia lub licencjackich/inżynierskich, punktowanych przedmiotach studiów II stopnia lub magisterskich oraz punktowanych przedmiotach studiów trzeciego stopnia lub doktoranckich⁹. W wielu krajach przedmioty punktowane nie mogą być zaliczone do programu studiów, jeżeli pochodzą z innego poziomu. Przykładowo, przedmioty punktowane studiów I stopnia nie mogą być uznawane jako część programu studiów II stopnia. W programach studiów, które zezwalają na ograniczone zaliczanie punktowanych przedmiotów z niższego poziomu, rozgraniczenie na trzy stopnie studiów może okazać się niewystarczające. W takim, a być może także w innych przypadkach, pojawi się konieczność tworzenia tzw. „poziomów pośrednich”, które muszą również opierać się na deskryptorach.

Jeżeli mamy definiować poziomy pośrednie, warto wziąć pod uwagę następujące rozróżnienia:

- program na poziomie podstawowym (mający na celu wprowadzenie do danego przedmiotu),
- program na poziomie średnio-zaawansowanym (mający na celu pogłębienie podstawowej wiedzy i umiejętności),
- program na poziomie zaawansowanym (mający na celu dalsze pogłębienie wiedzy i umiejętności fachowych),
- program na poziomie specjalistycznym (mający na celu rozwijanie wiedzy i biegłości w dziedzinie wybranej jako specjalizacja).

Można przyjąć, że programy studiów I stopnia zbudowane są na pojęciach z poziomu podstawowego, średnio-zaawansowanego oraz zaawansowanego. W programie studiów II stopnia, szczególnie w programie dwuletnim, za który przyznaje się 120 punktów ECTS, bardzo użyteczne może okazać się rozróżnienie między poziomem zaawansowanym a specjalistycznym.

⁹ Jeżeli w danym kraju (lub uczelni, w przypadku gdy brak uregulowań centralnych) stosuje się system ECTS na studiach III stopnia (przypis Narodowej Agencji).

Obliczanie punktów zaliczeniowych w odniesieniu do nakładu pracy

Definicja punktów zaliczeniowych

Doświadczenie pokazuje, że obliczanie punktów w odniesieniu do nakładu pracy jest zadaniem trudnym. Po pierwsze, należy mieć jasność, co rozumiemy pod pojęciem punktów zaliczeniowych. Użyteczne wydają się następujące definicje:

Punkt zaliczeniowy to miara nakładu pracy studenta w odniesieniu do czasu potrzebnego do zaliczenia danego przedmiotu.

W terminologii ECTS:

60 punktów ECTS odpowiada nakładowi pracy typowego studenta w ciągu jednego roku akademickiego.

Liczba godzin pracy (typowego) studenta, jakiej wymaga osiągnięcie danego zbioru efektów kształcenia (na danym poziomie), zależy od zdolności studenta, metod nauczania i uczenia się, zasobów edukacyjnych oraz konstrukcji programu nauczania. W tym zakresie mogą istnieć różnice między uczelniami w danym kraju i między różnymi krajami.

Ponieważ punkty, zarówno jako wartości względne jak i bezwzględne, są wyłącznie miarą nakładu pracy w ramach określonego programu studiów, mogą być narzędziem planowania lub monitorowania dopiero po określeniu tegoż programu. Aby stworzyć, zmienić lub ocenić program należy uzgodnić ogólne i przedmiotowe efekty kształcenia.

Szacowanie średniego nakładu pracy i wyników

Często przywołuje się argument, że *typowy* student nie istnieje. Pada wtedy pytanie „jak określić średni standard zdolności?”. Istnieje zgodność co do tego, że aby zdobyć określoną wiedzę i umiejętności potrzeba czasu oraz określonego standardu wcześniejszego przygotowania/wykształcenia. Dlatego poświęcony czas i wcześniejsze wykształcenie stanowią dwa czynniki, wskazywane jako zmienne osiągnięć w nauce w odniesieniu do określonego przedmiotu lub programu studiów. W tym kontekście wiedza wymagana „na wejściu” do programu prowadzącego do uznawanego dyplomu stanowi element zasadniczy. Rzeczywisty poziom/suma tej wiedzy może w wymierny sposób wpłynąć na nakład pracy studenta w trakcie realizacji programu studiów. Naucz-

ciela mają na ogół ogólne pojęcie o tym, czego można wymagać od studenta w określonym czasie w danym programie. Ponadto nauczyciele mają klarowny obraz standardów jakości. Na ogół jednak przyjmuje się, że jeżeli typowy student włoży więcej wysiłku w przygotowanie do egzaminu jego ocena będzie wyższa. I podobnie, jeżeli dobry student poświęci oczekiwaną ilość czasu na przygotowanie do egzaminu, zostanie nagrodzony dobrą oceną. W przypadku poświęcenia mniejszej ilości czasu ocena będzie prawdopodobnie niższa. Innymi słowy, istnieje związek pomiędzy wysiłkiem a wynikami studenta. Akceptując fakt, że rzeczywisty czas, który student musi poświęcić, aby osiągnąć efekty kształcenia, będzie się różnił w zależności od indywidualnych zdolności studenta oraz że czas ten będzie zależny od sumy i formy wcześniejszej nauki, można określić tak zwany nominalny czas nauki. To zakładana liczba godzin, której będzie przeciętnie potrzebował student do osiągnięcia określonych efektów kształcenia na danym poziomie¹⁰.

Metody obliczania nakładu pracy

W praktyce stosuje się różne podejścia do obliczania nakładu pracy studenta. Mimo różnic wynikających ze specyfiki poszczególnych przedmiotów, można również wskazać określone czynniki wspólne.

Przy obliczaniu nakładu pracy ważną rolę odgrywają następujące elementy:

- całkowita liczba godzin kontaktowych dla danego przedmiotu (liczba godzin w tygodniu x liczba tygodni),
- przygotowanie notatek i ich uzupełnienie po odbyciu zajęć;
- ilość pracy własnej wymaganej do zaliczenia przedmiotu na ocenę pozytywną.

Ostatni z wymienionych elementów jest najtrudniejszy do wyliczenia i w znacznym stopniu zależy od dziedziny, której dotyczy oraz od złożoności tematu. Praca własna może obejmować następujące elementy:

- zebranie i selekcję odpowiednich materiałów,
- lekturę i analizę tych materiałów,
- przygotowanie do egzaminu ustnego lub pisemnego,
- pisanie pracy okresowej lub dyplomowej
- samodzielną pracę w laboratorium.

¹⁰ "Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland", s. 4.

Wydaje się oczywistym, że obliczanie nakładu pracy w formie punktów zaliczeniowych nie jest procesem automatycznym. Nauczyciel musi podjąć decyzję co do skali złożoności materiału, który ma być studiowany podczas zajęć. Nie trzeba nadmieniać, że wcześniejsze doświadczenie kadry uczącej odgrywa tu znaczącą rolę. Jedną z głównych wartości, jaką niesie proces przypisywania punktów, jest wynikająca z niego głębsza refleksja uczących nad konstrukcją programu i metodami nauczania.

Do systematycznego sprawdzania, czy studenci są w stanie wykonać swoje zadania w ustalonym czasie, bardzo przydatne okazują się ankiety, w których studenci są pytani nie tylko o to, jak postrzegają nakład pracy, ale również o ich motywację i czas, który przeznaczyci na przedmiot.

Długość roku akademickiego w Europie

Wyniki ankiet w ramach projektu Tuning

Tak jak w przypadku definiowania typowego studenta, ogarnięcie różnorodności czasu trwania faktycznych okresów nauki w roku akademickim w różnych krajach europejskich wydaje się zadaniem niełatwym. Jak wspomniano, długość roku akademickiego, tj. liczba godzin roboczych w roku akademickim, jest jednym z czynników wpływających na to, ile godzin pracy studenta reprezentuje jeden punkt ECTS. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że długość roku akademickiego bywa różna dla poszczególnych krajów, a nawet dla poszczególnych uczelni w jednym kraju. Jednak choć czas sam w sobie nie jest miarą wystarczającą, przeprowadzono w projekcie *Tuning* ankietę, która miała ukazać lepszy obraz stanu rzeczywistego. Z uzyskanych informacji można wyciągnąć wiele ogólnych wniosków. Pierwszy z nich jest taki, że należy wprowadzić czytelne rozróżnienie pomiędzy faktyczną liczbą tygodni, w których odbywa się nauczanie, liczbą tygodni poświęconych na studia indywidualne i pracę w terenie, czas poświęcony przygotowaniu do egzaminów oraz czas, kiedy odbywają się egzaminy. Suma tych składników jest rzeczywistym czasem trwania okresu, w którym odbywa się nauczanie, dającą porównywalną informację w rozbiciu na kierunki studiów, uczelnie i państwa. Drugi wniosek jest taki, że po dekompozycji programów studiów, różnice w długości roku akademickiego okazują się o wiele mniejsze niż się wstępnie zakładano.

Ostatni wniosek jest zbieżny z informacjami zebranymi na temat oficjalnego czasu trwania roku akademickiego w poszczególnych krajach

i uczelniach, np. informacjami na temat jego rozpoczęcia i zakończenia. Bierze się tu pod uwagę wakacje i ferie, podczas których zwyczajowo oczekuje się od studentów dalszej pracy, przygotowania do testów i egzaminów oraz przygotowania projektów i prac okresowych. W tym przypadku prawie wszystkie kraje mieszczą się w przedziale 34-40 tygodni rocznie. Jeżeli przyjmiemy, że tydzień obejmuje 40-42 godziny, faktyczna liczba godzin pracy wymaganych od studenta w roku akademickim wynosi od 1400 do 1680 (1800¹¹). Nawet w przypadkach systemów, w których formalne wymogi dotyczące godzin są niższe, widać, że w praktyce rzeczywista liczba godzin odpowiada ogólnej normie ze względu na pracę wykonywaną w czasie wakacji i ferii. Wartość średnia wydaje się wynosić około 1520 godzin rocznie. Biorąc po uwagę fakt, że rok akademicki odpowiada 60 punktom ECTS, jeden punkt stanowi, zatem około 25-30 godzin nakładu pracy studenta. Zakres różnic zdaje się dopuszczalny. Wartość średnia to 25-26 godzin za jeden punkt ECTS.

Kilka szczególnych przypadków

W przypadku, gdy normalny program studiów w roku akademickim trwa 34-40 tygodni, ilość czasu potrzebna do otrzymania więcej niż 60 standardowych punktów ECTS jest ograniczona. Przyjmując założenie, że normalny program powinien obejmować 36-40 tygodni, zostaje najwyżej 10-12 tygodni, podczas których można wykonać dodatkową pracę związaną z danym kierunkiem. Spostrzeżenie to odnosi się do studiów II stopnia, których założeniem jest studiowanie przez cały rok kalendarzowy a nie tylko przez 9 miesięcy. Programy takie są dostępne na przykład Irlandii i Wielkiej Brytanii. Jeżeli program trwa 12 miesięcy, czyli w przybliżeniu 46-50 tygodni, powinno mu odpowiadać 75 punktów ECTS. Jakakolwiek propozycja, gdzie rok akademicki stanowi więcej niż tę liczbę punktów jest niepożądana.

W podsumowaniu:

- zwykły program studiów odpowiada oficjalnie 60 punktom ECTS na jeden rok akademicki;
- intensywny program studiów II stopnia lub tzw. „program obejmujący cały rok kalendarzowy” (np. program 12-miesięczny) może mieć wartość maksymalną 75 punktów ECTS, co odpowiada normalnemu programowi trwającemu 46-50 tygodni;

¹¹ W niektórych krajach istnieją regulacje prawne mówiące, iż rok akademicki obejmuje nakład pracy studenta wynoszący od 1500 do 1800 godzin.

- dla programu studiów II lub studiów magisterskich o wartości 90 punktów ECTS podstawą czasową jest 14-15 miesięcy studiów, co odpowiada 54-60 tygodniom nauki.

W przypadku wszystkich programów, które wymagają powyżej 1500-1600 godzin (36-40 tygodni) na rok, aby uzyskać więcej niż 60 punktów należy dowiedzieć odpowiedniego nakładu pracy.

Warto też zauważyć, że wielu studentów studiuje obecnie w niepełnym wymiarze godzin. Przykładowo, jeżeli program studiów w niepełnym wymiarze odpowiada 45 punktom ECTS na rok, cztery lata takich studiów odpowiadają trzem latom studiów stacjonarnych. Punkty zaliczeniowe umożliwiają właściwą organizację programów niestacjonarnych.

Nakład pracy, metody nauczania i efekty kształcenia

Nakład pracy, metody nauczania i efekty kształcenia są ze sobą w czytelny sposób powiązane. Jednak w osiągnięciu pożądaných efektów kształcenia znaczącą rolę odgrywa wiele wzajemnie powiązanych czynników, innych niż liczba godzin kontaktowych, nakład pracy, czy zdolności studenta. Pod uwagę należy również wziąć metody uczenia się nauczania. Istotne jest, czy nauczanie odbywa się w grupie, czy indywidualnie. Innymi słowy, duży znaczenie ma to, czy przez większą część programu studiów nauka odbywa się w formie wykładów, ćwiczeń, czy zajęć praktycznych. Tak jak liczba studentów w grupie, na wyniki nauczania mogą też wpływać metoda przekazywania wiedzy, sposób oceniania, jakość organizacji i dostępność nowoczesnych pomocy dydaktycznych, takich jak komputery oraz konstrukcja i spójność programu nauczania (czy jest zorientowany na stopniowe postępy, czy też na niektórych etapach stawia nadmierne lub niewystarczające wymagania). Należy również brać pod uwagę narodowe i lokalne tradycje. Na przykład w niektórych krajach większość studentów mieszka w domach rodzinnych i poświęca czas na dojazdy, podczas gdy w innych – studenci mieszkają sami i muszą zajmować się organizacją swoich codziennych spraw, a w jeszcze innych krajach mieszkają na kampusach. Wszystkie te czynniki wpływają w pewnym stopniu na wyniki procesu nauczania/uczenia się mierzonego w czasie (oraz punktach zaliczeniowych) i na osiągnięcia (w sensie ich poziomu). W sytuacji idealnej wyznaczone cele zostaną w pełni osiągnięte w nominalnym czasie nauki. Jednak jak stwierdzono wcześniej, nominalny czas nauki nie jest tożsamy

z czasem rzeczywistym, który dany student lub słuchacz musi poświęcić, aby osiągnąć efekty kształcenia. Należy pamiętać, że czas rzeczywisty jest różny dla różnych studentów. W wielu przypadkach sytuacja idealna po prostu nie istnieje.

Podsumowując powyższe możemy jako znaczące wymienić następujące czynniki:

- różnorodność tradycji,
- konstrukcja i kontekst programu nauczania,
- spójność programu nauczania,
- metody nauczania-uczenia się,
- metody oceny i poziom osiągnięć,
- organizacja nauczania,
- zdolności i pilność studentów,
- wsparcie finansowe sektora publicznego lub prywatnego.

Wymienione czynniki pokazują, że wskazanie jednego sposobu osiągnięcia efektów kształcenia jest nie tylko niemożliwe, ale również niepożądane. Biorąc pod uwagę wewnętrzne i zewnętrzne warunki oraz okoliczności dla każdego programu studiów należy zachować równowagę między tymi czynnikami, obejmującymi również czas. Ich kompozycja będzie różna dla poszczególnych uczelni i państw. Pozwala to na wyciągnięcie wniosku, iż różne ścieżki mogą prowadzić do porównywalnych efektów kształcenia. W ten sposób można w pełni zachować różnorodność istniejącą dotychczas w Europie.

Programy studiów wymagają nieustannego monitorowania, modyfikacji i oceny. Dzięki temu można zagwarantować osiągnięcie pożądaných efektów kształcenia, nawet jeżeli zmieniają się warunki i okoliczności, czyli któreś z opisanych czynników. Monitorowanie, modyfikacja i ocena programów studiów są bardzo ważnymi procesami wewnętrznymi, za które w równym stopniu odpowiadają nauczyciele i studenci.

Najważniejszym zewnętrznym sposobem sprawdzenia, czy użyto optymalnej kompozycji czynników, jest regularne zapewnianie jakości i akredytacja. Do tego zagadnienia powrócimy w odrębnym opracowaniu, niemniej należy wspomnieć o tym, że powstają mechanizmy oceny jakości służące temu, by ocenić, czy rzeczywiste efekty kształcenia są na zamierzonym poziomie i czy są uwzględnione w programach studiów.

Obecnie takie mechanizmy powstają na szczeblu krajowym, ale można się spodziewać, że wkrótce zyskają wymiar międzynarodowy.

Wnioski

Niniejsze opracowanie pokazuje, że wpływ na proces uczenia się i nauczania mają różne czynniki. Wyjaśnia również, że punkty zaliczeniowe jako takie nie są wystarczającym wskaźnikiem (poziomu) osiągnięć w nauce. Jedynym wiarygodnym sposobem porównywania programów kształcenia oferowanych przez różne instytucje szkolnictwa (wyższego) jest wgląd w efekty kształcenia/kompetencje. Przez zdefiniowanie właściwych efektów kształcenia można wyznaczyć standardy dotyczące wymaganego poziomu wiedzy teoretycznej i praktycznej związanej z daną dziedziną, umiejętności akademickich i kierunkowych oraz umiejętności ogólnych (ponadprzedmiotowych). Za wyjątkiem tych ostatnich, umiejętności będą różne dla różnych kierunków studiów. Aby programy stały się bardziej przejrzyste i porównywalne na szczeblu europejskim, konieczne jest opracowanie efektów kształcenia/kompetencji dla każdej uznawanej kwalifikacji. W programie, który dąży do przejrzystości i porównywalności efekty kształcenia winny być rozpoznawalne i możliwe do oceny. Należy zdefiniować je nie tylko na poziomie kwalifikacji formalnych, takich jak tytuły zawodowe/stopnie naukowe, lecz również na poziomie modułów lub przedmiotów. Włączenie efektów kształcenia do całego programu nauczania i jego komponentów wpływa na jego spójność. Dzięki nim to, czego powinien nauczyć się student jest wyrażone w sposób czytelny. Oczywiście jest również, że akumulacja i transfer punktów zaliczeniowych są łatwiejsze dzięki wyraźnie określonym efektom kształcenia, te ostatnie bowiem umożliwiają precyzyjne wskazanie osiągnięć, za które przyznano punkty.

Określenie efektów kształcenia/kompetencji jest zadaniem kadry nauczycielskiej. Mimo że tylko specjaliści w określonej dziedzinie będą mogli sformułować związane z nią efekty kształcenia, skonsultowanie ich z innymi uczestnikami życia społecznego może okazać się bardzo przydatne. Fakt umiędzynarodowienia sektora szkolnictwa wyższego oraz to, że współczesne uczelnie i kierunki konkurują ze sobą na rynku globalnym, powoduje konieczność stworzenia bardziej ogólnych efektów kształcenia dla poszczególnych kierunków i dziedzin nauki na poziomie ponadnarodowym. Zdefiniowanie efektów kształcenia w ten sposób prowadzi do powstania uniwersalnych standardów, które powinny stano-

wić podstawę wewnętrznego, krajowego i międzynarodowego systemu zapewniania jakości i oceny. Jednym z głównych zadań projektu Tuning harmonizacji struktur kształcenia w Europie jest stworzenie metodologii potrzebnej do definiowania efektów kształcenia/kompetencji. Metodologia ta powinna oferować mechanizmy reagowania na bieżące przemiany, takie jak umiędzynarodowienie rynku pracy i edukacji, zakłócenie trybu studiów za sprawą wprowadzenie systemu dwustopniowego, czy promocja uczenia się przez całe życie. W opracowaniu tym podjęliśmy próbę wyjaśnienia pojęcia punktów zaliczeniowych, aby można było je stosować w planowaniu programów studiów zmierzających do osiągnięcia uzgodnionych efektów kształcenia/kompetencji.

Celem niniejszego opracowania było ukazanie związku między strukturami szkolnictwa, efektami kształcenia, nakładem pracy oraz obliczaniem punktów zaliczeniowych w kontekście Procesu Bolońskiego. Związek ten jest bardzo istotny we współczesnym świecie, w którym tradycyjne metody dydaktyczne są częściowo zastępowane przez nowe sposoby uczenia się i nauczania, a tradycyjne szkoły wyższe muszą w coraz większym stopniu konkurować z podobnymi sobie instytucjami, a także z nowoczesnymi uczelniami oferującymi studentom nowe, atrakcyjne możliwości. W interesie całego społeczeństwa leży, aby studium odnależli się na globalnego rynku edukacyjnym. Przejrzystość to słowo-klucz istotne nie tylko dla tego rynku, lecz także dla programów studiów. Integralną część tego zagadnienia stanowią jakość kształcenia i akredytacja. Konkurencyjność wymaga przejrzystej definicji efektów kształcenia/kompetencji oraz systemu punktowego umożliwiającego porównywanie. Pod tym względem kluczowe znaczenie zarówno dla studentów mobilnych jak i nie-mobilnych mają metodologia i narzędzia ECTS (*Porozumienie o Programie Zajęć, Wykaz Zaliczeń*, a w przyszłości deskryptory poziomów i przedmiotów). To samo dotyczy Suplementu do Dyplomu. Integracja na rynku pracy, zarówno krajowym jak i międzynarodowym, to kolejne znaczące wyzwanie dla współczesnych studentów. Oznacza, że studenci będą poszukiwać programów studiów, które najlepiej odpowiadają ich zdolnościom. Poszukiwania wymagają nie tylko porównywalnych systemów szkolnictwa wyższego na szczeblu europejskim, lecz także porównywalnych struktur i treści programowych. Definicja efektów kształcenia/kompetencji i użycie ECTS jako systemu akumulacji i transferu doskonale nadają się do realizacji tych celów.

Opracowanie: Robert Wagenaar

4.2 Nakład pracy studenta, metody nauczania i efekty kształcenia: podejście zastosowane w projekcie *Tuning*

Potrzeba

W trakcie przygotowań wielu państw europejskich do wprowadzenia dwustopniowego systemu studiów zgodnego z Procesem Bolońskim, stało się jasne, że istnieje potrzeba określenia kilku prostych punktów odniesienia dotyczących nakładu pracy studenta. Kwestia nakładu pracy związana jest z wprowadzeniem systemu punktowego ECTS, zarówno jako systemu transferu jak i akumulacji punktów. ECTS jest jednym z narzędzi promujących porównywalność i kompatybilność w europejskim szkolnictwie wyższym. Zapotrzebowanie na jasno określone punkty odniesienia wynika również z wymogów przejrzystości i sprawiedliwego traktowania studentów¹².

Zasady ECTS

Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS) jest zorientowanym na studenta systemem opisu nakładu pracy potrzebnego do osiągnięcia celów określonego programu studiów, celów wyszczególnionych w formie pożądaných efektów kształcenia i kompetencji. ECTS opiera się na następujących zasadach¹³:

- 60 punktów ECTS odpowiada nakładowi pracy studenta studiującego w pełnym wymiarze godzin w ciągu jednego roku akademickiego; nakład pracy studenta studiującego w pełnym wymiarze w Europie to w większości przypadków 1500-1800 godzin rocznie, a jeden punkt ECTS odpowiada w takich przypadkach około 25-30 godzinom pracy;¹⁴

¹² W niniejszym opracowaniu termin „student” oznacza każdą osobę uczącą się.

¹³ Szczegółowy opis systemu ECTS znajduje się w „ECTS Users’ Guide” dostępnym na serwerze Europa Komisji Europejskiej, na stronie http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_en.html.

¹⁴ Programy stacjonarnych studiów II stopnia obejmują: programy zwykłe, którym formalnie odpowiada 60 punktów ECTS, oraz tzw. „programy intensywne” trwające przez cały rok kalendarzowy (programy 12-miesięczne zamiast 9- lub 10-miesięcznych), którym odpowiada maksymalnie 75 punktów (co odpowiada 46-50 tygodniom nauki).

- Punkty ECTS można otrzymać wyłącznie po zaliczeniu wymaganej pracy i uzyskaniu pozytywnej oceny efektów kształcenia; efekty kształcenia to zbiory kompetencji wyrażających to co student powinien wiedzieć, rozumieć i umieć zrobić po zakończeniu procesu kształcenia, zarówno krótko- jak i długoterminowego;
- Nakład pracy studenta w systemie ECTS obejmuje czas potrzebny do wykonania wszystkich zaplanowanych zajęć związanych z kształceniem, takich jak udział w wykładach i seminariach, praca samodzielna, praktyki, przygotowanie projektów, egzaminy itd.
- Punkty są przypisane do wszystkich składowych programu studiów (takich jak moduły, przedmioty, praktyki, prace pisemne itd.) i odzwierciedlają ilość pracy, jakiej wymaga każdy z tych elementów, aby osiągnąć określone cele lub efekty kształcenia w stosunku do całkowitej ilości pracy koniecznej do pomyślnego ukończenia pełnego roku akademickiego.

Projekt *Tuning*, który zajmuje się efektami kształcenia oraz ogólnymi kompetencjami akademickimi i kompetencjami przedmiotowymi, pokazał, iż podejścia do nauczania, uczenia się i oceniania mają wpływ na nakład pracy wymagany do osiągnięcia pożądaných efektów kształcenia, a w konsekwencji wpływają też na przypisanie punktów zaliczeniowych. Nakład pracy, metody nauczania i efekty kształcenia są wyraźnie ze sobą związane. Istnieją też inne ważne, powiązane nawzajem czynniki, które mają wpływ na osiąganie pożądaných efektów kształcenia. Wpływa bardzo dużo wzajemnie powiązanych ze sobą czynników. Należy tutaj uwzględnić różnorodność tradycji, konstrukcję i kontekst programu nauczania oraz jego spójność, a także organizację nauczania oraz zdolności i pilność studentów. Innymi słowy, czas potrzebny do osiągnięcia takich samych efektów kształcenia może różnić się w zależności od kontekstu.

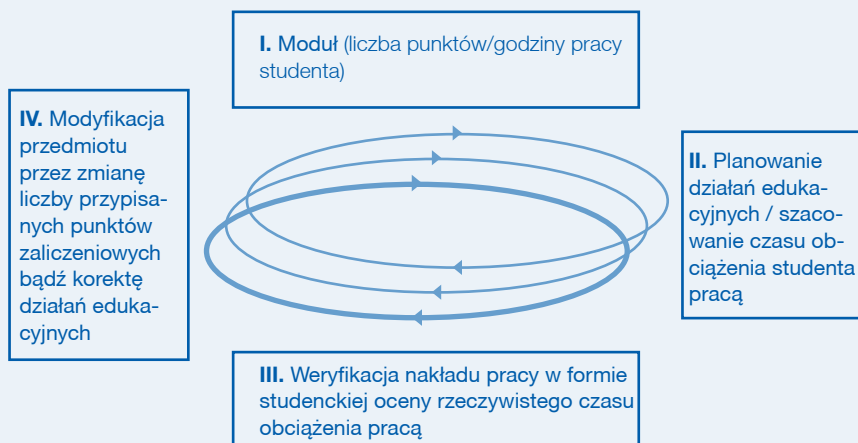
Podejście do określania nakładu pracy w programach studiów wyższych

Ustalając nakład pracy studenta należy uwzględnić następujące fakty:

- student ma do dyspozycji określoną ilość czasu, w zależności od programu, który studiuje.
- odpowiedzialność za konstrukcję programu studiów i liczbę punktów przypisaną do poszczególnych przedmiotów spoczywa na uprawnionym organie, np. radzie wydziału.

- ostateczna odpowiedzialność za decyzje dotyczące czasu studenta, który przypada na określone formy nauczania-uczenia się i oceniania jest delegowana przez władze wydziału/uczelni na nauczyciela lub grupę nauczycieli.
- ważne jest, by nauczyciel był świadomy tych efektów kształcenia/kompetencji, które należy uzyskać.
- nauczyciel powinien rozważyć, które działania edukacyjne mają większe znaczenie dla osiągnięcia efektów kształcenia danego modułu/przedmiotu.
- nauczyciel powinien mieć wyobrażenie o przeciętnym czasie pracy studenta wymaganym przez każde zajęcia wybrane w ramach modułu/przedmiotu,
- student odgrywa kluczową rolę w procesie monitorowania, czy przewidywany nakład pracy jest realny, przy czym należy pamiętać, że za monitorowanie odpowiedzialna jest również kadra nauczycielska.

Przykładowe podejście



Metoda czterech kroków

Aby zrealizować cel ogólny, tj. zaproponować podejście, które umożliwiałoby uwzględnienie nakładu pracy w sposób przekonujący, zaleca się stosowanie następujących czterech kroków:

I. Wprowadzenie modułów/przedmiotów

Należy wybrać między zastosowaniem systemu modułowego lub nie-modułowego. W systemie nie-modułowym do każdego przedmiotu może być przypisana inna liczba punktów zaliczeniowych, chociaż suma łączna za każdy rok akademicki i tak musi wynosić 60 punktów ECTS. W systemie modułowym do przedmiotów/modułów przypisana jest stała liczba punktów, np. 5 lub jej wielokrotność. Stosowanie przez uczelnię z systemu modułowego umożliwia studentom różnych programów studiów korzystanie z tych samych modułów.

II. Szacowanie nakładu pracy studenta

Nakład pracy dla danego modułu/przedmiotu opiera się na sumie wszystkich zajęć związanych z kształceniem, które student powinien wykonać, aby osiągnąć przewidywane efekty kształcenia. Jest on mierzony w czasie (godzinach pracy). Przykładowo: moduł, któremu odpowiada 5 punktów odpowiada około 125-150 godzinom pracy typowego studenta.

Działania edukacyjne można definiować biorąc pod uwagę następujące aspekty:

- *formy kształcenia (rodzaje zajęć związanych z uczeniem się i nauczaniem):* wykłady, seminaria, seminaria badawcze, ćwiczenia, zajęcia praktyczne, ćwiczenia laboratoryjne, nauka własna pod kierunkiem nauczyciela, konsultacje indywidualne, nauka samodzielna, staże i praktyki, praca w terenie, praca nad projektem itd.
- *rodzaje zajęć związanych z uczeniem się:* uczestnictwo w wykładach, wykonywanie zalecanych zadań, ćwiczenie umiejętności technicznych lub laboratoryjnych, pisanie prac, nauka samodzielna, lektura książek i czasopism, nauka konstruktywnego krytykowania pracy innych osób, przewodniczenie zebraniom itd.
- *rodzaje oceny:* egzamin ustny, egzamin pisemny, prezentacja ustna, test, praca pisemna, portfolio, sprawozdanie z praktyk, sprawozdanie z pracy w terenie, ocena ciągła, praca licencjacka/ magisterska/ doktorska itd.

Nauczyciele szacują czas potrzebny do wykonania zajęć przewidzianych dla poszczególnych przedmiotów/modułów. Nakład pracy wyrażony w czasie powinien odpowiadać liczbie punktów zaliczeniowych

dostępnych dla danego przedmiotu. Zadaniem uczących jest opracowanie odpowiednich strategii optymalnego wykorzystania czasu, którym dysponują.

III. Weryfikacja szacowanego nakładu pracy w formie ankiety studenckiej

Istnieją różne metody sprawdzania, czy szacowany nakład pracy studenta jest prawidłowy. Najczęściej stosowaną metodą są ankiety dla studentów, wypełniane zarówno w trakcie procesu kształcenia jak i po zaliczeniu przedmiotu.

IV. Modyfikacja nakładu pracy i działań dydaktycznych

Skutkiem procesu monitorowania lub uaktualnienia treści programu studiów może być modyfikacja nakładu pracy lub formy działań edukacyjnych dla danego modułu/przedmiotu. W przypadku systemu modułowego konieczna będzie korekta wielkości materiału do opanowania lub zmiana form nauczania-uczenia się oraz oceny, gdyż liczba punktów zaliczeniowych (np. 5 lub jej wielokrotność) jest stała. W systemie nie-modułowym można natomiast zmienić również liczbę punktów, choć to z kolei wpłynie na inne przedmioty, jako że całkowita liczba punktów ECTS dla danego programu jest stała (np. 30 za jeden semestr i 60 za cały rok). Niezależnie od tego, korekta nakładu pracy lub działań edukacyjnych będzie konieczna, jeżeli proces monitorowania ujawni, że szacowany nakład pracy studenta nie odpowiada nakładowi faktycznemu.

Uwagi dotyczące stosowania modelu Tuning w praktyce

Podejście stosowane w Projekcie *Tuning* oparte jest na współzależności kilku kluczowych czynników:

- profilu dyplomu, który determinuje zarówno pozycję modułu w całym programie studiów jak i kompetencje, które moduł ten ma rozwinąć,
- grupy docelowej, poziomu modułu i wszelkich istniejących warunków przyjęcia na studia,
- efektów kształcenia określonych dla danego modułu,
- działań edukacyjnych, które najlepiej odpowiadają planowanym efektom kształcenia,

- form oceniania uznanych za najbardziej odpowiednie dla efektów kształcenia,
- średniego czasu pracy (w godzinach), odzwierciedlającego nakład pracy studenta, potrzebnego do realizacji działań edukacyjnych koniecznych do osiągnięcia efektów kształcenia dla danego modułu.

Projekt *Tuning* udostępnia dwa formularze, które mogą być pomocne w podejmowaniu decyzji i wprowadzaniu zmian do nakładu pracy studenta. Pierwszy służy nauczycielowi do planowania modułu kształcenia i szacowania godzin pracy, których moduł ten będzie wymagał. W drugim formularzu student może wskazać rzeczywistą ilość czasu, jaką poświęcił na dany moduł, dając w ten sposób możliwość sprawdzenia, czy szacowany nakład pracy odpowiada faktycznemu. Studenci otrzymują formularz wypełniony przez nauczyciela z wyjątkiem rubryki „przewidywany czas pracy studenta”. Stosując ten formularz zarówno nauczyciel jak i student stają się świadomi efektów kształcenia, ich związku z rozwijanymi kompetencjami, oraz średniego czasu, jaki student musi poświęcić na poszczególne zadania.

Opracowanie: Julia González i Robert Wagenaar

Formularz planowania modułu edukacyjnego (wypełnia nauczyciel)

Program studiów:

Nazwa modułu/przedmiotu:

Rodzaj przedmiotu (np. podstawowy, dodatkowy, do wyboru)

.....
Poziom modułu/przedmiotu (np. licencjacki/inżynierski, magisterski, doktorancki):

.....
Wymagania wstępne:

Liczba punktów ECTS:

Kompetencje, które należy rozwinąć:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Efekty kształcenia	Zajęcia edukacyjne	Szacowany czas pracy studenta w godzinach	Forma oceny



Formularz sprawdzania nakładu pracy w module edukacyjnym

(wypełnia student!)

Program studiów:

Nazwa modułu/przedmiotu:

Rodzaj przedmiotu (np. podstawowy, dodatkowy, do wyboru)

Poziom modułu/przedmiotu (np. licencjacki/inżynierski, magisterski, doktorancki):

Wymagania wstępne:

Liczba punktów ECTS:

Kompetencje, które należy rozwinąć:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Efekty kształcenia	Zajęcia edukacyjne	Szacowany czas pracy studenta w godzinach	Forma oceny

5. Podejścia do nauczania - uczenia się i oceniania w programach studiów opartych na kompetencjach

Kontekst

W ramach prac nad drugim etapem realizacji projektu *Tuning*, grupy przedmiotowe przeprowadziły analizę dobrych praktyk w uczeniu się, nauczaniu i ocenianiu, koncentrując się na tym, w jaki sposób zorganizować uczenie się, nauczanie i ocenianie, aby umożliwić studentom osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia dla programu studiów. Biggs (2002) opisuje to jako 'wyrównanie' nauczania, uczenia się i oceniania z zamierzonymi efektami kształcenia dla programu studiów. Grupy przedmiotowe omawiały rozmaite podejścia, które są lub mogłyby być stosowane w różnych dziedzinach oraz przedstawiły uporządkowany według dyscyplin pan-europejski kontekst służący wymianie wiedzy o aktualnie stosowanych lub potencjalnych rozwiązaniach systemowych.

Wprowadzenie

Jednym z podstawowych zagadnień nurtujących szkolnictwo wyższe pod koniec 20-tego wieku była debata wokół wartości i wymogów tradycyjnej edukacji akademickiej i kształcenia zawodowego. Debata ta odbywała się głównie na uczelniach i koncentrowała na zagadnieniach związanych z nowym pojęciem jaki było społeczeństwo wiedzy. W wielu zawodach wcześniej wykonywanych przez osoby nieposiadające wyższego wykształcenia odnotowano zwiększone zapotrzebowanie na wykształcenie akademickie. Jedną z konsekwencji było wprowadzenie do systemu kształcenia wyższego w niektórych krajach przedmiotów bardziej zorientowanych zawodowo, zaś w krajach, w których istniał system binarny, położono większy nacisk na wartość użytkową przedmiotów uniwersyteckich. W wielu krajach UE nauczyciele akademicy zmuszeni byli godzić wymiar edukacyjny z wymogami kształcenia zawodowego i radzić sobie z napięciami, które tej sytuacji towarzyszyły.

Drugie zagadnienie wynikało z nowego spojrzenia na prawa jednostki, którego refleksem była legislacja UE o prawach człowieka, wolności informacji, ochronie danych itp. W nowym duchu otwartości, studenci stali się bardziej świadomi tego co jest im oferowane, czego nie otrzymują i tego jakie są ich prawa. Obok świadomości studentów pojawiło się przekonanie, że w szybko zmieniającej się Europie posiadanie dyplomu

uniwersyteckiego nie oznacza automatycznego zatrudnienia – z pewnością nie na całe życie. W niektórych krajach również pracodawcy zaczęli stawiać większe wymagania uczelniom, by te lepiej określały to co studenci potrafią po ukończeniu studiów, a nie tylko to co wiedzą.

Jedną z reakcji na owe zmiany były starania o zwiększenia przejrzystości relacji między wykształceniem akademickim a umiejętnościami ogólnymi (ponad-przedmiotowymi). Najbardziej zdecydowaną reakcją było opracowanie podejścia do tworzenia programu studiów opartego na ‘efektach’ lub kompetencjach. Powstały dwie główne szkoły, jedna koncentrująca się na podejściu traktującym szkolnictwo wyższe jako dobro publiczne i druga kładąca nacisk na użyteczność szkolnictwa wyższego do celów zawodowych. Konflikt pomiędzy tymi dwoma podejściami jest obserwowany nie tylko w Europie, lecz również w Stanach Zjednoczonych. Jeden z największych ekspertów w dziedzinie edukacji w Stanach Zjednoczonych uważa, że ‘struktury efektów, które są uwzględnione w podejściach rynkowych do reformy edukacji sankcjonują dominację „dóbr prywatnych” i podważają pogląd, że edukacja publiczna jest przedsięwzięciem skierowanym na dobro publiczne w demokratycznym społeczeństwie’ (Cochran-Smith, 2001, str. 50). Projekt *Tuning* nie zajmuje stanowiska w tym sporze, jednak sygnalizuje jego istnienie.

W tematyce niniejszego rozdziału nie mieszczą się też opisy długiego i złożonego procesu zmian w kształceniu akademickim w Europie, ani zagadnienia, które miały wpływ na zmianę programów nauczania.

Europa wymaga by jej obywatele byli kulturalnie i intelektualnie wyposażeni w kompetencje odpowiednie na teraz i na przyszłość. Tylko w ten sposób będą oni w stanie jako jednostki i społeczność wieść interesujące i satysfakcjonujące życie. Instytucje szkolnictwa wyższego mają kluczową rolę do odegrania w tworzeniu odpowiednich strategii. Obowiązkiem tych instytucji jest przygotowanie studentów do produktywnego kariery i przyjęcia postawy obywatelskiej w perspektywie uczenia się przez całe życie. Uczelnie i inne instytucje szkolnictwa wyższego muszą sobie zdać sprawę z faktu, że dążą do ruchomego celu, a ich wiodąca rola w tworzeniu i przekazywaniu wiedzy wymaga nowej wrażliwości na zmiany zachodzące w społeczeństwie. Coraz częściej winni odwoływać się do konsultacji z zainteresowanymi stronami. Edukacja powoduje postęp społeczny, lecz jednocześnie winna wyprzedzać oczekiwania społeczne tworząc odpowiednie strategie dla przyszłych programów studiów.

Podjęcie projektu *Tuning* do tworzenia programów studiów i zapewnienia jakości przy ich projektowaniu i wprowadzaniu w życie łączy oba te aspekty. W pierwszym etapie realizacji projektu nacisk położono na proces konsultacji z 'aktorami' lub zainteresowanymi stronami, definicję profili akademickich i zawodowych oraz ich przełożenie na pożądane efekty kształcenia. Określono wstępnie kompetencje lub umiejętności ogólne (ponadprzedmiotowe) oraz opisano najczęściej stosowane kompetencje przedmiotowe w dziewięciu dziedzinach z perspektywy wiedzy, jej rozumienia i umiejętności praktycznych. W drugim etapie skoncentrowano się na tym jak wprowadzić w życie kompetencje określone na podstawie oczekiwań i przewidywanych zmian społecznych, jako pochodnych postępu naukowego w danej dziedzinie.

Podjęcie zastosowane w projekcie *Tuning*

W projekcie *Tuning* podjęto decyzję by przeprowadzić rozróżnienie pomiędzy kompetencjami ogólnymi (umiejętnościami ponad-przedmiotowymi) a przedmiotowymi, chociaż zaakceptowano fakt, że kluczowe efekty programów uniwersyteckich będą kompetencjami przedmiotowymi. *Tuning I* wykazał, że reprezentatywna próba pracodawców, absolwentów i nauczycieli akademickich podziela zdanie co do tego, które z kompetencji ogólnych z szerokiego zestawu przedstawionego w ankiecie są najbardziej znaczące, mimo występującej różnicy zdań co do skali ich znaczenia.

Znaczenie tych kompetencji ogólnych znajduje obecnie szerokie zrozumienie, jednak świadomość samej koncepcji jest niewystarczająca. Jej prawdziwe znaczenie wynika z implikacji jakie podejście oparte na kompetencjach ma dla uczenia się i nauczania. Innymi słowy, chcemy wiedzieć, które metody nauczania i sposoby uczenia się mogą w najlepszy sposób promować kompetencje z perspektywy wiedzy, jej rozumienia i umiejętności praktycznych oraz jakie są sposoby oceny takich kompetencji.

Definicje

Jednym z problemów, na jakie natknęli się uczestnicy projektu *Tuning* przy omawianiu na forum europejskim podejść do nauczania-uczenia się i oceny był fakt, że każdy kraj, a nawet instytucja, miał cechy szczególne i rysy głęboko ugruntowane w kulturze narodowej i regionalnej,

własne pisane i niepisane zasady co do tego jak najlepiej przygotować studentów do życia w społeczeństwie. Na początku realizacji procesu tworzenia mapy podejść stosowanych lub planowanych w poszczególnych systemach narodowych lub uczelniach, okazało się, że każdy opracował własny zestaw technik i środowisk nauczania, z których wszystkie są silnie ugruntowane, lecz niekoniecznie zrozumiałe dla innych. Może się zdarzyć, że pod tą samą nazwą (np. seminarium, wykład, zajęcia w małych grupach) kryją się różne metody, lub przeciwnie, różne nazwy odpowiadają tym samym działaniom. Zadaniem projektu *Tuning* było uporządkowanie zagadnienia definicji i ich rozumienia w praktyce. Opracowana została wyczerpująca lista terminów i ich tłumaczeń na wszystkie języki europejskie, a stosowny glosariusz opublikowano na stronie projektu *Tuning* pod koniec 2005 r.

Uczelnie stosują szeroki zakres technik nauczania, przy czym wybór tych technik jest silnie uzależniony od trybu kształcenia (edukacja bezpośrednia, kształcenie korespondencyjne lub na odległość). Oprócz wszechobecnych wykładów, konsultacje ujawniły następującą listę technik (która oczywiście nie jest wyczerpująca):

- seminarium,
- nauczanie w małych grupach,
- seminarium badawcze,
- ćwiczenia lub konwersatoria,
- warsztaty (zajęcia praktyczne w klasie),
- sesje poświęcone rozwiązywaniu problemów,
- zajęcia laboratoryjne,
- ćwiczenia demonstracyjne,
- praktyki (praktyki zawodowe/staże),
- praktyki w miejscu pracy,
- ćwiczenia terenowe,
- nauczanie on-line/na odległość lub metodą e-learning, które może opierać się na tradycyjnych pracach pisemnych lub technologiach informacyjno-komunikacyjnych (TIK).

Takie listy są niezobowiązujące, stanowią tylko wyszczególnienie kategorii działań dydaktycznych, jako że sposób realizacji może być różny nie tylko wśród poszczególnych nauczycieli akademickich, lecz nawet w ramach codziennej praktyki pojedynczego uczącego, który może stosować różne techniki, w zależności od nauczanego tematu i zamie-

zonych efektów kształcenia. Sam wykład może przybierać różne kształty pod względem formy i funkcji. Z jednej strony może być patetycznym czytaniem notatek wykładowcy, które studenci rozpaczliwie usiłują odtworzyć w swoich notesach (w skrócie 'pochylone głowy', jako że jedyne co widać na sali to czubki głów wykładowcy i studentów). Z drugiej strony możemy wyobrazić sobie studentów, którzy w intramurach czytają notatki do wykładu i uczestniczą w prezentacji wynikającej z tych notatek, uzupełnionej o interesujące przykłady zaproponowane przez wykładowcę, a być może samych studentów na podstawie poprzedniej lektury. Zakres funkcji też może być zróżnicowany. Wykład wprowadzający nowy temat może przedstawiać ogólny zarys tematu, tak by studenci mogli szybko zorientować się kto jest kluczowym graczem w danej dziedzinie wiedzy, jak przebiegał jej rozwój oraz jakie są aktualne trendy, czy zagrożenia. Jednak nie wszystkie wykłady poświęcone są zagadnieniom o tak szerokim zakresie. Wykład może służyć, na przykład, dogłębniejszemu wyjaśnieniu niektórych kluczowych lecz złożonych koncepcji, angażując studentów do pracy w małych grupach lub do działań indywidualnych. Tak jest z wszystkimi technikami nauczania. Sama nazwa zajęć, choć użyteczna, nie wyjaśnia dostatecznie tego, co robi wykładowca.

Jednym ze sposobów uzyskania dodatkowych informacji na temat stosowanych technik nauczania jest przyjrzenie się czynnościom, jakie studenci zobowiązani są realizować w ramach programu studiów. Podobnie jak w przypadku zajęć dydaktycznych, zajęcia studentów również mogą znacząco różnić się między sobą mimo tej samej nazwy. Poniższa (niepełna) lista najczęściej spotykanych form uczenia się, daje pewien pogląd na bogactwo technik, jakie mogą być zastosowane, innych niż uczęszczanie na wykłady (uczestnictwo w wykładach) bądź czytanie literatury i prasy:

- wyszukiwanie materiałów informacyjnych w bibliotekach i on-line,
- czytanie literatury,
- streszczanie lektur na bieżące potrzeby,
- nauka stawiania problemów i rozwiązywania tych postawionych przez wykładowcę,
- prowadzenie, nawet na niewielką skalę, badań naukowych o rosnącej złożoności,
- praktykowanie sprawności technicznych lub laboratoryjnych,
- praktykowanie sprawności zawodowych (np. pielęgniarstwa, medycyny, nauczania),

- przygotowanie i pisanie prac pisemnych, raportów i rozpraw o rosnącej skali trudności (w sensie objętości i złożoności materiału),
- praca z innymi studentami przy realizacji raportu/projektu, rozwiązaniu problemu,
- przygotowanie i wykonanie prezentacji ustnych, indywidualnie lub w grupie,
- konstruktywna krytyka pracy innych osób oraz wykorzystanie krytyki własnej pracy,
- prowadzenie spotkań (np. grupy seminaryjnej) i uczestnictwo w nich,
- przewodzenie zespołowi lub czynne w nim uczestnictwo,
- praca pod presją czasu i terminów,
- formułowanie pytań i komunikatów za pośrednictwem różnych mediów,
- nauka krytyki własnych dokonań.

Aby w pełni omówić dany stopień kształcenia, należy również przyrzeć się temu, w jaki sposób ocenia się osiągnięcie przez studentów efektów kształcenia. Ocena jest nie tylko podsumowaniem okresu kształcenia, lecz w dużym stopniu centralnym elementem sterującym procesami dydaktycznymi i bezpośrednio związanym z efektami kształcenia. W przeszłości, w niektórych krajach najczęściej stosowaną metodą oceniania był egzamin ustny, podczas gdy w innych była nią praca pisemna. Nawet dziś praca pisemna pozostaje często stosowaną metodą oceny. Nie ma w tym nic złego, pod warunkiem, że zadanie do wykonania jest zgodne z programem zajęć i zamierzonymi efektami kształcenia, a wykładowca ma czas na szybkie sprawdzenie prac i przedstawienie komentarza, który jest konstruktywny i rzeczowy. Jednak długa praca pisemna jest tylko jedną z opcji dostępnych dla zapracowanego wykładowcy; oceniane tu kompetencje to głównie umiejętność prowadzenia badań i pisanie takich prac we właściwej stylistyce. Są to użyteczne umiejętności akademickie, lecz nie jedyne, jakie studenci powinni rozwinąć i demonstrować.

Większość programów studiów opisanych w Projekcie *Tuning* wykorzystuje wiele sposobów oceniania na różnych etapach realizacji programu. Zadania okresowe, które mogą być formalnie sprawdzane (na stopień lub nie), pozwalają ocenić postępy studenta w nauce. Niektóre z tych zadań, wynikających głównie z ustaleń projektu *Tuning*, wymieniamy poniżej:

- sprawdziany wiedzy lub umiejętności,
- prezentacje ustne,
- raporty z prac laboratoryjnych,

- analizy, np. tekstów, danych,
- zadania obserwowane przez innych np. podczas praktyki zawodowej, w laboratorium,
- dzienniki praktyk,
- profesjonalne portfolio,
- raporty z ćwiczeń terenowych,
- prace pisemne, raporty lub ich fragmenty, np. recenzje literatury przedmiotu; krytyki prac badawczych.

Przy wszystkich sposobach oceny pracy studenta centralne znaczenie ma przekazanie opinii/uwag. Ocena ma być *formatywna*, ponieważ studenci uczą się realizując zadanie, a następnie wysłuchując uwag wykładowcy na temat tego, czy dobrze je wykonali, gdzie mieli potknięcia, jak je poprawić. Aby umożliwić studentom wykonanie zadania z powodzeniem, coraz częściej podaje się im kryteria oceny z góry w formie specyfikacji tego, co powinni zrobić, aby zrealizować zadaniae w sposób satysfakcjonujący.

Oczywiście każdy program studiów lub jego część wymaga oceny *sumatywnej*. Czasem zadania okresowe wymienione wcześniej pełnią jednocześnie funkcje oceny formatywnej i sumatywnej. Wystawiona ocena jest sumą osiągnięć studenta w danym zadaniu, zaś komentarz wykładowcy, a czasem również ocena koleżeńska, stanowi część formatywną.

Tradycyjnie jednak i nadal dość często stosowane są formy oceniania, które zwykle dają jedynie ocenę sumatywną: oceniają osiągnięcia na koniec programu, zaś studenci mogą uzyskać stopień (który ma aspekt formatywny!) lecz nie usłyszą komentarza wykładowcy. Jeżeli po egzaminie organizowane jest seminarium lub spotkanie grupy w celu omówienia wyników, wtedy ocena pełni również funkcję formatywną.

Niektóre rodzaje egzaminów nadzorowanych prowadzą do oceny sumatywnej. Egzamin taki może być pisemny lub ustny. Egzaminy pisemne uważane są za tanie i bezpieczne, można w tym samym czasie przeegzaminować dużą grupę studentów, natomiast egzaminy ustne pozwalają zweryfikować wiedzę studenta metodami, na jakie zwykle nie pozwala format pracy pisemnej.

Egaminy pisemne mogą przybierać wiele form, z uwzględnieniem tych najbardziej popularnych przedstawionych poniżej:

- praca pisemna,
- test wielokrotnego wyboru,
- zbiór problemów do rozwiązania (np. z matematyki, fizyki, lingwistyki),
- analiza przypadków/danych/tekstów,
- recenzja literatury (z pamięci, z dostępem do tekstu lub do napisania w domu).

Egzaminy ustne również mogą mieć wiele form w ramach następujących dwóch kategorii:

- pytania zadawane przez (zwykle) więcej niż jednego wykładowcę,
- demonstracja praktycznej umiejętności/ zbioru umiejętności.

Nie warto przypominać, że niemal każda forma oceny może mieć funkcję diagnostyczną zarówno dla studenta jak i wykładowcy. Widząc to, co nie zostało osiągnięte, co osiągnięto niewielkim wysiłkiem, co było doskonałe, itd., zarówno nauczyciel jak i słuchacz zdają sobie sprawę gdzie więcej pracy jest wymagane lub na jakie tory można skierować wysiłki.

Nie omawialiśmy dotąd prac magisterskich bądź dysertacji opartych na własnych badaniach. Stanowią one przykład złożonej metody oceny, szeroko stosowanej w całej Europie w każdej dziedzinie i na każdym etapie kształcenia o różnym poziomie złożoności i mającej różne cele na każdym z poziomów. Takie prace stanowią ocenę sumatywną programu lub jego znaczącej części, co wymaga zademonstrowania szeregu kompetencji i rozumienia wiedzy. Pełnią one również funkcję formatywną, w tym sensie, że są zwykle przygotowywane pod nadzorem wykładowcy, który doradza studentowi jak pracować i przedstawia uwagi na różnych etapach realizacji pracy. Egzaminy końcowe mogą mieć formę pisemną lub ustną, np. w oparciu o tekst pracy. Na poziomie studiów doktoranckich, egzamin końcowy po złożeniu rozprawy doktorskiej zawsze przybiera formę egzaminu ustnego (obrona pracy doktorskiej), chociaż sam format egzaminu może różnić się w poszczególnych krajach. W przypadku dwóch niższych stopni kształcenia, ocena projektów i prac pisemnych może opierać się wyłącznie na dokumencie przygotowanym przez studenta.

W wielu instytucjach, do celów oceny wyników w nauce na różnych poziomach, jak również przygotowania rozprawy końcowej opracowano wymogi i wytyczne. Normą staje się publikowanie kryteriów oceny prac

pisemnych, co powinno mieć uniwersalne zastosowanie. Wielu członków projektu Tuning zgłaszało, że na ich wydziałach wprowadzane są procedury sprawiedliwej oceny.

Obecnie opracowywane są europejskie zalecenia¹⁵, które na przykład głoszą, że: 'Procedury oceny pracy studenta powinny:

- być zaprojektowane w ten sposób, by mierzyły poziom osiągnięcia zamierzonych efektów kształcenia i innych celów programu studiów;
- być stosowne do celu, jakiemu służą (oceny diagnostycznej, formatywnej lub sumatywnej);
- zawierać jasno sprecyzowane i jawne kryteria wystawiania ocen;
- być w rękach osób, które rozumieją rolę oceniania postępów studentów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności prowadzących do uzyskania kwalifikacji;
- tam gdzie to możliwe, nie powinny zależeć od decyzji jednego egzaminującego.

Omawiając zagadnienia oceniania w różnych kulturach, należy przeanalizować różnice w samych koncepcjach nt. oceny. Na przykład w niektórych systemach ceni się ciężką pracę, w innych osiągnięcia, a w jeszcze innych wysoki potencjał. Łatwo zapomina się o systemie wartości, który leży u podstaw stosowanych metod oceny, a który powinien być lepiej rozumiany w 'mobilnej Europie'.

Konsultacje w ramach projektu Tuning II

Aby uzyskać lepszy przegląd możliwych strategii nauczania-uczenia się i oceny opartych na efektach kształcenia i kompetencjach, przeprowadzono w ramach projektu *Tuning II* zakrojone na szeroką skalę konsultacje z jego uczestnikami. Poproszono każdego nauczyciela akademickiego zaangażowanego w projekt, by przeprowadził analizę kilku kompetencji ogólnych i przedmiotowych oraz określił pomysły i najlepsze praktyki pozwalające na rozwój tych kompetencji w ramach programu studiów. Poproszono o odpowiedź na następujące pięć pytań:

1. Co dana kompetencja oznacza dla Pani/Pana studentów?
2. Jak Pani/Pana metody nauczania pomagają studentom osiągnąć tę kompetencję?
3. Jakie działania studenci realizują w celu rozwinięcia tej kompetencji?

¹⁵ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area §1.3
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

4. W jaki sposób prowadzi Pan/i ocenę tego, w jakim zakresie studenci osiągnęli tę kompetencję?
5. W jaki sposób studenci dowiadują się w jakim zakresie zdobyli daną kompetencję, albo dlaczego jej nie osiągnęli?

Uczestnicy projektu *Tuning* stosowali rozmaite strategie, aby znaleźć wiarygodne odpowiedzi, w tym konsultacje ze współpracownikami z rodzimych instytucji. Większość grup przedmiotowych określiła możliwe strategie, które opierały się na teorii lub rzeczywistym doświadczeniu. Niektórzy opisywali stosowane praktyki, podczas gdy inni pokazywali w jaki sposób dobre praktyki można połączyć z nowymi wizjami kompetencji, dając w ten sposób próbkę przyszłych możliwości, a nie obecnie stosowanych praktyk.

Widoczne jest, że w całej Europie istnieją dwa główne sposoby nauczania lub rozwijania kompetencji ogólnych. Pierwszy z nich to zaoferowanie w ramach programu studiów osobnych przedmiotów/ modułów, które umożliwiają studentom zdobycie przynajmniej części kompetencji ogólnych. Mowa tu na przykład o umiejętności pisania tekstów akademickich, umiejętności wystawiania się i kompetencjach w obszarze TIK. Drugi sposób to rozwijanie kompetencji ogólnych, zintegrowanych z programem nauczania przedmiotu i modułu. W wyniku procesu konsultacji ustalono, że możliwe jest rozwijanie kompetencji ogólnych podczas nauczania zwykłego materiału z danego przedmiotu, pod warunkiem, że jest się świadomym takiej potrzeby, zaś strategie nauczania zostały zaprojektowane tak, by uwzględniać kompetencje ogólne. Uczestnicy projektu *Tuning* podkreślili, że ważne jest by każdy student miał styczność z wieloma metodami kształcenia, ponieważ ich różnorodność wpływa na rozwój zróżnicowanych kompetencji ogólnych.

Proces konsultacji nt.kompetencji ogólnych

Na podstawie materiałów przygotowanych i zaprezentowanych przez poszczególne grupy przedmiotowe projektu *Tuning*, powstał przegląd tego, w jaki sposób postrzegane są określone kompetencje ogólne, jakie metody nauczania-uczenia się są lub mogłyby być stosowane w celu zapewnienia ich rozwoju oraz w jaki sposób kompetencje są oceniane. Kolejne cele to ocena tego, w jaki sposób są one postrzegane przez studentów oraz tego, czy istnieją metody nauczania-uczenia się stosowane

w pewnych dziedziach, krajach czy instytucjach, które mogłyby posłużyć jako przykłady dobrych praktyk lub wskazówki przy tworzeniu nowych koncepcji tworzenia i wdrażania programów nauczania opartych na kompetencjach.

Zadziwiająca jest w jak różny sposób niektóre kompetencje ogólne rozumiane są w kontekście poszczególnych grup przedmiotowych. Czasem można odnotować duże różnice między różnymi tradycjami narodowymi w pojedynczej dziedzinie, częściej jednak obserwuje się znaczące rozbieżności w pojmowaniu i metodach stosowanych dla różnych dziedzin.

Z analizy zebranych odpowiedzi wynika, że kompetencje ogólne są zawsze interpretowane w kontekście danej dyscypliny. Nawet w przypadkach, gdzie przewidywano, że absolwenci lub ich znacząca liczba będą pracować w dziedzinach nie związanych bezpośrednio z kierunkiem swoich studiów, percepcja kompetencji ogólnych przez nauczycieli akademickich pozostaje dość silnie związana z danym kierunkiem.

Pierwszą konsekwencją tej obserwacji jest fakt, że w praktyce kompetencje ogólne nie są sztywno oddzielane od kompetencji przedmiotowych. Wydają się być pewnymi wariantami, które należy postrzegać przez pryzmat kompetencji przedmiotowych. Kolejna konsekwencja jest taka, że w przypadku każdej kompetencji ogólnej należy przeprowadzić rozróżnienie między dziedzinami, dla których kompetencja jest uważana za ważną lub nawet fundamentalną, a tymi, dla których jej związek z przedmiotem studiów jest mniej oczywisty.

Podczas konsultacji skoncentrowano się na wyborze trzydziestu kompetencji ogólnych wyłonionych w ramach projektu *Tuning*, z których do celów niniejszej publikacji wybrano osiem:

1. Umiejętność analizy i syntezy,
2. Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce,
3. Podstawową wiedzę ogólną w danej dziedzinie studiów,
4. Umiejętności zarządzania informacjami,
5. Umiejętności interpersonalne,
6. Umiejętność samodzielnej pracy,
7. Podstawowe umiejętności informatyczne,
8. Umiejętność prowadzenia badań.

Umiejętność analizy i syntezy

W wyniku przeprowadzonych konsultacji nie opracowano jednoznacznej definicji tej kompetencji, jednak widać było, że poszczególne grupy przedmiotowe (GP) definiowały analizę i syntezę w bardzo szerokim zakresie. GP „Zarządzanie przedsiębiorstwem” wymieniła między innymi takie elementy jak umiejętność zdefiniowanie właściwego pytania lub problemu badawczego, umiejętność formułowania i przedstawienia wniosków w formie wskaźników. Grupa „Nauki pedagogiczne” również wyróżniła umiejętności analityczne studenta oraz pokrewną im umiejętność opisu, analizy i syntezy. GP „Matematyka” stwierdziła, że student powinien wykorzystywać swoje kompetencje analityczne podczas rozwiązywania problemów i zastanawiać się czy może je odnieść do innych, z którymi już wcześniej miał styczność. Jeżeli taka sytuacja miała miejsce studenci powinni ‘sprawdzić, czy taka hipoteza sprawdza się w tym przypadku’ tak by można było bezpośrednio zastosować wcześniej osiągnięte rezultaty. Jeżeli nie, studenci powinni zbadać to, które z wcześniejszych doświadczeń mogą wykorzystać i przyjąć je za punkt wyjścia do opracowania nowych podejść do rozwiązywania problemu. W tym kontekście, student wzbogaciłby swoje umiejętności syntezy przez selekcję elementów kluczowych swojego rozwiązania, tak by mogły zostać zaprezentowane w jasnej, zwartej, a przy tym pełnej formie.

Inne grupy przedmiotowe definiowały analizę w sposób, który wydaje się zawierać wszystkie wspomniane wskaźniki w formie aktywności, to znaczy twierdziły, że ta kompetencja ogólna umożliwia studentowi zrozumienie, określenie i ocenę informacji, jakie należy zebrać, uporządkować pod względem ważności i zinterpretować. Wymaga to umiejętności logicznego myślenia, wykorzystania aksjomatów danej dziedziny, a nawet jej aktualnych trendów badawczych. Żadna z grup przedmiotowych nie zakładała nabycia tej umiejętności w ramach wyodrębnionego przedmiotu, czy modułu, co oznacza, że ta kompetencja ogólna jest obecna w dowolnym z nich.

Również studenci podzielają ten pogląd. Dane zebrane od studentów wykazały, że przykładają oni dużą wagę do tej kompetencji, jako że umożliwia im ona odniesienie teorii do praktyki, logiczną ocenę wyników i znalezienie instrumentów do poszukiwania rozwiązań alternatywnych. Kompetencja ta jest postrzegana jako niezwykle istotna dla przyszłej kariery zawodowej.

Do opisania tej kompetencji użyto wielu sformułowań: interpretować, znajdować główne punkty, rozumieć, oceniać, posługiwać się informacjami, krytycznie oceniać, łączyć teorię z praktyką, porządkować informacje, rozumieć, interpretować w kontekście, rozwijać obiektywność, łączyć, badać, formułować, nie odtwarzać, stosować, opisywać, wnioskować, uważać, porównywać, wybierać, rozróżniać, zestawiać, analizować, podsumowywać, dowodzić, odnosić się do, generalizować, myśleć logicznie, myśleć racjonalnie, zdawać sobie sprawę, rozpatrywać, przewidywać, uwzględniać, rozwiązywać. Ta pojemna definicja ma podstawowe znaczenie, ponieważ odnosi się bezpośrednio do działań edukacyjnych, które pozwalają studentom rozwinąć ową kompetencję. Podkreśla się, że kompetencja ta jest bezpośrednio związana z umiejętnością rozwiązywania problemów, inną wysoko klasyfikowaną kompetencją ogólną.

Ustalono, że studenci rozwijają umiejętność analizy i syntezy drogą:

- formułowania pojęć wynikających z lektur, badań, dyskusji i ‘burz mózgów’ w ramach wysoko wyspecjalizowanej, wąsko zorientowanej pracy o charakterze akademickim lub zawodowym,
- nauki obiektywnego opisu kategorii, ich systematyki i wzajemnych relacji,
- tworzenia niezależnych, autonomicznych interpretacji, ocen, różnic i porównań oraz dzielenia się wnioskami w ramach debat i prac okresowych,
- świadomego wspierania własnych hipotez oraz kwestionowania innych uznawanych za oczywiste,
- pokazywania związków między współcześnie panującymi koncepcjami,
- kwantyfikowania informacji,
- stosowania właściwej teorii do materiału źródłowego,
- włączania nowych wniosków do istniejącego korpusu wiedzy,
- interpretowania określonych wydarzeń lub problemów w szerszym kontekście,
- dowodzenia lub podważania dowodów.

Ocena zakresu, w jakim kompetencja ta została osiągnięta zależy od sposobu, w jaki została rozwinięta. W niektórych grupach przedmiotowych ocenę wypracowano częściowo w wyniku spotkań grupowych i sesji dyskusyjnych. Można również opierać ocenę na tym, w jaki sposób studenci analizowali materiał lub informacje. GP „Nauki pedagogiczne”

określiła wiele sposobów oceny: dyskusja, zadawanie pytań, obserwacja, dowód osobistego i zawodowego zaangażowania, nadzorowanie raportów, aktywne uczestnictwo w praktykach, pisanie prac, wykonywanie wyznaczonych zadań, realizacja projektów, egzaminy i prace dyplomowe.

Studenci mogą również przyczyniać się do wypracowania oceny przez złożenie lub przedstawienie „samooceny” pod koniec semestru. Przedstawianie uwag i komentarzy ma miejsce podczas dyskusji grupowych lub indywidualnie, na piśmie lub podczas bezpośredniej rozmowy.

Grupy przedmiotowe podkreślają, że to *studenci* wskazali wiele sposobów, dzięki którym wiedzą, czy osiągnęli rzeczoną kompetencję, na przykład:

- świadomość, że są bardziej kompetentni i poczucie pewności siebie podczas prezentacji,
- umiejętność wiązania wyników badań z teorią,
- łatwość w pisaniu prac okresowych i raportów o wynikach badawczych,
- umiejętność nieskrępowanej krytyki bądź krytycznej oceny dokonań innych osób,
- poczucie większej pewności w przyjmowaniu krytyki ze strony innych osób.

Umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce

W niektórych przypadkach, kompetencja ta jest opisywana jako „rozwiązywanie konkretnych problemów z wykorzystaniem podstawowych pojęć”. Jednak w większości przypadków opisuje się ją jako umiejętność realizacji określonych zadań akademickich, które mogą się zmieniać, w zależności od dyscypliny. W przypadku kształcenia nauczycieli, nacisk wyraźnie kładzie się na umiejętności związane z wykonywaniem przyszłego zawodu. Dla studiów II stopnia, kompetencja ta jest często opisywana za pomocą bardziej specjalistycznych terminów i może mieć silne powiązanie z działaniami realizowanymi w miejscu pracy, takimi jak zbieranie informacji z różnych źródeł, czy pisanie raportów na temat zagadnień o znacznej złożoności.

Zróżnicowane metody nauczania stosowane w celu umożliwienia studentom rozwinięcia tej kompetencji są odzwierciedleniem różnych podejść

do praktyki. Stąd możliwość praktyk odbywanych w instytucji lub poza nią opisywane są odmiennie dla poszczególnych dyscyplin. Mamy tu ćwiczenia różnego rodzaju, zajęcia praktyczne, wykłady, seminaria, zajęcia w terenie, sesje laboratoryjne, projekty przemysłowe, praktyki w przedsiębiorstwach, wizyty studyjne, wycieczki, praktyki nauczycielskie. Niektóre dyscypliny sugerują, że kompetencję tę najlepiej rozwijać przez realizację projektu lub napisanie pracy dyplomowej. Inne, takie jak zarządzanie przedsiębiorstwem, chemia, matematyka, czy nauki pedagogiczne, podkreślają potrzebę zapewnienia odpowiednich narzędzi i metod, jak również możliwości rozwiązywania problemów. Grupa „Nauki pedagogiczne” podkreśla znaczenie analizy wykonanej pracy. Grupa „Geologia” podkreśla kluczowe znaczenie tej kompetencji dla rozwoju wiedzy przedmiotowej.

Czasem zajęcia edukacyjne mające na celu rozwój owej kompetencji są realizowane w kontakcie ze światem pracy. W przypadku kierunku zarządzanie przedsiębiorstwem wymienia się tu wykłady gościnne, realizację zadań przedmiotowych/raportów we współpracy z firmą sponsorującą, a także pisanie prac dyplomowych o rzeczywistych problemach firm lub organizacji. Na kierunkach fizyka, chemia, zarządzanie przedsiębiorstwem projekty realizowane (obok innych przedmiotów) na ostatnim roku studiów mogą być wykonywane (częściowo lub w całości) w środowisku przemysłowym, zaś w przypadku kierunków pielęgniarstwo, nauki pedagogiczne, komponent praktyczny bywa mocno rozbudowany. Zajęcia edukacyjne mające na celu rozwój opisanej kompetencji można również realizować w środowisku akademickim dla całych klas, małych grup lub pojedynczych studentów.

Na kierunku nauki o ziemi studenci tradycyjnie zobowiązani są wykonać zadanie kartograficzne, które wymaga sześciotygodniowych przygotowań w terenie, gdzie wykorzystują swoją wiedzę w praktyce pracując samodzielnie lub w małej grupie, często przy ograniczonym nadzorze. Raport z przeprowadzonych prac może stanowić istotną składową egzaminu końcowego i uważany jest przez pracodawców za niezwykle ważny.

Ocena ciągła postępów obejmuje prezentacje ustne, praktyki nauczycielskie, zadawane prace oraz regularne spotkania z nauczycielem w celu oceny realizowanego projektu i uzyskania opinii zwrotnych. W przypadku niektórych przedmiotów, praca w trakcie semestru tylko

w części wchodzi do oceny końcowej, w innych przypadkach całkowicie zastępuje tradycyjny egzamin. Szczególnie często ma to miejsce w przypadku studiów II stopnia. Możliwe są też pisemne i ustne egzaminy końcowe obejmujące problemy praktyczne lub sprawdziany umiejętności w klasie czy laboratorium dotyczące takich problemów. Rozważana kompetencja może być oceniana z w formie pracy pisemnej (eseju), pod warunkiem, że zadanie zostanie jasno i dobrze skonstruowane. Trzyczęściowy model zadania może obejmować wymóg przedstawienia podstaw teoretycznych zagadnienia, wymóg opisanie sposobów realizacji praktycznej oraz ilustrację obecnego lub przyszłego sposobu realizacji w dziedzinie specjalizacji kandydata. Proste określenie tematu z lakoniczną instrukcją typu 'proszę omówić' nie pozwoli ustalić dogłębniej w jakim zakresie kompetencja została rozwinięta. Nie pozwoli również na skuteczne zbadanie zakresu opanowanej wiedzy, jako że temat będzie zbyt obszerny. Zachodzi też wtedy ryzyko popełnienia plagiatu lub co najmniej przesadnego polegania na materiałach źródłowych.

Ogólnie, dzięki opiniom zwrotnym nauczycieli podczas zajęć lub na temat prac końcowych i egzaminów, studenci mają świadomość tego czy i w jakim zakresie zdobyli rozważaną kompetencję.

Podstawowa wiedza ogólna w dziedzinie studiów

Ta kompetencja ogólna ma najsilniejszy związek z danym przedmiotem. W zasadzie, jako że została jasno oznaczona jako podstawowa wiedza ogólna „w dziedzinie studiów”, wydaje się jasne, że nie miała reprezentować kompetencji ogólnej, lecz podstawowy poziom wiedzy przedmiotowej. Można by przypuszczać, że sposoby zdobywania tej kompetencji są odmienne dla każdej z dziedzin, jako ściśle związane ze specyfiką przedmiotu, jednak w praktyce okazuje się, że niekoniecznie tak jest. Uważa się, że podstawowa wiedza ogólna obejmuje trzy aspekty: pierwszy to podstawowe *fakty*; drugi to podstawowe *umiejętności* uważane za specyficzne dla danej dziedziny, a trzeci to *pokrewna lub konieczna wiedza ogólna*, która nie jest ściśle związana z przedmiotem: np. znajomość matematyki lub języka obcego w przypadku fizyków, czy historii i polityki u studentów nauk pedagogicznych. W raportach niewiele miejsca poświęcono na rozważania, czy podstawowa wiedza ogólna w danej dziedzinie na poziomie studiów I stopnia może w niektórych przypadkach i w pewnym zakresie zostać nabyta w szkole średniej lub przed rozpoczęciem studiów a tym samym podlegać ocenie podczas przyjmowania na studia i wybiórczo wchodzić do zasobów wiedzy

akademickiej. Zwykle w przypadku studiów I stopnia, uczelnie są dobrze zaznajomione z programem nauczania w szkołach średnich i mają przegląd tego co jest nauczane, szczególnie na etapie poprzedzającym studia. Jednak grupa przedmiotowa „Fizyka”, stwierdza, że podczas przyjmowania do szkół wyższych ocenia się wiedzę i umiejętności matematyczne nabyte w szkole średniej. Kolejnym wyjątkiem są nauki pedagogiczne, gdzie dorośli studenci chcący rozpocząć studia mogą przedstawić portfolio potwierdzające, że posiadają formalne i nieformalne kwalifikacje na poziomie pozwalającym przyjąć ich na studia. Takie podejście zwane akredytacją kształcenia opartego na doświadczeniu (ang. *Accredited Prior Experiential Learning*) jest stosowane w całej Europie.

W przypadku większości kierunków studiów, podstawowa wiedza ogólna jest zdobywana w drodze wykładów, lektur, dyskusji, wyszukiwania informacji w bibliotece i sieci www oraz oceny studenta drogą egzaminów pisemnych lub ustnych. Omawianie prac pisemnych, wyników egzaminów lub dyskusje prowadzone podczas egzaminów ustnych mają na celu uświadomić studentom, czy zdobyli podstawową wiedzę ogólną z danego przedmiotu. Dla tego aspektu kształcenia analiza i refleksja wydają się ograniczone, wszyscy zainteresowani akceptują ten fakt i traktują wiedzę ogólną jako wiedzę rzeczową i koncepcyjną. Pan-europejski kontekst projektu *Tuning* wskazuje na to, że w przypadku niektórych kierunków studiów zakres podstawowej wiedzy ogólnej jest ogromnie zróżnicowany w niektórych krajach, podczas gdy w innych nie zauważa się wielu różnic. Jednak w przypadku większości kierunków istnieje ogólne porozumienie co do zakresu podstawowej wiedzy przedmiotowej obowiązującej na studiach I stopnia.

Trudniejszym zadaniem jest zdefiniowanie lub promowanie drugiego z komponentów podstawowej wiedzy ogólnej, mianowicie jej bazy aksjologicznej, jej zbioru wartości, czy jej podstawy metodologicznej, a nawet etycznej. Grupy Przedmiotowe wymieniły tu kilka strategii. Niektóre aspekty (dogłębność analizy, wartości etyczne i standardy intelektualne) są omawiane podczas wykładów i przypuszczalnie stanowią kryteria oceny wyznaczonych zadań. W tym przypadku celem jest przekazanie studentom standardów i wartości danego przedmiotu. Studenci formułują również swoje nastawienie do kierunku studiów przez lektury, dzięki którym zapoznają się z wzorcami myślenia społeczności zajmującej się danym przedmiotem; stopniowo poznają podejścia i koncepcje rozmaitych szkół tworzących tę społeczność. Grupy przedmiotowe

z kierunków, które omawiały wspomnianą kompetencję ogólną, stwierdziły, że nastawienie lub podejście do przedmiotu, wartości intelektualne i etyczne uważane za podstawowe dla przedmiotu są rozwijane również dzięki doświadczeniom praktycznym, takim jak praca w laboratorium (na kierunku fizyka), doświadczenia w analizowaniu dokumentów historycznych (na kierunku historia), czy tworzenie prezentacji ustnych, raportów i materiałów poglądowych (na kierunku nauki pedagogiczne).

Umiejętności zarządzania informacjami (umiejętności wyszukiwania i analizowania informacji z różnych źródeł)

Kompetencja ta niemal jednoznacznie postrzegana jest jako umiejętność wyszukiwania informacji w literaturze, rozróżniania między pierwotnymi a wtórnymi źródłami, korzystania z zasobów bibliotecznych (tradycyjnych lub elektronicznych), wyszukiwanie informacji w internecie. Jeden z kierunków, historia, poświęca dużo uwagi różnym źródłom informacji i technikom ich wyszukiwania i interpretowania (wskazując na dokumenty archiwalne, papirusy, materiały archeologiczne, źródła wtórne, przekazy ustne itd.) jak również bardziej tradycyjnym typom informacji wyszczególnionym przez pozostałe grupy przedmiotowe. W tej dziedzinie, wiele aktywności (wykłady, warsztaty, badania terenowe, praca indywidualna i zespołowa, a także praca dyplomowa) postrzega się jako związane z tą kompetencją ogólną.

We wszystkich dziedzinach występują zajęcia edukacyjne poświęcone przygotowaniu bibliotecznemu. Niektóre z nich mogą być organizowane we współpracy z personelem bibliotecznym i przybierać formę wizyt w bibliotece lub warsztatów bibliotecznych. Wyszukiwanie informacji w internecie i ich krytyczną ewaluację można zademonstrować podczas wykładu z użyciem sprzętu multimedialnego, po którym studenci otrzymują zadanie do wykonania, podlegające ocenie. Umiejętności wyszukiwania informacji są postrzegane jako progresywne: w jednym z raportów wspomniano, że na początku kształcenia akademickiego zachęca się studentów do korzystania z podręczników celem uzupełnienia informacji uzyskanych podczas wykładów, zaś przed ukończeniem studiów studenci winni wykształcić umiejętności biblioteczne i wyszukiwawcze na poziomie wystarczającym do prowadzenia badań naukowych.

Na wszystkich kierunkach studiów, główne zajęcia uważane za sprzyjające rozwojowi tej kompetencji to te w których element eksperymentalny

lub badawczy przedmiotu jest rozwijany w celu sprawdzenia, czy student jest w stanie skutecznie korzystać z zasobów bibliotecznych lub innych źródeł informacji wspomagających pracę indywidualną. Na przykład, studenci chemii podczas pracy w laboratorium mogą potrzebować sięgnąć do literatury (na różnych poziomach, w zależności od stopnia studiów) celem zinterpretowania wyników lub przeprowadzenia analiz laboratoryjnych. Studenci historii zobowiązani są czytać i analizować różnego rodzaju dokumenty i rozpatrywać je w szerszym kontekście z wykorzystaniem bibliografii i opublikowanych źródeł. Takie ćwiczenia będą mniej lub bardziej złożone i oryginalne, w zależności od poziomu studiów. Studenci geologii zobowiązani są przygotowywać ustne i pisemne prezentacje zebranego materiału i wykazywać, że zinterpretowali go poprawnie z wykorzystaniem odpowiedniej literatury.

Informacje zwrotne dotyczące pracy studentów postrzegane są jako szczególnie ważne dla rozwoju tej kompetencji i przedstawiane w formie pisemnych lub ustnych komentarzy o pracy studenta. Z raportów wynika, że wszystkie grupy przedmiotowe są w pełni świadome znaczenia tej kompetencji oraz, że jest ona rozwijana i oceniana, w różnym stopniu, na wszystkich kierunkach studiów, w zależności od stopnia złożoności i charakterystyki danej dziedziny.

Umiejętności interpersonalne

Kompetencja ta jest postrzegana jako kluczowa dla trzech kierunków studiów: nauk pedagogicznych, pielęgniarstwa i zarządzania przedsiębiorstwem. Wszystkie w różnym zakresie oferują zajęcia mające na celu rozwój tej ważnej kompetencji przedmiotowej, ważnej również jako kompetencja ogólna. Inne grupy przedmiotowe postrzegają tę kompetencję jako użyteczną lub niezbędną w kategoriach życia codziennego, postawy obywatelskiej i zatrudnienia, lecz nie jako kompetencję przedmiotową. W niektórych raportach uznano, że nie jest to umiejętność bardzo ważna.

Kierunek zarządzanie przedsiębiorstwem stosuje pracę w grupach, prezentacje, wybrane wykłady i kursy szkoleniowe do rozwijania tej kompetencji. Szczególną formą zajęć jest gra „wspomagane komputerowo zarządzanie przedsiębiorstwem”, w której studenci muszą odgrywać realistyczne scenariusze biznesowe pracując w grupach i stykając się z problematyką dynamiki grupy, zarządzania czasem, podejmowania decyzji itp. Stwierdzono jednak, że poza oceną samych wyników takich

zajęć, trudno jest określić i ocenić pochodne umiejętności interpersonalne, zaś sama kompetencja wymaga dalszych studiów.

Na kierunkach nauki pedagogiczne i pielęgniarstwo zestaw kompetencji związanych z umiejętnościami interpersonalnymi jest w centrum zainteresowania. W zasadzie, dla wielu absolwentów tych kierunków ich praca w całości stanowi aktywność interpersonalną. W przypadku pielęgniarstwa kluczowymi umiejętnościami są sprawności komunikacyjne takie jak indywidualność, zmysł obserwacji, umiejętność słuchania i zadawania pytań, komunikacja pozawerbalna, umiejętność prowadzenia rozmowy z różnymi grupami rozmówców, przewodniczenie zebraniom i uczestnictwo w nich. Umiejętności te są często rozwijane w formie ćwiczeń z pisania, na przykład redagowania materiałów promujących zdrowie wśród różnych odbiorców.

W przypadku kierunku nauki pedagogiczne odnotowano wysoki poziom świadomości różnych aspektów tej kompetencji. Sprawności interpersonalne obejmują nie tylko umiejętność pracy w grupie, efektywnego przedstawiania swoich projektów, czy rozwijania umiejętności przywódczych. Nacisk kładzie się również na dialogowy charakter umiejętności interpersonalnych i samego procesu kształcenia. Uwzględniane aspekty obejmują, co znamienne, 'słuchanie' (nie wymienione przez żadną grupę poza pielęgniarstwem), komunikację werbalną i niewerbalną, umiejętność prowadzenia dyskusji w grupie lub pracy w grupach, utrzymywanie dobrych relacji z reprezentantami różnych środowisk, prowadzenie wywiadów, tworzenie interaktywnego środowiska kształcenia. Grupy przedmiotowe odnotowały, że studenci powinni i z pewnością będą posiadać wiele umiejętności interpersonalnych w momencie podejmowania studiów wyższych. Jednakże grupy nauk pedagogicznych oraz pielęgniarstwa podkreślają, że kształcenie akademickie musi znacząco rozwijać te kompetencje, musi też zapewnić im nowe ramy. Nie jest to zaskakujące jeśli wziąć pod uwagę znaczenie umiejętności interpersonalnych w tych dziedzinach.

Sposoby rozwijania rozważanych tu kompetencji zaczynają się od uświadomienia studentom faktu, że mają dużo do nauczenia się w tej dziedzinie, po zachęcanie ich do samokrytycznej oceny posiadanej wiedzy i sposobów zachowania się. Kolejnym ważnym dla studentów aspektem jest sprawdzenie, czy to co mieli na myśli zostało dobrze zrozumiane przez innych. Celem tych działań jest rozwinięcie u studen-

tów świadomości i pewności siebie w ich interpersonalnym know-how. Istnieje również inny, 'oparty na wiedzy' aspekt rozwoju umiejętności interpersonalnych, który jest przedmiotem lektur i badań podczas zajęć edukacyjnych. Wszystkie rozwijane kompetencje są wykorzystywane w praktyce, gdy studenci rozpoczynają szkolenia w miejscu pracy. W takim przypadku, studenci obserwują realizację wzorców osobowych w praktyce, analizując to co widzą i słyszą. Studenci prowadzą wtedy również dziennik lub rejestr doświadczeń i obserwacji.

W kontekście wyżej wymienionych aktywności dość skutecznie można ocenić rezultaty. Niektórzy nauczyciele, do których zwróciła się grupa Nauki Pedagogiczne z prośbą o konsultacje, byli sceptyczni co do możliwości formalnego nauczania i dokładnej oceny rozważanych umiejętności. Jednak większość programów kształcenia nauczycieli stosuje procedury oceny oparte na kompetencjach w celu przeprowadzenia oceny praktyk pedagogicznych stanowiących część programu studiów. Procedury te obejmują formalną ocenę kompetencji studentów w obszarach interpersonalnych takich jak zadawanie pytań, zarządzanie klasą, relacje nauczyciel-uczeń, praca zespołowa z innymi nauczycielami itp. Wymienione strategie z pewnością tworzą środowisko, w którym umiejętności interpersonalne mogą być bezpośrednio obserwowane i stawać się celem dalszych działań.

Twierdzi się, że studenci są świadomi tego, czy odnieśli sukces w zdobywaniu właściwych umiejętności interpersonalnych, gdy czują się pewnie w grupie i podczas nauczania. To poczucie pewności, służące za wskaźnik osiągnięcia sukcesu, może mieć różną wartość w poszczególnych krajach. Postrzeganie przez innych, szczególnie uczniów, i opinie zwrotne innych, wydają się tu być szczególnie ważne. Znaczenie i zakres umiejętności komunikacyjnych pielęgniarek zostały wyszczególnione w zarysie programu studiów i procedurach oceny.

Ogólnie, na podstawie dostępnych raportów, można stwierdzić, że umiejętności interpersonalne mogą nie być dostatecznie eksponowane przez nauczycieli akademickich, z wyjątkiem tych, którzy uczą przedmiotów, gdzie te umiejętności są uważane za fundamentalne. Nie jest to zaskakujące, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że umiejętności interpersonalne są kompetencjami, które uczelnie tradycyjnie ignorowały, a które mają jednak ogromne znaczenie w procesie edukacji. Zakładano, że studenci 'nabędą' odpowiednie umiejętności interpersonalne wraz

z dorastaniem. Być może stwierdzenie to jest prawdziwe w kontekście monokulturowym, lecz ile takich społeczeństw istnieje w Europie XXI wieku lub gdziekolwiek indziej na świecie? Nie zaleca się tu by wszystkie kierunki kształcenia naśladowały nauki pedagogiczne, pielęgniarstwo, czy zarządzanie przedsiębiorstwem i kładły równie silny nacisk na tę grupę umiejętności i kompetencji, albo stosowały te same strategię kształcenia. Jednak studenci wszystkich kierunków skorzystaliby, gdyby programy studiów bardziej jednoznacznie uwzględniały tę grupę kompetencji, ponieważ z pewnością każdy absolwent, bez względu na rodzaj zatrudnienia, będzie zmuszony ich używać. Dlatego też, należy rozwinąć poziom świadomości znaczenia tej grupy umiejętności, zarówno wśród nauczycieli jak i studentów.

Umiejętność samodzielnej pracy

Umiejętność samodzielnej pracy jest wysoko ceniona we wszystkich dziedzinach. Oczywiście w życiu dorosłym umiejętność organizowania czasu, wybór priorytetów, przestrzeganie terminów i wypełnianie ustalonych zadań ma kluczowe znaczenie dla sfery osobistej i zawodowej, jak również tej społecznej. Główne metody mające na celu rozwój tej kompetencji u studentów stosowane są obecnie na początkowym etapie kształcenia wyższego i polegają na wymaganiu od studentów by korzystali z form innych niż wykłady (na przykład pracy w bibliotece, czy w terenie), czyli nauczyli się samodzielnej pracy, co na końcowych etapach studiów zapewni im znaczną autonomię. Zaleca się, by nie zadreżać studentów wieloma napiętymi terminami, ani nie przypominać ciągle o zobowiązaniach, a raczej pozwolić im nauczyć się organizować czas. Za najskuteczniejszy sposób sprawdzenia, czy student nauczył się dobrze wykorzystywać czas i skutecznie planować złożone zadania uchodzi praca dyplomowa.

Z doświadczenia wynika, że w poszczególnych krajach występują różnice w rozumieniu i praktycznej realizacji autonomii studenta. W krajach gdzie studenci są dojrzały i traktowani jak dorośli, gdy rozpoczynają studia, obecność na zajęciach nie jest obowiązkowa, zaś terminy bywają na tyle elastyczne, że studenci mogą postawić wszystko na egzamin semestralny, roczny, czy nawet dyplomowy. Na przeciwnym biegunie występuje ściśle zorganizowany program studiów, w ramach którego studenci otrzymują określone zadania do wykonania, sprawdzane systematycznie w trakcie semestru (eseje, lektury, materiały źródłowe, ze znajomości których studenci są testowani) zgodnie ze ścisłym harmono-

gramem, często skoordynowanym w ramach katedry lub wydziału w celu uniknięcia nakładania się na siebie egzaminów. W takim przypadku, podstawowa strategia to wymagać, by student wykonał zadanie na czas, co przypomina organizację zajęć szkolnych, lecz bez owej wyrozumiałości na jaką pozwala się w szkole. Warto zauważyć, że niektórzy wyrabiają w sobie umiejętność samodzielnej pracy dzięki strategii ‘wóz albo przewóz’, podczas gdy inni uczą się tej umiejętności dzięki przestrzeganiu zasad organizacji pracy i ram czasowych ustalonych przez nauczyciela.

Podstawowe umiejętności informatyczne

W ramach formalnego programu nauczania, wymaga się, by studenci większości kierunków posiadali odpowiednie umiejętności w dziedzinie technologii informacyjno-komputerowej.

W ramach poszczególnych programów studiów, kompetencja ta może być postrzegana jako jedna lub więcej z poniższych:

- kompetencja mająca na celu umożliwienie studiowania danego kierunku,
- kompetencja mająca na celu zwiększenie szans przyszłej integracji na rynku pracy,
- kompetencja mająca na celu umożliwienie uczenia się przez całe życie.

W zależności od podejścia, obecność tej kompetencji i jej waga w programie nauczania będzie różna dla poszczególnych kierunków studiów. Z jednej strony można założyć, że studenci posiadają oczekiwaną kompetencję, gdy rozpoczynają studia, bądź że ją nabędą nieformalnie wraz z postępowaniem studiów. To może mieć miejsce w przypadkach, gdzie umiejętności informatyczne są postrzegane jedynie jako stosunkowo elementarna sprawność, zarówno pod względem przydatności do realizacji studiów jak i zwiększenie szans przyszłej integracji na rynku pracy.

Nie wszystkie grupy przedmiotowe koncentrowały się na tej kompetencji podczas konsultacji, nawet w przypadkach kierunków, gdzie komputer miał szerokie zastosowanie, takich jak na przykład matematyka. Grup przedmiotowe, które omówiły tę kompetencję podkreślały, że ich celem jest by student czuł się pewnie używając komputera w dowolnym celu związanym z programem nauczania. W odpowiedziach szczegółowych twierdzono, że studenci muszą być w stanie tworzyć i zapisywać informacje na dowolnym nośniku, używać poczty elektronicznej, wyszukiwać informacje w sieci oraz mieć doświadczenie w przesyłaniu danych

z urządzenia doświadczalnego do komputera i przetwarzaniu uzyskanych wyników danych przy użyciu specjalistycznego oprogramowania (chemia). Inne umiejętności to stosowanie oprogramowania do edycji tekstów, specjalistycznego oprogramowania do prezentacji tekstowych lub graficznych (rysowanie wykresów) bądź oprogramowania do obliczeń numerycznych, czy analizy wyników (fizyka).

Coraz częściej wymaga się od studentów, by umieli korzystać z platform edukacyjnych oferujących nowe formy e-learningu za pośrednictwem sieci telekomunikacyjnych i nowych technologii edukacyjnych. Współczesne systemy zarządzania kształceniem elektronicznym stosują zazwyczaj specjalistyczne funkcje, takie jak wirtualne platformy do nauki (*WebCT, Blackboard*), serwisy informacyjne i bezpośrednie linki internetowe (nauki pedagogiczne).

Rozważana kompetencja jest również wymagana podczas realizacji prac pisemnych, takich jak prace dyplomowe, czy rozprawy, które winny mieć stosowną formę, zgodną ze standardami akademickimi dotyczącymi przypisów, cytowań literatury i źródeł (historia).

Aby rozwinąć kompetencje informatyczne, studenci uczestniczą w wykładach i mają możliwość zastosowania wiedzy w praktyce w laboratoriach komputerowych. Niektóre grupy przedmiotowe informują, że początkowo oferują wolny dostęp do komputerów, a następnie zapewniają specjalistyczne szkolenie. Inni przeprowadzają audyt umiejętności studentów na początku zajęć, a następnie rozwijają kompetencje informatyczne na zasadzie dobrowolnych konsultacji prowadzonych przez tutora (nauki pedagogiczne). Czasem formalne zajęcia są prowadzone na dalszych etapach realizacji programu (drugi lub trzeci rok), gdy wprowadzane jest specjalistyczne oprogramowanie. Jednak najczęściej instytucje organizują podstawowe kursy komputerowe na początku programu kształcenia, czasem w formie zajęć intensywnych.

Ważnym sposobem rozwijania umiejętności informatycznych w szerszym sensie jest także ocena stron internetowych. Zazwyczaj takie sesje edukacyjne rozpoczynają się od zadania w klasie z wykorzystaniem strony on-line, kiedy to opracowywane są kryteria oceny, które studenci omawiają i kategoryzują. Następnie niektórzy wykładowcy kierują

¹⁶ Na stronie <http://www.ltss.bristol.ac.uk/anorak/> można znaleźć kwestionariusz audytu dla uczących i podobne dokumenty dla studentów, w wersji elektronicznej i papierowej.

studentów w stronę poszukiwań innych zasobów, traktując to jako część rozwijania umiejętności wyszukiwania w sieci; inni przedstawiają własne kryteria oceny. Wreszcie kryteria testuje się na przykładach wybranych z sieci stron.

Według grupy „Nauki pedagogiczne”¹⁶, formy nauczania i zdobywania kompetencji informatycznych obejmują:

- używanie programów do samodzielnej nauki,
- dobrowolny udział w konsultacjach na temat konkretnych sprawności, jak na przykład prezentacje graficzne, oceny stron internetowych, itp.,
- promocja dobrych praktyk, drogą kierowania studentów pod adresy URL godne naśladowania, przedstawianie przykładów dobrych prezentacji, itp.,
- wymaganie od studentów składania prac w różnych formatach, często z wykorzystaniem linków do zasobów on-line,
- zadawanie studentom kwerend bibliotecznych z wykorzystaniem komputera,
- przekazywanie informacji organizacyjnych tylko w wersji elektronicznej, np. za pośrednictwem intranetu,
- stosowanie kryteriów jakości do stron internetowych.

W celu oceny zdobytych umiejętności informatycznych można poprosić, aby studenci zademonstrowali swoje kompetencje, na przykład, przygotowując prezentacje na zajęcia interaktywne z zastosowaniem aplikacji komputerowych (zarządzanie przedsiębiorstwem). Na kierunku nauki pedagogiczne, wszystkie działania związane z TIK koncentrują się wokół nabywania umiejętności, raczej niż wiedzy, czy świadomości. Opierają się one na założeniu, że studenci

- otrzymają zadanie, do wykonania którego poszukają wskazówek w bazie danych przygotowanej przez wykładowcę lub sami opracują odpowiednią bazę,
- obejrzą prezentację jakiejś „umiejętności”, a następnie dostaną zadanie jej samodzielnego zastosowania,
- do uzyskania wymaganych informacji będą musieli używać przeglądarki lub wyszukiwarki,
- będą musieli przygotować prace pisemne, które zostaną ocenione pod kątem kompetencji informatycznych.

W przypadkach, gdzie umiejętności są oceniane, studenci są informowani o swoich osiągnięciach za pomocą ocen i informacji zwrotnych. Omawiane są wszystkie zadania wykonane przez studentów, z uwzględnieniem demonstracji w laboratorium komputerowym pod nadzorem nauczyciela, zadań domowych z wykorzystaniem komputera, praktycznych raportów laboratoryjnych z eksperymentów, a nawet prac dyplomowych (np. licencjackich). Na kierunku nauki pedagogiczne pod koniec studiów stosuje się porównanie zdobytych kompetencji z wynikami samooceny, w przypadkach, gdy studenci musieli przeprowadzić ją na początku studiów uniwersyteckich.

Opisując tę kompetencję grupy przedmiotowe używały następujących sformułowań: czuć się pewnie w obsłudze, tworzyć, zapamiętywać, zapoznać się, wyszukiwać, czerpać, używać, dopasowywać, wpisywać, tworzyć, zapisywać, zmieniać, kopiować i wklejać, formatować, tworzyć linki, przeprowadzać, pomagać, ilustrować, oceniać, generować, komunikować, przeglądać, porozumiewać się, itp.

Jedną z grup, dla których używanie komputera może stanowić problem są starsi studenci, którzy po przerwie w nauce rozpoczynają studia po raz pierwszy. Współczesne szkoły uczą umiejętności informatycznych, a oprogramowanie i oprzyrządowanie zmieniło się nie do poznania w ciągu ostatnich 10 lat. Starsi studenci mogą nie posiadać umiejętności obsługi komputera i czuć się niedość pewnie by prosić o pomoc.

Umiejętność prowadzenia badań

Wszystkie grupy przedmiotowe podzielały opinię o znaczeniu umiejętności prowadzenia badań, zwłaszcza (choć nie tylko) w przypadku studiów II stopnia. Jednak w poszczególnych dyscyplinach znaczenie to rozumiano niekoniecznie tak samo. Historia i nauki pedagogiczne podkreślają znaczenie znajomości rozmaitych metod badawczych, fizyka koncentruje się na znajomości technik stosowanych w określonej dziedzinie, zaś chemia nawiązuje również do umiejętności tworzenia określonych projektów i oceny ich wyników.

Nie przedstawiono jednoznacznego rozróżnienia między nauką prowadzenia badań pod kierunkiem nauczyciela a nauką ich prowadzenia w ramach działań związanych z realizacją indywidualnego projektu badawczego. Jednak po przeprowadzeniu dokładnej analizy opisów programów studiów, okazało się, że na kierunkach nauki pedagogicz-

ne, pielęgniarstwo niektóre przedmioty uwzględniały rozwój wiedzy i umiejętności badawczych, szczególnie podczas studiów II stopnia. To potwierdza udowodniony pogląd, że pedagodzy i specjaliści w dziedzinie pielęgniarstwa stosują podobne podejście. Ponieważ kompetencja badawcza rozwijana jest dwiema wspomnianymi ścieżkami, (jeśli pominąć stały kontakt z problematyką badawczą zawarty w wymogach programowych), czasami trudno jest oddzielić rolę nauczyciela od działań realizowanych przez studentów. Wkład wykładowcy polega głównie na przedstawieniu podejść metodologicznych, tworzeniu świadomości kontekstu badawczego, (to jest tła społecznego, historycznego i kulturowego wspólnego dla uczestników projektu), przedstawieniu danych początkowych i wyznaczeniu zadań dla studentów, którzy uczestniczą w badaniach i będą regularnie zwracać się do nauczyciela o pomoc, dalsze dane oraz uwagi i informacje zwrotne na temat wykonanej pracy. Wykładowcy ustalają metody badawcze/ sposób prowadzenia zajęć/ tematykę seminariów lub lektur obowiązkowych; przygotowują ćwiczenia, w ramach których studenci zbierają dane jakościowe i ilościowe oraz ćwiczą różne sposoby prowadzenia analizy; zapewniają materiały i dokumenty bibliograficzne, zachęcając do dalszych badań literatury, wyszukiwania linków do materiałów już analizowanych w ramach innych zajęć; nadzorują lektury i krytyczną analizę istniejących badań; sprawdzają prace pisemne, projekty, rozprawy; organizują wizyty w bibliotekach/archiwach. Studenci uczęszczają na zajęcia, seminaria, warsztaty; piszą projekty badawcze/prace dyplomowe; recenzują istniejącą literaturę i poszukują dokumentacji; zbierają i analizują dane; zdobywają wskazówki do pracy dyplomowej; przedstawiają postęp prac; reagują na komentarze/krytykę, sami angażują się w komentowanie i krytykowanie (ustnie i na piśmie); przedstawiają wyniki badań podczas zajęć; piszą prace pisemne określonej objętości; zaś na poziomie studiów III stopnia, we wszystkich krajach, bronią pracę doktorską w obecności ekspertów, często praktyków lub specjalistów o międzynarodowej renomie.

Mając na względzie charakter realizowanych działań i stałą interakcję na linii student/ nauczyciel, zauważa się występowanie silnej zależności między oceną nauczyciela a świadomością studenta co do poczynionych postępów przez studenta. Istnieje zgodność co do dwóch spraw: po pierwsze, ocena opiera się na osiągnięciach podczas realizacji procesu badawczego, takich jak jakość przedstawionych prac pisemnych, uczestnictwo w zajęciach grupy oraz jakość produktu końcowego,

z uwzględnieniem takich cech jak oryginalność, umiejętność zbierania dokumentacji potwierdzającej argumentację, jasność i niezależność sformułowanych sądów, dbałość o spójność i obiektywność, klarowność. Po drugie, informacje zwrotne i komentarze na temat procesu i produktu badawczego wychodzą zarówno od opiekuna pracy, jak też kolegów z grupy studenckiej.

Wnioski

Porównanie podejść do nauczania-uczenia się i oceny z perspektywy poszczególnych kierunków studiów w całej Europie to nowy krok zmierzający do zapewnienia przejrzystości szkolnictwa wyższego. Ten krótki przegląd wskazuje, że jest to zadanie wykonalne, mimo swojej znacznej złożoności, pod warunkiem, że badający wykażą się dobrą wolą i umiejętnością słuchania innych.

W Bolonii przedstawiono koncepcję trójstopniowej struktury szkolnictwa wyższego w Europie, która jest wyzwaniem podjętym przez niemal wszystkie kraje europejskie. Następnie, w Bergen, ministrowie uzgodnili formułę Ramowej Struktury Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego¹⁷. Wiodący specjaliści zobowiązali się opracować programy studiów, zgodne z nowymi ideami 'efektywnego kształcenia', które wykorzystują pojęcia poziomów studiów, deskryptorów poziomów, deskryptorów kwalifikacji, efektów kształcenia i w znacznie szerszym zakresie pozwalają na uwzględnienie całości nakładu pracy studenta dzięki zastosowaniu punktów zaliczeniowych. Wyniki prac projektu *Tuning* mogą służyć pomocą tym wszystkim, którzy chcieliby zastosować takie podejście do projektowania programów studiów, nauczania, uczenia się i oceny w szkolnictwie wyższym.

Niniejsza praca ma na celu sprowokowanie dalszej dyskusji na temat poruszonych tu kwestii, jak również wyników konsultacji przeprowadzonych z przedstawicielami uczelni w 25 krajach. Jest oczywiste, że skoro tworzy się programy z uwzględnieniem pewnych efektów w formie kompetencji, działania edukacyjne muszą być projektowane w taki sposób, by możliwe było osiągnięcie tych efektów. Natomiast praktyki związane z ocenianiem winny być na tyle adekwatne, aby można było

¹⁷ Bologna Working Group on Qualifications Framework, A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (Kopenhaga, 2005)

z dużą dozą pewności określić, czy zamierzony wynik został osiągnięty. Mamy nadzieję, że wspomniana dyskusja będzie służyć jako punkt wyjścia do dalszych ocen w grupach przedmiotowych projektu *Tuning*, jak również na innych płaszczyznach.

Opracowanie: Arlene Gilpin i Robert Wagenaar

Współpraca: Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi Damiani i Volker Gehmlich

6. Podnoszenie jakości programu: podejście przyjęte w programie Tuning

Wprowadzenie

Projekt Tuning bierze pod uwagę rosnące zainteresowanie jakością szkolnictwa wyższego w całej Europie. Obserwuje się przyrost liczby komórek zajmujących się jakością na szczeblu instytucjonalnym oraz rosnącą liczbę agencji oceniających jakość z perspektywy zewnętrznej. Ponadto istnieje w środowisku akademickim silne przekonanie, że jakość odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Znajduje to odzwierciedlenie w przyjętym przez europejskich ministrów edukacji w Bergen dokumencie ENQA pt. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* („Standardy i wytyczne zapewniania jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”) zatwierdzonym przez EUA, EURASHE i ESIB.

Termin „jakość” w odniesieniu do szkolnictwa wyższego jest niejednoznaczny. Stosuje się go często jako rodzaj „wytrychu” obejmującego różne definicje tego, czym są najważniejsze elementy składowe jakości oraz tego, w jaki sposób można optymalnie tworzyć i zapewniać ich funkcjonowanie. Projekt *Tuning* uwzględnia fakt, iż nadrzędnym celem całego sektora szkolnictwa wyższego jest tworzenie, doskonalenie i zapewnianie możliwie najlepszego i najbardziej odpowiedniego dla studenta kształcenia akademickiego. Aby zagwarantować jakość w tak ogólnym rozumieniu, w procesie muszą znaleźć się różne strategie i różne osoby działające na różnych jego poziomach. Uczestnicy projektu *Tuning* są przekonani, że w ostatecznym rozrachunku za tworzenie, utrzymywanie i podnoszenie jakości w szkolnictwie wyższym odpowiadają uczelnie i ich pracownicy, przy określonym udziale studentów i innych zainteresowanych stron. Inne uczestnicy na rozmaitych szczeblach również odgrywają ważne role w stymulowaniu i sprawdzaniu osiągnięć, niemniej, jeśli nauczyciele akademicki i studenci nie są głęboko, szczerze i świadomie zaangażowani w tworzenie i podnoszenie jakości, uczestnicy zewnętrzni będą w stanie dostrzec istnienie problemów, ale nie zdołają samodzielnie opracować i wdrożyć programów jakości.

Jednym z zadań projektu *Tuning* jest osiągnięcie konsensusu oraz stworzenie odpowiednich narzędzi, z pomocą których uczelnie będą

mogły tworzyć, utrzymywać i podnosić jakość w programach szkolnictwa wyższego w szerokim, europejskim kontekście. W tym rozdziale skupimy się na tym, co postrzegamy jako najważniejszą strategię zmierzającą do budowania wzajemnego zaufania i zrozumienia oraz do zapewnienia uznawania kwalifikacji i okresów studiów – to znaczy do tworzenia jakości na poziomie programów studiów.

W kontekście Procesu Bolońskiego każdy program powinien mieć związek z życiem społecznym, prowadzić do zatrudnienia, przygotowywać do życia w społeczeństwie obywatelskim, mieć uznanie środowiska akademickiego oraz przejrzystość i porównywalność w stopniu, który umożliwi mobilność, a także uznawalność kwalifikacji i okresów studiów. Ponadto powinien być rozumiany i ceniony, a także uznawany za wystarczająco atrakcyjny, aby przyciągać znaczną liczbę dobrych studentów zarówno rodzimych jak i zagranicznych. Adekwatność metody stosowanej do osiągania celów, zgodności oraz spójności elementów składowych takiego programu jest również potwierdzeniem jego jakości.

Projekt *Tuning* stworzył podstawy doskonalenia jakości oferując narzędzia do zapewniania przejrzystości oraz inicjując dialog między zaangażowanymi stronami. Stworzenie środowiska, w którym ponad 135 uznanych europejskich ekspertów z dziewięciu różnych dziedzin nauki jest w stanie ze sobą konstruktywnie współpracować, pozwoliło im osiągnąć porozumienie i zgodność; mogli oni wspólnie zastanowić się nad znaczeniem jakości i jej rosnącą rolą w sektorze szkolnictwa wyższego, tworząc wytyczne szczególnie pomocne przy tworzenia, wdrażaniu i realizacji programów nauczania.

Pośród różnych kryteriów stosowanych w ocenie jakości pojawiają się wyrażenia „zgodność z celem” (ang. *fitness for purpose*) i „przydatność celu” (ang. *fitness of purpose*). Pierwsze z nich, stosowane często w działaniach związanych z zapewnieniem jakości, oznacza ustalanie, czy określone strategie akademickie nadają się do osiągnięcia zadeklarowanych celów danego programu. Drugie wyrażenie nawiązuje do ustalenia, czy same cele programu są właściwe. Z perspektywy projektu *Tuning* przy tworzeniu prawdziwej jakości termin „zgodność z celem” ma sens wyłącznie wtedy, gdy dokładnie ustalono i wykazano „przydatność celu”. W projekcie *Tuning* stoimy na stanowisku, iż jakość w tworzeniu i realizacji programu oznacza zapewnienie zarówno „zgodności z celem” (przydatności do osiągnięcia deklarowanych celów każdego programu)

jak i „przydatności celu” (odpowiedniości celów każdego programu, aby spełnić oczekiwania studentów, pracowników uczelni i pracodawców oraz szeroko rozumianych odbiorców Procesu Bolońskiego). Zapewnienie „przydatności celu” wymaga odniesień do standardów badawczymi i akademickich, jak również uwzględnienia integracji na rynku pracy, która pośrednio wynika tylko z definicji „zgodności z celem”.

Projekt *Tuning* dostrzega swoją szczególną rolę w promowaniu doskonalenia jakości na szczeblu programów oraz w tworzeniu narzędzi temu służących. W Projekcie tym przyjmuje się roboczą definicję, w której doskonalenie jakości oznacza „nieustający wysiłek mający na celu poprawę jakości tworzenia, wdrażania i realizacji programów.”

Podejście zastosowane w Projekcie *Tuning* stanowi spójny zbiór cech, na który składają się:

- ustalona i uzgodniona potrzeba edukacyjna,
- dobrze opisany profil akademicki,
- odpowiadające profilowi efekty kształcenia wyrażone w formie kompetencji,
- właściwe przypisanie punktów ECTS do przedmiotów programu studiów,
- odpowiednia metodologia nauczania-uczenia się i oceniania.

To wszystko prowadzi do ustanowienia procesu opartego na wewnętrznych mechanizmach podnoszenia jakości oraz buduje świadomości jej znaczenia, czyli tworzy „kulturę jakości”.

Metodologia projektu *Tuning*

Tuning kieruje uwagę na znaczenie kompetencji przy tworzeniu, wdrażaniu i realizacji programów studiów. Pojęcie kompetencji zakłada jako podstawę stosowanie efektów kształcenia i punktów zaliczeniowych (najlepiej punktów ECTS). W projekcie wyróżnia się kompetencje przedmiotowe i ogólne. Zgodnie z metodologią projektu efekty kształcenia należy wyrażać w formie kompetencji. Efekty kształcenia to stwierdzenia dotyczące tego, co osoba ucząca się powinna wiedzieć, rozumieć i być w stanie zademonstrować po zakończeniu nauki. Może to odnosić się do pojedynczego przedmiotu lub modułu, albo do okresu studiów np. do programu I bądź II stopnia. Efekty kształcenia określają wymagania,

jakie należy spełnić, aby otrzymać punkty zaliczeniowe. Efekty kształcenia formułują nauczyciele akademicy. Kompetencje stanowią dynamiczne połączenie wiedzy, jej rozumienia i umiejętności. Rozwój kompetencji jest celem programów kształcenia. Kompetencje kształtowane są w ramach różnych przedmiotów i oceniane na różnych etapach. Mogą być osiągnane przez studentów w stopniu wyższym (lub niższym) niż ten zakładany w efektach kształcenia. Poziom zdobytych kompetencji wyrażany jest za pomocą stopnia lub oceny.

Programy studiów tworzone według metodologii Programu *Tuning* są zorientowane na osiągnięcia i mają raczej formę modułową. System modułowy ma tę przewagę, że jest przejrzysty, co ułatwia znalezienie właściwych proporcji między efektami kształcenia a nakładem pracy studenta wyrażonym punktami ECTS.

W programie *Tuning* budowa programu studiów jest czynnikiem decydującym o jego jakości i znaczeniu społecznym. Źle skonstruowane programy będą nie tylko oddziaływać w negatywny sposób na wyniki studentów i średni czas studiów, będą również negatywnie wpływać na poziom świadomości obywatelskiej absolwentów oraz ich integrację na rynku pracy.

W ramach pierwszej fazy projektu *Tuning* opracowano formułę tworzenia programów studiów metodą kolejnych kroków, która zakłada, że:

- dostępne są niezbędne zasoby,
- określono i ustanowiono w procesie konsultacji z zainteresowanymi stronami konkretną potrzebę edukacyjną,
- opisano właściwie profilu programu studiów,
- określono zbiór pożądaných efektów kształcenia i zapisano je w formie kompetencji przedmiotowych i ogólnych,
- ustalono i opisano treści merytoryczne (wiedzę, jej rozumienie i umiejętności praktyczne) oraz strukturę programu (moduły i punkty zaliczeniowe),
- wskazano właściwe strategie nauczania-uczenia się i oceniania niezbędne do osiągnięcia pożądaných efektów kształcenia,
- opracowano odpowiedni system oceny oraz spójny i kompleksowy system zapewnienia i podnoszenia jakości.

Należy pamiętać, że każdy program ma własną tożsamość i określone

cele. W związku z tym należy oddolnie tworzyć mierniki jakości jako naturalne składowe programu, ale nie w formie standaryzowanych norm, lecz kryteriów znamionujących wyjątkowość i spójność programu.

W ramach niniejszego opracowania przydatne może być omówienie wymienionych wyżej założeń w sposób bardziej szczegółowy.

Warunkiem wstępnym realizacji programu jest dostępność zasobów. Jakość tych zasobów ma bezpośredni wpływ na jakość samego programu. Zasoby to zarówno dostępność jak i jakość kadry akademickiej i personelu pomocniczego oraz – w przypadku kształcenia w miejscu pracy – osób nadzorujących. Ważne są również warunki środowiskowe i dostępne zaplecze związane z nauczaniem i prowadzeniem badań. Jedno i drugie wymaga stałego monitorowania oraz doskonalenia. W przypadku pracowników dydaktycznych oznacza to na przykład, propagowanie i udostępnianie możliwości poznawania nowych metod kształcenia.

Aby wykazać potrzebę istnienia programu studiów niezbędny jest zakrojony na szeroką skalę proces konsultacji. Proces ten powinien obejmować nie tylko środowisko akademickie, ale również przedstawicieli danego zawodu, pracodawców oraz innych zaangażowanych uczestników. W ramach projektu *Tuning* opracowano zbiór kwestionariuszy dotyczących kompetencji ogólnych oraz przedmiotowych. Informacje uzyskane dzięki tym kwestionariuszom posłużyły do określenia międzynarodowych punktów odniesienia w obrębie danej dziedziny przedmiotowej. Inne informacje uzyskano od środowisk akademickich (na całym świecie) związanych z tą dziedziną. Ostatecznie jednak odpowiedzialni za dany program studiów są nauczyciele akademicy, którzy uwzględniają wskazane punkty odniesienia oraz orientację naukową i kompetencje dostępnej kadry, która będzie program realizować. go personelu, który w rzeczywistości go konstruuje. Należy również pamiętać, że, chociaż różnorodność kompetencji i orientacji jest konieczna, aby zapewnić jakość na wydziałach i uczelniach, muszą również istnieć struktury koordynujące zapewniające spójność i umożliwiające wprowadzanie *zmian*. Kluczową rolę odgrywają tutaj tzw. „osoby odpowiedzialne za zmiany”, np. metodycy, szefowie instytutów lub katedr, odpowiedzialni za opracowanie, zatwierdzenie, realizację i prowadzenie programów. Trudno jest wdrożyć zmiany, jeżeli nie mają one szerokiego poparcia. Dlatego należy przeprowadzić szeroko zakrojo-

ne konsultacje, aby poznać poglądy pracowników dydaktycznych i studentów oraz upewnić się, że dana metoda kształcenia jest dla nich zrozumiała i jest przez nich aprobowana.

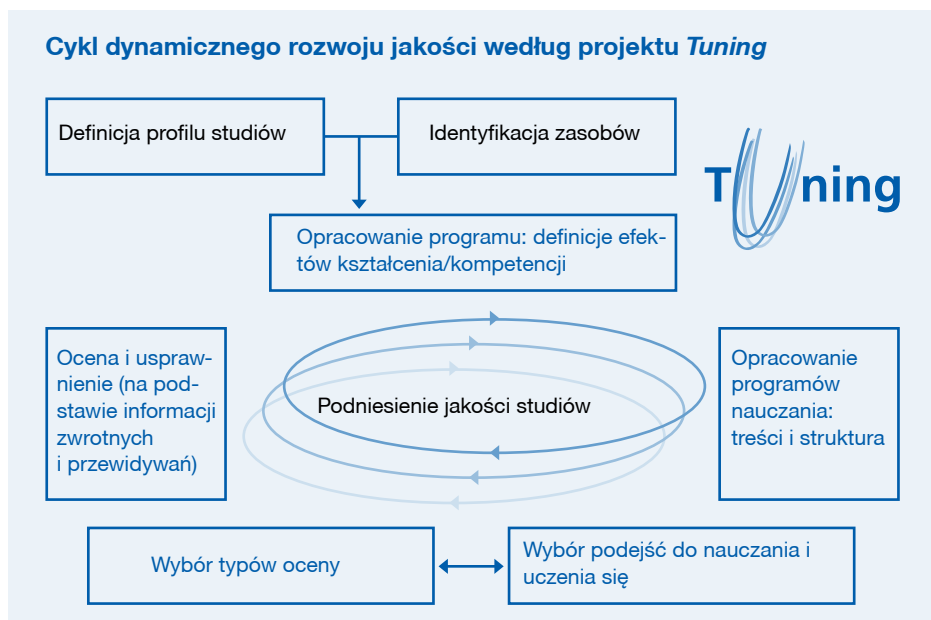
Każdy program studiów powinien posiadać *profil* akademicki lub zawodowy, który w jasny sposób określa jego cele. Jeszcze większą jasność można uzyskać drogą formułowania tych celów w formie zamierzonych efektów kształcenia (stwierzeń dotyczących tego, co studenci powinni wiedzieć, rozumieć i umieć wykonać) wyrażonych jako kompetencje przedmiotowe i ogólne, które należy osiągnąć. Tworzenie programów nauczania i ocenianie studentów winno być spójne z profilem danego programu studiów.

Proces tworzenia programu nauczania powinien uwzględniać treści dydaktyczne oraz poziom, który ma być osiągnięty, jak też fakt, że jednym z celów szkolnictwa wyższego jest promocja samodzielnego kształcenia i wspieranie autonomii studentów, co ma wpływ na metody kształcenia i nakład pracy studenta wyrażany punktami ECTS. Program nauczania nie powinien przeciążać studentów nadmiernymi i zbędnymi treściami. W tworzeniu programów nauczania należy uwzględnić integrację na rynku pracy i rozwój świadomości obywatelskiej absolwentów, jak również ich rozwój akademicki i intelektualny.

Powinien także funkcjonować system oceny do monitorowania i recenzowania każdego programu studiów. Proces monitorowania winien obejmować systematyczne zbieranie i analizę informacji statystycznych, takich jak zdawalność egzaminów, procent absolwentów podejmujących pracę zawodową lub naukę na wyższym stopniu studiów, liczba kandydatów na studia, rozkład odpowiedzi z kwestionariuszy oceniających, statystyka informacji zwrotnych od instytucji partnerskich itp. Wyniki tego procesu powinny być udostępniane na szczeblu uczelni. Winny tutaj działać różnego rodzaju „*pętle informacji zwrotnych i wyprzedzających*”, dotyczące działań studentów, absolwentów i nauczycieli akademickich w tych samych bądź różnych ramach czasowych. W szczególności chodzi tu o pozyskiwanie i wykorzystanie danych z kwestionariuszy studenckich oraz informacji otrzymanych od przedstawicieli studentów. Celem pętli informacji zwrotnych jest korygowanie niedostatków w realizacji bądź konstrukcji programów nauczania, natomiast pętle informacji wyprzedzających służą do wskazywania oczekiwanych zmian, które należy uwzględniać przy tworzeniu nowych bądź ulepszaniu

dotychczasowych programów. W przypadku programów obejmujących kształcenie w miejscu pracy informacje zwrotne na temat adekwatności kompetencji studentów, a co za tym idzie – możliwości ich zatrudnienia, powinny być przekazywane przez zainteresowanych pracodawców.

Wymienione wyżej zasady tworzenia i doskonalenia programów studiów zostały w obrazowy sposób przedstawione w „cyklu dynamicznego rozwoju jakości” przy okazji omawiania metodologii projektu *Tuning* w Rozdziale 1.



Model ten wynika z założenia, że jakość programów może i powinna być podnoszona nie tylko dzięki informacjom zwrotnym, lecz również dzięki dostarczaniu nowych informacji uwzględniających nowe trendy społeczne i trendy obserwowane w danej dziedzinie akademickiej. Założenie to ilustrują kolejne pętle przedstawione na schemacie.

Aby ułatwić uczelniom tworzenie, wdrażanie i realizację programów studiów opracowano w projekcie *Tuning* listę kluczowych zagadnień, które należy rozważyć podejmując takie zadania. Jej użyteczność została już sprawdzona w praktyce, co potwierdzają przykłady zawarte

w załącznikach do niniejszego opracowania. Sama lista dostępna jest w Załączniku 1.

Ponieważ społeczeństwo stale się zmienia, podobnie jak obszary zainteresowań akademickich, kształcenie musi być procesem dynamicznym. Projekt Tuning opiera się na przekonaniu, że okresowe kontrole jakości (zewnątrzne lub wewnętrzne) nie są wystarczające do podnoszenia i utrzymywania prawdziwej jakości. Należy raczej skoncentrować uwagę na stałym doskonaleniu i uaktualnianiu programów studiów. Wynika stąd wnioski, że proces oceny powinien być wykonywany w określony sposób. W szczególności, przedmioty/moduły nie powinny być oceniane i ewaluowane jako niezależne byty, lecz jako składowe całego programu studiów.

Ewaluację programu nauczania należy rozważać w aspekcie trzech głównych zagadnień:

- procesu kształcenia,
- efektów kształcenia,
- zaplecza i środków, których wymaga realizacja programu.

Na każde z tych zagadnień składają się elementy, które można wyróżnić i rozważyć.

Proces kształcenia:

- ♦ profil programu studiów (cele programu kształcenia),
- ♦ efekty kształcenia do osiągnięcia oraz umiejętności do zdobycia,
- ♦ Struktura programu studiów/kształcenia i kolejność jego składników zapewniająca postępy,
- ♦ spójność programu,
- ♦ rozłożenie nakładu pracy w semestrze oraz w roku akademickim,
- ♦ kontrola wykonalność programu,
- ♦ metody nauczania-uczenia się i oceniania,
- ♦ związki z kształceniem w szkole średniej,
- ♦ współpraca międzynarodowa i mobilność studentów.

Efekty kształcenia:

- ♦ proporcje osób studiujących, przerywających studia i zmieniających kierunek,
- ♦ wyniki studiów I i II stopnia,
- ♦ możliwości zatrudnienia.

Wymagane zaplecze i środki:

- ♦ zaplecze lokalowe i techniczne,
- ♦ kadra pracownicza i środki materialne,
- ♦ wsparcie dla studentów (doradztwo akademickie).

Wymienione powyżej elementy zawarto w „Liście kontrolnej do oceny programów nauczania”. Lista powstała na podstawie 14 „przesłanek” bądź stwierdzeń, opisujących sytuację idealną. W praktyce sytuacja taka jest trudna do osiągnięcia, niemniej *obowiązkiem nauczycieli akademickich i studentów* jest dążenie do niej w miarę możliwości. Listę zamieszczono w Załączniku 2 do niniejszego rozdziału. Można ją stosować w połączeniu z „Listą kluczowych zagadnień” zamieszczoną w Załączniku 1. Oba dokumenty należy traktować jako praktyczne narzędzia wspomagające komisje programowe w tworzeniu, wdrażaniu, realizacji, monitorowaniu oraz doskonaleniu programów studiów.

Dalsza rola Tuningu w podnoszeniu jakości

Projekt *Tuning*, poza tym, że oferuje metodologiczne ramy i praktyczne narzędzia do tworzenia, wdrażania i realizacji programów studiów, odgrywa jeszcze jedną rolę, a mianowicie tworzy pan-europejską sieć nauczycieli akademickich. Potencjalna rola sieci w odniesieniu do zagadnienia jakości wspomniana została w Komunikacie Berlińskim. *Tuning* jest siecią nauczycieli akademickich reprezentujących zarówno kraje europejskie, jak też ich własne uczelnie, które nominowały ich do udziału projekcie. Kluczową rolę nauczycieli akademickich w instytucjach szkolnictwa wyższego podkreślono w Raporcie *Trends III*, gdzie czytamy:

„Jeżeli nie chcemy zniweczyć olbrzymiego potencjału celów bolońskich jako czynników wyzwających długo oczekiwane, zasadnicze i zrównoważone reformy szkolnictwa wyższego w Europie, musimy, w ramach Procesu Bolońskiego, w bardziej bezpośredni sposób wsłuchiwać się w głosy nauczycieli akademickich pracujących na uczelniach”.

Sieci nauczycieli akademickich mogą wnieść znaczący wkład w uznanie znaczenia jakości oraz w rozszerzenie związanych z nią pojęć w sposób, który będzie znaczący w różnych kontekstach kulturowych. Jest to wielkim atutem, gdyż wypracowanie wspólnych pojęć może się w ogromnym stopniu przyczynić do stworzenia zorientowanego na jakość Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Sieci mogą również

być bardzo skuteczne w propagowaniu i upowszechnianiu tych pojęć w społeczeństwie.

Projekt *Tuning* funkcjonuje w kontekście europejskim, ponadnarodowym, w którym uznawanie dyplomów i okresów studiów stanowi jedno z kluczowych zagadnień. Uznawanie oparte na porównywalności i przejrzystości stanowi istotę projektu, którego podstawowym celem jest ustanowienie punktów odniesienia pomocnych przy tworzeniu porównywalnych i czytelnych programów studiów opartych na profilach akademickich opisanych w języku efektów kształcenia. Efekty kształcenia wyraża się w formie kompetencji ogólnych i przedmiotowych stosując jasną definicję poziomów oraz właściwie zogniskowane podejście do metod nauczania-uczenia się i oceniania. Stanowi to znaczący krok w przód na drodze do uznawania dyplomów i okresów studiów, gdyż pozwala:

- formułować punkty odniesienia na podstawie wspólnych dla różnych krajów koncepcji i treści dotyczących tego, co, w szerokim rozumieniu, stanowi określony kierunek studiów z uwzględnieniem specjalizacji i programów autorskich,
- rozwijać wspólne kryteria i metodologie zapewniania jakości na poziomie programów studiów,
- oferować elementy porównywalności na szczeblu krajowym i międzynarodowym,
- budować zaufanie do międzynarodowych systemów oceny, które posiadają wspólną konstrukcję i są wzajemnie zrozumiałe,
- wzmacniać zainteresowanie procedurami uznawalności na szczeblu instytucjonalnym,
- ułatwiać krajowym oddziałom ENICS i NARICS pracę nad uznawalnością dyplomów,
- efektywnie wykorzystywać dostępne środki do tworzenia kompatybilnych i porównywalnych systemów informacyjnych i baz danych.

Jako sieć ponadnarodowa projekt *Tuning* stanowi jedyną w swoim rodzaju platformę implementacji następujących pryncypiów, uznanych za fundamenty jakości w europejskim szkolnictwie wyższym:

Użyteczność. W systemie kształcenia zorientowanym na podmiotowość studenta bez wątplenia podstawową wartością jakiegokolwiek programu studiów jest jego użyteczność dla studentów jak i dla społeczeństwa. Program studiów powinien wspierać rozwój akademicki, zawodowy

i społeczny, a także aspiracje intelektualne, postawę obywatelską oraz zatrudnienie – wszystko to w szeroko rozumianym środowisku europejskim. Metodologia projektu *Tuning*, dzięki odwołaniu się do kompetencji, ułatwia dialog z pracodawcami i partnerami społecznymi. Za swój cel ma wskazanie użytecznych profili akademickich i zawodowych oraz jasne określenie potrzeb, jakie mają zaspokoić programy studiów.

Porównywalność i kompatybilność. Stosując metodologię Tuningu można tworzyć europejskie programy studiów, zgodne i porównywalne z innymi programami edukacyjnymi w Europie, dzięki wykorzystaniu wspólnie ustalonych punktów odniesienia wyrażonych jako kompetencje ogólne i przedmiotowe. Metodologia ta umożliwi rzeczywistą porównywalność zachowując jednocześnie poszanowanie dla różnicowania programów nauczania, ścieżek kształcenia i etosu kulturowego. Wykorzystanie i rozwinięcie systemu ECTS prowadzi do określenia wyższych poziomów porównywalności i zgodności dzięki zastosowaniu nakładu pracy studenta jako narzędzia do planowania i monitorowania całych programów studiów, jak też ich składowych.

Przejrzystość. Jest to niezbędny element każdego programu studiów, który od początku powinien stanowić jego integralną część. Przejrzystość powinna odnosić się do efektów, procesu kształcenia, materiałów do nauki, kontroli jakości i dokumentacji studiów. Jest ona powiązana z czytelnością i wymaga stosowania języka zrozumiałego dla studentów, pracodawców i innych zainteresowanych stron w ponadnarodowej społeczności. Przejrzystość obejmuje również prawidłowe użycie punktów ECTS przy określaniu nakładu pracy studenta, jak również stosowanie Suplementu do Dyplomu oraz innych narzędzi ECTS.

Mobilność i edukacja ponadnarodowa. Tworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego wymaga niezawodnego, wysokiej jakości systemu mobilności. Z kolei doświadczenie mobilności stanowi cenny wkład w rozwój silnego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Wyjazdy na dobrze zaplanowane okresy studiów lub całe programy podnoszą jakość europejskiego wymiaru kształcenia, zwiększają możliwości zatrudnienia na europejskim rynku pracy i podnoszą świadomość obywatelstwa europejskiego. Edukacja ponadnarodowa stanowi ogromną siłę, która zbliża do siebie instytucje i sprzyja wypracowaniu wspólnych mechanizmów podnoszenia jakości.

Wysokiej jakości system mobilności musi zapewniać pełną uznawalność dyplomów i okresów studiów, jak też adekwatność zajęć w instytucji przyjmującej studenta. Kluczowy dla budowania uznawalności studiów jest system ECTS. Projekt *Tuning* ułatwia uznawanie dyplomów i okresów studiów dzięki rozwinięciu funkcji akumulacji punktów ECTS konsekwentnie wykorzystującej efekty kształcenia wyrażane jako kompetencje oraz nakład pracy.

Atrakcyjność. Europejski obszar edukacji, jeśli ma być atrakcyjny dla państw trzecich, musi zapewniać jakość kształcenia. Mechanizmy zapewnienia jakości rozwinięte w różnych państwach winny zostać zintegrowane i dopracowane, tak aby mogły być postrzegane i rozumiane jako system europejski. Projekt *Tuning* oferuje zorientowaną na jakość metodologię tworzenia profili studiów i rozwijania programów nauczania (w tym programów prowadzących do wspólnych tytułów zawodowych) oraz formułowania efektów kształcenia i kompetencji, a także mierzenia nakładu pracy studenta. Już teraz zapewnia on wspólny język opisu nauczania, uczenia się i oceniania kompetencji, który będzie rozszerzany o mierniki jakości kształcenia.

Uczelnie tworzą własne metody i systemy rozwijania wewnętrznej kultury jakości. Muszą monitorować rozwój swoich działań edukacyjnych i programów nauczania w sposób spójny z podstawowymi wartościami akademickimi oraz własną misją. *Tuning* oferuje metodologię tworzenia, modyfikowania i rozwijania programów studiów zgodną z wytycznymi Procesu Bolońskiego.

Zasadnicze rezultaty projektu *Tuning* stanowią pożyteczne źródło wiedzy dla wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego, natomiast wyniki dotyczące poszczególnych dziedzin oferują typowo europejskie punkty odniesienia, które mogą służyć podnoszeniu jakości na poziomie poszczególnych dyscyplin.

Poziom dziedziny/dyscypliny stanowi właściwy kontekst, w którym możliwe jest:

- ♦ wykorzystanie doświadczenia nauczycieli akademickich reprezentujących różne tradycje edukacyjne,
- ♦ zasięganie opinii organizacji pracowniczych i innych przedstawicieli danej dziedziny, co pozwala prowadzić dialog o użyteczności społecznej i adekwatności rozwiązań,

- ♦ koncentracja na zmianach w każdej dyscyplinie, co pozwala rozwijać dynamiczne podejście do kryteriów adekwatności i punktów odniesienia,
- ♦ powiązanie, w kontekście międzynarodowym, programów studiów i dyplomów z mapami zawodów oraz profilami akademickimi i zawodowymi,
- ♦ promocja wspólnej wizji podnoszenia jakości w danej dziedzinie z uwzględnieniem różnorodności stosowanych metod,
- ♦ porównywanie programów nauczania oraz metod kształcenia i oceny w celu określenia wzorców, ułatwienia wzajemnego zrozumienia oraz wytypowania kompetencji ogólnych i wspólnych standardów na różnych poziomach,
- ♦ propagowanie badań nad integracją na europejskim rynku zatrudnienia z orientacją na różnorodność i innowację,
- ♦ wnoszenie istotnego wkładu w rozwój deskryptorów stopni (poziomów) kształcenia stosowanych przy tworzeniu Ramowych Struktur Kwalifikacji na szczeblu krajowym i europejskim.

Właśnie w ramach określonej dziedziny można najlepiej zrozumieć i zmierzyć poziom akademickiego zaawansowania programu studiów, zarówno w sensie jakościowym jak też ilościowym.

Stosowanie metodologii *Tuning* do podnoszenia jakości programów

Reasumując, projekt *Tuning* oferuje skuteczne narzędzia podnoszenia jakości programów studiów na etapie ich tworzenia i realizacji. Oczywiście na jakość wpływają również czynniki zależne od uwarunkowań krajowych, lokalnych, czy instytucjonalnych. Niemniej, wnioski z projektu *Tuning* oraz jego narzędzia mogą być wykorzystywane przez uczelnie i ich pracowników w całej Europie do organizacji studiów wyższych zgodnie z zasadami Procesu Bolońskiego, w sposób efektywny, promujący rozwiązania zorientowane na podmiotowość studenta.

Projekt *Tuning* wytycza ogólne ramy dla tworzenia zorientowanych na podmiotowość studenta programów studiów. Pokazuje, w jaki sposób konstruować programy, które biorą pod uwagę efekt końcowy, czyli to w co absolwent zostanie wyposażony na życie w świecie rzeczywistym, po zakończeniu procesu kształcenia, z uwzględnieniem rozwoju zawodowego i osobistego, a także postawy obywatelskiej. Projekt umożliwia również opisywanie programów studiów za pomocą języka, który

jest rozumiany w całej Europie i poza nią, zapewniając tym samym porównywalność, przejrzystość i atrakcyjność.

W rzeczywistości punktem wyjścia dla projektu *Tuning* było tworzenie programów, które mogą prowadzić do znaczących efektów kształcenia w określonych ramach czasowych. Efekty kształcenia nie są formułowane w odniesieniu do treści związanych z daną dyscypliną, lecz w relacji do zdobytej wiedzy i umiejętności. Tę wiedzę i umiejętności wyraża się i konceptualizuje jako kompetencje przedmiotowe i ogólne, czyli to co student będzie wiedział i umiał wykonać po zakończeniu procesu kształcenia.

Podejście zastosowane w projekcie *Tuning*, oparte na kompetencjach, umożliwia konsultacje z zainteresowanymi stronami (w tym studentami) oraz opisanie za pomocą jasnego języka celów każdego z programów studiów. „Cele” tworzą profil studiów, który wiąże się z przewidywaną rolą zawodową absolwentów oraz standardami akademickimi, jakie powinni osiągnąć w danej dziedzinie. Dzięki zastosowaniu punktów zaliczeniowych reprezentujących nakład pracy studenta, działania edukacyjne mogą być organizowane w sposób spójny i efektywny.

Każdy program studiów musi rozwijać kompetencje przedmiotowe, czyli wiedzę, umiejętności, zdolności i wartości potrzebne w określonej dziedzinie. Projekt *Tuning* już teraz oferuje punkty odniesienia dla kompetencji przedmiotowych w wielu dziedzinach proponując metodologię oraz wspólny język, za pomocą których rozwija się podobne narzędzia dla pozostałych dziedzin.

Dla każdej z dziedzin ujętych w projekcie *Tuning* określono poziom, na jakim należy rozwinąć poszczególne kompetencje w programie studiów I lub II stopnia. Są to ogólne opisy, które można stosować w odniesieniu do każdej instytucji w dowolnym kraju zachowując poszanowanie dla miejscowej tradycji akademickiej oraz dla uwarunkowań kulturowych, ekonomicznych i społecznych. W przyszłości przewiduje się opracowanie deskryptorów poziomów dla studiów III stopnia (doktoranckich).

Szczególną innowacją projektu *Tuning* jest jego zorientowanie na „kompetencje ogólne”, które do tej pory nie były w tak wyraźny sposób uwzględniane w większości programów studiów. Dla każdego programu zostaną wybrane określone kompetencje ogólne najbardziej użyteczne dla jego absolwentów, a następnie, na tej podstawie, podjęte

będą stosowne działania edukacyjne. Projekt *Tuning* zapewnia nie tylko wspólny język określania kompetencji ogólnych, ale oferuje również wiele konkretnych przykładów tego, w jaki sposób promować i rozwijać te kompetencje w wielu dziedzinach.

Podczas planowania działań edukacyjnych, aby osiągnąć zamierzone efekty kształcenia, należy oczywiście pamiętać o ustalonych ramach czasowych. Punkty ECTS oparte na nakładzie pracy umożliwiają efektywne planowanie zajęć, gdyż uwzględniają cały czas, który należy przeznaczyć na uczenie się, nauczanie i ocenianie, dzięki czemu są ważnym narzędziem skutecznego programowania.

Punkty ECTS są tylko jednym z oferowanych przez *Tuning* narzędzi do tworzenia środowisk, w których można osiągnąć wymagane efekty kształcenia. Każdy kraj, każda dziedzina i każda uczelnia ma własne tradycje edukacyjne. *Tuning* zapewnił tym tradycjom wzajemny kontakt, dzięki czemu, drogą wymiany wiedzy i doświadczeń, zebrano i opisano szeroki zakres skutecznych metod i technik rozwijania poszczególnych kompetencji. Zebrany materiał dotyczy zarówno kompetencji przedmiotowych jak i ogólnych w wielu dziedzinach akademickich. Jest on dostępny dla uczelni, które mogą go wykorzystać do opracowania własnych metod. Według ustaleń projektu *Tuning* najlepsze rezultaty w danym programie zapewnia stosowanie różnych metod uczenia się i nauczania.

Ocenianie winno być zasadniczym narzędziem potwierdzającym, czy program studiów jest skuteczny. Powinno ono opierać się na ustaleniu, czy student rzeczywiście osiągnął zaplanowane cele, a ponieważ są one reprezentowane w formie efektów kształcenia wyrażanych jako kompetencje, ocenianie musi być usystematyzowane i zorganizowane w taki sposób, aby określić, w jakim stopniu owe kompetencje zostały osiągnięte.

Również w tym przypadku projekt *Tuning* zebrał i opracował przykłady dobrych praktyk z różnych krajów i dziedzin akademickich. Przykłady są ogólnodostępne, zaś uczelnie mogą je wykorzystać do tworzenia własnych metod oceny odwołujących się do kompetencji.

Oczywiste jest, że tworzenie i realizację programów studiów należy stale monitorować i ewaluować, aby ustalić, czy założone cele są osiągnięte i pozostają właściwe oraz , aby uwzględnić zmiany, jakie zachodzą w sferze akademickiej i społecznej. Coraz ważniejszym czynnikiem będą

zmiany i trendy w każdej z dziedzin akademickich widziane w kontekście pan-europejskim. Metodologia i narzędzia oferowane przez projekt *Tuning* pozwolą uczelniom na monitorowanie, ewaluację i doskonalenie, w tym szerszym kontekście, zarówno ich własnych programów studiów, jak również programów wspólnych i międzynarodowych. Dlatego właśnie projekt *Tuning* otwiera drogę do podnoszenia jakości kształcenia na poziomie programów studiów.

Opracowanie: Julia Gonzalez, Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi-Damiani i Robert Wagenaar Współpraca: Joaquim Carvalho (University of w Coimbra), Gareth Jones (Imperial College) i Kristiina Wähälä (University of Helsinki).

Projekt Tuning: Lista kluczowych zagadnień do tworzenia, realizacji, zarządzania i oceny programów w ramach wytycznych Procesu

Tworzenie programu

Kategoria	Kluczowe zagadnienia
Profil programu	<ul style="list-style-type: none"> • Czy jasno i wyczerpująco ustalono potrzebę oraz potencjał (nowego) programu studiów? • Czy zmierza on do zaspokojenia istniejących bądź nowych oczekiwań zawodowych i/lub społecznych? • Czy przeprowadzono konsultacje z zainteresowanymi stronami? Czy wykazały one zapotrzebowanie na dany program studiów? • Czy zastosowana metoda konsultacji była adekwatna? Czy grupy respondentów były trafnie wybrane w odniesieniu do rozważanego programu? • Czy w jasny sposób podano definicję profilu, wskazano grupy docelowe oraz jego miejsce w kontekście krajowym i międzynarodowym? • Czy istnieją przekonujące dowody na to, że profil będzie uznawany w sytuacji przyszłego zatrudnienia? Czy jest on związany z określonym kontekstem zawodowym lub społecznym? • Czy profil stanowi wystarczające wyzwanie akademickie dla nauczycieli i studentów? • Czy istnieje świadomość kontekstu edukacyjnego, w którym program jest oferowany?
Efekty kształcenia	<ul style="list-style-type: none"> • Czy wskazano jasne i adekwatne efekty kształcenia na szczeblu programu jako całości oraz w ramach jego poszczególnych elementów składowych? • Czy efekty te prowadzą do wskazanego profilu? Czy są one adekwatnie rozłożone na poszczególne etapy programu? • Czy zagwarantowano rozwojowość i spójność programu oraz jego składowych? • Czy efekty kształcenia sformułowano w formie kompetencji przedmiotowych i ogólnych obejmujących wiedzę, rozumienie, umiejętności, zdolności i wartości? • Jakie są gwarancje tego, że efekty kształcenia przypisane do programu będą uznawane i rozumiane w Europie i poza nią?
Kompetencje	<ul style="list-style-type: none"> • Czy kompetencje (zarówno przedmiotowe jak i ogólne), jakie mają być zdobyte przez studenta zostały określone i sformułowano w sposób jasny? • Czy poziom kompetencji, jakie mają być zdobyte jest właściwy dla danego programu studiów? • Czy kompetencje, jakie mają być zdobyte wyrażone są w sposób, który można faktycznie zmierzyć? • Czy zapewniono progresję w rozwijaniu tych kompetencji? • Czy kompetencje te można ocenić w sposób adekwatny? Czy metodologia ich

	<p>oceny jest jasno określona i dostosowana do wyrażonych w programie efektów kształcenia?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Czy metody wybrane do nauczania-uczenia się tych kompetencji są jasno określone? Jakie są przesłanki, że założone rezultaty zostaną osiągnięte? • Czy wybrane metody są wystarczająco zróżnicowane oraz innowacyjne/ kreatywne? • Czy wskazane kompetencje są porównywalne i zgodne, tam gdzie ma to zastosowanie, z europejskimi punktami odniesienia dla danej dziedziny?
Poziom	<ul style="list-style-type: none"> • Czy uwzględniono poziom reprezentowany przez kandydatów na studia przy ustalaniu ich potrzeb związanych z kształceniem? • Czy poziom efektów kształcenia i kompetencji odpowiada poziomowi tytułu zawodowego przewidzianego w Europejskiej oraz Krajowej Ramowej Strukturze Kwalifikacji? • W przypadku, gdy w grę wchodzi poziomy pośrednie, czy są one opisane w odniesieniu do efektów kształcenia wyrażonych jako kompetencje? • Czy poziomy opisano w odniesieniu do: <ul style="list-style-type: none"> • zdobywania wiedzy i umiejętności, • praktycznego wykorzystania wiedzy, umiejętności i zdolności, • dokonywania świadomych wyborów i ocen, • przekazywania wiedzy i umiejętności, • gotowości kontynuowania kształcenia?
Punkty i nakład pracy	<ul style="list-style-type: none"> • Czy program studiów jest oparty na systemie ECTS? Czy jest spójny z kluczowymi elementami systemu ECTS? • Czy do programu przypisano punkty zaliczeniowe? W jaki sposób zapewniona jest adekwatność tego przypisania? • W jaki sposób punkty są powiązane z efektami kształcenia tego programu? • W jaki sposób sprawdzana jest współzależność między nakładem pracy a przypisaniem punktów zaliczeniowych? • W jaki sposób zapewnia się, że nakład pracy studenta, w odniesieniu do działań związanych z nauczaniem uczeniem się i ocenianiem, jest zrównoważony w każdym • Jak mechanizm stosuje się w celu modyfikacji przypisania punktów zaliczeniowych i działań edukacyjnych? W jaki sposób w proces ten zaangażowani są studenci? • Czy informacje na temat programu (modułów/ przedmiotów) przedstawione są zgodnie z wytycznymi w Przewodniku po ECTS? • W jaki sposób program ułatwia mobilność studentów? • W jaki sposób informuje się studentów o programach mobilności? • Jak wykorzystuje się kluczowe dokumenty ECTS w programach mobilności? • Kto jest odpowiedzialny za uznawanie stopni/tytułów i okresów studiów oraz jakie stosuje się procedury?
Zasoby	<ul style="list-style-type: none"> • W jaki sposób zapewnia się formalną akceptację programu oraz zasoby wymagane do jego realizacji?

- Czy zapewniona jest odpowiednia obsada osobowa (dydaktycy, personel pomocniczy, nadzór w miejscu praktyk) do realizacji programu? Czy program ten wymaga zatrudnienia nauczycieli z innego wydziału lub spoza uczelni?
- Czy przewidziany jest rozwój zawodowy pracowników w zakresie (nowych) metod kształcenia i oceniania?
- W jaki sposób zapewnia się niezbędne środki strukturalne, finansowe i techniczne (sale, wyposażenie, procedury związane z bezpieczeństwem i higieną pracy itp.)?
- Czy w przypadku kształcenia/praktyk w miejscu pracy liczba dostępnych praktyk jest wystarczająca?

Realizacja, podtrzymywanie i ocena programu

Kategoria	Kluczowe zagadnienia
Monitorowanie	<ul style="list-style-type: none"> • Jak monitoruje się jakość realizacji programu i jego składowych? • Jak monitoruje się jakość pracowników i ich motywację do realizacji programu? • Czy istnieją systemy oceny jakości środowiska do nauki w przypadku kształcenia/praktyk w miejscu pracy? • Czy jakość sal i wyposażenia (w tym również jakość środowiska do nauki w miejscu pracy) jest wystarczająca do realizacji programu? • Jak monitoruje się poziom kandydatów do programu? • Jak monitoruje się osiągnięcia studentów w nauce w kategoriach jakości efektów kształcenia/kompetencji, jakie należy uzyskać oraz czasu potrzebnego do ukończenia programu i jego poszczególnych składników? • Jak monitoruje się możliwości zatrudnienia absolwentów? • Jak zorganizowane są bazy danych absolwentów? • Czy gromadzi się dane dotyczące zadowolenia absolwentów z programu? • Jak zorganizowany jest system aktualizacji/modyfikacji programu studiów? • W jaki sposób można włączyć do programu zmiany związane z zewnętrznymi przemianami zachodzącymi w społeczeństwie? • W jaki sposób organizuje się i zapewnia rozwój zawodowy pracowników w przypadku aktualizacji programu?
Aktualizacja	<ul style="list-style-type: none"> • W jaki sposób zapewniany jest zrównoważony rozwój programu? • W jaki sposób zapewnia się odpowiedzialność odpowiednich organów za kontynuację i aktualizację programu?
Zrównoważony rozwój i	<ul style="list-style-type: none"> • W jaki sposób organizuje się i zapewnia aktualizację informacji dotyczącej programu studiów? • W jaki sposób zapewnia się adekwatność systemu pomocy studentom, doradztwa i konsultacji? • Czy Suplement do Dyplomu wydawany jest automatycznie, bezpłatnie, w powszechnie używanym języku europejskim?

ZAŁĄCZNIK 2

Projekt *Tuning*:

Lista kontrolna do oceny programów nauczania

W ramach oceny programu nauczania wyróżnia się następujące elementy: proces kształcenia, efekty kształcenia oraz zaplecze i środki wymagane do realizacji programu.

Proces kształcenia:

- ♦ profil programu (cele programu kształcenia),
- ♦ efekty kształcenia, które należy osiągnąć oraz kompetencje, które należy zdobyć
- ♦ struktura programu studiów/kształcenia oraz kolejność jego składników zapewniająca progresję,
- ♦ spójność programu studiów/kształcenia,
- ♦ rozłożenie nakładu pracy w semestrze oraz w roku akademickim,
- ♦ wykonalność programu,
- ♦ metody nauczania-uczenia się i oceniania,
- ♦ związki między kształceniem na poziomie średnim i wyższym,
- ♦ współpraca międzynarodowa i mobilność studentów.

Efekty edukacyjne:

- ♦ wskaźniki liczby osób studiujących, przerywających studia i zmieniających kierunek,
- ♦ wyniki studiów I i II stopnia,
- ♦ możliwości zatrudnienia.

Wymagane zaplecze i środki:

- ♦ zaplecze lokalowe i techniczne,
- ♦ kadra pracownicza i środki materialne,
- ♦ wsparcie dla studentów: doradztwo akademickie.

Proces kształcenia

1. Profil programu

Założenia

Program studiów ma jasno określony profil, który z jednej strony opiera się na wymaganiach związanych z tytułem zawodowym/stopniem naukowym, z drugiej zaś – na oczekiwaniach społecznych wobec rynku pracy dla absolwentów (tego programu) w przyszłości.

Zagadnienia

W jakim stopniu dostępne dane wykazują, że profil programu spełnia przypisywane mu wymagania? Jakie modyfikacje profilu można uznać za pożądane w koniecznych przypadkach?

2. Efekty kształcenia i kompetencje na szczeblu programu

Założenia

Program studiów ma jasno określone efekty kształcenia odzwierciedlające jego profil. Efekty kształcenia opisane są w formie kompetencji (wiedzy, jej rozumienia i umiejętności praktycznych), które mają być osiągnięte przez studentów

Zagadnienia

W jakim stopniu efekty kształcenia i kompetencje, które mają być osiągnięte przez studentów odpowiadają profilowi programu? Jakie zmiany uważane są za pożądane w stosownych przypadkach?

3. Efekty kształcenia i kompetencje dla poszczególnych składowych programu

Założenia

Dla każdej składowej programu studiów sformułowano około pięć efektów kształcenia, które w oczywisty sposób wnoszą wkład w realizację efektów kształcenia na poziomie całego programu. Efekty kształcenia opisane są w formie kompetencji (wiedzy, jej rozumienia i umiejętności praktycznych), które mają być osiągnięte przez studentów.

Zagadnienia

Czy efekty kształcenia są (wyraźnie) wymienione w opisie każdej

składowej (modułu lub przedmiotu) programu studiów i czy są szerzej objaśnione, jeżeli zachodzi taka potrzeba? W jakim stopniu z opisów wynika, że realizowane są konkretne kompetencje? Czy określono do jakiego poziomu są realizowane?

4. Struktura programu nauczania oraz kolejność jego składowych/modułów edukacyjnych

Założenia

Program nauczania zbudowany jest w taki sposób, aby zapewnić spójność całego programu na poszczególnych jego etapach oraz w jego poszczególnych składowych, a także, by zapewnić stałe postępy w nabywaniu kompetencji ogólnych i przedmiotowych w postaci wiedzy, jej rozumienia i umiejętności praktycznych.

Zagadnienia

W jakim stopniu istnieje w praktyce jasność co do tego, że program jest zbudowany w sposób zapewniający spójność oraz postępy w odniesieniu do wiedzy, jej rozumienia i umiejętności praktycznych związanych z efektami kształcenia i kompetencjami, które mają być osiągnięte? Jakie zmiany uważane są za pożądane w stosownych przypadkach?

5. Rozłożenie nakładu pracy

Założenia

Program nauczania zbudowany jest w taki sposób, aby zapewnić zrównoważone rozłożenie łącznego nakładu pracy dla programu jako całości, a także w ramach poszczególnych lat i semestrów. Nakład pracy wyliczony dla danej składowej programu musi odpowiadać czasowi, który potrzebny jest typowemu studentowi do osiągnięcia wymaganych efektów kształcenia.

Zagadnienia

W jakim stopniu da się wykazać w praktyce, że nakład pracy rozłożono zgodnie z powyższymi założeniami? Jakie zmiany uważane są za pożądane w stosownych przypadkach?

6. Wykonalność programu studiów

Założenia

Program studiów zbudowany jest w taki sposób, aby typowy student

był w stanie go zrealizować (mógł go ukończyć w określonych ramach czasowych). Implikuje to obecność dobrego zestawu metod kształcenia i oceniania, bezproblemową synchronizację składowych programu oraz wystarczający zakres opieki dydaktycznej/naukowej ze strony nauczycieli akademickich.

Zagadnienia

W jakim stopniu zapewnia się zrównoważenie zbioru stosowanych metod kształcenia i oceniania, odpowiedni zakres opieki dydaktycznej/naukowej ze strony nauczycieli akademickich, a także, w jakim stopniu zapewnia się, że wymagania związane z przyjęciem do poszczególnych składowych programu są stosowane tylko wtedy, gdy uzasadnia je zawartość merytoryczna przedmiotu? Jakie zmiany uważane są za pożądane w stosownych przypadkach?

7. Metody nauczania-uczenia się i oceniania

Założenie

Metody nauczania-uczenia się i oceniania są różnicowane i zostały dobrane ze względu na swoją szczególną stosowność do osiągnięcia wyznaczonych efektów kształcenia i kompetencji.

Zagadnienia

W jakim stopniu dostępne informacje (w szczególności przepisy dotyczące nauczania i oceniania) oraz program nauczania gwarantują spełnienie wyznaczonych założeń? Jakie zmiany uważane są za pożądane w stosownych przypadkach?

8. Związki między kształceniem na poziomie średnim i wyższym

Założenia

Program studiów zbudowany jest w sposób, który uwzględnia poziom kandydatów. Dla programów studiów I stopnia dotyczy to związku z edukacją w szkole średniej, a dla kandydatów na studia II stopnia – związku ze studiami I stopnia (otwierającymi drogę do studiów II stopnia).

Zagadnienia

W jakim stopniu zapewnia się, że budowa programu umożliwia spełnienie wymagań wstępnych dla studiów I i II stopnia? Jakie zmiany uważane są za pożądane w stosownych przypadkach?

9. Współpraca międzynarodowa

Założenia

Funkcjonuje współpraca strukturalna z instytucjami partnerskimi za granicą. Współpraca ta może dotyczyć wspólnych programów studiów, wymiany studentów, uznawania osiągnięć na uczelni partnerskiej itp.

Zagadnienia

W jaki sposób zapewnia się, że studenci nie mają zaległości programowych, jeżeli część swoich studiów odbywają na uczelni partnerskiej za granicą (za wyjątkiem sytuacji, gdzie sami są za te zaległości odpowiedzialni, np. gdy zmienili swój program bez konsultacji lub nie zaliczyli składowej programu)? Jakie zmiany uważane są za pożądane w stosownych przypadkach?

EFEKTY EDUKACYJNE

10. Wyniki studiów I i II stopnia

Założenia

Wydział/uczelnia zakłada osiągnięcie następujących celów: xx% studentów zalicza pierwszy rok studiów (nie później niż w dwa lata po rozpoczęciu nauki), xx% studentów kończy studia I stopnia (nie później niż w cztery lata po rozpoczęciu nauki), xx% studentów kończy studia II stopnia (w dwa lub trzy lata od rozpoczęcia programu).

Zagadnienia

Czy program osiąga wyznaczone cele procentowe? Jeżeli nie, dlaczego? Co można zasugerować w takim przypadku, aby poprawić sytuację?

11. Możliwość zatrudnienia

Założenie

Program studiów spełnia zapotrzebowanie społeczne, co można wywnioskować z faktu, że przechodzenie absolwentów do pracy zawodowej funkcjonuje ogólnie dobrze.

Zagadnienie

Czy absolwenci znajdują, w możliwym do przyjęcia czasie, zatrudnienie, które odpowiada profilowi i poziomowi programu studiów?

WYMAGANE ZAPLECZE I ŚRODKI

12. Zaplecze lokalowe i techniczne

Założenie

Dostępne jest zaplecze lokalowe i techniczne oraz są warunki do realizacji programu studiów.

Zagadnienie

Czy w praktyce pojawiają się trudnienia w realizacji programu związane z zapewnieniem warunków lokalowych i środków technicznych?

13. Kadra pracownicza i środki materialne

Założenia

Aby zrealizować program studiów niezbędna są wystarczające ilościowo i jakościowo zasoby kadrowe w postaci pracowników dydaktycznych i personelu pomocniczego (administracyjnego i technicznego). Każdy program/jednostka organizacyjna posiada wystarczające środki materialne do realizacji programu (finansowanie wykładów gościnnych, zakup materiałów, itp)

Zagadnienie

W jakim stopniu przydzielone środki wystarczają w praktyce do realizacji programu zgodnie z jego pierwotną formą i treścią?

14. Wsparcie dla studentów (doradztwo akademickie)

Założenie

Studenci mają dostęp do systemu pomocy, doradztwa i konsultacji.

Zagadnienie

W jaki sposób wypełniane jest zapotrzebowanie na adekwatny system pomocy, doradztwa i konsultacji dla studentów?

7. Glosariusz terminów projektu *Tuning*

(Wersja z listopada 2006)

Akumulacja punktów (*ang. credit accumulation*)

Akumulacja punktów to proces zbierania punktów zaliczeniowych za osiągnięcia w nauce w ramach programu studiów. W systemie akumulacji punktów, należy zdobyć określoną liczbę punktów, aby zrealizować program studiów lub jego część, zgodnie z wymogami programu. Punkty przyznaje się i gromadzi jedynie w przypadku, gdy osiągnięcie wymaganych efektów kształcenia zostało potwierdzone oceną. Studenci mogą wykorzystać system akumulacji punktów do transferu lub wykorzystywania punktów zdobytych w ramach nauki w miejscu pracy lub w ramach innych programów w tej samej lub innej instytucji kształcenia. Punkty można również przenosić między programami w tej samej instytucji, między instytucjami w danym kraju lub w różnych krajach (często z zastrzeżeniem co do proporcji punktów, które można przenieść). Proces ten pozwala studiować poszczególne przedmioty i moduły bez konieczności ubiegania się o tytuł oraz pozwala na przyznawanie tymczasowych tytułów, w przypadku, gdy studenci nie kończą pełnego programu prowadzącego do uzyskania dyplomu. W każdym przypadku, uczelnia wydająca dyplom będzie miała swobodę decydowania, które punkty zdobyte w innych instytucjach mogą zostać uznane w poczet tego dyplomu.

Deskryptory Dublińskie (*ang. Dublin Descriptors*)

Deskryptory Dublińskie to bardzo ogólne opisy typowych osiągnięć i umiejętności prowadzących do uzyskania tytułu zawodowego/stopnia naukowego, który stanowi końcowy etap cyklu bolońskiego. Ogólne deskryptory poziomu zostały opracowane dla 'krótkiego cyklu w ramach studiów I stopnia' oraz dla studiów I, II i III stopnia. Deskryptory stanowią zbiór kryteriów, określonych za pomocą poziomów kompetencji. Umożliwiają rozróżnienie między poszczególnymi stopniami na pewnym poziomie ogólności. Wyróżnia się pięć zbiorów kryteriów:

- ♦ nabycie wiedzy i jej rozumienia,
- ♦ zastosowanie wiedzy i jej rozumienia w praktyce,
- ♦ formułowanie sądów i dokonywanie wyborów,
- ♦ przekazywanie wiedzy i jej rozumienia,
- ♦ gotowość kontynuowania kształcenia.

Deskryptory Dublińskie zostały opracowane przez międzynarodową grupę ekspertów, zwaną Wspólną Inicjatywą na rzecz Jakości (*Joint Quality Initiative - JQI*). Prace realizowane przez tę grupę i prace w ramach projektu *Tuning* uważane są przez obie strony za komplementarne.

Deskryptory kwalifikacji (*ang. qualification descriptors*)

Opisy efektów kształcenia dla danego programu studiów prowadzącego do uzyskania kwalifikacji. Stanowią jednoznaczne punkty odniesienia przy określaniu efektów wymaganych do uzyskania kwalifikacji, zgodnie z zapisem w Krajowej Ramowej Strukturze Kwalifikacji. Objaśniają również zasady przechodzenia między poszczególnymi poziomami.

Deskryptory poziomu (*ang. level descriptors*)

Określenia dogłębności i zakresu kształcenia dla danego etapu realizacji programu studiów. Stanowią wskazówkę co do typu wymagań lub oczekiwań, jakie należy stawiać słuchaczom na każdym z poziomów danego programu. Deskryptory informują studenta i nauczyciela o złożoności danego poziomu, przypisanych doń wymaganiach i stopniu autonomii uczącego się. Mogą być stosowane do opisu konkretnych dyscyplin przedmiotowych i sposobów uczenia się. Deskryptory poziomu są użytecznym narzędziem przy tworzeniu programu nauczania, przyznawaniu punktów zaliczeniowych, walidacji wykształcenia, sporządzaniu instrukcji dotyczących uznania nauki opartej na doświadczeniu lub okresu kształceniu incydentalnego, a także przy planowaniu rozwoju zawodowego pracowników.

Deskryptory stopnia (poziomu) (*ang. cycle (level) descriptors*)

Ogólne opisy szeroko pojętych oczekiwanych efektów każdego z trzech stopni kształcenia. Dobrym przykładem ogólnych deskryptorów stopnia (poziomu) są tzw. Deskryptory Dublińskie, które zostały opracowane przez grupę ekspertów zwaną wspólną inicjatywą na rzecz Jakości (*Joint Quality Initiative - JQI*). Deskryptory te, razem z ECTS, stanowią jedną z podstaw Ramowej Struktury Opisu Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*). Patrz również **Deskryptory Dublińskie**, **Europejska Ramowa Struktura Kwalifikacji** i **Deskryptory Poziomu**.

Doktorat (*ang. Doctorate*) **lub stopień naukowy doktora** (*ang. doctoral degree*)

Stopień naukowy przyznawany po ukończeniu studiów III stopnia. Wymaga realizacji znaczących badań własnych, które przedstawia się w rozprawie.

Doskonalenie/kształcenie zawodowe ustawiczne (ang. *continuing professional development/education*)

Ustawiczne doskonalenie zawodowe jest środkiem, za pomocą którego osoby pracujące utrzymują, podnoszą i rozszerzają poziom wiedzy i umiejętności oraz rozwijają umiejętności personalne wymagane w życiu zawodowym. Niektórzy osiągają to drogą podjęcia studiów wyższego stopnia, inni wybierają określone moduły lub przedmioty odpowiadające ich zainteresowaniom zawodowym i potrzebom naukowym. Patrz również **Uczenie się przez całe życie**.

Egzamin (ang. *examination*)

Na ogół formalny sprawdzian, pisemny lub ustny, który przeprowadza się w określonym czasie (np. na koniec lub w połowie semestru lub roku akademickiego) lub po zakończeniu zajęć z danego przedmiotu.

Egzamin poprawkowy (ang. *resit examination/exam*)

Studenci, którzy nie mogli zdawać lub nie zdali egzaminu w pierwszym ustalonym terminie mogą otrzymać dodatkową możliwość zdawania egzaminu poprawkowego w terminie późniejszym. Decyzja o tym, czy kandydat zaliczył przedmiot podejmowana jest po ogłoszeniu wyników tego egzaminu.

Europejska Ramowa Struktura Kwalifikacji (ang. *European Qualifications Framework*)

Europejska Ramowa Struktura Kwalifikacji to uniwersalna struktura, która obrazuje relację między krajowymi (i/lub sektorowymi) strukturami kwalifikacji w europejskim systemie kształcenia a samymi kwalifikacjami, które te struktury tworzą. Jest to mechanizm komunikujący krajowe struktury ramowe.

Obecnie istnieją dwie Europejskie Ramowe Struktury Kwalifikacji. Jedna koncentruje się na szkolnictwie wyższym i miała swój początek jako składnik Procesu Bolońskiego, zaś druga obejmująca szeroki zakres edukacji, powstała z inicjatywy Komisji Europejskiej. Pierwsza nosi nazwę Ramowej Struktury Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (ang. *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*), w skrócie EQF for HE. Druga obejmuje wszystkie obszary kształcenia, z uwzględnieniem szkolnictwa wyższego i nosi nazwę Europejskiej Ramowej Struktury Kwalifikacji dla Uczenia się przez całe życie (ang. *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*), w skrócie EQF for LLL.

System EQF for HE został przyjęta przez 45 krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim ze względu na następujące cele:

- umożliwienie wszystkim uczestnikom (studentom, obywatelom, pracodawcom, itp.) w Europie zrozumienie relacji między poszczególnymi strukturami kwalifikacji w europejskim szkolnictwie wyższym na szczeblu krajowym, lokalnym i regionalnym;
- promowanie dostępu, elastyczności, mobilności, współpracy, przejrzystości, uznawania i integracji w ramach systemów szkolnictwa wyższego w Europie;
- ochrona różnorodności w odniesieniu do treści i realizacji programów kształcenia, a tym samym ochrona autonomii na szczeblu krajowym, lokalnym, regionalnym i instytucjonalnym (uczelnianym);
- zwiększanie konkurencyjności i sprawności europejskiego szkolnictwa wyższego.

Patrz również **Krajowa Ramowa Struktura Kwalifikacji**.

Europejski system transferu i akumulacji punktów ECTS *(ang. European Credit Transfer and Accumulation System)*

ECTS to system zorientowany na studenta, oparty na oszacowaniu nakładu jego pracy wymaganej do osiągnięcia celów programu studiów. Nakład pracy studenta studiów dziennych w jednym roku akademicki odpowiada 60 punktom ECTS. W większości przypadków, nakład pracy studenta studiów dziennych w Europie to około 1500 do 1800 godzin rocznie. Punkty zaliczeniowe przyznawane są na podstawie oficjalnego planu studiów. Jeżeli program studiów oficjalnie przekracza zwykłą długość roku akademickiego, możliwe jest przyznanie większej liczby punktów. Może to mieć miejsce w przypadku studiów II stopnia. Pełnemu programowi w 'roku kalendarzowym', który obejmuje 50 do 52 tygodni zajęć w pełnym wymiarze godzin (bez wakacji letnich) może odpowiadać do 75 punktów ECTS w zależności od efektów kształcenia i związanego z nimi nakładu pracy.

System ECTS, poza ułatwieniem mobilności studentów w całej Europie drogą akumulacji i transferu punktów, może również usprawnić projektowanie i tworzenie programów studiów, szczególnie w odniesieniu do kontroli łącznych wymagań wobec studentów w ramach przedmiotów realizowanych w tym samym czasie.

Ewaluacja (ang. *evaluation*)

Ocena nauczania i studiów akademickich w skali pojedynczego przedmiotu lub całego programu studiów. Obejmuje wszystkie działania, które mają na celu przeprowadzenie oceny jakości, przydatności do danego celu oraz zgodności z tym celem. Słabe i mocne punkty kształcenia i szkolenia można określić za pomocą zbierania informacji, ich analizy i wniosków prowadzących do utrzymania jakości. Ocena może być realizowana za pomocą procedur wewnętrznych i zewnętrznych. Ocena wewnętrzna obejmuje systematyczne zbieranie danych administracyjnych i pozyskiwanie informacji zwrotnych od nauczycieli akademickich, studentów i absolwentów, jak również prowadzenie moderowanych dyskusji z wykładowcami i studentami. Ocena zewnętrzna może obejmować wizyty zespołu oceniającego jakość nauczania i studiów akademickich w jednostce, skorzystanie z usług egzaminatorów zewnętrznych, przeprowadzenie akredytacji zewnętrznej, itp.

Ważnym elementem podnoszenia jakości jest zapewnienie, że procedury wewnętrzne i zewnętrzne stosowane są z myślą o usprawnieniu kształcenia studentów.

Godzina zajęć (ang. *contact hour*)

Zajęcia dydaktyczne, trwające 45-60 minut, polegające na wspólnej pracy nauczyciela ze studentem lub grupą studentów.

Kompetencje (ang. *competences*)

Kompetencje stanowią dynamiczne połączenie umiejętności kognitywnych i meta-kognitywnych, wiedzy, jej rozumienia, umiejętności interpersonalnych, intelektualnych i praktycznych oraz wartości etycznych. Wszystkie programy kształcenia mają na celu promowanie tych kompetencji, które są rozwijane w toku realizacji wszystkich przedmiotów oraz oceniane na różnych etapach realizacji programu. Część kompetencji ma charakter przedmiotowy (związane są z danym kierunkiem studiów), inne mają charakter ogólny (są wspólne dla wszystkich programów studiów). Zwykle rozwijanie kompetencji realizuje się w sposób zintegrowany i stopniowy przez cały czas trwania programu studiów.

Konwergencja (ang. *convergence*)

Konwergencja obejmuje dobrowolne uznanie i przyjęcie ogólnych zasad mających na celu osiągnięcie wspólnych celów. Konwergencja w ramach narodowych systemów edukacji jest celem Procesu Bolońskiego.

Projekt *Tuning* ma za zadanie określenie punktów zbieżności przy jednoczesnym uznawaniu i wymianie wiedzy na temat różnorodnych działań w uzgodnionych ramach.

Krajowa Ramowa Struktura Kwalifikacji (*ang. national framework of qualifications*)

Opis krajowego systemu edukacji, zrozumiały na arenie międzynarodowej. Struktura ramowa przedstawia kwalifikacje przyznawane w ramach systemu oraz w spójny sposób porównuje je ze sobą. Bardzo dobrym przykładem opisu jest ten opracowany przez Republikę Irlandii. Patrz również **Deskryptory kwalifikacji**

Kryteria oceniania/oceny (*ang. assessment criteria*)

Kryteria oceny określają, co i na jakim poziomie student ma zrobić, aby wykazać, czy i w jakim zakresie osiągnął efekty kształcenia. Kryteria te są zwykle związane z deskryptorami stopnia/ poziomu dla modułu studiów w danej dyscyplinie. Przedstawiane są studentom w katalogach przedmiotów lub podobnej dokumentacji wraz z przewidywanymi efektami kształcenia, programem nauczania, itp. na początku zajęć z danego przedmiotu.

Kurs (*ang. course*)

Termin ten jest często stosowany jako synonim dla programu lub przedmiotu studiów. W projekcie *Tuning*, termin program oznacza pełny program studiów prowadzący do uzyskania stopnia naukowego/tytułu zawodowego, zaś przedmiot oznacza mniejszą jednostkę formalnego uczenia się-nauczania stanowiącą część takiego programu.

Kwalifikacje (*ang. qualification*)

Tytuł zawodowy/stopień naukowy, dyplom lub inny dokument wystawiony przez upoważnione władze potwierdzający ukończenie uznawanego prawnie programu studiów.

Metody nauczania - uczenia się (*ang. teaching & learning methods*)

Uczelnie stosują szeroki zestaw technik dydaktycznych. Zbiór technik nauczania jest silnie uzależniony od instruktażowej formy edukacji (edukacja bezpośrednia, korespondencyjna lub na odległość). W wyniku konsultacji prowadzonych w ramach projektu *Tuning* opracowano następującą listę technik (która nie jest wyczerpująca):

- wykłady,
- seminaria (nauczanie małych grup),

- konsultacje,
- seminaria badawcze,
- ćwiczenia,
- warsztaty (zajęcia praktyczne w klasie),
- rozwiązywanie problemów,
- laboratoria,
- zajęcia pokazowe,
- praktyki (staże/praktyki zawodowe),
- praktyki w miejscu pracy,
- praca w terenie,
- kształcenie na odległość (na zasadzie wymiany materiałów drukowanych lub z wykorzystaniem TIK),
- e-learning (realizowany w całości on-line lub stosowany w połączeniu z innymi technikami i środowiskami kształcenia).

Takie listy mają charakter ogólny i stanowią jedynie spis kategorii działań dydaktycznych, ponieważ sposób ich realizacji może być różny, nie tylko dla poszczególnych wykładowców, lecz również w codziennej praktyce dowolnego nauczyciela akademickiego, w zależności od tego czy koncentruje się on na nauczaniu czy przewidywanych efektach kształcenia studentów.

Podobnie jak w przypadku nauczania, na uczelniach stosowany jest szeroki wachlarz działań związanych z uczeniem się. Poniższa lista (z oczywistych względów niepełna) najczęściej stosowanych technik uczenia się wskazuje na bogactwo możliwości kształcenia:

- uczestnictwo w wykładach, seminariach, konsultacjach i laboratoriach,
- uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów,
- robienie notatek,
- wyszukiwanie odpowiednich materiałów w bibliotekach i on-line,
- czytanie literatury,
- lektura i studiowanie tekstów lub innych materiałów,
- robienie streszczeń,
- realizacja coraz bardziej złożonych badań/samodzielnych projektów lub projektów grupowych,
- doskonalenie umiejętności technicznych, matematycznych lub laboratoryjnych,
- doskonalenie umiejętności zawodowych (np. w dziedzinie pielęgniarstwa, medycyny, nauczania),

- prowadzenie badań, pisanie referatów, raportów, prac pisemnych o rosnącym (pod względem objętości i złożoności materiału) stopniu trudności,
- współpraca z innymi studentami w celu przygotowania raportu/projektu/odpowiedzi na zadane pytanie,
- tworzenie i przedstawianie prezentacji ustnych, indywidualnie lub w grupach,
- przedstawianie konstruktywnej krytyki pracy innych osób, właściwe korzystanie z krytyki innych osób,
- prowadzenie spotkań (np. grup seminaryjnych) i aktywne w nich uczestnictwo,
- kierowanie zespołem lub współpraca w charakterze członka zespołu.

Moduł (*ang. module*)

Termin ten ma różne znaczenie w poszczególnych krajach. W niektórych oznacza przedmiot, w innych grupę przedmiotów. Celem wyjaśnienia, w projekcie *Tuning* stosowana jest definicja ECTS, gdzie moduł określany jest jako przedmiot w systemie, w którym każdy przedmiot ma przypisaną tę samą liczbę punktów lub jej wielokrotność. Patrz również **Przedmiot**.

Nakład pracy studenta (*ang. student workload*)

Czas (wyrażony w godzinach), jaki przeciętny student (podczas studiów danego stopnia/ na określonym poziomie) winien poświęcić, aby osiągnąć wyznaczone efekty kształcenia. Obejmuje wszystkie działania edukacyjne, jakie student zobowiązany jest podejmować (np. wykłady, seminaria, samodzielną naukę, praktyki, wyjazdy studyjne, egzaminy).

Ocena (*ang. grade/mark*)

Miernik liczbowy lub jakościowy oparty na dokładnie zdefiniowanych kryteriach, stanowiący rezultat procesu oceniania w ramach poszczególnych przedmiotów, modułów lub pełnego programu studiów.

Ocena / ocenianie (*ang. assessment*)

Zbiór wszelkich metod stosowanych do oceny postępów studenta w ramach danego przedmiotu lub modułu. Zazwyczaj, metody te obejmują sprawdziany/egzaminacje pisemne, ustne i praktyczne, prace w laboratorium, projekty, prezentacje i tzw. portfolio (teczki z dokumentacją prowadzoną przez studenta). Mogą być stosowane w celu umożliwienia oceny własnych postępów i poprawienia wcześniejszych wyników przez

studenta (ocena formatywna) lub przez uczelnię, która ocenia, czy student osiągnął efekty kształcenia przewidziane dla danego przedmiotu lub modułu (ocena sumatywna). Patrz również **Ocenianie ciągłe/Ocena ciągła/Ocena oparta na kryteriach**.

Ocena/oceny oparte na kryteriach (*ang. criterion-referenced assessment*)

W ocenie tego typu, określone efekty; np. wiedza, rozumienie, umiejętności czy zachowania określane są jako kryteria pozwalające na 'zaliczenie' w wyniku przeprowadzonej oceny. Ocena oparta na kryteriach może być związana z wymaganymi efektami kształcenia ich 'minimalną wartością progową', którą należy osiągnąć. W przypadku oceny opartej na normie, uczniowie są oceniani w porównaniu do siebie nawzajem, zwykle w ramach rocznika. Ten system oceny, stosowany w izolacji, nie jest kompatybilny z programami nauczania opartymi na kompetencjach.

Ocena ciągła / ocenianie ciągłe (*ang. continuous assessment*)

System oceniania, w ramach którego praca jest oceniana przez cały czas trwania programu studiów lub przedmiotu i nie opiera się na egzaminie końcowym. Uzyskane oceny mają często wpływ na końcową ocenę ogólną studenta za dany przedmiot, roku studiów lub za całość studiów.

Poziom punktowanego przedmiotu (*ang. credit level*)

Wskaźnik określający względne wymagania nałożone na proces uczenia się oraz autonomię słuchacza w ramach danego przedmiotu lub modułu. Zwykle opiera się na złożoności i dogłębności procesu uczenia się i bywa powiązany z rokiem studiów (np. poziom 1/2/3 dla programów trwających trzy lata) lub złożonością treści kształcenia (np. podstawowe/ średniozaawansowane/ zaawansowane).

Poziomy (*ang. levels*)

Poziomy to sekwencje działań, jakie słuchacz musi podjąć (w ramach kontinuum rozwojowego) wyrażone w formie zbioru ogólnych zaleceń przypisanych do danego programu studiów.

Praca w ramach zajęć (*ang. coursework*)

Praca w ramach zajęć odnosi się do wymaganych – zwykle poddawanych ocenie – działań związanych z uczeniem się w ramach przedmiotu lub modułu.

Profil programu (ang. *degree profile*)

Opis charakteru programu studiów lub kwalifikacji. Opis przedstawia główne cechy programu, które wynikają z jego celów, jego miejsca na akademickiej mapie dyscyplin lub kierunków studiów oraz jego odniesienia do świata zawodowego. Ustanowienie nowego profilu studiów powinno być wynikiem procesu analizy potrzeb społecznych i tych związanych z określoną dziedziną, jak również zasobów finansowych i osobowych, na które można liczyć tworząc program.

Program studiów (ang. *study program*)

Zatwierdzony zestaw modułów lub przedmiotów, które należy zaliczyć w celu uzyskania określonego tytułu zawodowego/stopnia naukowego. Powinien być zdefiniowany za pomocą zbioru efektów kształcenia wyrażonych w formie kompetencji, jakie należy osiągnąć, aby uzyskać wyznaczoną liczbę punktów zaliczeniowych.

Projekt Tuning (ang. *Tuning Project*)

„Harmonizacja struktur kształcenia w Europie” jest projektem realizowanym przez uczelnie mającym na celu zapewnienie uniwersalnego podejścia do wdrażania Procesu Bolońskiego na poziomie instytucji szkolnictwa wyższego i w ramach poszczególnych dziedzin. Projekt wprowadza metodologię mającą na celu zaplanowanie, opracowanie, wdrożenie i ocenę programów studiów w ramach każdego z bolońskich cykli kształcenia. Ponadto *Tuning* ma służyć za platformę pozwalającą na rozwinięcie punktów odniesienia opierających się na efektach kształcenia wyrażonych w formie kompetencji. Projekt *Tuning* dzieli kompetencje na ogólne i przedmiotowe. Podczas jego realizacji rozwija deskryptory stopnia (poziomu) dla coraz większej grupy dziedzin. Zapoczątkowany w 2000r. I cieszący się silnym wsparciem, zarówno moralnym jak i finansowym, ze strony Komisji Europejskiej, projekt *Tuning* obecnie obejmuje swoim zasięgiem większość krajów będących sygnatariuszami Procesu Bolońskiego, z uwzględnieniem Ukrainy i od 2006 r. Federacji Rosyjskiej. Porównywalny projekt został zainicjowany pod nazwą *Tuning América Latina* w 2003 roku przez 18 krajów Ameryki Środkowej i Południowej: projekt ten otrzymuje wsparcie finansowe od Komisji Europejskiej w ramach programu ALFA.

Promotor (ang. *supervisor*)

Przedstawiciel kadry akademickiej uczelni, który monitoruje postępy studenta studiów doktoranckich, udziela wskazówek, ukierunkowuje pracę

studenta i może uczestniczyć w ocenie rozprawy doktorskiej. Patrz również **Praca/Rozprawa**.

Przedmiot (*ang. course unit*)

Doświadczenie w ramach procesu kształcenia, stanowiące zamkniętą całość i mające formalną strukturę. Przedmiot powinien obejmować spójny, jasno sprecyzowany zestaw efektów kształcenia, wyrażony w formie kompetencji, jakie należy zdobyć i odpowiednich kryteriów oceny. Przedmiotom przyporządkowuje się różną liczbę punktów zaliczeniowych, chociaż zaleca się by przedmioty miały tę samą liczbę punktów lub jej wielokrotność. Przedmioty, wraz z pracą dyplomową i praktykami, tam gdzie mają one zastosowanie, stanowią składowe programu studiów.

Przedmiot fakultatywny (*ang. optional course unit*)

Przedmiot lub moduł, który można wybrać w ramach programu studiów, przy czym nie jest on obowiązkowy dla wszystkich studentów. Niektóre systemy rozróżniają pomiędzy przedmiotami ograniczonego wyboru (*ang. electives* - przedmioty wybierane z wcześniej przygotowanej listy) i zupełnie dowolnymi *przedmiotami swobodnego wyboru*.

Przewidywane efekty kształcenia (*ang. intended learning outcomes*)

Przewidywane efekty kształcenia to standardy opracowane przez nauczycieli akademickich określające co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub potrafić zademonstrować po zakończeniu procesu kształcenia. Efekty kształcenia należy definiować wraz z odpowiednimi kryteriami oceny, które pozwalają stwierdzić, czy przewidywane efekty zostały osiągnięte. Wraz z kryteriami oceny, efekty kształcenia określają wymogi, jakie należy spełnić, aby uzyskać punkty zaliczeniowe, natomiast podstawą wystawianych ocen są osiągnięcia na poziomie powyżej lub poniżej minimalnych wymogów dotyczących przyznawania punktów. Akumulacja i transfer punktów zaliczeniowych są ułatwione, gdy jasno zdefiniowane efekty kształcenia pozwalają precyzyjnie określić, za jakie osiągnięcia przyznaje się punkty.

Punkt (zaliczeniowy) (*ang. credit*)

„Waluta” służąca do oszacowania nakładu pracy studenta w sensie czasu nauki, jakiego wymaga osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Punkty zaliczeniowe umożliwiają nauczycielom i studentom oszacować ilość i poziom nauki, na podstawie przyjętych efektów kształcenia i związanego z nimi nakładu pracy wyrażonego czasem.

Punkty zaliczeniowe można przyznać studentowi w dowód uznania dla potwierdzonego osiągnięcia wyznaczonych efektów na określonym poziomie w ramach studiowanego przedmiotu, nauki w miejscu pracy lub wcześniejszego kształcenia. Przyznanych punktów nie można utracić, choć w określonych przypadkach instytucja może zastrzec, że należy je uzyskać w określonym czasie, aby mogły zostać uznane za część programu studiów. Będzie tak w przypadku dyscyplin, gdzie wiedza i umiejętności podlegają gwałtownym zmianom, jak np. informatyka, medycyna, itp. Patrz również **Nakład pracy studenta i Przewidywane efekty kształcenia**.

Punkty odniesienia *(ang. reference points)*

Nienormatywne wskaźniki, które pozwalają porównywać programy prowadzące do dyplomu, szczególnie na poziomie kierunków studiów.

Rocznik *(ang. cohort, class)*

Grupa studentów, którzy rozpoczęli dany program studiów lub naukę przedmiotu w tym samym czasie.

Rozprawa *(ang. thesis)*

Formalnie przedkładane pisemne opracowanie oparte na samodzielnie przeprowadzonych badaniach/analizach, które jest warunkiem przyznania stopnia naukowego doktora. W przypadku pracy pisanej w celu uzyskania tytułu zawodowego (I lub II stopnia) stosowana nazwa to praca dyplomowa.

Stopień naukowy/tytuł zawodowy *(ang. degree)*

Rodzaj kwalifikacji przyznawanych przez uczelnie po ukończeniu określonego programu studiów. W systemie akumulacji punktów, program zalicza się przez zgromadzenie ustalonej liczby punktów zaliczeniowych, przyznanych za osiągnięcie określonego zbioru efektów kształcenia.

Stopnie (cykle) studiów *(ang. cycles)*

Wszystkie europejskie kwalifikacje (stopnie naukowe/tytuły zawodowe) w ramach szkolnictwa wyższego zawierają się w trzech stopniach. Jednym z celów określonych w deklaracji bolońskiej jest „przyjęcie systemu opartego na dwóch głównych stopniach, niższym, prowadzącym do uzyskania pierwszego dyplomu (studia I stopnia) i wyższym, prowadzącym do uzyskania drugiego dyplomu (studia II stopnia).” Studia doktoranckie

zostały również uwzględnione w systemie bolońskim i określane są jako studia III stopnia.

Studia wyższe (*ang. higher education*)

Programy studiów akademickich, do realizacji których mogą przystępować osoby posiadające odpowiednie świadectwo ukończenia szkoły średniej lub inne kwalifikacje nabyte w trakcie pracy zawodowej lub na wcześniejszych, formalnie uznanych, etapach kształcenia. Studia wyższe mogą być prowadzone przez uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe, kolegia, politechniki, itp.

Suplement do dyplomu (*ang. Diploma Supplement*)

Suplement do dyplomu stanowi załącznik do dyplomu, który ma na celu zapewnienie bardziej szczegółowych informacji na temat ukończonych studiów zgodnie z ustalonym formatem, który jest uznawany w skali międzynarodowej. Dla celów przejrzystości i porównywalności należy używać formatu opracowanego przez Komisję Europejską, Radę Europy i UNESCO/CEPES.

Tytuł zawodowy I stopnia (*ang. first cycle degree*)

Dyplom szkoły wyższej przyznawany po zakończeniu studiów I stopnia, które, zgodnie z Deklaracją Bolońską, powinny trwać minimum trzy lata i w czasie których należy uzyskać 180 punktów ECTS.

Tytuł zawodowy II stopnia (*ang. second cycle degree*)

Dyplom szkoły wyższej przyznawany po ukończeniu studiów II stopnia, które mogą obejmować pracę badawczą. Tytuł przyznawany na tym etapie nosi często nazwę tytułu magistra (*ang. Master's degree*). Studenci zwykle ubiegają się o ten tytuł po wcześniejszym uzyskaniu dyplomu studiów I stopnia.

Kontakt

Projekt *Tuning* jest koordynowany przez University of Deusto (Hiszpania) i University of Groningen (Holandia).

Koordynatorzy

Julia González

University of Deusto
Hiszpania
relint@relint.deusto.es

Robert Wagenaar

University of Groningen
Holandia
r.wagenaar@rug.nl

Asystenci

Ingrid van der Meer

Faculty of Arts, Tuning Project
University of Groningen
P.O. Box 716
9700 AS Groningen
Holandia
Tel.: + 31 35 542 5038 / +31 50 3635263
Fax: + 31 50 363 5704
y.van.der.meer@rug.nl

Pablo Beneitone

International Relations Office
University of Deusto
Av. De las Universidades 24
48007 Bilbao
Hiszpania
Tel. :+34 944 139 068
Fax: +34 944 139 069
pbeneito@relint.deusto.es

Więcej informacji na temat projektu *Tuning* można znaleźć pod adresami sieciowymi:

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

i

www.rug.nl/let/tuningeu



University of
Deusto



university of
 groningen