

Aldona Andrzejczak

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wydział Ekonomii, Katedra Edukacji
i Rozwoju Kadr
a.andrzejczak@ue.poznan.pl

PROJEKTOWANIE CELÓW ZAJĘĆ WEDŁUG KONCEPCJI KSZTAŁCENIA OPARTEGO NA EFEKTACH

Streszczenie: Zmiany w szkolnictwie wyższym będące konsekwencją procesu bolońskiego stały się źródłem zwiększonych wymagań wobec nauczycieli akademickich. Oczekuje się, że utrzymają wysoką jakość kształcenia przy jednoczesnym umasowieniu studiów i rosnącej konkurencji. Jednocześnie coraz częściej pojawiają się opinie o niskiej przydatności zajęć na uczelni i dlatego w tym kontekście podjęto problem jakości celów kształcenia. Celem artykułu jest przedstawienie zależności, jakie występują pomiędzy celami kształcenia, sposobem prowadzenia zajęć a efektami kształcenia. Na tle ogólnie zarysowanych zmian w obrębie kształcenia wyższego, które doprowadziły do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji i w konsekwencji dyrektywy, aby cele kształcenia zapisywać w języku mierzalnych efektów, przybliżono koncepcję kształcenia opartego na efektach (OBE), która jest istotą zmiany filozofii kształcenia. Następnie zaprezentowano metodykę projektowania celów zajęć według koncepcji OBE i zwrócono uwagę na ich różnorodność i taksonomie. Bardzo silnie zaakcentowana została potrzeba uwzględniania nie tylko wiedzy deklaratywnej, ale i proceduralnej, co wymaga zmiany podejścia do sposobu prowadzenia zajęć, to jest zaangażowania intelektualnego studentów oraz wszechstronnej ich aktywności. Podkreślono też znaczenie zadań dydaktycznych, które umożliwią studentom analizowanie, syntetyzowanie, myślenie krytyczne i rozwiązywanie problemów zgodnie z założonymi efektami kształcenia. Całość kończą uwagi o prowadzeniu zajęć w sposób bardziej interesujący studentów.

Słowa kluczowe: cele kształcenia, efekty kształcenia, kształcenie oparte na efektach, kontrola efektów kształcenia.

Klasyfikacja JEL: A20.

DESIGNING THE AIMS OF COURSES ACCORDING TO THE CONCEPT OF OUTCOME-BASED EDUCATION

Abstract: Changes within higher education as a consequence of the Bologna process have become a source of increased requirements for teachers. They are expected to maintain a high quality of education despite the massification of studies and increasing competition. At the same time, more and more often, opinions can be heard that classes taught at universities are not very useful. Thus, in this context the issue of the quality of learning objectives will be addressed. The aim of this paper is to present the dependencies that exist between learning objectives, methods of teaching and learning outcomes. Against the background of the generally outlined changes within higher education, which have led to the implementation of the National Qualifications Framework, including a directive on formulating measurable learning outcomes, the paper discusses the concept of outcome-based education (OBE) which is the essence of the changing philosophy of education. Next, the methodology of designing learning goals based on the concept of OBE is presented, and attention is drawn to the diversity and taxonomy of the goals. The need to take into account not only declarative but also procedural knowledge is strongly emphasized. This requires a change in the approach to teaching, which ought to be based on the intellectual involvement and increased activity of students. The author also highlights the importance of teaching tasks that allow students to analyse, synthesize, think critically and solve problems, according to the intended learning outcomes. The article ends with some remarks concerning ways of making classes more interesting for students.

Keywords: learning objectives, learning outcomes, outcomes-based education, controlling learning outcomes.

Wprowadzenie

Każdy nauczyciel stawia sobie pytanie, czego ma nauczyć, jak przeprowadzić zajęcia, aby studenci byli z nich zadowoleni i wiele się nauczyli. Dlatego nawet początkujący nauczyciel musiał się zetknąć z problematyką celów zajęć, celów przedmiotu, a może nawet celów studiów. Niestety, w świetle wieloletnich obserwacji – nawet u doświadczonych nauczycieli – w praktyce przeważnie oznacza to zastanawianie się nad tym, o czym należy mówić na zajęciach. Jednak ostatnio, w związku z wymuszoną przez Krajowe Ramy Kwalifikacji rewizją sylabusów, coraz częściej przybiera to formę refleksji nad tym, co studenci mają zapamiętać, a co umieć zrobić.

Proces boloński zapoczątkował w 1999 r. zbliżenie systemów kształcenia krajów europejskich poprzez budowę europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, mającego ułatwić porównywalność uzyskanych kwalifikacji, promowanie podnoszenia jakości kształcenia oraz wzrost mobilności akademickiej. Będące jego konsekwencją Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz dy-

rektywa ich wdrożenia do projektowania procesu kształcenia przyniosły nauczycielom akademickim w krajach europejskich nowe wyzwania. Między innymi konieczność napisania sylabusów swoich zajęć w nieznanej dotąd formule uwzględniającej cele i efekty kształcenia. Działania te z pewnością zwiększają świadomość dydaktyczną nauczycieli, ale sprzyjają też utrwalaniu starych błędów, zwłaszcza że w pośpiesznym przygotowaniu matrycy efektów kształcenia na wydziałach wiele elementów zostało źle zaprojektowanych z powodu braku doświadczenia. Największą trudność sprawiło różnicowanie celów, treści i wymagań na studiach pierwszego i drugiego stopnia oraz poradzenie sobie z sytuacją, w której studia drugiego stopnia nie muszą być kontynuacją studiów na tym samym kierunku co studia pierwszego stopnia¹.

Warto podkreślić, że nowe podejście, wymuszane przez konstrukcję obowiązujących na uczelni sylabusów, niejako motywuje nauczyciela akademickiego do refleksji, czy i w jaki sposób jego zamierzenia dydaktyczne są wykonalne i sprawdzalne oraz jak się wpisują w realizację kierunkowych efektów kształcenia. Jednak pomiędzy wyobrażeniami i przekonaniami nauczycieli akademickich a oczekiwaniami studentów bardzo często występuje rozdzźwięk, bo jak inaczej wyjaśnić narastającą w trakcie studiów niechęć studentów do uczestniczenia w zajęciach dydaktycznych na uczelni²?

Celem artykułu jest zachęcenie do refleksji nad projektowaniem zajęć dydaktycznych poprzez zwrócenie uwagi na różnorodność celów kształcenia oraz różne zakresy i stopnie ich trudności. Wydaje się bowiem, że brak odpowiednio ugruntowanej wiedzy na ten temat stanowi zasadniczą przyczynę nie zawsze wysokiej jakości kształcenia i jest jednym ze źródeł krytycznych opinii studentów o zajęciach na uczelni oraz niskiej przydatności wyniesionej stąd wiedzy. Nauczycieli akademickich bulwersują często niesprawiedliwe opinie studentów, że zajęcia są teoretyczne, mało praktyczne i mało ciekawe. Może warto się zastanowić nad genezą powstania tych opinii. Refleksja nad treścią tego artykułu może przyczynić się do wyjaśnienia związków pomiędzy efektami kształcenia i satysfakcją studentów a sposobem prowadzenia zajęć. Jego treść jest poświęcona przybliżeniu koncepcji i zaletom kształcenia opartego na efektach oraz zwraca uwagę na istotne prawidłowości w procesie projektowania zajęć.

¹ Z doświadczeń w pracy w Senackiej Komisji ds. Kształcenia.

² Z badań przeprowadzonych przez Katedrę Edukacji i Rozwoju Kadr wynika, że na pierwszym roku studiów 86% studentów uważa, że warto uczęszczać na zajęcia. Po trzech latach studiowania twierdzi tak już tylko 69% tych samych studentów [Andrzejczak 2012].

1. Zmiany w podejściu do celów kształcenia w szkołach wyższych

Deklaracja bolońska, która od 1999 r. stanowi podstawowy dokument wspólnej polityki edukacyjnej krajów Unii Europejskiej, wymienia cztery zasadnicze cele edukacji na poziomie wyższym: przygotowanie do potrzeb rynku pracy, przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, rozwój osobowy oraz rozwój i podtrzymywanie podstaw wiedzy zaawansowanej, czyli zdolność do uczenia się przez całe życie. Jednym z narzędzi realizacji w skali europejskiej procesu bolońskiego było wprowadzenie europejskiej ramowej struktury kwalifikacji, która miała służyć harmonizacji systemów kształcenia krajów uczestniczących w procesie bolońskim, aby możliwe było wzajemne uznawanie dyplomów ukończenia studiów czy okresów kształcenia [por.: Proces boloński, www.nauka.gov.pl/proces-bolonski].

W efekcie polskim systemie kształcenia zostały zdefiniowane trzy poziomy edukacji wyższej. Każdemu z nich przypisano odmienny charakter, czego wyrazem są różnice w celach kształcenia (tabela 1).

Tabela 1. Zasadnicze różnice pomiędzy trzema cyklami kształcenia

Poziom kształcenia	Charakter kształcenia i jego cel
Pierwszy poziom – licencjacki	wiedza i zrozumienie jak jest, z uwzględnieniem najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie; stosowanie wiedzy w sytuacjach typowych, umożliwiających rozwiązywanie problemów, zbieranie i interpretacja danych umożliwiających odpowiedzi na zasadnicze pytania, umiejętność spójnego przedstawienia własnego stanowiska i uczenia się
Drugi poziom – magisterski	zaawansowana, pogłębiona wiedza; zdolność do jej wykorzystywania w nietypowych sytuacjach, z uwzględnieniem szerszych kontekstów; umiejętność syntezy posiadanej wiedzy, aby móc uzyskać odpowiedzi na pytania przy niepełnych informacjach, zdolność prezentacji swojej wiedzy w fachowym gronie i umiejętność samodzielnego uczenia się
Trzeci poziom – doktorski	usystematyzowana wiedza wraz ze znajomością metod badawczych, umiejętność samodzielnego projektowania badań, umiejętność analizy krytycznej, syntezy złożonych koncepcji, prezentacji wiedzy w różnych gronach, zdolność wpływania na postęp

Źródło: [Andrzejczak 2008].

Jak wynika z tabeli 1, poziom wymagań i tym samym stopień trudności celów i efektów kształcenia w poszczególnych cyklach studiów powinien być wyraźnie zróżnicowany. Tymczasem większość przedmiotowych programów kształcenia (sylabusów) została zmieniona w taki sposób, aby formalnie uwzględnić wymogi, natomiast dobór celów, treści, metod kształcenia i wymagań zaliczeniowych pozostał zasadniczo taki sam. W każdym razie zmiany były niewielkie, co najwyżej doprowadzając do rozdzielenia treści na część realizowaną na studiach pierwszego i drugiego stopnia. Nie jest to bynajmniej jedynie cechą polskiej implementacji cykli kształcenia i podejścia opartego na planowanych efektach kształcenia. Problemy z rozróżnieniem efektów kształcenia na poszczególnych poziomach studiów sygnalizowane są także przykładowo na uczelniach w Szwecji [Lindberg-Sand, Olsson i Olsson 2009].

Sytuację w szkolnictwie wyższym komplikuje nie tylko wprowadzenie trzech poziomów kształcenia i mobilność kierunkowa, która umożliwia kontynuację kształcenia na wyższym poziomie na innym kierunku studiów niż ukończony na niższym poziomie kształcenia. Drugim, może nawet jeszcze większym utrudnieniem jest umasowienie studiów. Według danych GUS w 1990 r. wskaźnik skolaryzacji na poziomie wyższym w Polsce wynosił 12,9%, a w 2012 r. wzrósł do 53,1%. Średnio w Europie wynosi on 40%, a jeszcze dziesięć lat temu było to ok. 15% [Szkoły wyższe 2013]. Sytuacja ta oznacza, że na uczelniach, obok studentów bardzo uzdolnionych, ciekawych wiedzy i zaangażowanych, pojawiają się coraz liczniej studenci o zupełnie innych możliwościach i oczekiwaniach. Obecnie większość studentów nie przejawia pasji i głębokiego zainteresowania wybranym kierunkiem studiów, ale jest nastawiona pragmatycznie na uzyskanie kwalifikacji, które umożliwią jej znalezienie przyzwoitego zatrudnienia [Andrzejczak 2012]. Zmiana ta stawia całkiem nowe wymagania wobec nauczycieli akademickich, którzy nie mogą dłużej stosować metod kształcenia sprawdzających się w odniesieniu do uzdolnionych i ambitnych studentów. Wymagana jest zmiana podejścia do kształcenia studentów nastawionych bardziej konsumpcyjnie i o obniżonych aspiracjach.

Trzecia tendencja, która ma istotne znaczenie dla jakości kształcenia i relacji student-nauczyciel, jest związana z coraz większym wykorzystaniem mechanizmów rynkowych w edukacji. W Polsce, pomimo bezpłatności studiów wyższych, blisko 46% studentów płaci za studia; paradoksalnie najwięcej na uczelniach publicznych, które wykorzystują różne sposoby przyciągnięcia jak największej liczby studentów, co umożliwia pozyskanie dodatkowych środków finansowych na działalność [Diagnoza 2009]. Opłaty

za działalność dydaktyczną (studia podyplomowe, niestacjonarne) stanowią bowiem nadal zasadnicze źródło dochodów uczelni. Bezpłatne studia stacjonarne na uczelniach państwowych, które są finansowane z dotacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, coraz bardziej wymagają transparentności ze względu na społeczną odpowiedzialność uczelni korzystającej ze środków publicznych. Podobnej transparentności wymaga rynek w odniesieniu do studiów płatnych. Stąd z jednej strony autonomia szkół wyższych, a z drugiej wzrost wymogów formalnych: różnego rodzaju akredytacje, standardy jakości i wymogi udokumentowania efektów kształcenia. Działalność uczelni coraz bardziej zaczyna przypominać korporację, a uniwersytet ma stawać się przedsiębiorczym [Clark 1989; Józwiak i Morawski 2009].

2. Koncepcja kształcenia opartego na efektach (*outcome-based education*)

Konsekwencją zmiany podejścia do kształcenia uniwersyteckiego w nowych warunkach jest zwrócenie uwagi na kompetencje, w jakie powinna wyposażać studentów szkoła wyższa. Nowe podejście diametralnie różni się od tradycyjnego, gdyż zakłada odwrócenie podejścia do kształcenia: zamiast koncentrowania się na nauczycielu realizującym program przedmiotu, w centrum procesu kształcenia znajduje się student i kompetencje, jakie zakłada się, że powinien uzyskać w trakcie procesu nauczania-uczenia się. Nie jest to w dydaktyce całkowicie nowe założenie, gdyż dążenia do zorientowania procesu kształcenia na zmiany w zachowaniu ucznia pojawiały się w literaturze już w latach 60. i 70. w pracach Magera czy Blooma. Jednak najbardziej zostały one spopularyzowane w latach 90. przez W. Spady'ego, który przedstawił koncepcję kształcenia opartego na efektach (OBE). Kształcenie oparte na efektach (OBE) jest zorientowane na przyszłość i stanowi odpowiedź na pytanie, jaka wiedza, kompetencje i postawy będą potrzebne studentowi do osiągnięcia sukcesów, kiedy już opuści uczelnię. Perspektywa przyszłego życia w społeczeństwie wymaga umiejętności transferu nabytych kompetencji do złożonego, zaawansowanego technologicznie i pełnego szans środowiska przyszłości [Spady i Marshall 1991].

Podstawą koncepcji OBE jest założenie, że studenci uczą się w różny sposób i nie w tym samym czasie, ale sukcesy rodzą kolejne sukcesy, natomiast szkoła ma wpływ na stwarzanie warunków do osiągnięcia sukcesów przez uczących się. Charakteryzując OBE, Spady i Marshall wymienili jego najważniejsze cechy: zdefiniowane efekty, polepszenie możliwości skutecznego nauczania,

jasne kryteria oceny, ukierunkowanie wsparcia dla studentów, zintegrowane podejście do całego procesu kształcenia, podejście wynikowe do procesu projektowania kształcenia, zespołowe uczenie się, oczekiwanie najlepszych rezultatów, kształcenie wymagające współpracy [Spady i Marshall 1991].

Koncepcja nauczania-uczenia się opartego na efektach (OBE) jest praktycznym i wygodnym sposobem utrzymania standardów oraz polepszenia jakości nauczania. Ustanowienie standardów na samym początku zmienia sposób nauczania tak, aby jak najlepiej je osiągnąć, a ocena wyników staje się środkiem służącym do sprawdzenia, w jakim stopniu standardy zostały osiągnięte [Biggs i Tang 2009, s. 5]. W tym ujęciu standardy, tzn. zakładane efekty kształcenia, są ustanawiane po to, aby podnieść jakość nauczania i oceny wyników³.

Efekty kształcenia są opisem kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, jakimi powinien się charakteryzować student po zakończeniu określonego cyklu kształcenia. Zdefiniowanie zakładanych efektów kształcenia na poziomie przedmiotu nauczania jest dążeniem do ukierunkowania całej aktywności nauczyciela i studentów w trakcie procesu nauczania-uczenia się na osiągnięcie zamierzonego stanu końcowego. Efekty kształcenia mogą być także definiowane w odniesieniu do innych wymiarów procesu kształcenia. W istocie można wyodrębnić trzy poziomy efektów kształcenia:

- poziom instytucjonalny, jako określenie tego, co absolwenci danej szkoły wyższej powinni sobą reprezentować,
- poziom kierunku kształcenia (*programme level*), na którym jest zdefiniowane, co powinni umieć zrobić absolwenci danego kierunku studiów,
- poziom przedmiotu nauczania określający, co powinien umieć zrobić student po zaliczeniu danego przedmiotu.

Na poziomie instytucjonalnym, umiejętności, postawy i wartości, w jakie powinni zostać wyposażeni w szkole wyższej wszyscy absolwenci, niezależnie od studiowanego kierunku, są w pewnym sensie wyznaczone oczekiwaniami opinii publicznej. Występują jednak różne koncepcje dotyczące sposobów nabywania pożądaných atrybutów myślenia i działania ludzi wykształconych. Powszechnie pożądanymi umiejętnościami są przykładowo: rozwiązywanie problemów, kreatywność, krytyczne myślenie, komunikatywność w mowie i piśmie itp. Niektóre modele są bardzo

³ W istocie, jak podkreślają autorzy, występują trzy różne wersje, w których termin ten może być używany. Po pierwsze, jest wykorzystywany w nauczaniu zindywidualizowanym, po drugie, jako jeden z wymogów akredytacyjnych, aby studenci uzyskali określony poziom osiągnięć, po trzecie, jako nauczanie-uczenie się oparte na efektach [Biggs i Tang 2009, s. 5–7].

rozbudowane, dlatego warto przedstawić dość ogólne podejście, jakie zaprezentował Barrie [2004]. Proponuje on interaktywny model, w którym wyłania dwa poziomy atrybutów efektów kształcenia na poziomie instytucjonalnym. Pierwszy, holistyczny, obejmuje trzy atrybuty:

1. Akademickość, odnoszącą się do wysokiego poziomu wiedzy, kompetencji i otwartości na problemy.
2. Globalne obywatelstwo, odnoszące się do odpowiedzialności i obowiązków społecznych.
3. Uczenie się przez całe życie, odnoszące się do własnej odpowiedzialności za ustawiczne uczenie się i refleksję oraz podejmowanie nowych wyzwań.

Drugi poziom obejmuje pięć atrybutów:

1. Badanie i poszukiwanie danych.
2. Umiejętności informacyjne.
3. Autonomię osobistą i intelektualną.
4. Etyczne zaangażowanie zawodowe i społeczne.
5. Komunikatywność i zaangażowanie.

Wydaje się, że powyższy model daje szkołom wyższym dobry punkt odniesienia do stworzenia własnej wizji absolwenta uczelni i możliwość tworzenia swoistej polityki kształcenia i kultury organizacyjnej.

Instytucjonalne efekty kształcenia muszą zostać przełożone na efekty kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów. Tutaj zasadniczą rolę odgrywa cel danego kierunku studiów, to jest potrzeby, które uzasadniają jego powołanie. Trudność polega na tym, że efekty kształcenia dla danego kierunku studiów powinny łączyć w jedną całość atrybuty absolwenta danej szkoły wyższej i specyficzne wymagania danego kierunku kształcenia. Magister edukacji, zarządzania, rachunkowości czy informatyki powinien posiadać nieco odmienne atrybuty, a w każdym razie będzie je demonstrował w nieco odmienny sposób. Dlatego w Polsce stworzono listy efektów kształcenia dla poszczególnych obszarów kształcenia. Dany kierunek studiów może obejmować efekty kształcenia dla kilku obszarów. Dodatkowo kierunek kształcenia może mieć profil akademicki lub praktyczny⁴. Sformułowanie kierunkowych efektów kształcenia rodzi więc wiele problemów, jednak brak tu miejsca na szersze ich omówienie; zresztą i tak są one rozstrzygane na szczeblu wydziału i zatwierdzane przez senat. Dla projektowania i realizacji zajęć zasadnicze znaczenie mają jednak efekty kształcenia na poziomie przedmiotu, uwzględniające kierunkowe efekty kształcenia, na które przeważnie pojedynczy nauczyciel akademicki nie ma wpływu.

⁴ Szczegółowe zasady określa art. 9 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. — Prawo o szkolnictwie wyższym (t.j. Dz.U. z 2012 r., poz. 572 z późn. zm.).

Podstawą skutecznego wdrożenia koncepcji kształcenia opartego na efektach jest kompleksowość podejścia, która wymaga stworzenia swoistej mapy programu studiów – tak aby dla obu stron: nauczycieli i studentów, stały się zrozumiałe złożone zależności pomiędzy efektami kształcenia a możliwościami uczenia się, programem kształcenia i sposobami oceny osiągnięć studentów [Davis 2003]. Hierarchicznie uporządkowane efekty kształcenia stanowią spójną i zintegrowaną koncepcję całego procesu kształcenia specjalistów na określonej uczelni i dają jej możliwość wyróżnienia się na tle oferty edukacyjnej innych szkół. Podejście do kształcenia oparte na efektach przynosi cały szereg korzyści przede wszystkim dla studentów, a także pracodawców oraz samej uczelni [Wyrozębki 2009]. Dzięki temu uczelnie stają się bardziej autonomiczne ale też wzrasta ich odpowiedzialność w zakresie kształcenia [Rydzewska-Włodarczyk 2011].

Opierając się na doświadczeniach uczelni medycznej z Wielkiej Brytanii, która wdrożyła koncepcję OBE, wśród najważniejszych zalet OBE należy wymienić między innymi: dostosowanie do wymagań profesjonalistów i wizji przyszłego rynku pracy, koncyliacyjność wypracowanych w trakcie dyskusji rozwiązań oraz kompleksowość i integralność kształcenia, transparentność usługi edukacyjnej dla studentów, nauczycieli akademickich oraz organów kontrolnych, elastyczność i swobodę w sposobach dochodzenia do efektów kształcenia, ukierunkowanie przedmiotu oceny aktualnych osiągnięć studentów i dalszego ich rozwoju, ułatwienie dla projektowania kształcenia i oceny programu [Davis 2003]. Warto jednak dodać, że koncepcja OBE spotyka się także z krytyką. Jej zasadniczy ton jest związany z ograniczeniem wolności nauczania. Krytycy twierdzą, że edukacja powinna być otwarta, wolna i rozwijać człowieka bez ograniczeń, nie może być limitowana jedynie do praktycznych aspektów przydatnych w karierze zawodowej i bezwzględnie podporządkowana programowi kształcenia, który uwzględnia tylko wymierne efekty [Schlafly Report 1993].

3. Projektowanie efektów kształcenia dla zajęć z określonego przedmiotu

W praktyce dla nauczycieli akademickich i studentów największe znaczenie ma jednak odpowiednie zaprojektowanie zajęć. Mówiąc o jakości kształcenia w szkole wyższej, przeważnie silnie eksponuje się znaczenie stosowanych metod dydaktycznych [Drzewiecki 2014; Petty 2010; Ramsden 1992; Wróblewska 2012]. Tymczasem należałoby z całą mocą podkreślić, że nauczyciel

jest skuteczny w procesie dydaktycznym nie dlatego, że bez trudu potrafi zastosować rozmaite metody dydaktyczne, ale dlatego, że stosuje je świadomie, podporządkowując działania studentów i własne osiągnięciu założonych celów. W przeciwnym razie może on prowadzić atrakcyjne i efektowne zajęcia, z ciekawymi ćwiczeniami, które w rezultacie mogą doprowadzić do bardzo powierzchownych efektów kształcenia. Jak w każdym zawodzie, również wśród nauczycieli akademickich znajdują się osoby obdarzone intuicją i darem dydaktycznym. Jednak dla większości jest to proces intelektualny, wymagający przemyślenia i zaprojektowania swoich działań. Ich sekwencja powinna być następująca:

- sformułowanie celów ogólnych i szczegółowych – określenie zakładanych efektów kształcenia w ramach przedmiotu, odpowiadających kierunkowym efektom kształcenia, zgodnym z KRK,
- ustalenie sposobu pomiaru realizacji zakładanych efektów kształcenia,
- dobór odpowiednich treści i metod kształcenia.

Większość nauczycieli akademickich przygotowywała już sylabusy według nowych zasad, stąd miała możliwość stosowania tzw. czasowników operacyjnych, tzn. czasowników opisujących demonstrowanie przez studentów opanowania efektów kształcenia, które zgodnie z wytycznymi KRK obowiązują na danym kierunku kształcenia. Konsekwencją sformułowania zakładanych efektów kształcenia jest zdecydowanie, jakiego rodzaju wiedza będzie potrzebna studentom oraz jakie tematy – treści kształcenia będą przedmiotem uczenia się. Konieczna jest przy tym refleksja, w jakim stopniu studenci będą musieli je sobie przyswoić. Stąd zakładane efekty kształcenia należy odnosić do konkretnych zadań indywidualnych lub grupowych, jakie będą musieli wykonać studenci, aby możliwe było sprawdzenie, czy i w jakim stopniu efekty kształcenia zostały osiągnięte. Dopiero kiedy zakładane efekty kształcenia przyjmują postać wymierną i sprawdzalną, można się zastanawiać nad doбором najwłaściwszych treści i metod kształcenia. Z własnych obserwacji i lektury wielu sylabusów⁵ wynika, że w większości nauczyciele przywiązują większą wagę do wiedzy deklaratywnej niż funkcjonalnej, gdyż kontrolowanie jej jest znacznie łatwiejsze⁶.

⁵ Autorka bazuje na wieloletnim doświadczeniu uzyskanym w pracach komisji programowych.

⁶ Wiedza deklaratywna jest to wiedza o faktach, wynika raczej z badań naukowych i jest zawarta w podręcznikach. Stanowi zbiór sądów powszechnie dostępnych, zweryfikowanych, logicznie uporządkowanych. Jej zrozumienie można zademonstrować, werbalizując, odtwarzając i porządkując. Wiedza proceduralna powstaje w wyniku doświadczenia związanego

Dlatego dla właściwego sformułowania zakładanych efektów kształcenia danego przedmiotu istotna jest świadomość taksonomii celów kształcenia. Taksonomia (gr. *taksis* – układ, porządek + *nomos* – prawo) oznacza klasyfikację, uporządkowanie. Najbardziej znana i najczęściej cytowana jest taksonomia celów nauczania B. Blooma opracowana w 1956 r. Taksonomia obejmuje trzy sfery celów: poznawczą, psychomotoryczną i emocjonalną, aby uzmysłowić potrzebę holistycznego, wszechstronnego podejścia do nauczania, gdyż cele psychomotoryczne odnoszą się do umiejętności fizycznych, a cele emocjonalne prowadzą do wzrostu świadomości postaw. W odniesieniu do kształcenia akademickiego przywoływana jest głównie sfera poznawcza, która obejmuje następujące hierarchicznie uporządkowane według rosnącej złożoności poziomy: wiedza, rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ocenianie. Nauka na wyższym poziomie jest uwarunkowana opanowaniem umiejętności poznawczych niższego poziomu.

W Polsce najczęściej jest stosowana, głównie w szkołach podstawowych, gimnazjalnych i średnich, opracowana przez B. Niemierkę taksonomia obejmująca cztery poziomy: zapamiętywanie wiadomości (A), zrozumienie wiadomości (B), stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych (C), stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych (D). Przyjmuje się, że kategorie celów nie są bezpośrednio powiązane z poziomem wymagań na konkretne oceny szkolne [Niemierko 1999].

Sformułowanie określonych celów i efektów kształcenia ma swoje konsekwencje w dalszym przebiegu procesu kształcenia. Stopień zaawansowania refleksji nauczyciela akademickiego dotyczącej zakładanych efektów kształcenia określa jego podejście do sposobu realizacji zajęć. Samo przedstawienie gotowej i usystematyzowanej wiedzy przez nauczyciela w formie wykładu, przy założeniu minimalnego zaangażowania intelektualnego studenta, którego udział ma się ograniczyć do „odebrania” wiadomości, może się przyczynić jedynie do ich zapamiętania; w najlepszym wypadku, przy wykorzystaniu sugestywnych przykładów, do ich zrozumienia. Z pewnością tak zaprojektowane zajęcia nie wpłyną na umiejętności większości studentów, którzy bez odpowiednich działań inspirujących ich do posługiwania się przedstawionymi wiadomościami nie będą potrafili stosować tych wiadomości w konkretnych sytuacjach. Wyjątkiem mogą być najbardziej uzdolnione i zmotywowane jednostki, jednak zgodnie z uwagami poczynionymi we wprowadzeniu, liczba takich osób jest ograniczona, więc nie można na

z zastosowaniem wiedzy deklaratywnej poprzez rozwiązywanie problemów, projektowanie rozwiązań itp. Zazwyczaj trudniej ją zwerbalizować.

to liczyć. Możliwe działania nauczyciela na zajęciach można opisać w postaci tzw. kontinuum metod kształcenia. Obejmuje ono nieskończenie wiele rozmaitych działań związanych z procesem nauczania-uczenia się, w których zakres aktywności nauczyciela i studenta mieści się w przedziale od pełnego zaangażowania do bierności⁷. Początek tego kontinuum będzie więc obejmował formy i metody dydaktyczne, które angażują głównie nauczyciela akademickiego. Przykładem jest tu już wspomniany wykład. Kolejne metody w kontinuum będą stopniowo wymagać coraz większego zaangażowania studentów. Zadania dydaktyczne stawiane przed studentami powinny się koncentrować na uczeniu się poprzez pracę w mniejszych lub większych zespołach lub uczeniu się indywidualnym. W zależności od sytuacji dydaktycznej wymagającej określonej aktywności studenci uczą się analizować i syntezować, oceniać i krytycznie myśleć, rozwiązywać problemy i rozwijać własną kreatywność; nabywają kompetencje zgodne z założonymi efektami kształcenia. Dlatego dobór konkretnych metod jest uzależniony od zakładanych efektów kształcenia, a zwłaszcza od stopnia trudności w opanowaniu wymaganych na danym poziomie kształcenia: wiedzy, umiejętności i postaw.

Podsumowując, warto jeszcze raz podkreślić, że działania nauczyciela i studentów są podporządkowane zakładanym celom/efektom kształcenia. Logika postępowania i wzajemne zależności metodyki projektowania zakładanych efektów kształcenia przedstawiono w tabeli 2. Z jednej strony ukazuje ona omówioną już powyżej zależność pomiędzy działaniami studentów i nauczycieli a zakładanymi efektami kształcenia o różnym poziomie wymagań. Z drugiej strony pojawia się kwestia zadań i sytuacji dydaktycznych, które pozwolą sprawdzić, czy i w jakim stopniu zakładane efekty

Tabela 2. Projektowanie efektów kształcenia

Nauczanie-uczenie się	Zakładane efekty kształcenia	Zadania na ocenę
Formy i metody pracy grupowej i indywidualnej angażujące: – nauczyciela – kolegów – studenta	– najwyższy poziom efektów – w pełni satysfakcjonujący poziom efektów – satysfakcjonujący poziom efektów – minimalny poziom efektów	– rodzaj zadań odzwierciedlający poziom ich opanowania – kryteria oceny wyników studentów

Źródło: Na podstawie: [Biggs i Tang 2009, s. 59].

⁷ Guilbert wyróżnił sześć zasadniczych sposobów pracy nauczyciela z uczniem: informowanie, rozmawianie, stymulowanie rozmowy pomiędzy uczniami, demonstrowanie i naśladownictwo czynności, ukierunkowanie i kontrola pracy uczniów, praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy. Występuje tu zatem kontinuum zachowań od wyłącznej do niezauważalnej aktywności nauczyciela, od bierności do aktywności ucznia [za: Szlosek 1998].

zostały osiągnięte. Wymaga to zatem takiego sformułowania efektów kształcenia, aby można było zaprojektować zadania, w których nauczyciel sprawdzi stopień opanowania przez studentów zakładanych efektów kształcenia. Ta zasada stanowi istotę kształcenia opartego na efektach (OBE), w którym przyjmuje się, że nie planuje się efektów, których nie da się skontrolować.

4. Jak projektować zajęcia, aby były interesujące dla studentów

Wyniki badań wskazują, że studenci i absolwenci bardzo krytycznie oceniają jakość przygotowania ich przez uczelnie do obowiązków zawodowych – 50% ocen negatywnych [*Pierwsze kroki* 2010]. Badania wskazują też, że na kolejnych latach studiów studenci kierunków ekonomicznych coraz mniej chętnie uczestniczą w zajęciach, mają krytyczny stosunek do dyskusji na zajęciach i nisko oceniają przydatność chodzenia na zajęcia na uczelni, które w ich opinii są zbyt mało praktyczne. Jednocześnie jednak studenci trzeciego roku studiów znacznie częściej niż rozpoczynający studia wskazują na zainteresowanie problematyką ekonomiczną, mają świadomość potrzeby ustawicznego uczenia się. Trudno zatem uznać, że trzy lata studiowania nie wpłynęły na ich rozwój i poglądy [Andrzejczak 2012]. Potwierdzają to wyniki badania losów absolwentów UEP, którzy zasadniczo nie mają problemów ze znalezieniem pracy i w rok po studiach uzyskują wynagrodzenie na poziomie średniej krajowej [Białowąs i in. 2013]. Obiektywnie więc nie jest aż tak źle, że studia słabo przygotowują do poradzenia sobie na rynku pracy. Jednak faktem jest, że studenci na własną rękę uzyskują doświadczenie praktyczne, podejmując w trakcie studiów staże zawodowe, a bardzo często także pracę. Dzieje się to przeważnie kosztem zaangażowania i uczestnictwa w zajęciach. Problem zainteresowania studentów udziałem w zajęciach na uczelni i podniesienia ich rangi pozostaje więc istotnym wyzwaniem dla nauczycieli akademickich.

Z pewnością same zajęcia na uczelni nie rozwiążą deficytu praktycznych form nabywania doświadczenia zawodowego przez studentów, ale wyzwaniem jest także podniesienie jakości zajęć i wzrost satysfakcji studentów z uczestnictwa w nich. Dlatego jedną z dróg jest dbałość o zwiększenie praktycznego charakteru zajęć poprzez skoncentrowanie się w większym stopniu na studencie i jego zaangażowaniu. Jeśli zakładane efekty kształcenia zostaną przez nauczyciela akademickiego prześladywane pod tym kątem, to znajdzie to odzwierciedlenie w procesie dydaktycznym, który zgodnie z przyjętą koncepcją kształcenia opartego na efektach (OBE) będzie

wykorzystywał wielostronną aktywizację studenta. Jak wynika z tabeli 2, osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia wymaga od studenta określonej aktywności, która może dotyczyć jego kreatywności, umiejętności komunikacji, argumentacji i współpracy w zespole. Jednocześnie student będzie nabywał umiejętności analizowania sytuacji, logicznego i krytycznego myślenia czy syntezy. W konsekwencji studenci osiągną założone efekty kształcenia i dodatkowo będą bardziej zadowoleni z udziału w nich, gdyż tak przeprowadzone zajęcia ocenią jako ciekawsze.

Jedną z wątpliwości, które towarzyszą projektowaniu zajęć, jest pytanie, ile powinno być zakładanych efektów kształcenia w odniesieniu do konkretnych zajęć. Według P. Wyrozębskiego różne uczelnie stosują różne standardy. Zakłada się, że pojedynczy moduł zajęciowy może mieć od czterech do dwunastu efektów kształcenia. Zbyt wiele efektów powoduje nadmierną szczegółowość, natomiast zbyt mało nie przekazuje dostatecznej informacji o oczekiwanych rezultatach [Wyrozębski 2002]. Jakkolwiek liczba zakładanych efektów kształcenia jest istotna, to o wiele ważniejszą kwestią jest ich charakter. Zakładane efekty kształcenia będą motywować studentów do zaangażowania i wysiłku, jeśli dzięki nim nabędą tak powszechnie pożądane praktyczne umiejętności. Jak już wspomniano, oznacza to w praktyce, że zakładany poziom taksonomii celów musi być wyższy i wymagać stosowania wiedzy. Uzyskanie efektu kształcenia w postaci: student stosuje..., student rozwiązuje..., student projektuje..., wymaga aktywności i zaangażowania studentów na zajęciach, wykonania konkretnych zadań i uzyskania konstruktywnej informacji zwrotnej o popełnionych błędach. Wydaje się, że takie podejście spowoduje niewątpliwie wzrost przydatności zajęć dla studentów.

Kluczowa staje się więc kwestia, kiedy można stwierdzić, czy założone cele zostały osiągnięte. Jest to pytanie istotne tak dla nauczyciela, jak i studentów. Fundamentalna zasada OBE wymaga, aby zaprojektowane efekty kształcenia można było zademonstrować w warunkach uczelnianych. Zatem w grę wchodzi takie zadanie sprawdzające, jak: testy komputerowe lub tradycyjne, portfolio, samoocena, ocena grupowa lub przez grupę, *open-book* test lub egzamin, prace pisemne (np. referat, esej itp.). Zdecydowanie można stosować więcej niż jedno zadanie sprawdzające stopień osiągnięcia celów. Mogą, a nawet powinny być one rozplanowane w trakcie semestru, zastępując jedno zaliczenie/egzamin końcowy. W ten sposób student uzyskuje informację zwrotną, która ma duże znaczenie motywacyjne dla procesu uczenia się (ocena formatywna).

Wartą wyeksponowania jest także kwestia poziomu wymagań. Skoro stwierdzono na wstępie obniżenie ogólnego poziomu motywacji i moż-

liwości studentów, to czy należy odpowiednio skorygować wymagania? Prawdopodobnie w zaistniałej sytuacji lepiej obniżyć wymagania minimalne, dotyczące najniższej zaliczającej oceny. Ważne jest jednak zachowanie różnic w wymaganiach na poszczególne oceny/stopnie i zarezerwowanie najwyższych stopni dla tych studentów, którzy będą prezentować najwyższe standardy realizacji zaprojektowanych zadań kontrolnych. Takie zachowanie spełnia nie tylko wymóg bycia *fair* wobec studentów, ale ma także duże znaczenie rynkowe. W świetle wyników badań przeprowadzonych na UEP wśród absolwentów uczelni zachodzi korelacja pomiędzy wysokością zarobków uzyskiwanych a średnią ocen uzyskanych na uczelni [Białowąs i in. 2013]. Nawiasem mówiąc, wynik tego badania stanowi potwierdzenie przydatności zajęć na uczelni.

Na zakończenie kilka uwag na temat pozyskiwania przez nauczyciela opinii o jakości prowadzonych przez niego zajęć. Warto zachęcać refleksyjnie podchodzących do swojej pracy nauczycieli, aby samodzielnie, w trakcie zajęć, poszukiwali informacji zwrotnej od studentów o skuteczności swoich zabiegów, w szczególności – czy zakładane przez nich efekty kształcenia są znane i akceptowane przez studentów. Uczelniane systemy ankietowe umożliwiają uzyskanie tej informacji dopiero ze znacznym opóźnieniem po zakończeniu semestru, kiedy niewiele można już zrobić. Na podstawie przeglądu badań nad informacją zwrotną od studentów pozyskiwaną przez nauczycieli stwierdzono, że stosowanie ocen studenckich w połowie semestru oraz podejmowanie przez nauczyciela korygujących działań poewaluacyjnych przynosi lepsze wyniki na egzaminie końcowym oraz skutkuje wyższymi ocenami jakości zajęć na koniec semestru [Wode i Keiser 2011].

Podsumowanie

Rozważania nad istotą kształcenia opartego na efektach (OBE) miały służyć pogłębieniu refleksji nad projektowaniem zajęć, aby działania nauczycieli uczynić bardziej skutecznymi. Wątek pozytywnej opinii studentów ma tu duże znaczenie, ale jedynie wtórne. Starano się przybliżyć ideę OBE, wskazać logikę procedury, a zwłaszcza zwrócić uwagę na różne poziomy złożoności efektów kształcenia. Wszystko to po to, aby zachęcić nauczycieli do większego zorientowania zajęć na pozyskiwanie wiedzy proceduralnej, zamiast – jak obecnie – głównie koncentrować się na wiedzy formalnej, która jest łatwiejsza w sposobie przekazania i egzekwowania. Skoncentrowanie działań nauczycieli akademickich na dążeniu do uzyskania bardziej zaawansowanych

efektów kształcenia pozwoli studentom na uzyskanie wiedzy, którą będą potrafili w sposób bardziej zaawansowany ustrukturyzować i opanują umiejętność praktycznego posługiwania się nią.

Nauczyciel akademicki przystępujący do projektowania zajęć według koncepcji OBE ma przed sobą trudne wyzwanie sprostania oczekiwaniom studentów, które są związane z ich nastawieniem na wiedzę praktyczną (wiedzę proceduralną), przy jednoczesnym ograniczeniu liczby studentów uzdolnionych, ciekawych wiedzy i zwiększaniu się udziału studentów o minimalistycznych oczekiwaniach. Powstaje sytuacja sprzyjająca odrzucaniu przez studentów przydatności wiedzy formalnej, podczas gdy jest ona potrzebna do uzyskania wiedzy proceduralnej. W praktyce oznacza to potrzebę zwiększenia zaangażowania nauczyciela akademickiego w projektowanie zajęć, wymaga większej fachowości i zindywidualizowanego podejścia do studentów. Nauczyciel akademicki musi stale doskonalić własne umiejętności projektowania zadań i sytuacji dydaktycznych, w których studenci będą mogli osiągać zakładane efekty kształcenia. Gdyby się to wszystko jednak powiodło, to wzrosłaby jakość kształcenia i powinna się poprawić opinia studentów na temat przydatności zajęć na uczelni.

Bibliografia

- Andrzejczak, A., 2008, *Cele kształcenia w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi*, w: Urbaniak, B. (red.), *Zarządzane zasobami ludzkimi. Problemy dydaktyki*, Difin, Warszawa.
- Andrzejczak, A., 2012, *Sukcesy i porażki w kształceniu studentów na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu*, w: Andrzejczak, A. (red.), *Dylematy wyzwania kształcenia ekonomistów w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, Poznań.
- Białowas, S., Butler, D., Idczak, P., Klimanek, T., Olejniczak, T., Sławecki, B., Szwarc, K., 2013, *Badanie losów absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu. Raport pierwszej edycji badania*, Poznań.
- Barrie, S., 2004, *A Research-based Approach to Generic Graduate Attributes Policy*, Higher Education Research and Development, 23, s. 261–276.
- Biggs, J., Tang, C., 2009, *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd ed. McGraw Hill, Society for Research into Higher Education.
- Clark, B.R., 1998, *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways to Transformation*, IAU Press, Oxford – New York.

- Davis, M., 2003, Outcome-Based Education, <http://www.utpjournals.com/jvme/tocs/303/258.pdf>, 25.09.2014.
- Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, 2009, Ernst & Young, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/fa-5b19e372e1bed45db817b8380c8468.pdf.
- <http://education.stateuniversity.com/pages/2304/Outcome-Based-Education.html>”>Outcome Based Education-The Dilemma of Defining Outcome Based Education, Objective Based Education as a Reform Ideal.
- Jóźwiak, J., Morawski, R., 2009, *Spółeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010–2020*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Kusideł, E., 2005, *Poprawa jakości nauczania a kształcenie ukierunkowane na umiejętności*, w: *System ciągłego doskonalenia jakości w procesie kształcenia akademickiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lindberg-Sand, A., Olsson, T., Olsson, A., 2009, *Programme Structures, Learning Outcomes, and Student Assessment – Did the Bologna Process Make Any Difference?*, Utvecklingskonferensen for Sveriges ingenjorsutbildningar, LTH 2–3, December 2009.
- Niemierko, B., 1999, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Petty, G., 2010, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, GWP, Sopot.
- Pierwsze kroki na rynku pracy. Ogólnopolskie badanie studentów i absolwentów*, 2010, Raport Deloitte i Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa.
- Proces boloński, www.nauka.gov.pl/proces-bolonski.
- Ramsden, P., 1992, *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge Falmer, London and New York.
- Rydzewska-Włodarczyk, M., 2011, *Zasady oceny efektów kształcenia – wybrane problemy*, Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetnensis, Oeconomica 287 (63), s. 223–234.
- Schlaflly Phyllis Report, 1993, *What’s Wrong with Outcomes Based Education*, <http://www.ourcivilisation.com/dumb/dumb3.htm>.
- Spady, W., Marshall, K., 1991, *Beyond Traditional Outcome – Based Education*, Educational Leadership, vol. 49, no. 2, p.67–72.
- Szkoły wyższe i ich finance w 2012 r.*, 2013, GUS, Warszawa.
- Szlosek, F., 1998, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Instytut Technologii i Eksploatacji, Radom.
- Wode, J., Keiser, J., 2011, *Online Course Evaluation. Literature Review and Findings*, Academic Affairs, Columbia College, Chicago.
- Wróblewska, W., 2012, *Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, E-mentor, nr 1.
- Wyrozębski, P., 2009, *Podejście do tworzenia programów nauczania opartych na efektach kształcenia*, E-mentor, nr 3.