

MARCIN DUSZYŃSKI*

Efekty kształcenia w Polsce: perspektywa brytyjska

W „Nauce” nr 2 z 2010 roku profesor Wróblewski odniósł się krytycznie do projektu Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK), proponując ich użycie w „naukowym kabarecie”. System skrytykowanych KRK wydaje się nie tyle nieprzydatny, co nie do końca wykorzystany, a to oznacza utratę szans poprawy jakości w polskich uczelniach. System oparty na efektach kształcenia (*learning outcomes*)¹ jest bardziej rozwinięty w Wielkiej Brytanii, gdzie budowa programów wymaga serii posunięć, które dopiero zazębą się w ramy kwalifikacji absolwenta danego programu. Zarządzanie istniejącymi programami oparte jest na tych samych zasadach. Oznacza to, że dobrze zbudowany program brytyjski to coś bardziej zaawansowanego niż polski program napisany w oparciu o minima MNiSW z dodanymi czasownikami Krajowych Ram Kwalifikacji. Wykorzystując uruchamiane aktualnie procesy reform naszego szkolnictwa wyższego, może należałoby pójść od razu o kilka kroków dalej i wdrożyć więcej niż tylko proste modyfikacje sylabusów?

Brytyjska Quality Assurance Agency (QAA)² pełni rolę podobną do polskiego MNiSW, publikując dokumenty regulujące procedury w brytyjskim szkolnictwie wyższym. Nie jest jednak instytucją regulującą odgórnie – z racji organizacji brytyjskiego systemu QAA stoi z boku, doradzając uczelniom, wizytując je oraz publikując dokumentację o kwestiach jakościowych, ale nie oczekując wdrożenia wyłącznie swoich koncepcji. Z racji różnego statusu, brytyjska instytucja ma mniej restrykcyjne podejście do programów studiów w Wlk. Brytanii – QAA nie wymusza na twórcach budowy według listy zatwierdzonych wzorców (tak jak robi to MNiSW³), preferując publikowanie dokumentów ramowych *subject benchmark statements* (SBS), w których określa pożądane efekty

* Marcin Duszyński jest konsultantem akademickim w Wielkiej Brytanii. Zajmuje się rekrutacją i współpracą międzynarodową oraz budową dydaktycznych programów partnerskich. E-mail: marcin.duszynski@yahoo.co.uk

¹ W artykule używane są terminy angielskie stanowiące trzon dyskursu akademickiego w Wielkiej Brytanii nt. budowy programów oraz jakości kształcenia.

² <http://www.qaa.ac.uk>

³ http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news_cat_id=117&news_id=982&layout=1&page=text

kształcenia, ale bez narzucana twórcom programów konkretnych wymogów przedmiotowych czy godzinowych. Takie podejście stymuluje kreatywność i przedsiębiorczość akademicką oraz wzmacnia odpowiedzialność uczelni w tworzeniu programów, przy zachowaniu ogólnych ram pozwalających na zrozumienie natury danego kierunku przez innych uczestników systemu szkolnictwa wyższego, studentów oraz pracodawców.

By mieć pewność, że program spełni wymogi wewnętrznych decydentów oraz zewnętrznych interesariuszy (szczególnie QAA, ale i lokalnych instytucji rządowych), kierownicy programów w Wlk. Brytanii, zarówno istniejących, jak i dopiero tworzonych, muszą rozróżnić i wdrożyć dwa typy efektów kształcenia: ogólne (EK-O), związane z rozwojem i sylwetką studenta oraz związane z dyscypliną (EK-D), czyli precyzujące to, co uznaje się za niezbędne dla absolwenta danego kierunku.

W przeciwieństwie do polskich opisów w aktualnych minimach programowych MNiSW, efekty kształcenia dla dyscypliny (EK-D) opisane przez QAA zawierają komentarze „filozoficzne” odnoszące się do lokalizacji dyscypliny w szerszej wiedzy, opis danej dyscypliny i jej najważniejszych specjalizacji oraz czego wymaga praca zawodowa w dyscyplinie (m.in. aspekt etyczny, społeczny). Zawartość programu zorientowana na dyscyplinę przedstawiona jest w formie opisowej, bez użycia bardzo dokładnych terminów, pozostawiając twórcom programu maksymalną swobodę w doborze najlepszego sposobu wdrożenia.⁴ Brytyjska QAA nie wymaga konkretnych przedmiotów, określonych w Polsce z nazwy, zawartości oraz rozmiaru godzinowego. Bardzo ciekawym rozwiązaniem jest propozycja określenia poziomu końcowego, tzn. zestawu umiejętności, które powinien posiadać „satisfakcjonujący” student (*threshold standard*) oraz „dobry” student (*typical standard*). Pozwala to innym uczestnikom procesu, np. uczelniom przyjmującym kandydata na wyższy poziom studiów lub pracodawcy analizującemu kandydaturę, przełożyć oceny na realne umiejętności absolwenta⁵.

Ponieważ jest coraz więcej programów interdyscyplinarnych, autorzy programów odwołują się do kilku *subject benchmark statements*.⁶ Tutaj przykład z mojej działalności: pisząc niedawno program licencjacki z zakresu *international management*, wykorzystałem SBS-y: studiów biznesowych oraz ekonomii, ale również zaczerpnąłem z rachunkowości, finansów i informatyki. W ten sposób mogłem stworzyć trzyletni program dający absolwentom bardzo szeroki zakres wiedzy, ale według uznanych standardów naj-

⁴ Stwierdziłbym nawet, że w polskim odpowiedniku (standardy kształcenia MNiSW) segment „inne wymagania” jest często opisany z większą dokładnością niż efekty kształcenia dla dyscypliny (EK-D) publikowane przez brytyjską QAA.

⁵ Na poziomie magisterskim podział najczęściej obejmuje: *threshold*, *good/standard* oraz *excellent*, gdzie ostatnia kategoria pozwala zdefiniować najlepszych studentów, którym należy się wyróżnienie (*distinction*).

⁶ <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

ważniejszych dyscyplin wchodzących w zakres wiedzy o zarządzaniu międzynarodowym, a opisanych przez QAA.

Jeszcze większe zróżnicowanie między Polską a Wielką Brytanią widoczne jest w roli (i zakresie) ogólnych efektów kształcenia (EK-O), określających „sylwetkę absolwenta studiów” (a nie konkretnego programu, jak czynią opisane wyżej efekty dla dyscypliny, EK-D), które podzielone są na poziomy. Program licencjacki składa się z trzech poziomów (4, 5 i 6), gdzie poziom oznacza rok studiów, tak by ukończenie jednego zapewniło studentowi uzyskanie odpowiedniej kwalifikacji. W ten sposób nieukończone studia nie oznaczają utraty całości wyników, gdyż zaliczenie pierwszego roku (*level 4*) prowadzi do uzyskania dokumentu *certificate*, roku drugiego (*level 5*) dokumentu *diploma*, a roku trzeciego (*level 6*) prowadzi do pełnego *degree*.⁷ Program magisterski stanowi jeden poziom (*level 7*)⁸, co często wynika z faktu, iż angielskie uczelnie nadal oferują roczny program Masters z podziałem na: etap nauczania (*taught phase*) oraz etap pisania pracy (*dissertation phase*), którego nie można formalnie rozpocząć aż do zaliczenia wszystkich przedmiotów (niezaliczenie pracy magisterskiej nie odbiera prawa do kolejnej pośredniej kwalifikacji – tym razem jest to *postgraduate diploma*, przyznawany za same przedmioty magisterskie).

Podział na poziomy studiów oznacza gradację ogólnych efektów kształcenia (EK-O): zestaw czasowników w polskich KRK, krytykowany przez prof. Wróblewskiego, zostaje w Wlk. Brytanii podzielony. Brytyjscy autorzy programu muszą więc dostosować owe czasowniki do poziomu studiów. W przypadku studiów licencjackich należy wykazać rozwój efektów kształcenia z poziomu 4. na 5. i na 6., a w przypadku studiów magisterskich wykazać duży postęp w porównaniu z ostatnim rokiem licencjata. Jako przykład można przedstawić postępujące zaawansowanie oczekiwań w zakresie „syntezy wiedzy” słuchacza na studiach licencjackich:⁹

- Poziom 4: umiejętność zbierania i kategoryzowania idei i informacji oraz przedstawienie ich w standardowej formie (*can collect and categorise ideas and information in a predictable and standard format*);
- Poziom 5: umiejętność przetworzenia idei i informacji w konkretnym celu (*can re-format a range of ideas and information towards a given purpose*);

⁷ Duży rynek w Wlk. Brytanii to tzw. *top-up programmes* (programy uzupełniające), na które przyjmowane są osoby posiadające *certificate* lub *diploma*, a chcące odbyć minimalną wymaganą ilość zajęć, by dorobić niezbędne kredyty do uzyskania *degree* (licencjat) lub magistra (szczególnie jest to popularne w segmencie programów MBA).

⁸ <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/masters/default.asp>

⁹ Praktycznie każda uczelnia posiada własną dokumentację nt. ogólnych efektów kształcenia, które są zebrane z publikacji QAA. Tak przefiltrowane opisy są bardzo pomocne w pisaniu nowych programów oraz poprawek/rozwoju istniejących. Autor korzystał z wewnętrznej dokumentacji University of Wales.

- Poziom 6: umiejętność przetworzenia idei abstrakcyjnych w konkretnym celu i zaprojektowanie/przedstawienie nowych rozwiązań (*with minimum guidance can transform abstract data and concepts towards a given purpose and design novel solutions*).

Powyższe ograniczenia wobec autorów programu, wynikające z ogólnych efektów kształcenia, przekładają się na serię wymagań stawianych autorom sylabusów.

Po pierwsze, przedmioty nie mogą wykraczać poza dany poziom studiów, tzn. nie mogą trwać trzech semestrów lub zaczynać się w semestrze letnim, a kończyć się w semestrze zimowym następnego roku akademickiego. Ograniczenie to wynika z potrzeby zaliczenia danego poziomu studiów lub jasnej identyfikacji przedmiotów niezdaných i ewentualnej decyzji o progresji dokonanej podczas corocznej *Exam Board* (komisji decydującej o awansie lub pozostawieniu studenta na niższym roku). To również oznacza podział dużego/długiego przedmiotu na segmenty, z których każdy podlega pod wymogi odpowiedniego poziomu studiów.

Po drugie, zawartość przedmiotu musi odpowiadać poziomowi studiów. Autor sylabusu musi stworzyć taką zawartość by zapewniała odpowiedni poziom informacji (*level of insight*), szerokość/perspektywę oraz by student mógł odpowiednio zgłębić temat.

Po trzecie, system oceniania (*assessment*) staje się pochodną dwóch czynników. Musi sprawdzać efekty kształcenia dla przedmiotu, ustalone przez autora sylabusu, co pozwala na dosyć dużą swobodę w definiowaniu najlepszych metod, w zależności od typu przedmiotu, przez możliwości technologiczne lub osobowe aż po kreatywność prowadzącego. Musi również wynikać z ogólnych efektów kształcenia (EK-O) dla danego poziomu studiów, co oznacza wymóg budowania systemu oceniania tak, by sprawdzał, czy student posiadał pożądane na danym poziomie kompetencje. To, co jest akceptowalne lub skuteczne na poziomie 4. (pierwszy rok studiów), może się zupełnie nie sprawdzić na poziomie 6. (ostatni rok licencjatu), a to, co było skuteczne na licencjacie jest nieodpowiednie do potwierdzenia efektów kształcenia na studiach magisterskich. Kartkówki, małe eseje (np. do 1000 słów) i egzamin z pytaniami wielokrotnego wyboru na pierwszym roku muszą być zastąpione przez duże eseje (np. ponad 2000 słów i odpowiadające na bardziej zaawansowane pytania), projekty indywidualne, analizę „kejsów” (*case studies*) czy grupowe prezentacje w klasie na roku trzecim.

Kolejny przykład z mojej działalności: jako prowadzący przedmiot *Business Ethics* musiałem przygotować trzy różne sylabusy (oraz wspierające je materiały). Przedmiot prowadzony w jednej uczelni na pierwszym roku licencjatu koncentrował się na kwestiach podstawowych i wprowadzał studenta w najważniejsze teorie, a system ocen zawierał kilka kartkówek, mały esej (1500 słów) oraz egzamin końcowy, oparty na krótkich pytaniach sprawdzających zapamiętaną wiedzę. Przedmiot prowadzony, gdzie

indziej, na 3 roku licencjatu, już wymagał bardziej zaawansowanej, szerszej tematyki, omawianej o wiele dokładniej, z pokazaną ilością przykładów, a system oceniania zawierał duży „kejs” pisany indywidualnie, grupową prezentację oraz egzamin końcowy z jednym esejem oraz serią pytań otwartych. Ten sam przedmiot na poziomie magisterskim to już *Applied Business Ethics* (etyka stosowana/praktyczna), gdzie wymagana teoria przerabiana była przez studenta w domu, a na zajęciach omawialiśmy wyłącznie „kejsy”. Ocena zdobywana była dzięki aktywności w klasie, dużemu esejowi (3000 słów) i grupowej prezentacji. Egzamin końcowy zawierał dwa kejsy do rozwiązania, a studenci mogli korzystać z książek i laptopów.

Powolne zacieśnianie wymogów oraz ich systematyczny rozwój (szczególnie złożoność i zakres) coraz częściej uniemożliwiają budowę programu przez „samotnego wilka”. Poważną częścią tworzenia nowego programu jest *self-reflection* (autorefleksja) jednostki lub grupy pracującej nad programem, szczególnie w zakresie pożądanej struktury, a ta wynika z *QAA benchmarks*, standardu podobnych programów w innych uczelniach oraz zapotrzebowania rynku (lub jego gotowości zaakceptowania nowej oferty). Brak brytyjskich minimów programowych oraz regulacji dotyczących minimum kadrowego („z dyscypliny” czy „z zakresu”, wsparte kontrolą dorobku tematycznego oraz realizacji wymogów godzinowych) pozwalają autorom programu tak dobrać przedmioty, by (realizując *benchmarks*) stworzyć rynkowy program, którego absolwent znajdzie szybko pracę, oraz by obsadzić ten program jak najlepszą (a dostępną) kadrą. Aspekt kadrowy ma duże znaczenie w tworzeniu programów dzięki dużej swobodzie w doborze kursów: można włączyć już istniejące gdzie indziej kursy (z innych kierunków, wydziałów) o dobrej renomie lub przydatnej zawartości lub poprosić najlepszych wykładowców o przygotowanie nowych kursów, które perfekcyjne wkomponują się w nowo tworzony program, a ich autorzy zapewnią najwyższą jakość przekazu, wsparcia studentów oraz oceniania ich prac.

Dyskusje podczas budowy programu zapewniają również dozę autorefleksji autorom sylabusów, którzy muszą się zastanowić nad lokalizacją i rozmiarem przedmiotu (często narzuconą przez autorów programu), zawartością, formą przekazu, oraz zaprojektować i wdrożyć system oceniania bez względu na swoje potrzeby/nawyki (a raczej poświęcając część swoich standardowych praktyk na rzecz realizacji celów programu). Taka sytuacja ma szczególnie pozytywny wpływ na wykładowców zewnętrznych, którzy muszą dostosować proponowany przez siebie przedmiot tak, by nie odstawał (negatywnie) od standardu pozostałych kursów na roku.

Kolejnym pozytywnym czynnikiem jest kultura otwartości i przejrzystości (*transparency*), która w sprawach programowych oznacza udostępnianie jak największej ilości materiałów wszelkim interesariuszom, stymulując wymianę informacji oraz doświadczeń. Dokładne poinformowanie wszelkich stron biorących udział w budowie, nadzoro-

waniu i realizacji programu ma wymierne efekty projakościowe. Wykładowcy przestają być wyłącznie wykonawcami godzin, a stają się współtwórcami programu, dbając o jego prawidłową realizację oraz proponując usprawnienia (np. na corocznych *Board of Studies*, czyli spotkaniach dotyczących kwestii programowych). Studenci zyskują świadomość zamierzeń twórców programu, wymogów, następstw, systemów ocen, ogólnych i kierunkowych efektów kształcenia oraz mogą ocenić skuteczność danego wykładowcy. Kierownictwa wydziału i uczelni posiadają niezbędną ilość informacji, by móc monitorować i oceniać realizację programu, oraz mają pewność, że program wypełnia wszelkie standardy zewnętrzne.

Co to wszystko oznacza dla polskich menedżerów akademickich myślących o wdrożeniu efektów kształcenia, ale którzy chcieliby stworzenia bardziej zaawansowanego i kompletnego systemu niż proste dopisanie serii czasowników do każdego sylabusu?

Wymogów MNiSW nie da się ominąć lub zignorować, za to można posunąć się o wiele dalej, niż proponuje samo ministerstwo. Po pierwsze, należy rozpisać o wiele dokładniej ogólne efekty kształcenia, czyli te działania kształtujące studenta w obywatela i pracownika przyszłości i wdrożyć je w każdym programie. Po drugie, przedmioty opisane w polskich minimach z nazwy i zawartości dałoby się rozwinąć przez odpowiednią lokalizację w programie (usytuowanie w gradacji ogólnych efektów kształcenia) tak, by postępujące zaawansowanie zajęć i materiałów zgrywało się z systemami oceniania, które wymagają od studenta wspinania się na coraz wyższe poziomy wiedzy i umiejętności. Po trzecie, potraktować dodatkowe wymagania MNiSW (na końcu każdego standardu kształcenia) jako prawdziwe „minimum”, oferując o wiele więcej niż jest oczekiwane, właśnie tam wdrażając jak najwięcej projakościowych rozwiązań, np. uznawane międzynarodowo certyfikaty (językowe, informatyczne). Po czwarte, wykorzystać segment godzinowy wolny od zaleceń ministerialnych (w rzeczywistości jest to ok. 1/3 całości godzin), tworząc grupy przedmiotów (np. w formie specjalności), w których wyżej opisany system brytyjski stanowi podstawę organizacyjną. Po piąte, można obsadzić pełnoetatowe minimum kadrowe na przedmiotach obowiązkowych, dopuszczając specjalistów i praktyków do tej 1/3 godzin, by dzielili się swoimi doświadczeniami, a tak zorganizować system oceniania tych przedmiotów, by nagradzały interakcję z praktyką, a nie recytowanie formułek.

Z perspektywy organizacyjnej wdrożenie brytyjskiego systemu odwróciłoby zależność pomiędzy kadrą uniwersytecką a programami przez nią prowadzonymi. Mam na myśli podejście biznesowe, gdzie program stanowi linię produkcyjną skomplikowanej maszyny zwanej „studentem”, a kadra akademicka odpowiedzialna jest za „montaż segmentów” według ustalonego wzorca i w sposób skodyfikowany tak, by zapewnić jak najwyższą jakość „produktu” na wyjściu. Zapewnienie skuteczności programu wymaga

ewolucji organizacyjnej: przy nadrzędności programu nad kadrami i strukturami, w których ona się gromadzi (zakłady, katedry), należy pomyśleć nad stanowiskami kierowników programów, odpowiedzialnych wobec kierownictwa uczelni za całość procesu kształcenia na danym kierunku. Orientacja na program przecina instytucję i jej struktury (formalne i nieformalne): zakłady i katedry stają się skarbnicami zasobów ludzkich dobieranych wg potrzeby przez kierowników programów. Tworzy się wewnętrzny rynek usług. Jednostki organizacyjne, by zrealizować zobowiązania kontraktowe swoich pracowników (pensum), wymuszają ich rozwój (dydaktyczny i naukowy), by oferowali coraz to nowsze lub bardziej udoskonalone przedmioty kierownikom różnych programów oraz dbali o jakość zajęć (złe ewaluacje oznaczają dobór innego prowadzącego, nawet z zewnątrz). Grupowe interesy, handel godzinami, „nietykalni” monopoliści przedmiotów, wykładowcy niechętni zmianom w przedmiotach, które prowadzą od lat, oraz ci, którzy wykazują minimalistyczne podejście do prowadzonych zajęć – nagle muszą się zmienić. Inaczej kierownik programu skieruje swoje projeskiowe poszukiwania obsady gdzie indziej.

Zyska również student. Poziom zajęć, ich tematyka oraz system oceniania rozwijają się z każdym poziomem/rokiem, zwiększając i poszerzając wymagania, przez co student zmuszony jest do rozwoju. Przejrzystość programowa, wynikająca z publicznego dokumentowania wszelkich procesów, poprawia świadomość studenta dotyczącą struktury programu, wymagań, tematyki, celów, efektów kształcenia (tych ogólnych, jak i konkretnych dla dyscypliny). Student angażuje się również w proces dydaktyczny jako element nadzoru nad poprawnym prowadzeniem programu: porównując zajęcia i systemy oceniania z tymi założonymi w programie, monitorując pracę nauczyciela (co jest szczególnie ważne przy wykładowcach z zewnątrz) i ogólnie dbając o realizację wszelkich zamierzeń programu, na którym zdecydował się studiować. Wzorów marketingowych takiego zaangażowania nie da się przecenić: zadowolony student czujący się częścią sprawnego systemu zapewni napływ następnych dzięki marketingowi szeptanemu.

W procesie reformowania polskiego szkolnictwa wyższego, rozpoczętego w 2010 roku serią nowelizacji do najważniejszych ustaw, nie należy się spodziewać samorozwiązania MNiSW ani drastycznej deregulacji dającej ogrom uprawnień samym uczelniom. Niemniej można by się zastanowić nad wdrożeniem procesów projeskiowych, nienarzuconych odgórnie, a skopiowanych z bardziej zaawansowanych krajów, których szkolnictwo wyższe wyznacza najlepsze standardy świata. Dobrowolne wdrożenie takich rozwiązań przez indywidualne uczelnie pozwoliłoby im wyprzedzić procesy ogólnopolskie, a tym bardziej powolną ewolucję fundowaną Polsce przez MNiSW, poprawiając pozycję rynkową, co w dekadzie zapaści demograficznej może zagwarantować przetrwanie tych ambitnych instytucji.

Learning outcomes in Poland: a UK perspective

The reform process initiated in 2010 by the Polish Ministry of Science and Higher Education is intended to introduce sweeping changes in Polish HE. A key proposal is the introduction of a National Qualification Framework, part of which are learning outcomes (LEs). The reality is that, in most institutions the NQF are seen as a burden, to be implemented in a minimalistic manner: learning outcomes are a series of words to be added to subject syllabi in a mechanistic exercise. The United Kingdom has a much more advanced system where LEs are implemented and contribute to an effective quality assurance environment. Polish HE institutions can benefit from introducing UK-style solutions that would take them far beyond anything proposed (or maybe even envisaged) by the Ministry. Changes would encompass: subject syllabi, content, assessment, degree organisation as well as the interaction between academic staff and the institution and the student.

Key words: Poland, higher education, reform, learning outcomes, national qualification framework