

nych. W katedrze powstało kilkanaście opracowań książkowych m.in. „Organizacja i kierowanie zespołem pracowniczym” (1993), „Praca we współczesnej firmie” (1994), „Zarządzanie systemami produkcyjnymi” (1995), „Motywowanie w przedsiębiorstwie” (1998) – książka wyróżniona nagrodą Ministra Edukacji Narodowej, zaliczona przez miesięcznik *Businessman* (1998, nr 4) do katalogu lektur obowiązkowych dla menedżerów; „Zarządzanie pracą” (1999), „Podstawy zarządzania operacyjnego” (2004, 2011), „Motywowanie pracowników. Teoria i praktyka” (2008) – książka wyróżniona nagrodą MEN, „Losy zawodowe absolwentów WSH, WSE i AE we Wrocławiu” (2008), „Adaptacja pracownika do pracy w przedsiębiorstwie” (2008).

Katedra ma również osiągnięcia w działalności związanej

z rozwojem i kształceniem kadr naukowych. W Katedrze tytuły i stopnie naukowe otrzymali: tytuł profesora nauk ekonomicznych – Adam Jońca, Zdzisław Jasiński, Wanda Kopertyńska, stopień doktora habilitowanego – Zofia Hasińska i Wanda Kopertyńska oraz 11 osób stopień doktora

Od początku istnienia katedra prowadzi działalność dydaktyczną na studiach stacjonarnych, i niestacjonarnych, studiach doktoranckich i podyplomowych na wydziałach Uczelni i poza nią. Organizuje – z powodzeniem – od 1991 r. Menedżerskie Studium Podyplomowe „Zarządzanie pracą”, od kilku lat również w Świdnicy – odbyły się już 24 edycje, także od 2005 r. Studium Podyplomowe „Zarządzanie produkcją i usługami” – 5 edycji.

Więcej autonomii to także więcej odpowiedzialności za jakość kształcenia*

Przewidziana w nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym autonomia programowa, wdrażanie Krajowych Ram Kwalifikacji oraz ukierunkowanie na efekty kształcenia stawia szereg wyzwań przed różnymi interesariuszami systemu szkolnictwa wyższego, w szczególności przed uniwersytetami i innymi uczelniami akademickimi. Po raz kolejny uniwersytety powinny wykazać się adaptacyjnością, czyli zdolnością do podejmowania nowych zadań pod wpływem otoczenia, choć przecież, to trwałość i zachowawczość wydają się być podstawową cechą tych instytucji. Jak podaje Kerr, tylko uniwersytety - spośród osiemdziesięciu pięciu instytucji powstałych na zachodzie Europy przed 1520 rokiem – zachowały swoje fundamentalne cele i strukturę organizacyjną opartą na dziedzinach wiedzy (za: Wójcicka 2010, s.7).

FELIETONY

Ewa Konarzewska-Gubała**



Charakter zmian i ich kontekst

Z badań prof. Wójcickiej i innych badaczy przeobrażeń narodowych systemów edukacyjnych wynika, iż cechą charakterystyczną współczesnych zmian w dziedzinie edukacji i sposobie postrzegania jej roli w skali globalnej jest orientacja rynkowa (podobnie zresztą jak w dziedzinie

badania naukowych) i w konsekwencji, co wydaje się nieuniknione, rosnąca instrumentalizacja kształcenia i badań naukowych.

W debacie europejskiej dostrzeżono w szczególności, że w zmieniającej się Europie posiadanie dyplomu uniwersyteckiego nie gwarantuje zatrudnienia, a jeśli umożliwia zdobycie pracy, to nie zapewnia utrzymania jej przez całe życie. Pracodawcy również zaczęli domagać się, by

uczelnie dokładniej określały, jaką wiedzę i umiejętności posiadają ich absolwenci (Wprowadzenie do projektu *Tuning*...2008, s.82-83).

Nie podzielam opinii, że dominacja rynku usuwa na dalszy plan fundamentalne kwestie związane z kształceniem dla przyszłości, której podstawowymi wyznacznikami będą *zmiana* oraz międzynarodowy kontekst kształcenia i pracy. Jednakowoż, trudno nie zgodzić się z przewidywaniem, że „charakter narodowych systemów szkolnictwa wyższego – przyjętych założeń, poziomu i jakości kształcenia – zdecyduje, czy będą one przygotowywać osobowości kreatywne, zorientowane na przekształcanie warunków życia i rozwoju społecznego, czy też odtwórców, gotowych do wspierania globalnego rynku jako wykwalifikowani robotnicy” (Wójcicka 2010, s.98-99).

Proces budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, rozpoczęty w 1999 r., przyniósł zasadniczą zmianę w postrzeganiu celów procesu dydaktycznego. Położenie większego nacisku na kompetencje niż na samą wiedzę absolwentów sprawiło, że w Deklaracji Bolońskiej za podstawowe cele kształcenia na poziomie akademickim uznano:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy,

- przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie, także europejskim,
- rozwój i podtrzymywanie wiedzy zaawansowanej,
- rozwój osobowy kształconych.

Podstawą budowy programów studiów w coraz większym stopniu staje się ich przydatność dla przyszłej pozycji absolwenta w społeczeństwie, jego konkurencyjność i zatrudnialność na rynku pracy.

Zdynamizowaniu wprowadzania zmian, elastyczności w uwzględnianiu potrzeb rynku pracy oraz indywidualnych potrzeb i aspiracji uczących się ma służyć koncepcja *learning outcomes* (efektów uczenia się, efektów kształcenia) i związana z nią metodyka budowy programów studiów oraz programów przedmiotów (Kennedy 2007, 2009). Koncepcja ta jest kluczową w przyjętych rozwiązaniach instytucjonalnych dotyczących szkolnictwa wyższego, a ujętych w tzw. Europejskich Ramach Kwalifikacji oraz Krajowych Ramach Kwalifikacji.

Określenie wymaganych dla danej kwalifikacji (dyplomu) efektów uczenia się, polegać ma na scharakteryzowaniu nabytej w procesie uczenia się wiedzy z odpowiednich dziedzin oraz powiązanych z nią różnego rodzaju umiejętności i innych kompetencji. W konsekwencji, w miejsce dotychczasowych tzw. ramowych treści kształcenia proponuje się:

- opis poziomów studiów – w terminach deskryptorów generycznych,
- opis obszarów i profili kształcenia – w terminach deskryptorów obszarowych.

Zgodnie z koncepcją europejskich i krajowych ram kwalifikacji, pojęcie efektów uczenia się staje się stopniowo kluczową kategorią dla opisu przedmiotów i programów studiów. Wydaje się, że jest powszechna zgoda, co do jasności i jednoznaczności pojęcia *learning outcomes* w odróżnieniu do dyskusyjnego zakresu pojęciowego kategorii *competences*, niejednokrotnie określanej jako „fuzzy” (zob. Van der Klink and Boom 2002 za: Kennedy 2009). Podzielana jest opinia, że o ile język efektów uczenia się staje się wspólnym językiem edukacji, środkiem komunikacji w środowisku wielorakich systemów kształcenia, o tyle kategoria kompetencji może być użyteczna w „w budowaniu mostów”, komunikacji między edukacją, a rynkiem pracy.

Orientacja na studenta i procesy uczenia się

Walog językowy, funkcja komunikacyjna kategorii efektów uczenia się nie wyczerpują potencjału tego pojęcia i skutków, konsekwencji, jakie niesie za sobą. Implikuje ona przede wszystkim subtelną, ale istotną zmianę w dotychczasowym postrzeganiu procesów edukacyjnych. Nacisk zostaje położony nie na to, co jest nauczane, lecz na to, czego student się nauczył. Oczywiście istnieje bliski związek pomiędzy tymi dwoma pojęciami, ale są one dalekie od bycia identycznymi. Istotą dokonujących się zmian jest tendencja, w której tradycyjne systemy edukacyjne, zorientowane przede wszystkim na uczących (nauczycieli) zaczęły ustępować miejsca systemom, w których większą podmiotowość uzyskuje student.

Niewątpliwie, za sprawą koncepcji *learning outcomes*,

uczelnie oferujące usługi edukacyjne zbliżają się do wizji organizacji zarządzanej przez jakość, bo zorientowanej na klienta, w tym przypadku studenta i absolwenta, bardziej niż ma to miejsce w dotychczasowym systemie edukacji ukierunkowanej na nauczane treści, a więc pośrednio na nauczyciela.

Efekty kształcenia opisują co absolwent (*successful student*) powinien być zdolny wykonać po ukończeniu studiów, dokładniej, opisują co *każdy* absolwent powinien być zdolny zademonstrować, a więc muszą być dopasowane do realistycznego „typowego” poziomu. Dla większości studentów pewne efekty kształcenia będą łatwe do przekroczenia przed końcem studiów, inne będą mogli zaledwie osiągnąć. Jeśli studentowi nie uda się uzyskać poziomu wymaganego dla jednego lub więcej z nich w danym programie/przedmiocie nauczania, wtedy nie powinien zaliczyć programu/przedmiotu. Dlatego tak ważnym jest, jak podkreśla Cox, „...aby efekty kształcenia były sformułowane w sposób umożliwiający opis minimalnego poziomu osiągnięć, do którego student powinien dojść, aby zaliczyć program” (Cox 2007, s.12). Zagadnienie to wiąże się z jedną z kluczowych, dla poprawnego upowszechnienia się metody efektów kształcenia, kwestii – pomiaru i oceny (*assessment*) osiągnięć studenta.

Koncentracja uwagi na efektach uczenia się oznacza umieszczenie w centrum uwagi procesów i metod sprawdzania oraz oceniania stopnia ich osiągnięcia. Jednocześnie zauważmy, że ten element wzmacnia dodatkowo ukierunkowanie na studenta. O ile dla nauczającego, ocenianie jest końcową fazą w sekwencji działań nauczania – uczenia się, o tyle dla studenta jest początkiem tej sekwencji. Biggs (Biggs 2003) przedstawił tę opozycję pokazując dwie perspektywy:

nauczyciela: cele programu studiów → efekty kształcenia → nauczanie → ocenianie
oraz

studenta: ocenianie → uczenie się → efekty kształcenia.

Jeśli program studiów i jego cele są odzwierciedlone w adekwatnym systemie pomiaru i oceny osiągnięć studenta, to aktywności nauczania nauczyciela oraz aktywności uczenia się studenta zmierzają w tym samym kierunku.

Koncepcja efektów uczenia się, ukierunkowana na studenta zachęca również do ukierunkowanego na studenta podejścia do problematyki nauczania, doboru treści, metod i narzędzi dydaktycznych, obliczonych na osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia. Efekty kształcenia nie przenoszą, bowiem, całej odpowiedzialności za proces uczenia się na studenta. Są zazwyczaj formułowane w następujący sposób: „Po ukończeniu studiów student będzie zdolny do...” lub „Absolwent studiów będzie potrafił...”. To zakłada podział odpowiedzialności. Instytucja będzie dostarczać „nauczania” (wykładów, ćwiczeń, praktyk itp.), pomocy naukowych oraz pomocy środowiska, które umożliwią studentowi z odpowiednim podejściem osiągnięcie tych efektów. Z drugiej strony, jak słusznie zauważa Cox (2007, s.11), student, aby je osiągnąć, powinien wykazać właściwe zaangażowanie, umożliwiające mu czynienie właściwego użytku z „nauczania”, pomocy

naukowych i dostarczanej mu pomocy środowiska akademickiego w okresie studiów.

Koncepcja efektów uczenia się zmienia optykę patrzenia na procesy edukacyjne, czyniąc, w zgodzie z filozofią i praktyką TQM, orientację na studenta/absolwenta wiodącą zasadą budowy programów studiów. Faza koncepcyjna w tak rozumianym procesie projektowania programu studiów (*curriculum*) w sposób szczególnie nawiązuje do modelu wbudowywania, wkomponowywania jakości w produkt na etapie jego projektowania, postulowanego przez Deminga, Taguchiego i innych (zob. np. Wawrzynek 2006).

Przeformułowywanie programów studiów

Niewątpliwie trafne sformułowanie efektów kształcenia dla programu studiów, a nawet dla przedmiotu, może okazać się zadaniem niełatwym, wymagającym w istocie podjęcia decyzji o znaczeniu strategicznym odnośnie ostatecznego wyboru profilu efektów kształcenia określającego ofertę edukacyjną uczelni. Klasyczne podejście badań rynkowych w celu zidentyfikowania wymagań klientów nie jest wystarczające, choć nie do przecenienia są wszelkie projekty identyfikujące *new skills for new jobs* oraz badania opinii absolwentów oraz pracodawców. Wśród interesariuszy projektów nowo budowanych lub przeformulowanych programów studiów rola uczelni i jej ambitnej, ale przede wszystkim, realistycznie względem otoczenia określonej misji jest kluczowa.

Ponadto, zadaniem twórców instytucjonalnych programów nauczania jest zapewnienie, że sformułowane przez nich efekty kształcenia są spójne z bardziej ogólnymi efektami uczenia się ustanowionymi dla obszarów i profili kształcenia oraz z deskryptorami efektów w Krajowych Ramach Kwalifikacji.

Efekty kształcenia opisują, do jakiego miejsca student powinien dojść w momencie ukończenia swoich studiów, a nie, w jaki sposób ma tam dotrzeć. Potwierdza to zasadę respektowania różnorodności programów studiów o porównywalnych efektach kształcenia. Ponadto proces uczenia się może zawierać więcej niż to, co jest nauczane, ale wprowadza również pewną potencjalną elastyczność odnośnie długości okresu studiów, umożliwiającą studentowi osiągnięcie zamierzonych efektów.

Instytucja podjąwszy decyzję odnośnie profilu efektów kształcenia oferowanego kierunku (specjalności) studiów może zacząć projektowanie programu nauczania.

Podział programu nauczania na różne części składowe jest rzeczą naturalną i nieuniknioną. Proces uczenia się musi mieć strukturę. Ukierunkowanie na różne obszary uczenia się w obrębie danej dyscypliny pomaga w lepszym zrozumieniu i przyswojeniu sobie nauczanych treści. Należy jednak pamiętać, że chociaż projektowanie programu nauczania dotyczy w części dzielenia tego co ma być nauczane, musi jednocześnie brać pod uwagę zintegrowany rezultat końcowy wyrażony w kategoriach wiedzy, umiejętności i innych kompetencji (personalnych i społecznych).

Zasada ukierunkowania na studenta oraz na proces uczenia się sprawia, że proces projektowania programu

nauczania wymaga planowania w sposób bardziej świadomy i celowy niż dotychczas. Należy się przygotować, iż biorąc pod uwagę poszczególne przedmioty i zajęcia do umieszczenia w budowanym programie trzeba będzie rozpatrywać i rozstrzygać szereg kwestii i dylematów. Oto niektóre z nich (por. Cox 2007, s.13):

- Czy istnieje jeden lub wiele efektów kształcenia, które student może osiągnąć poprzez uczęszczanie na dane zajęcia lub przedmiot?
- Jeśli nie, dlaczego planujemy włączenie tych zajęć lub przedmiotu do programu nauczania? (Jeśli jednak okaże się, że istnieje rzeczywiście ważny powód, dla którego dane zajęcia lub przedmiot powinny być włączone, warto może wrócić do efektów kształcenia i sprawdzić, czy nie został pominięty jakiś istotny element).
- Jeśli istnieje przynajmniej jeden efekt kształcenia, który odnosi się do danych zajęć lub przedmiotu, w jaki sposób pomagają one w osiągnięciu tego efektu przez studenta?
- Jeśli określono sposób, w jaki dane zajęcia lub przedmiot pomagają w osiągnięciu określonego efektu uczenia się, czy sposób, w jaki dane zajęcia lub przedmiot są oceniane pomaga zmierzyć postępy studenta w procesie osiągania danego efektu? Jeśli nie, w jaki sposób można by ten stan rzeczy zmienić?
- Kiedy sprawdziliśmy już wszystkie proponowane zajęcia i przedmioty, czy istnieje efekt kształcenia, który nie został właściwie „pokryty”?
- Jeśli tak, jakie inne zajęcia lub przedmioty należy dodać?
- A jeśli miałyby zaistnieć dodatkowe zajęcia, jakie zajęcia albo przedmioty bylibyśmy gotowi usunąć, ograniczyć albo połączyć, aby znaleźć miejsce w ramach dostępnego budżetu i/albo czasu dla elementów, które należałoby dodać?

Ostatnie pytanie może być odebrane negatywnie, ale może stanowić jeden z najcenniejszych aspektów projektowania programu nauczania prowadzonego zgodnie z zasadami orientacji na studenta i orientacji na procesy uczenia się. Sam proces, mianowicie, może umożliwić odkrywanie bardziej wydajnych, a może bardziej zintegrowanych sposobów dostarczania zamierzonych efektów kształcenia.

Przy projektowaniu programu nauczania warto posłużyć się tzw. macierzą efektów kształcenia (kompetencji). Jest ona pomocna w określeniu, które efekty kształcenia sformułowane dla programu studiów zdefiniowane zostały dla przedmiotów/modułów oferowanych w ramach tego programu.

Rozwój programu studiów

Kiedy nowo zaprojektowany program studiów jest zatwierdzony i uruchomiony oczekuje się, że za kilka lat (np. pięciu) będzie miał miejsce proces przeglądu programu, porównywalny do tego, który doprowadził do stworzenia programu. Proces okresowego przeglądu jest ważny, ponieważ ponownie nakłada dyscyplinę całościowego myślenia o programie. W programie studiów zaprojektowanym

w oparciu o efekty kształcenia, same efekty są najbardziej oczywistym miejscem dla rozpoczęcia procesu przeglądanego. Projektodawcy powinni chcieć sprawdzić, czy każdy indywidualny efekt kształcenia i cała lista koresponduje nadal z umiejętnościami, które ich zdaniem studenci powinni posiadać. Pytanie powinno być postawione na różne sposoby (por. Cox 2007, s.30):

- Czy dany efekt kształcenia ciągle odpowiada oczekiwaniom związanym z sylwetką absolwenta – obecnie i jeśli można to przewidzieć, w następnych pięciu (albo więcej) latach?
- Czy ogół efektów kształcenia odpowiada nadal sylwetce absolwenta, którego mamy nadzieję wyedukować zarówno teraz, jak i w następnych pięciu lub więcej latach?
- Czy nasza instytucjonalna misja uległa zmianie w ostatnich pięciu latach, do której powinniśmy dostosować ofertę edukacyjną?
- Czy istnieją jakieś efekty kształcenia nieobecne w ogólnym modelu, które powinny być obecnie dodane?
- Jeśli tak, i jeśli liczba efektów kształcenia jest zbyt duża, czy istnieje jakiś efekt, który jakkolwiek istotny i pożądany, może być „bezpiecznie” pominięty?

Okresowe przeglądy programu są podstawowymi punktami orientacyjnymi w rozwoju każdego programu nauczania. Jednakże ważną sprawą jest pozwolić programowi rozwijać się w sposób ciągły – pod warunkiem jednak, że zmiany nie wpływają na ogólną strukturę i brak stabilności. Mając to na uwadze, dobrą zasadą jest umożliwienie funkcjonowania każdej wprowadzonej zmiany przez przynajmniej dwa lata.

Aby osiągnąć równowagę pomiędzy procesem ciągłego poszukiwania sposobów ulepszania programu i unikaniem ustawicznych, powodujących uczucie niepewności zmian, proces corocznego monitoringu może być bardzo pomocny. Wiąże się to ze zbieraniem opinii od nauczycieli akademickich i studentów. Doświadczenie uczelni zachodnich pokazuje, że kluczowym elementem takiego monitoringu jest stosowanie systemu tzw. egzaminatorów zewnętrznych. Umożliwia to ocenę z innej, niezmiernie użytecznej perspektywy, uzupełniającej naszą własną – wewnętrzną.

Okresowej ocenie zewnętrznej będzie zapewne poddawany każdy program studiów, a także afiliująca go instytucja, przez agencje akredytacyjne (w szczególności przez Polską Komisję Akredytacyjną). Instytucje te, tworzone w Europie zachodniej od połowy lat osiemdziesiątych, w coraz większym stopniu stają się gwarantem jakości kształcenia. Upublicznienie wyników ewaluacji ma służyć budowaniu zaufania społecznego do instytucji szkolnictwa wyższego w warunkach kształcenia na poziomie masowym. Jednakże podstawę każdej formalnej zewnętrznej ewaluacji będzie stanowił wewnętrzny system zapewnienia jakości kształcenia. To uczelnia i jej jednostki dydaktyczne są odpowiedzialne za jakość. Zewnętrzna komisja tylko sprawdzi czy się z tego obowiązku wywiązują.

Na zakończenie warto zauważyć, że troska o jakość zawsze stanowiła naturalny element rzeczywistości akademickiej. Stosunkowo długo w gestii finansującego państwa pozostawało określanie wymagań odnośnie programów, dyplomów, kierunków studiów i sprawowanie w tej mierze nadzoru. Przechodzenie od kształcenia elitarnego do masowego, wycofywanie się państwa z pełnej odpowiedzialności za finansowanie szkolnictwa wyższego wpłynęło na kształtowanie się nowego typu relacji z państwem. Proces ten określany jest w literaturze jako *rozwój państwa ewaluacyjnego* (Wójcicka 2010). W procesie tym rozszerzaniu autonomii wewnętrznej uczelni towarzyszy przenoszenie odpowiedzialności za jakość kształcenia na uczelnie akademickie oraz agencje zewnętrznego zapewnienia jakości.

Przedstawiając w tym tekście pewne zasady oraz kwestie do rozwiązania dla projektujących, modernizujących, monitorujących, audytujących programy studiów ukierunkowane na efekty uczenia się starałam się zwrócić uwagę na konceptualną zmianę postrzegania procesów edukacyjnych: od nauczania do uczenia się oraz na większą koncentrację na idei, że student jest czynnikiem aktywnym, poszukującym wiedzy i umiejętności, a nie pasywnym odbiorcą treści nauczania, o których zdecydowali inni uważając, że są w najlepszym interesie studenta i absolwenta.

LITERATURA

- [1] Biggs J. (2003) *Aligning Teaching and Assessing to Course Objectives*, "Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations", University of Aveiro, 13-17 April 2003
- [2] Cox J. (2007) *Projektowanie programu nauczania i jego rozwój w wyższym szkolnictwie muzycznym*, Publikacja Association Europeene des Conservatoires, Academies de Musique et Musikhochschulen (AEC)
- [3] Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2009) Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg
- [4] Kennedy D. (2009) *Designing Curricula based on Learning Outcomes*, materiały konferencji i warsztatów poświęconych strukturze kwalifikacji, Warszawa 5 marca 2009
- [5] Kennedy D., A. Hyland, N. Ryan (2007) *Writing and Using Learning Outcomes – A practical Guide*, Quality Promotion Unit, University College Cork, Cork
- [6] *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji* (2009) red. E. Chmielecka, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa
- [7] Konarzewska-Gubała E. (2011) *Orientacja na studenta i absolwenta w projektowaniu programów studiów na podstawie efektów uczenia się*, w: Boryś T., Rogala P. (red.) *Orientacja na klienta jako kryterium doskonałości*. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Nr 151, ss. 370 - 383
- [8] Wawrzynek J. (2006) *Idee W.E. Deminga i ich znaczenie w kształtowaniu japońskiej orientacji na jakość*, w: Konarzewska-Gubała E. (red.) *Zarządzanie przez jakość. Koncepty, metody, studia przypadków*, wydanie 2, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław
- [9] Wójcicka M. (2010) *Uniwersytet - stabilność i zmiana*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa
- [10] *Wprowadzenie do projektu Tunning Educational Structures in Europe. Harmonizacja w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński* (2008) Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, Warszawa
- [11] *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/C 111/01/WE z dnia 23 kwietnia 2008 w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*
- [12] <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf>

* W tekście wykorzystano fragmenty artykułu Autorki (Konarzewska-Gubała 2011)

** Członek Zespołu ds. opracowania opisu efektów kształcenia dla obszaru kształcenia – nauki społeczne (projekt zrealizowany przez MNiSW) oraz członek zespołu wykonawców projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” realizowanego aktualnie przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków UE w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego 3.4.1