Izabela Dąbrowska

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Sylabus jako podstawa doskonalenia procesu rozwijania wiedzy, umiejętności i postaw w kształceniu neofilologicznym w świetle wymogów Krajowych Ram Kwalifikacji

Artykuł poświęcony jest zagadnieniom związanym z wprowadzeniem nowej metodologii konstruowania programów kształcenia i sylabusów w szkolnictwie wyższym od roku akademickiego 2012/13. Przedstawia pokrótce historię nowego opisu procesu dydaktycznego według metodologii Krajowych Ram Kwalifikacji oraz główne jego koncepcje. Wskazuje na zalety konstruowania sylabusów w nowej formie, ale też implikacje przyjęcia zmienionej metodologii. Koncentruje się na tych kwestiach, które stanowić będą o sukcesie lub trudnościach w implementacji założeń dokumentu, tj. celach, efektach, środkach dydaktycznych i narzędziach weryfikacji osiągniętych zamierzeń. Opisuje dotychczasowe działania przyjęte w Zakładzie Języka Angielskiego Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w roku akademickim 2011/2012, w tym wprowadzenie nowych modułów (przedmiotów). Ponadto, artykuł porusza problem m.in. spiralnych modeli konstruowania treści programowych (specjalizacje), co sprawia, iż autor każdego sylabusa, staje się jednocześnie współautorem innych kursów danej specjalizacji (modułów tematycznych). Wskazuje tym samym na trudność weryfikacji nowych dokumentów, szczególnie w pierwszym cyklu kształcenia, gdyż wiele z nich to programy autorskie. Przedstawia zadania, jakie stoją przed dydaktykami, wynikające z faktu przyjęcia nowej metodologii opisu. Podkreśla potrzebę ciągłego monitorowania i doskonalenia sylabusów tak, aby stanowiły one instrument wspomagania procesu dydaktycznego nauczyciela akademickiego.

1. Sylabus a Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji

Słowo ‘sylabus’ wywodzi się z języka łacińskiego i oznacza listę, spis, wykaz, rejestr. Po raz pierwszy w odniesieniu do dydaktyki wyrazu tego użyto w Polsce w wieku XVII w znaczeniu ‘wykład profesora uniwersytetu’. W kolejnych stuleciach jego miejsce zajął grecki odpowiednik ‘programma’, oznaczający publiczne ogłoszenie lub obwieszczenie (Breza, 2001: 411). Swój renesans słowo ‘sylabus’ przeżyło w Polsce wraz z wprowadzeniem reformy systemu szkolnictwa i ustanowieniem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w 1998 r. W jej opracowaniach wyraz ten pojawiał się w znaczeniach: informator i program zajęć kursów. To współczesne zastosowanie jest jednym z zapożyczeń z języka angielskiego, gdzie oznacza właśnie program zajęć czy kursów, zwłaszcza takich, które mają przygotować słuchaczy do egzaminu (*Cambridge International Dictionary of English*, 1995).

Choć, jak widać, znaczenie wyrazu ‘sylabus’ ulegało modyfikacjom, w powszechnym rozumieniu oznacza ono dziś dokument, który pełni funkcję planu działań dydakty-

ka. Wskazuje zakres materiału nauczania, podając najczęściej kolejność realizowanych treści. Może też sugerować dobór odpowiednich strategii i metod pracy, choć w dotychczasowej praktyce czyni to rzadko. Innymi słowy, sylabus wyznacza drogę postępowania nauczyciela, pozwala mu dobrać odpowiednie formy pracy i środki dydaktyczne celem zapewnienia sprawnej realizacji założeń kursu. Stanowi zatem integralną część projektowania i wspomagania działań każdej jednostki prowadzącej zajęcia, w tym nauczycieli akademickich uczelni wyższych.

Sama koncepcja opracowywania sylabusa w szkolnictwie wyższym w nowej, rozszerzonej i precyzyjnie dopracowanej formie jest konsekwencją prowadzonej od kilku lat polityki realizacji zintegrowanego systemu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Pierwszy komunikat wzywający uczelnie wyższe do wdrożenia strategii budowy wspólnego obszaru szkolnictwa wyższego, wedle zaleceń Procesu Bolońskiego, tzw. Europejskich Ram Kwalifikacji, wydano w Bergen już w 2005 r. Rok później, decyzją Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce powołano Grupę Roboczą, której zadaniem było opracowanie wstępnego modelu ram kwalifikacji w naszym kraju. W 2008 r. Parlament Europejski ponowił apel o wprowadzenie zaleceń bolońskich we wszystkich krajach europejskich. Jego efektem stało się dopracowanie w latach 2008-2010 systemu Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, których wytyczne, w postaci regulacji prawnych MNiSzW, stopniowo weszły w fazę rozporządzeń wykonawczych w 2011 r. Ostatecznym celem wszystkich tych poczynań było wprowadzenie procesu kształcenia opartego na koncepcji ram kwalifikacji w roku akademickim 2012/13 (Kraśniewski, 2011: 8-14). Prawnie wprowadzenie systemu KRK w Polsce stało się możliwe dzięki przyjęciu przez Sejm znowelizowanej w dniu 18.03.2011 r. ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Zawarła ona przepisy umożliwiające formalną akceptację koncepcji ram kwalifikacji. Zapewniła uczelniom wiele przywilejów, z drugiej zaś strony zobligowała je do przygotowania programów i sylabusów studiów zgodnie z metodologią KRK.

W materiałach i opracowaniach programowych członków Grupy Roboczej ds. KRK dla szkolnictwa wyższego słowa ‘sylabus’ używa się niezmiernie rzadko. Częściej stosuje się słowo ‘program’, które odnosi się zarówno do poszczególnych typów zajęć jak i planów studiów związanych z nowym opisem systemu kształcenia na poziomie wyższym. Opracowania *Autonomia programowa uczelni – Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego* pod redakcją Ewy Chmielewskiej (2010) oraz *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?,* przygotowane przez Andrzeja Kraśniewskiego (2011), szczegółowo omawiają procedury dostosowania procesu kształcenia do wymagań znowelizowanej *Ustawy o szkolnictwie wyższym*. Obie pozycje wykorzystują słowo ‘program’, gdyż podkreśla ono spójność celów i efektów całego przedsięwzięcia.

2. Założenia reformy: korzyści i wyzwania

Głównym celem reformy szkolnictwa wyższego jest wprowadzenie takiej metodologii działania, która poddaje się krytycznej weryfikacji europejskich i krajowych instytucji nadzorujących program ram. Ma ona sprzyjać poprawie jakości kształcenia poprzez stwarzanie możliwości porównywania osiągnięć i kwalifikacji studentów kończących kursy

w różnych uczelniach w kraju i za granicą. Cała uwaga skupia się bowiem na wspólnej metodzie opisu kierunków studiów i procesu nauczania, która sformułowana jest w języku efektów kształcenia (Chmielewska i in., 2010: 1-2). Dotyczy to nie tylko programów studiów (*curriculum*), ale też opisu ich najmniejszego elementu - przedmiotu i jego sylabusa. Jednocześnie, przyjmuje się także, iż jednolite zasady organizacji procesu kształcenia nie powinny podważać różnorodności tradycji nauczania środowisk akademickich.

Korzyści związane z przyjęciem nowej koncepcji opisu procesu dydaktycznego wynikają z eksponowania efektów kształcenia studentów poprzez zdobyte przez nich kwalifikacje (kompetencje). Nadrzędnym celem staje się zapewnienie, że student osiągnął zakładane efekty – aby, po ukończeniu studiów dysponował odpowiednią wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi (Kraśniewski, 2010: 6). Powinno to służyć większej mobilności studentów i zdobywaniu przez nich doświadczeń w Polsce i poza jej granicami. Wspólny europejski system opisu kształcenia pomoże bowiem dokonać porównań dyplomów (kwalifikacji) wydawanych w uczelniach europejskich (Chmielewska i in., 2010: 11). Stosowane obecnie nazewnictwo przedmiotów nie daje takich możliwości.

Wykorzystanie efektów kształcenia jako głównego elementu projektowania programów studiów ma przynieść uczelniom, a co za tym idzie studentom i kadrze nauczającej, wymierne korzyści. Po pierwsze, działania te zapewniają instytucjom większą autonomię w tworzeniu programów. Ponadto, sprzyjają innowacyjności, gdyż mogą się one kierować potrzebami społecznymi, dostosowując swoją ofertę kształcenia do potrzeb rynku (Próchnicka i in., 2011: 93). To z kolei może wpłynąć na dalsze umasowienie kształcenia oraz wzrost motywacji studentów do zdobywania nowych kwalifikacji (dyplomów), które spełnią oczekiwania zarówno samych absolwentów, jak i przyszłych pracodawców.

Europejski opis kwalifikacji wykorzystujący wyszczególnienie efektów kształcenia ma być zatem językiem uniwersalnym w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej – użytecznym i zrozumiałym dla wszystkich uczestników procesu kształcenia, tj. kandydatów na studia, studentów, absolwentów oraz nauczycieli akademickich. Język ten powinien zawierać sformułowania, które w sposób jednoznaczny opiszą kwalifikacje, tj. kompetencje absolwentów (Próchnicka i in., 2010: 93). Przekazywane w nim informacje mają ułatwiać studentom przemyślany wybór specjalności, zaś absolwentom charakterystykę własnego profilu, tj. indywidualizowanie opisu kompetencji. Równocześnie, powinny ułatwić pracodawcom określenie i konfrontowanie swoich oczekiwań wobec absolwentów z efektami kształcenia instytucji dydaktycznych.

Tym ambitnie brzmiącym hasłom przyświeca cel wyższy. Drugoplanowym zamierzeniem wdrożenia koncepcji Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego jest zharmonizowanie opisu kształcenia z prowadzonymi równolegle pracami nad projektem ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Ideą tego kolejnego, szerokiego procesu jest włączenie w system działalności dydaktycznej obszarów edukacji pozaformalnej, tj. różnych szkoleń i kursów, a także uznawanie kompetencji uzyskiwanych w drodze samokształcenia (Saryusz-Wolski, 2010: 103). Zdaniem Kraśniewskiego (2011: 11), jest niemal pewne, że przedsięwzięcia te doprowadzą pewnego dnia do powstania jednej, zintegrowanej ramy dla wszystkich sektorów i rodzajów edukacji w Polsce i w Europie.

Nowa wspólna metodologia systemu kształcenia stawia przed kadrą akademicką pewne wyzwania. Jak zauważają eksperci bolońscy (Saryusz-Wolski, 2010: 104; Kra-

śniewski, 2011: 58), jej wprowadzenie oraz wymóg równoważenia efektów wymagają zastosowania odmiennego opisu procesu dydaktycznego. Podważają zasadność przygotowywania programów nauczania i sylabusów opartych na dotychczasowych zasadach, tj. na przyjmowanych do realizacji treściach programowych. Co więcej, stosowanie odmiennego opisu procesu dydaktycznego i skupienie się na osiągnięciu efektów zamierzonych celów wiąże się z problemem zintegrowania wszystkich innych składowych elementów przedmiotu. Cele kształcenia, treści programowe, narzędzia dydaktyczne, sposoby oceniania oraz metody pomiaru dydaktycznego powinny zostać dopasowane do zamierzonych efektów w sposób elastyczny. Wszystko to z kolei powinno uwzględniać specyfikę uczącej się grupy studentów. Te wymagania wskazują, iż opis procesu nauczania powinien być konkretny, aby pokazywał kwalifikacje (osiągnięcia) studentów, lecz równocześnie na tyle ogólny, aby nie przytłaczał swoją szczegółowością.

Kolejnym wyzwaniem jest takie zdefiniowanie efektów kształcenia dla każdego przedmiotu, który gwarantuje ich mierzalność. Wiąże się to z dokładnym opracowaniem metod i kryteriów weryfikacji efektów nauczania, tj. podstawowych narzędzi wdrożenia metodologii ram kwalifikacji. Brak możliwości dokonania oceny stopnia osiągnięcia założonych efektów, tzw. walidacji uzyskanych kompetencji, oznacza, iż wprowadzanie nowego opisu procesu dydaktycznego staje się bezzasadne (Saryusz-Wolski, 2010: 104).

Pozostaje jeszcze zaszczepienie idei powszechnego funkcjonowania całego projektu w środowisku akademickim. Zarówno nauczyciele akademiccy jak i studenci muszą mieć przeświadczenie, iż dostępny opis poszczególnych kierunków definiowany przy pomocy efektów zdaje egzamin. Dotychczas podjęte działania i ich rezultaty pozwalają spojrzeć na kolejne etapy projektu optymistyczne.

3. Moduł i jego znaczenie

Podstawowym komponentem nowego opisu programu studiów jest moduł kształcenia, który zgodnie z *Rozporządzeniem w sprawie warunków prowadzenia studiów* (par. 5 ust. 1 pkt. 3) zdefiniowano jako ‘zajęcia lub grupa zajęć’. Pojęcie ‘moduł’ zastępuje ugruntowane w praktyce dydaktycznej pojęcie ‘przedmiot’, gdyż jego znaczenie jest szersze i lepiej wpisuje się w propagowany kształt opisu procesu nauczania. Moduł może bowiem oznaczać pojedynczy przedmiot lub grupę przedmiotów, praktykę lub zajęcia przygotowujące do pracy dyplomowej. Może być także rozumiany jako zbiór tematycznie powiązanych przedmiotów obowiązujących dla danej specjalizacji. W zależności od struktury ich wzajemnych powiązań takiemu pojedynczemu przedmiotowi lub ich grupie przypisuje się zakładane efekty kształcenia oraz liczbę punktów ETCS (Kraśniewski, 2011: 58).

Ponieważ pojedynczy moduł jest jednym z wielu elementów struktury opisu procesu nauczania, musi być zdefiniowany za pomocą tych samych narzędzi i tego samego języka efektów kształcenia. Celem nadrzędnym projektowania nowego sylabusa jest zatem taka jego konstrukcja, która dokona zasadniczych zmian w sposobie postrzegania wzajemnych relacji pojedynczego przedmiotu w stosunku do całości programu studiów. Opis każdego modułu za pomocą sprawnie przygotowanego sylabusa stanowi o powodzeniu reformy, gdyż wskazuje na autentyczne, tj. oddolne zrozumienie jej działania.

4. Sylabus modułu

Wizualna forma sylabusa modułu jest indywidualną sprawą każdej uczelni, gdyż brak jest jednego, wspólnego wzorca. Zazwyczaj przyjmuje się tabelaryczną formę opisu, choć powstające dokumenty różnią się ilością włączonej informacji. Wynika to z poziomu szczegółowości opisu zawartości dokumentu i jest odzwierciedleniem zwyczajów panujących w danym środowisku. Istnieją jednakże pewne normy prawne, których przestrzeganie jest nieodzowne. Ich pominięcie mogłoby skutkować niedopełnieniem wymogów formalnych stawianych przez instytucje nadzorujące wprowadzenie systemu KRK oraz pozostaniem na uboczu tworzącego się obecnie wspólnego systemu obszaru szkolnictwa wyższego.

Od strony merytorycznej, zaleca się, aby sylabus zawierał wymagania dotyczące programów kształcenia i planów studiów. Już w 2008 r. zdecydowano, iż są one spełnione, jeżeli, zgodnie z treścią *Uchwały Państwowej Komisji Akredytacyjnej w sprawie kryteriów oceny planów studiów i programów nauczania,* dokument przedmiotu (modułu) uwzględnia:

> 'nazwę jednostki prowadzącej kierunek, nazwę kierunku (podanie nazw ew. specjalności), nazwę przedmiotu, określenie przedmiotów wprowadzających wraz z wymaganymi wstępami, liczbę godzin zajęć dydaktycznych, w tym wykładów, ćwiczeń, laboratoriów, seminariów itp., realizowanych w systemie studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, liczbę punktów ETCS, założenia i cele przedmiotu, metody dydaktyczne, formę i warunki zaliczenia przedmiotu, treści programowe, wykaz literatury podstawowej i uzupełniającej, nazwisko osoby/osób prowadzącej' (*Uchwała PKA* Nr 501/2008, pkt. 8).

Obecnie, wraz z dopracowaniem metodologii KRK, dodano kilka innych składowych dokumentu, w tym jego kluczowy element, tj. efekty uczenia się.

Projektowane obecnie sylabusy modułów mogą zawierać szereg dodatkowych informacji odnośnie treści zawartych w dokumencie, nieokreślonych aktem prawnym czy innym normatywnym, na przykład regulaminem Uczelni czy rozporządzeniem Rektora. Dotyczy to szczególnie informacji o programach autorskich lub szczegółowych rozwiązań przyjętych przez dane jednostki organizacyjne. Dzieje się tak, gdyż informacja zawarta w sylabusach i programach skierowana jest do wielu środowisk: nie tylko studentów, nauczycieli akademickich, autorów programów, ośrodków decyzyjnych uczelni wyższych i komisji akredytacyjnych, lecz także podmiotów rynkowych czyli interesariuszy.

5. Wdrożenie systemu KRK

Prace nad wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji w naszej Uczelni rozpoczęły się już w 2011 r., kiedy przyjęto główne wytyczne projektu wraz z harmonogramem prac. Przeprowadzono szereg spotkań szkoleniowo-informacyjnych z przedstawicielami instytutów oraz przygotowano uczelniany *Przewodnik po tworzeniu modułów kształcenia na bazie efektów kształcenia* (Pietraszuk, 2011), który w sposób przystępny, krok po kroku, wskazywał, jak interpretować poszczególne zapisy zaleceń ekspertów bolońskich.

W pierwszym etapie pracy dydaktyków Zakładu Języka Angielskiego, tj. po powołaniu koordynatora ds. KRK i osób odpowiedzialnych za koordynację prac grup przedmiotowych, dokonaliśmy modyfikacji programu studiów naszej specjalności. Niektóre przedmioty zostały usunięte z dotychczasowego programu, inne zachowane, wprowadziliśmy też wiele nowych. Obok głównej specjalizacji nauczycielskiej, zgrupowaliśmy zmodyfikowane przez nas przedmioty w trzy dodatkowe specjalizacje, tj. Glottodydaktyczną, Literacko-kulturową i Tłumaczeniową, tworząc tym samym moduły tematyczne. Po wymianie pierwszych doświadczeń w zespołach danych specjalizacji i wyznaczeniu osób odpowiedzialnych za przygotowanie dokumentów grup przedmiotowych, główny ciężar naszej pracy przeniósł się na pisanie sylabusów przez każdego z dydaktyków.

Na bazie tych pierwszych doświadczeń i dokonanej analizy dokumentów udało nam się opracować efekty kształcenia dla poszczególnych przedmiotów specjalności Język Angielski, a następnie, metodą *bottom-up*, stosowaną w tych programach, które podlegają jedynie modyfikacji, wypracować spójny zestaw 32 efektów kierunkowych. Ostatecznie wyróżniliśmy 15 efektów w kategorii 'Wiedza', 12 w kategorii 'Umiejętności' oraz 5 w kategorii 'Kompetencji Społecznych'. Tak naprawdę większość naszej dotychczasowej uwagi poświęciliśmy przygotowaniu dokumentów poszczególnych przedmiotów zgodnie z wymogami przewodnika po sylabusie. Zostały one następnie sprawdzone w kwietniu 2012 r. pod względnym merytorycznym i formalnym przez Zespół oceniający programy kształcenia na kierunkach humanistycznych naszej Uczelni.

6. Proces projektowania sylabusa: problemy i dylematy

Zaletą konstruowania dokumentu sylabusa wedle metodologii ram kwalifikacji jest jego funkcjonalność. Staje się on elementem całości programu kształcenia, co wiąże się ze starannym przygotowaniem kilku wspomnianych już kluczowych komponentów modułu. Należą do nich: zdefiniowane cele kształcenia, które można odnieść do efektów programu kształcenia; określone formy prowadzenia zajęć i metod kształcenia; ustalone sposoby weryfikacji zakładanych efektów oraz oceniania studenta (Kraśniewski 2011: 58). Dlatego też nieodzowne w naszym myśleniu o przedmiocie jest postrzeganie komponentów tworzonego modułu w kategoriach wzajemnych relacji, tzw. związku „Lo-La" (*Learning outcomes – Learning assessment*), gdzie rezultaty pracy, tj. osiągane efekty, poddają się łatwej weryfikacji (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2012: 33-34).

Od strony wymagań formalnych i merytorycznych, taka precyzyjna forma opracowania składowych sylabusa stanowiła w dużej mierze novum w naszej pracy. Pojawiły się też pierwsze problemy i dylematy. Niektóre z elementów wymaganych w opisie modułu, jak na przykład: załączanie nazwy jednostki prowadzącej przedmiot czy określanie poziomu studiów, załączane w tzw. metryczce, stosowaliśmy od lat. Trudnością okazało się poprawne dopasowanie innych, ważniejszych dla systemu ram składowych sylabusa, tj. celów i efektów kształcenia, wraz z uwzględnieniem narzędzi dydaktycznych i wskazaniem metod pomiaru. Dużym wyzwaniem okazało się też uzupełnienie tabeli podsumowującej opis przedmiotu.

Najważniejszym, a zarazem najtrudniejszym etapem w projektowaniu sylabusa modułu było określenie **celów i efektów** w taki sposób, aby wskazywały na zakres wiedzy

i umiejętności studentów, który osiągną po zakończeniu realizacji przedmiotu. Zwrócenie szczególnej uwagi na efekty procesu nauczania w opisie KRK, a nie cele prowadzonych zajęć, ma wyeliminować intencjonalność działań dydaktyka. Cele to wyraz intencji prowadzącego, punkt wyjścia. Nie gwarantują one w żadnym stopniu osiągnięcia zamierzonych wyników. Jeśli słowo 'cel' ma spełniać swą funkcję w nowym opisie dydaktycznym, to powinno się mówić o 'celach wynikowych' (Saryusz-Wolski, Piotrowska, 2012: 17).

Myślenie w kategoriach 'cel - efekt' to proces dwukierunkowy, rekursywny, którego istotą jest ciągłe poszukiwanie sposobów osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Jego cechą jest też elastyczność i możliwość dostosowania do każdej grupy studentów. Nie zaleca się tworzenia tzw. rozkładu materiału, a nawet jeśli przygotowujemy wstępnie treści materiału, to przy założeniach koncepcji KRK, tworzenie takiego 'planu' sylabusa powinno mieć cechy planowania wynikowego, z opisem pożądanych efektów.

Eksperci bolońscy nie zalecają wyróżniania typów efektów (w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych) przy opisie pojedynczego przedmiotu (Próchniewska i in., 2010: 93; Kraśniewski, 2011: 49). W naszej pracy nad sylabusami braliśmy je jednak pod uwagę, gdyż takie podejście wymusza myślenie o różnych efektach pracy, nie tylko wiedzowych. Ponadto, rozróżnienie kategorii efektów ułatwiło ostateczne ich zdefiniowanie i przystąpienie do szczegółowego dopracowania **tematów i treści** oraz podporządkowania poszczególnym hasłom programowym kolejnych składowych modułu, tj. typów zajęć i metod kształcenia.

Aby wszystkie elementy sylabusa, a w szczególności zdefiniowane przez nas efekty, były wiarygodne, nieodzowna jest ich weryfikacja. **Mierzalność** założonych efektów gwarantują przede wszystkim czasowniki operacyjne ujęte w formie osobowej. Są to tak zwane czasowniki aktywne, które, zdaniem Kraśniewskiego (2011: 48-9), na poziomie przedmiotu pozwalają na powiązanie efektów z formami i metodami prowadzonych zajęć. Wskazują one na konkretne czynności, które można poddać sprawdzeniu. Takie rozwiązanie przyjęliśmy w naszym Zakładzie.

Ponadto, zgodnie z sugestią Kraśniewskiego (2011: 60), liczba przyjętych przez nas do realizacji efektów mieściła się w przedziale od 5 do 8. Są to wartości umowne, ale ich niewielka liczba pozwala uniknąć nadmiernej detalizacji opisu. Staje się on bardziej elastyczny, dając gwarancję dobrej jakości kursu. Zbyt dużo wyodrębnionych efektów usztywnia proces dydaktyczny, a sam opis modułu staje się mało czytelny. Co więcej, nadmiernie szczegółowo określone efekty kształcenia utrudniają sprawdzenie bardziej złożonych kompetencji.

Wybranie odpowiednich czasowników operacyjnych pozostało w gestii każdego z dydaktyków. W praktyce nie ma możliwości stworzenia jednej wyczerpującej listy, z jednoczesnym rozłącznym podporządkowaniem ich każdej z trzech kategorii efektów. Prowadziłoby to do skrajnej instrumentalizacji sylabusa. Ponadto, niektóre czasowniki mogą być wykorzystywane w każdej z kategorii. I tak czasownik 'zdefiniować', w odniesieniu do kategorii 'Wiedzy' może być użyty w każdej z sytuacji, gdy student potrafi np. zdefiniować epokę literacką; zaś w kategorii 'Umiejętności', gdy potrafi na podstawie zebranego materiału zdefiniować problem badawczy, przystępując do pisania własnej pracy licencjackiej. Z drugiej strony jedna obszerna lista dostępnych w opisie

czasowników ułatwiłaby porównywanie podobnych specjalności czy kierunków. Przy braku rozporządzenia czy dokumentu takiego jak podstawa programowa już teraz po rocznym funkcjonowaniu koncepcji ram postuluje się w niektórych uczelniach wprowadzenie czegoś na jej kształt, tzw. wspólnego 'rdzenia' EK, dla poszczególnych specjalności/kierunków (Kraśniewski, 2012: 6).

Inną metodą sprawdzenia, czy wszystkie zdefiniowane przez nas efekty spełniają kryteria poprawności i są możliwe do zrealizowania, jest zastosowanie koncepcji SMART. Zakłada ona, iż efekty powinny być szczegółowo opisane i dotyczyć konkretnych oczekiwań (*specific*), mierzalne – z jasno określonymi kryteriami oceny (*measurable*), trafne – odpowiadające innym przedyskutowanym zewnętrznym wytycznym dla przedmiotu (*acceptable*), realistyczne – możliwe w swej realizacji dla danego przedmiotu (*realistic*), i osiągalne, tj. możliwe do osiągnięcia w projektowanym wymiarze czasowym w zdefiniowanym czasie (*time-scaled*) (Saryusz-Wolski, 2011: 106). Przestrzeganie wszystkich tych warunków sprawi, iż efekty nauczania przedmiotu staną się możliwe do zweryfikowania.

Ostateczne potwierdzenie poprawności zdefiniowanych w Zakładzie efektów przedmiotowych wykazała macierz efektów kierunkowych, która ilustruje relacje pomiędzy przedmiotami-jednostkami a siatką efektów sformułowanych dla całego programu studiów. Jej adekwatne stosowanie pozwala zidentyfikować te efekty, które nie są osiągane wcale lub są osiągane w niedostatecznym stopniu z powodu niewłaściwego zaprojektowania jednostek programu (Saryusz-Wolski, 2010: 106).

Kolejnym wyzwaniem przy skonstruowaniu sylabusów okazało się przypisanie właściwych **metod** oraz **środków dydaktycznych** stosowanych w trakcie realizacji całego programu kierunku. Pewne formalne zalecenia odnośnie ich stosowania określa *Rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów,* z 5 paźdz. 2011 r. Postuluje się, na przykład, odejście od wykładów celem zwiększenia aktywizacji studentów w grupach ćwiczeniowych i laboratoryjnych. Ostateczna forma realizacji zajęć pozostaje jednak w gestii uczelni, gdyż musi ona uwzględnić specyficzne sposoby organizacji danego środowiska dydaktycznego.

Propagowanie większej liczby zajęć w małych grupach ćwiczeniowych ma za zadanie wyeliminować tradycyjną formę prowadzenia zajęć przekazywania wiedzy i wymusić większe zaangażowanie studentów w proces nauczania poprzez upowszechnienie kształcenia zadaniowego (*task-based learning*) lub projektowego (*project-based learning*). Ma też popularyzować pewne postawy studentów poprzez reorientację technik prowadzenia zajęć (Kraśniewski, 2011: 67-8). Z drugiej strony, trudno przyjąć, aby praca ze studentami nad projektem, propagowana w hermeneutycznym modelu nauczania, poniekąd nowoczesna i dająca dobre efekty, stała się podstawą każdego kursu. Stąd przedmiotem badań jakości kształcenia powinna być także identyfikacja tych kompetencji, które są rozwijane w stopniu nadmiernym oraz tych w stopniu niedostatecznym. Pozwoli to na systematyczne modyfikowanie i wykorzystanie wielu metod w pracy dydaktycznej (Kraśniewski, 2012: 26).

Podejście do nauczania określone jako 'zorientowane na studenta' nie jest jednakże niczym nowym. W anglosaskiej literaturze metodyki i teorii nauczania dominuje od lat. Zgodne jest ono z nurtami nowoczesnej pedagogiki propagowanej już w drugiej połowie

XX wieku, a wielu nauczycieli akademickich, zwłaszcza filologów, stosuje powyższe zasady od dawna. Nowością jest natomiast powszechność wprowadzanej koncepcji ram kwalifikacji oraz przeświadczenie o konieczności równoważenia celów i efektów dydaktycznych w szkolnictwie wyższym. Wartość różnych kategorii efektów, tj. umiejętności czy kompetencji społecznych, powinna być równoważna, a nawet ważniejsza, w stosunku do zdobywanej wiedzy. Takie podejście wymusza zatem prowadzenie zajęć w sposób sprzyjający rozwijaniu umiejętności i postaw kosztem eksponowania wiedzy teoretycznej (Próchnicka i in., 2010: 91). Poddaje w wątpliwość typowe dla tradycyjnego sposobu nauczania koncentrowanie uwagi na zakresie realizowanego materiału i pożądanych zmianach w zdobytej wiedzy (Saryusz-Wolski, 2010: 104).

Zadaniem każdego dydaktyka konstruującego sylabus jest takie zdefiniowanie efektów kształcenia, aby można było przypisać im odpowiednią formę zajęć. Relacje te odzwierciedla też karta modułu przedmiotu lub ich grupy, która musi wykazać pokrycie efektów zdefiniowanych dla całego programu (Saryusz-Wolski, 2011: 104). W przypadku braku możliwości stosowania niektórych metod, jak na przykład różnych typów wykładów: problemowego czy konwersacyjnego, należy wprowadzać ich elementy do innych typów zajęć, tj. ćwiczeń. Ważne jest, aby stosowane metody, uzupełnione opisem, były przydatne do realizacji celów przedmiotu i zaplanowanych efektów kształcenia.

W trakcie przygotowywania modułu każdy dydaktyk powinien sprawdzić możliwość stosowania różnych metod dydaktycznych. Pozwoli mu to na skorygowanie ich doboru. Pomocą w odzwierciedleniu wzajemnych relacji miedzy typem zajęć i właściwych dla nich metod nauczania służy macierz kompetencji. Jak stwierdza Saryusz-Wolski, pozwala ona sprawdzić czy typy zajęć, tj. wykład, ćwiczenia lub projekt, 'gwarantują uzyskanie równowagi w kształtowaniu różnych efektów' (2011: 98). Można też konstruować macierze, które odzwierciedlą relację pomiędzy typem zajęć a kategorią kompetencji nawet dla jednego przedmiotu.

Warto też przeanalizować sposób weryfikowania efektów pracy w swojej dotychczasowej praktyce nauczania. Jak wskazuje Kraśniewski (2011: 67-9), popularny test wielokrotnego wyboru powinien być ograniczany. Sprawdza on ilość informacji na najniższym poziomie operowania wiedzą, wg. Taksonomii Blooma-Andersona. Należy postawić na metody sprawdzające efekty, a nie umiejętność zapamiętania. Takimi metodami są na przykład konkretne formy projektowe, ćwiczenia problemowe czy kolokwia. Dopuszcza się też możliwość korzystania z informacji, np. Internetu czy notatek, co w dotychczasowej praktyce stosowane jest niezmiernie rzadko. Należy ponadto częściej przygotowywać testy, które biorą pod uwagę wielowymiarowe spojrzenie na rozpatrywane zagadnienie, pozwalające na wyrażanie opinii, dokonanie oceny danego przypadku na podstawie dostępnej informacji czy szukanie rozwiązań dylematów właściwych dla omawianej tematyki.

Nie od dziś wiadomo, iż większość studentów dopasowuje swój sposób uczenia się do treści i formy sprawdzianów związanych z realizacją przedmiotów. Warto to wykorzystać, szczególnie przy testowaniu nowych kompetencji (umiejętności). Jasno określona forma sprawdzania tego co student wie, rozumie i stosuje, da większą pewność osiągnięcia zamierzonych efektów niż opis zawarty w dokumencie sylabusa. Saryusz-Wolski i Piotrowska (2012: 38) zwracają uwagę, iż przygotowanie do egzaminów i zna-

jomość form weryfikacji efektów kształcenia jest „główną siłą napędową osiągania ich przez studentów". Znane studentom kryteria weryfikacji efektów traktowane są jako podstawowe narzędzie zapewnienia jakości kształcenia.

Dogodną formą weryfikacji efektów kształcenia jest określenie warunków zaliczenia przedmiotu i **ustalenia oceny**. Dotychczasowe tradycyjne sylabusy zawierały nieliczne wskazówki odnośnie wymagań stawianych studentom. Najczęściej wskazywały na liczbę kolokwiów, obowiązek uczestniczenia w zajęciach i próg procentowy zdawanych testów. Nowy dokument modułu zaleca wskazywanie na metody sprawdzenia oraz stopień osiągnięcia każdego z efektów. Ustanowienie zróżnicowanych wymagań przy różnym stopniu opanowania efektu ułatwia działanie nauczyciela. Staje się ono świadome i efektywne. Problem w tym, iż stosowanie opisowej formy zalecanej przez ekspertów bolońskich jest trudne w realizacji. W naszym przypadku, na chwilę obecną, zgodnie z sugestią koordynatora ds. KRK, przyjęliśmy jednolite zasady oceniania studentów wyrażane procentowo.

Zapewnienie odpowiedniej jakości nauczania jest podstawowym wymogiem Uczelni biorących udział w projekcie. Agencje akredytacyjne opierają swoją ewaluację przede wszystkim na sprawdzeniu osiągniętych efektów kształcenia. W nowym systemie, w ramach procedury akredytacyjnej, większą uwagę ma się przywiązywać do oceny prac domowych, testów z komentarzem prowadzącego, prac dyplomowych niż samych dokumentów modułów. Co więcej, w niektórych krajach w proces akredytacji zaangażowani są przedstawiciele pracodawców czy innych interesariuszy zewnętrznych. Postuluje się też nagrywanie niektórych zajęć, w tym zajęć seminaryjnych, egzaminów dyplomowych czy ćwiczeń (Próchnicka i in., 2010: 101). Czeka nas zatem opracowanie wewnątrz-instytutowych standardów pracy, zasad gromadzenia danych, przechowywania testów oraz ich cyklicznej analizy.

7. Ewaluacja sylabusa

Drugi najważniejszy etap walidacji założonych efektów sylabusa i całego programu to testowanie empiryczne i powtórna ewaluacja. Przeprowadzenie oceny możliwe jest po zakończeniu pierwszego cyklu kształcenia, szczególnie w przypadku, gdy program studiów został znacząco zmodyfikowany lub gdy opracowano programy autorskie modułów. Dokonana już wstępna ewaluacja przygotowanych sylabusów dotyczyła spójności treści nauczania z założonymi celami. Analiza teoretyczna i empiryczna uzyskanych efektów, szczególnie tych kursów, które prowadzone są po raz pierwszy, może nastąpić w okresie późniejszym. Zgodne jest to z najnowszymi trendami w dydaktyce, gdzie integruje się cele nauczania z tymi treściami kształcenia, które pozwalają na ich realizację (Komorowska, 2005: 52). Ważnie jest, aby przestrzegać przyjętych w Instytucie procedur i dokonywać cyklicznych ocen poszczególnych modułów.

W trakcie tego dokładnego etapu ewaluacji przeprowadzonych zajęć, powinno się zbadać stopień realizacji poszczególnych treści nauczania oraz określić stopień uzyskanej wiedzy i umiejętności. W przypadku modułów, których sylabusy zostały zmodyfikowane w stopniu nieznacznym, tj. tam gdzie wprowadzono nowy opis przedmiotu według metodologii KRK, można dokonać analizy ilościowej i jakościowej już w nadchodzącym roku akademickim.

Należy porównać efekty nauczania z wybraną grupą testową, dokonując tzw. twardej ewaluacji, na podstawie zachowanych wyników testów czy śródtestów z lat ubiegłych. Można ponadto zastosować takie narzędzia jak arkusze ewaluacyjne, w których studenci mogliby wypowiedzieć się na temat efektów ukończenia modułu (Komorowska, 2005: 54). Pozwoli to wyeliminować słabe punkty poszczególnych sylabusów modułów i opisu kierunkowego oraz skorygować dobór metod dydaktycznych.

Trudniej jest ocenić efektywność wprowadzonych modułów, które stanowią novum w naszym programie nauczania, przedmiotów takich *Analiza tekstów kultury popularnej* czy *Literatura w filmie*. Dokonywanie jakichkolwiek porównań, nawet ilościowych, jest niemożliwe, gdyż ich sylabusy i treści nauczania są zbyt odmienne od dotychczas nauczanych. W takich przypadkach, literatura metodologii badań zaleca stosowanie schematu eksperymentalnego. Pomiarowi przyrostów wiedzy ponownie posłużą testy i śródtesty, ale w tej samej grupie uczeniowej. Większą wagę należy poświecić badaniom jakościowym, w tym wywiadom, kwestionariuszom czy obserwacji. Ocena przydatności konstrukcji danego sylabusa możliwa będzie po kilkukrotnym przeprowadzeniu danego kursu, chociaż częściowe modyfikacje powinny zostać wprowadzone po każdorazowym jego ukończeniu (Komorowska, 2005: 54-5).

Kolejny etap oceny dokumentacji i naszej pracy programowej powinien mieć charakter pracy zespołowej koordynatorów poszczególnych specjalizacji i autorów sylabusów. Ma on za zadanie ustalić słabe punkty prowadzonych modułów programowych i służyć dopracowaniu poszczególnych komponentów dokumentów. Najważniejsze, aby zasady szeregowania treści programowych nie dublowały efektów w procesie nauczania. Każdy dydaktyk jest jednocześnie współautorem całego programu kierunkowego. Efekty nauczania zdefiniowane dla pojedynczego modułu muszą być zgodne i kompatybilne z tymi określonymi i osiąganymi w ramach innych kursów w programie studiów. Razem mają stanowić spójny zestaw, który można wykorzystać jako podstawę projektowania każdego z modułów całości programów studiów. Jak podkreśla autor przewodnika, „każdy przedmiot znajdujący się w programie studiów powinien przyczyniać się do osiągnięcia przez studenta założonych dla tego programu efektów kształcenia" (2011: 58). Trudność przygotowania adekwatnych efektów polega na takim ich zdefiniowaniu, które odpowiada efektom zdefiniowanym w matrycy kompetencji dla całego programu (Saryusz-Wolski, 2010: 105). Dlatego też należyte przygotowanie sylabusa jest nieodzownym warunkiem sukcesu całego przedsięwzięcia.

Wiele przygotowanych przez nas sylabusów składających się na moduł głównej specjalizacji nauczycielskiej i dodatkowych: Tłumaczeniowej, Literacko-kulturowej czy Glottodydaktycznej, porusza się w kręgu tych samych haseł programowych. Wykorzystuje tzw. spiralny układ treści, który, w odróżnieniu od tradycyjnego - linearnego, ułatwia opanowanie kolejnych informacji, zapewnia aproksymacyjny sposób uczenia się, a więc zwiększa możliwość osiągnięcia zamierzonych efektów.

Spiralny układ treści zawarty w poszczególnych dokumentach składających się na cały program spełnia wszystkie podstawowe założenia psychologii kognitywnej. Bazuje na tzw. pojęciach poprzedzających, organizatorach wiedzy, które ułatwiają opanowanie kolejnych partii materiału lub umożliwiają przystąpienie do następnego modułu. Przykładem pierwszej sytuacji jest zaliczenie kursu *Wstęp do kulturoznawstwa*, który

przybliża wszystkie podstawowe pojęcia związane z rozumieniem dziedziny kultury, jej podziałów i funkcjonowania, a którego zaliczenie może być wykorzystane w module dotyczącym filmu brytyjskiego, jak i kompetencji interkulurowej w nauczaniu. Z drugą sytuacją mamy do czynienia w przypadku kursu proseminarium, który stanowi bazę odniesienia do wybranej tematyki w module seminarium. W obu przypadkach cykl testowania sylabusów powinien zakończyć etap sprawdzania spójności treści nauczania i osiągniętych efektów wszystkich powiązanych ze sobą kursów.

8. Dalsze wyzwania

Przygotowanie sylabusów w nowej formie opisu to początek funkcjonowania procesu nauczania według koncepcji ram kwalifikacji. Kolejnym niezmiernie ważnym etapem będzie kontynuacja rozpoczętych prac, implementacja gotowych modułów oraz poprawianie wprowadzonego w tym roku systemu. Może to nastąpić po spełnieniu dwóch warunków: dalszego zaangażowania dydaktyków oraz władz uczelni.

To, co możemy zrobić sami w Instytucie, jest korygowanie niewłaściwych rozwiązań, uzupełnienie i dopracowanie istniejących dokumentów. Ostateczne potwierdzenie poprawnej metodologii stosowania opisu procesu za pomocą efektów kształcenia pozostaje w gestii uczelni. Powołany przez nią Zespół ds. Jakości Kształcenia (Uchwała Senatu nr. 8/2012), tj. wewnętrzny system zapewnienia jakości, sprawdzi, czy i w jakim zakresie, efekty formułowane dla danego Instytutu są realizowane. Poza wymogiem przygotowania corocznych sprawozdań oceny efektów kształcenia określonego kierunku, zespół ds. zapewnienia jakości zajmie się monitorowaniem zmian programowych i standardów opisu przedmiotów. Opracowuje też, m. in. zasady kontroli procesu nauczania oraz jakości i warunków prowadzenia zajęć dydaktycznych (Uchwała Senatu nr. 14/2012).

Podstawę funkcjonowania wewnętrznego systemu zapewnienia jakości i jego procedur reguluje szereg dokumentów, m. in: *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, przyjęte w Bergen w 2005 r., wytyczne Procesu Bolońskiego, ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*, rozporządzenia ministra MNiSzW z 2011 r., w tym *Rozporządzenie w sprawie warunków oceny programowej i instytucjonalnej,* najnowsze Uchwały PKA, wspomniane już Uchwały Senatu PSW oraz Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Niektóre polskie uczelnie tworzą wewnętrzne systemy jakości już od kilku lat, choć, jak podkreślają Chmielewska i in. (2010: 11), tempo i realizacja zaleceń ogólnych Procesu Bolońskiego uwarunkowana jest zasobami uczelni oraz innowacyjnością środowiska akademickiego.

W rozpoczynającym się roku akademickim pozostaje nam dokonanie szczegółowej analizy przydatności przygotowanych dokumentów, zgodności ich treści programowych oraz dostosowania form prowadzenia zajęć i metod kształcenia w modułach tematycznych (specjalizacjach). Już w trakcie projektowania poszczególnych sylabusów zwróciliśmy uwagę na kumulowanie się niektórych efektów. Mogło to jednak wynikać ze zbyt dokładnego opisu, gdy cele i efekty danych przedmiotów zostały przedstawione szczegółowo, lub zbytniej nadgorliwości i naciągania efektów. W trakcie kontynuowania prac programowych nad modułami i modułami tematycznymi musimy sprawdzić, czy nie są one ‘naciągane’. W takim przypadku należy ‘odchudzić’ zbiór EK dla przedmiotów.

Pozostaje jeszcze kwestia szerokiego propagowania nowych zamierzeń uczelni wśród potencjalnych beneficjantów lepszej jakości kształcenia. Już teraz instytucje naukowe pracują nad systemami baz danych, opracowują procedury określające obieg informacji związanej z całą dostępną dokumentacją uczelni przeznaczoną dla odbiorcy zewnętrznego. Wprowadzają procedury, które mają za zadanie zadbać o spójność zawartych tam treści dokumentów. Zauważalne jest też zwiększenie zaangażowania interesariuszy zewnętrznych. Dostarczenie kompleksowej informacji o ofercie edukacyjnej jednostki traktowane jest obecnie jako jeden z warunków spełnienia standardów jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (PKA, Ustawa nr 1/2011). Jej dostępność i jakość umożliwia dokonanie kompleksowej oceny funkcjonowania uczelni.

Duże nadzieje pokłada się w sprawnych systemach informatycznych, które umożliwią sprawdzenie oferty edukacyjnej uczelni. Z taką inicjatywą występują już niektóre polskie uczelnie, które przygotowują opisy specjalności, bazując na słowach kluczowych. Posługują się opracowanymi bazami haseł słownikowych uwzględniającymi informacje m.in. o metodach nauczania czy formach oceny pracy studenta. W przyszłości mogą one przesądzić o powodzeniu misji edukacyjnej poszczególnych instytucji dydaktycznych, gdyż stanowią podstawę do samooceny zarówno uczącego jak i instytucji (Saryusz-Wolski, 2010: 104).

9. Podsumowanie

Wprowadzenie nowej metodologii opisu procesu kształcenia to po części wymóg obecnych czasów i oczekiwań wielu środowisk. Dla samych nauczycieli akademickich, jak dotychczas, bardziej ogrom pracy niż rzeczywista korzyść. Jeśli jednak koncepcja KRK przyjmie się w środowisku akademickim i zostanie wprowadzona z zachowaniem wszelkich zasad kunsztu, to możemy, w wyniku tych działań, otrzymać sylabusy i programy, które staną się bardziej użyteczne.

Sam sylabus powinien zatem być pomocy i praktyczny dla posługującego się nimi nauczyciela, gdyż stanowi dokument ukazujący jego aktywność w realizacji treści programowych, diagnozowaniu, mierzeniu i ewaluacji osiągnięć studenta. Wszystkie te elementy powinny współgrać i usprawniać jego dalsze postępowanie. Muszą też spełniać kryterium niezbędności międzyprzedmiotowej, wymagań kierunkowych i obszarowych. Tylko wtedy praca każdego z dydaktyków okaże się integralną częścią większego systemu.

Literatura

Breza, E., 2001,Wskrzeszony wyraz *sylabus*, *Polonistyka*, 7, s. 410-411. Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo Wyższe w Europie, http://ekspercibolonscy.org.pl, (2 wrzesień 2012).

Komorowska, H., 1999, *O programach prawie wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Komorowska, H., 2005, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

Kraśniewski, A., 2011, *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?,* MNiSzW,Warszawa.

Kraśniewski, A., 2010, Krajowe Ramy Kwalifikacji, w: E. Chmielewska (red.), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSzW, Warszawa, s. 12-21.

Kraśniewski, A., 2012, *Wdrażanie KRK: spojrzenie wstecz i spojrzenie w przyszłość*, http://www.eksperci bolonscy.org.pl (10 wrzesień 2012).

Pietraszuk, M., 2011, *Projektowanie programów studiów. Przewodnik po tworzeniu modułów kształcenia na bazie efektów kształcenia*, PSW, Biała Podlaska.

Próchnicka, M., Saryusz-Wolski, T., Kraśniewski, A., 2010, Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych na bazie efektów kształcenia, w: E. Chmielewska (red.), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MNiSzW, Warszawa, s. 91-102.

Saryusz-Wolski, T., 2012, *Budowa przedmiotu/modułu dla programu studiów (w oparciu o efekty kształcenia)*, http://www.ekspercibolonscy.org.pl (10 wrzesień 2012).

Saryusz-Wolski, T., 2010, Projektowanie programu zajęć dydaktycznych (sylabus) z wykorzystaniem efektów kształcenia, w: E. Chmielewska (red.), *Autonomia programowa uczelni – ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, MniSzW, Warszawa, s. 103-110.

Saryusz-Wolski, T., Piotrowska. D., 2012, *Prowadzenie procesu kształcenia i walidacji efektów uczenia się w warunkach wprowadzenia KRK*, http://www.eksperci bolonscy.org.pl (12 wrzesień 2012).

(liczba znaków ze spacjami: 43840)