

**Akademia Pedagogiki Specjalnej
im Marii Grzegorzewskiej**



Raport

**Zespołu ds. Zapewniania Jakości Kształcenia
na Wydziale Nauk Pedagogicznych**

**Jakość procesu dydaktycznego
i ocen jego efektów.**

Sporządzono w roku akademickim 2012/13

Część 1:

Planowanie i realizacja procesu kształcenia w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji w opinii nauczycieli akademickich Wydziału Nauk Pedagogicznych

Wdrożenie w roku akademickim 2012/2013 na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej systemu kształcenia opartego o krajowe ramy kwalifikacji (KRK) wymusiło konieczność zmiany w planowaniu oraz realizacji procesu kształcenia studentów wszystkich trzech prowadzonych na tym wydziale kierunków studiów: pedagogiki, pedagogiki specjalnej oraz edukacji artystycznej.

W związku z wdrożeniem systemu KRK na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej członkowie Wydziałowego Zespołu ds. Jakości Kształcenia, zgodnie z wytycznymi Ogólnouczelnianej Komisji ds. Jakości Kształcenia przeprowadzili badania mające na celu:

- zbadanie merytorycznego przygotowania nauczycieli akademickich do realizacji procesu kształcenia w oparciu o krajowe ramy kwalifikacji;
- zbadanie sposobów planowania procesu kształcenia w oparciu o krajowe ramy kwalifikacji;
- zbadanie wpływu systemu krajowych ram kwalifikacji na sposób realizacji procesu kształcenia przez nauczycieli akademickich;
- zbadanie sposobów pomiaru efektów kształcenia przez nauczycieli akademickich w oparciu o krajowe ramy kwalifikacji.

Zgodnie z harmonogramem wprowadzania systemu KRK na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej badaniami objęto jedynie nauczycieli akademickich WNP prowadzących w roku akademickim 2012/2013 zajęcia dla studentów pierwszego roku studiów I oraz II stopnia wszystkich trzech kierunków studiów prowadzonych zarówno w trybie stacjonarnym jak i niestacjonarnym oraz przedmiotów pierwszego roku prowadzonych dla studentów studiów III stopnia na kierunku pedagogika. Badania przeprowadzono wśród pracowników wszystkich czterech instytutów Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej, a więc: Instytutu Pedagogiki, Instytutu Pedagogiki Specjalnej, Instytutu Edukacji Artystycznej oraz Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji. Badanie zrealizowano metodą sondażu diagnostycznego, za

pomocą specjalnie do tego skonstruowanej ankiety. Proces dostarczania oraz odbioru narzędzi badawczych nauczycielom akademickim odbywał się za pośrednictwem sekretariatów każdego z wyżej wymienionych instytutów.

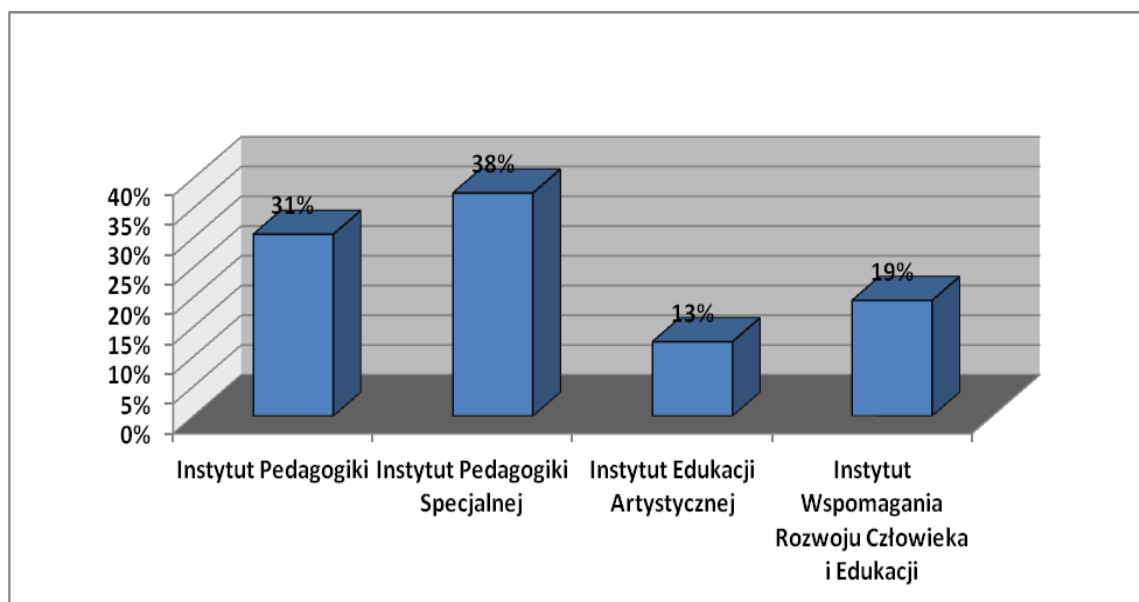
Wyniki badań zaprezentowano dla danych ogółem oraz dla każdego z instytutów Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej.

1.1. Charakterystyka badanej grupy nauczycieli akademickich

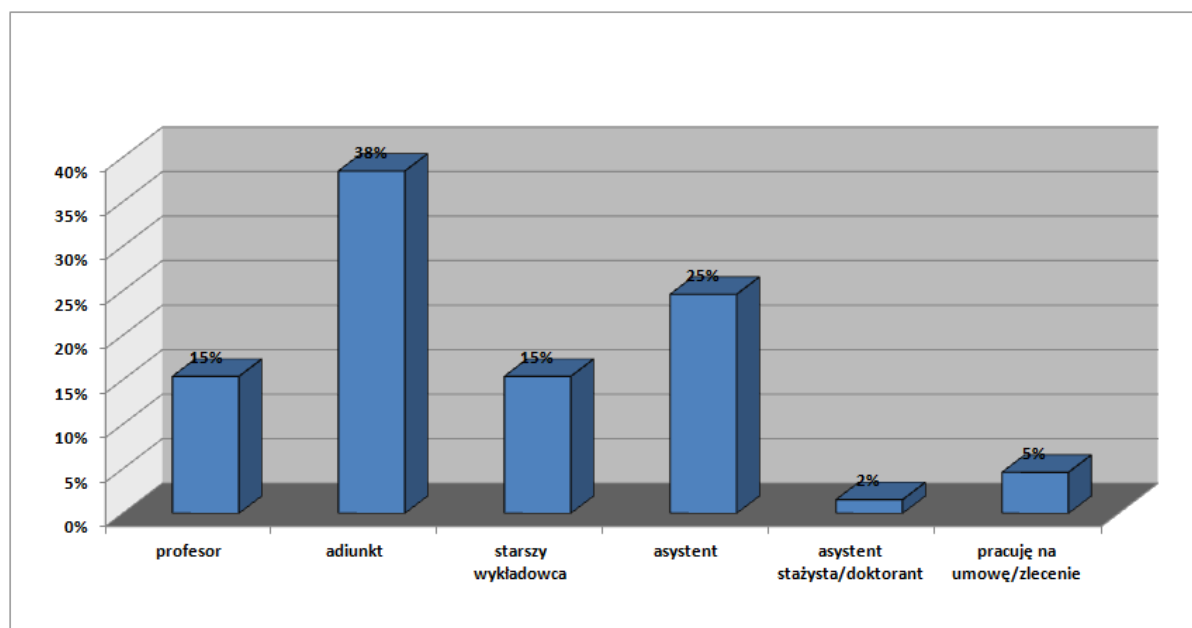
W badaniach wzięło udział łącznie 72 nauczycieli akademickich Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej, którzy w roku akademickim 2012/2013 prowadzili zajęcia dla studentów pierwszego roku studiów I oraz II stopnia na kierunkach pedagogika, pedagogika specjalna oraz edukacja artystyczna (zarówno w trybie stacjonarnym jak i niestacjonarnym) oraz przedmiotów pierwszego roku prowadzonych dla studentów studiów III stopnia na kierunku pedagogika. Badaniami nie obejmowano nauczycieli, którzy w roku akademickim 2012/2013 nie prowadzili zajęć dla wyżej wymienianych studentów. Uczestnicy badania stanowili niemal 38% wszystkich nauczycieli akademickich Wydziału Nauk Pedagogicznych.

Zdecydowaną większość uczestników badania stanowiły kobiety (78%). Najliczniejszą grupę reprezentowały osoby zatrudnione w Instytucie Pedagogiki Specjalnej (38%) oraz Instytucie Pedagogiki (31%). Najmniej liczną grupą respondentów byli pracownicy Instytutu Edukacji Artystycznej (13%) (wykres 1.1.). Wynika to poniekąd z wielkości każdego z badanych instytutów oraz liczby prowadzonych w ich obrębie specjalności studiów.

Wykres 1.1. Nauczyciele akademicy uczestniczący w badaniu w podziale na instytuty WNP

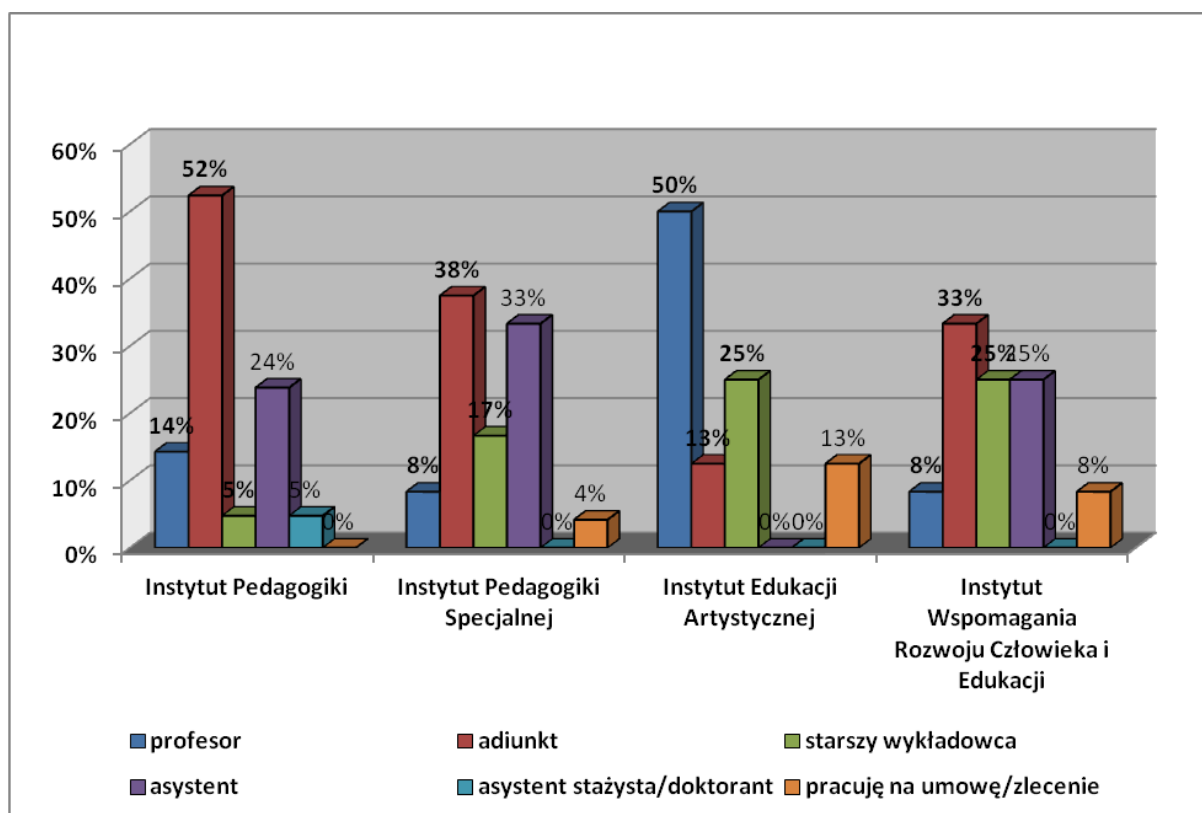


Wykres 1.2. Charakterystyka zatrudnienia badanej grupy nauczycieli akademickich



W badaniu wzięli udział nauczyciele akademicy z doświadczeniem zawodowym. Respondenci zatrudnieni na stanowisku profesora oraz adiunkta stanowili łącznie 53% badanej próby. **Najliczniej reprezentowane grupy uczestników badania stanowili adiunkci (38%) oraz asystenci (25%),** co jest zgodne ze strukturą zatrudnienia APS. Struktura zatrudnienia uczestników badania w poszczególnych instytutach znacznie się różniła (wykres 1.3).

Wykres 1.3. Struktura zatrudnienia respondentów w poszczególnych instytutach WNP

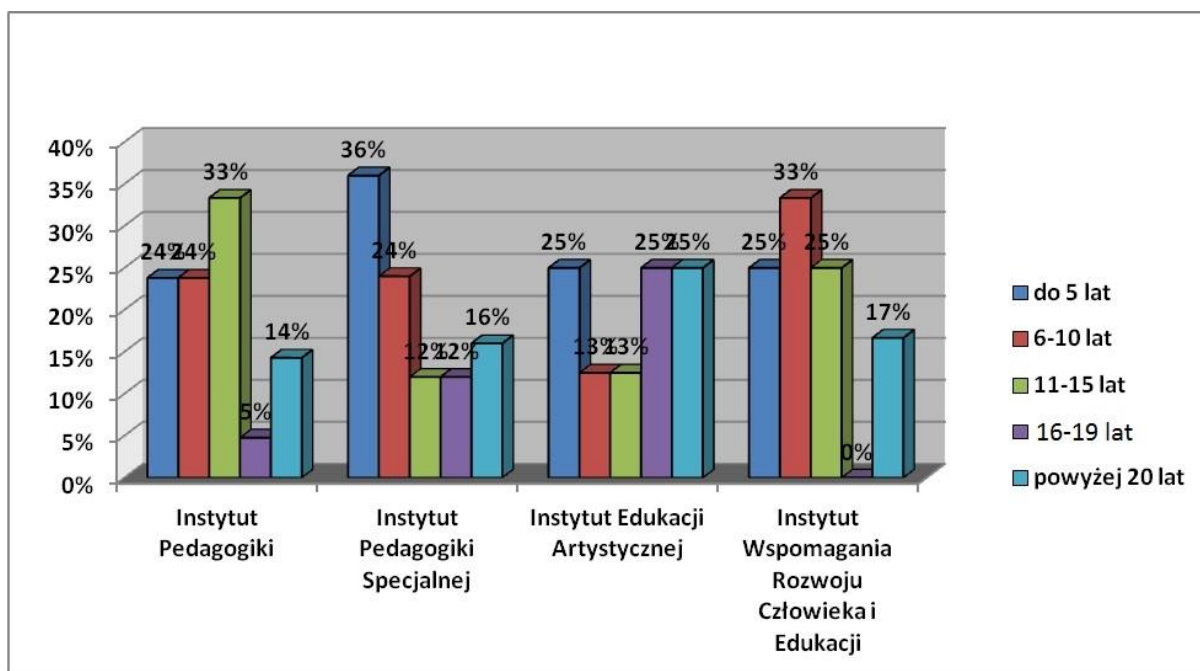


Co drugi z respondentów zatrudnionych w Instytucie Pedagogiki był adiunktem, co czwarty zaś asystentem. Co istotne, 5% respondentów zatrudnionych w Instytucie Pedagogiki to asystenci stażysty lub doktoranci. Co trzeci z respondentów zatrudnionych w Instytucie Pedagogiki Specjalnej był adiunktem lub asystentem. Z kolei, co drugi z respondentów zatrudnionych w Instytucie Edukacji Artystycznej był zatrudniony na stanowisku profesora. Warto zwrócić uwagę, że stosunkowo liczną grupę respondentów zatrudnionych w Instytucie Edukacji Artystycznej stanowią starsi wykładowcy (25%). Co trzeci uczestnik badania zatrudniony w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji był zatrudniony na stanowisku adiunkta. Co czwarty respondent zatrudniony w tym instytucie był zatrudniony na stanowisku starszego wykładowcy lub asystenta.

Respondenci byli doświadczonymi nauczycielami akademickimi. Przybliżony, średni czas pracy respondentów w charakterze nauczyciela akademickiego wynosił 10,9 lat. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele akademicy o stażu pracy do 5 lat (29%), następnie od 6 do 10 lat (24%), od 11 do 15 lat (21%), powyżej 20 lat (17%). Najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele akademicy o stażu pracy od 16 do 20 lat (9%). Warto nadmienić jednak, że nie wszyscy respondenci udzielili odpowiedzi na pytanie o staż pracy

w charakterze nauczyciela akademickiego (odsetek braków danych wyniósł 8%). Średni, przybliżony staż pracy respondentów zatrudnionych w poszczególnych instytutach Wydziału Nauk Pedagogicznych był zbliżony i wynosił odpowiednio 10,93 lat dla pracowników Instytutu Pedagogiki; 10,24 lat dla pracowników Instytutu Pedagogiki Specjalnej, 10,42 lat dla pracowników Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji 10,42 lata. Stosunkowo najdłuższym stażem pracy charakteryzowali się nauczyciele akademicy Instytutu Edukacji Artystycznej, który wyniósł 13,63 lat. Wynika to z faktu, że co drugi pracownik Instytutu Edukacji Artystycznej jest nauczycielem akademickim ponad 16 lat. Szczegółowe dane z tego zakresu prezentuje kolejny wykres.

Wykres 1.4. Charakterystyka stażu pracy badanej grupy nauczycieli ze względu na Instytuty WNP



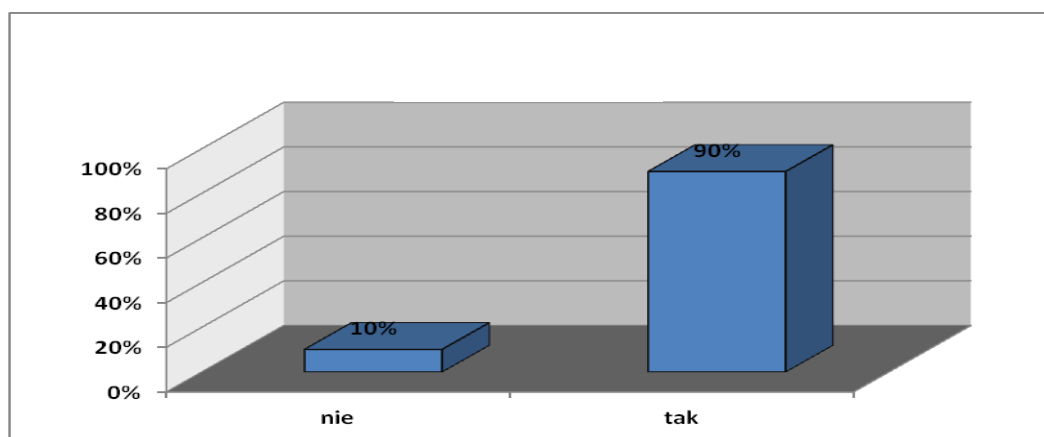
Wszyscy respondenci, zgodnie ze sposobem doboru próby, w roku akademickim 2012/2013 prowadzili zajęcia dla studentów I roku studiów I, II bądź III stopnia. Najwięcej osób zadeklarowało prowadzenie zajęć ze studentami I roku na studiach licencjackich (53%) i magisterskich II stopnia (41%). Najmniej liczni okazali się nauczyciele akademicy prowadzący zajęcia dla studentów studiów III stopnia (doktoranckich), którzy stanowili 1% próby. Co interesujące, 6% badanych prowadziło zajęcia na jednolitych studiach magisterskich na kierunku psychologii.

Zdecydowana większość respondentów prowadziła zajęcia tylko dla studentów jednego kierunku studiów (72%).

1.2. Przygotowanie nauczycieli akademickich do realizacji procesu kształcenia w oparciu o krajowe ramy kwalifikacji

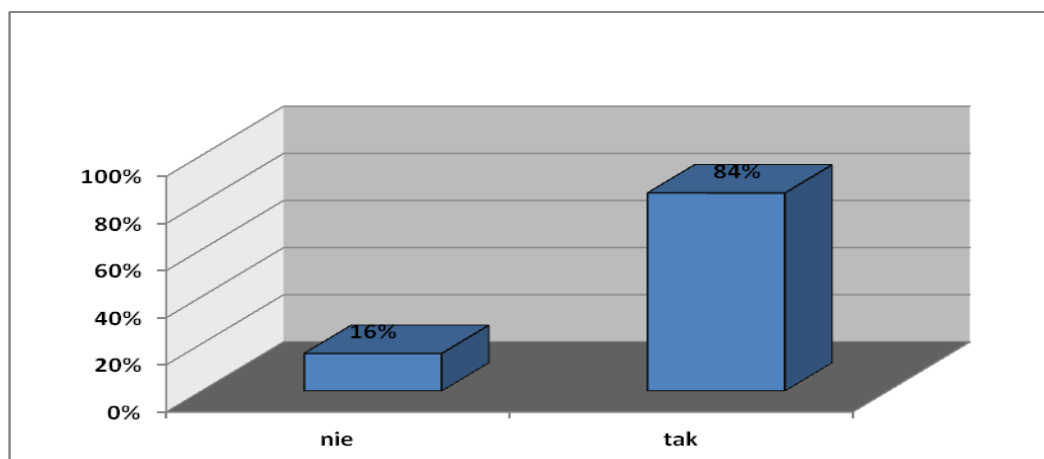
Niemal wszyscy respondenci (90%) zgodnie twierdzili, że w ich jednostkach organizacyjnych (pracowniach / zakładach / katedrach lub instytutach) odbyły się spotkania mające na celu przekazanie informacji z zakresu systemu KRK i sposobu jego wdrożenia w ramach APS (wykres 1.5.).

Wykres 1.5. Organizacja spotkań mających na celu przekazanie informacji z zakresu systemu KRK i sposobu jego wdrożenia w ramach APS



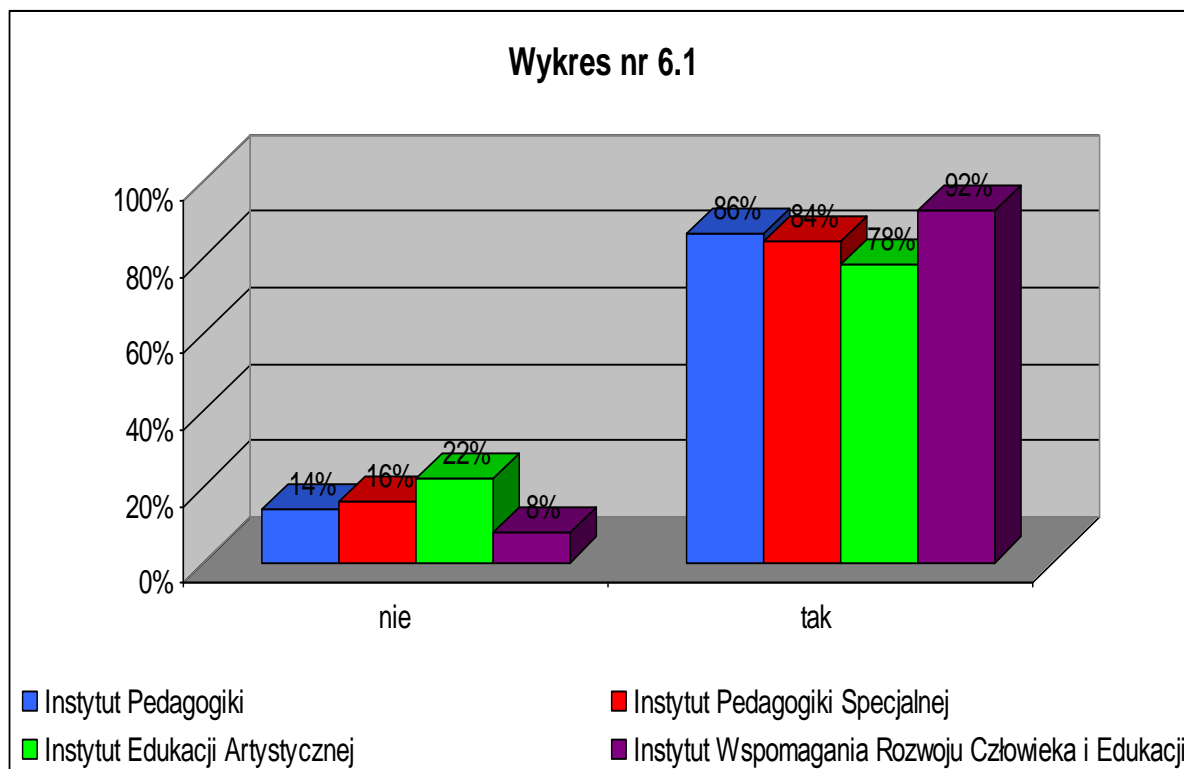
Zdecydowana większość respondentów (84%) uczestniczyła w tego typu spotkaniach (wykres 1.6.).

Wykres 1.6. Uczestnictwo w spotkaniach na temat KRK



Liczba osób uczestniczących w spotkaniach poświęconych systemowi KRK i sposobu jego wdrożenia w ramach APS w poszczególnych Instytutach Wydziału Nauk Pedagogicznych były do siebie zbliżone (wykres 1.7.).

Wykres 1.7. Uczestnictwo w spotkaniach na temat KRK w podziale na Instytuty WNP



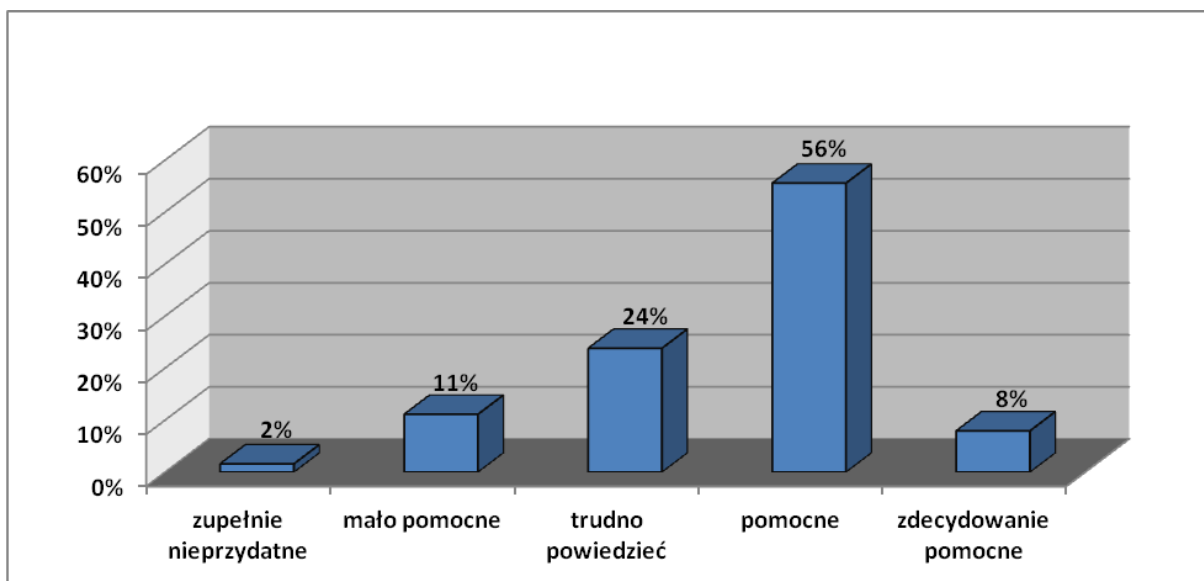
Stosunkowo największy odsetek osób uczestniczących w spotkaniach dotyczących tematyki wdrożenia systemu KRK w ramach APS zaobserwowano wśród pracowników Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji (92%), najniższy zaś wśród pracowników Instytutu Edukacji Artystycznej (78%). Należy uznać, że zaobserwowane różnice nie są duże i zgodnie świadczą o tym, że pracownicy poszczególnych instytutów Wydziału Nauk Pedagogicznych w zdecydowanej większości zostali zapoznani z systemem KRK oraz zasadami jego wdrażania w APS.

Spotkania poświęcone wdrażaniu systemu KRK na APS były oceniane przez ich uczestników jako pomocne w procesie planowania procesu kształcenia. Nauczyciele akademicy przyznali, że informacje dotyczące systemu KRK zdobyte na szkoleniach okazały się przydatne do sporządzania sylabusów zajęć ($M = 3,57$; $SD = 0,85$)¹. Większość z osób, które uczestniczyły w spotkaniach poświęconych wdrażaniu systemu KRK w APS (64%) uznała, że były one

¹ Na skali od 1 do 5.

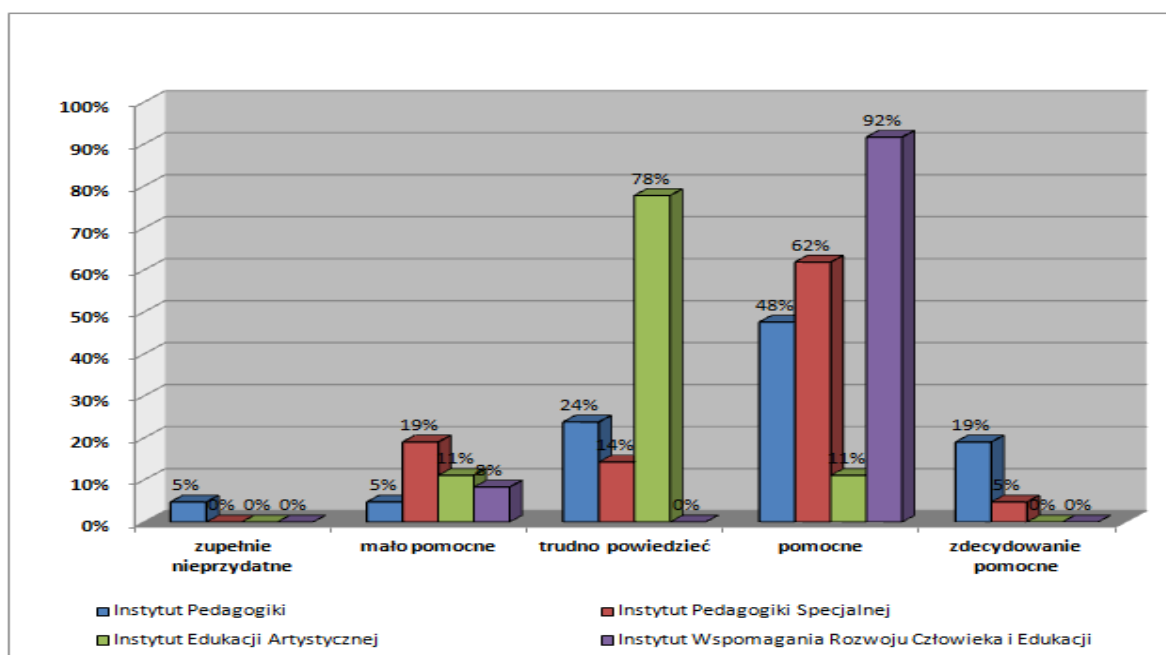
pomocne w sporządzaniu sylabusów według wymogów KRK. Co czwarty uczestnik tego typu spotkań nie był w stanie określić, na ile informacje uzyskane tą drogą były dla niego pomocne w sporządzaniu sylabusów. Dokładnie 13% uczestników tego typu spotkań uznała informacje na nich uzyskane za zupełnie nieprzydatne lub mało pomocne (wykres 1.8.).

Wykres 1.8. Ocena przydatności informacji uzyskanych w trakcie spotkań poświęconych wdrażaniu systemu KRK do sporządzania sylabusów zajęć



Obserwowano stosunkowo duże zróżnicowanie ocen przydatności informacji uzyskanych w trakcie spotkań do sporządzania sylabusów ze względu na poszczególne Instytuty Wydziału Nauk Pedagogicznych. Najwyżej przydatność tego typu spotkań ocenili pracownicy Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji ($M = 3,83$; $SD = 0,55$) oraz Instytutu Pedagogiki ($M = 3,71$; $SD = 0,98$), niżej zaś Instytutu Pedagogiki Specjalnej ($M = 3,52$; $SD = 0,85$) i najniżej Instytutu Edukacji Artystycznej ($M = 3,00$; $SD = 0,47$). Szczegółowe dane z tego zakresu zawiera wykres 1.9.

Wykres 1.9. Ocena przydatności informacji uzyskanych w trakcie spotkań poświęconych wdrażaniu systemu KRK do sporządzania sylabusów w podziale na instytuty WNP



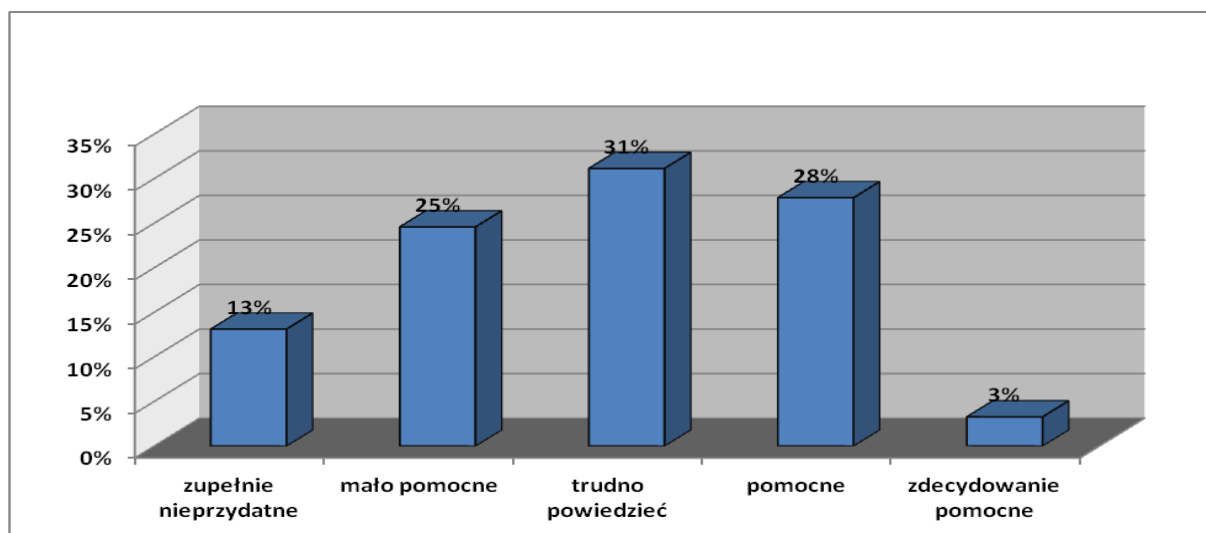
Należy zauważyć, że aż 92%² pracowników Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji oceniło uczestnictwo w spotkaniach poświęconych systemowi KRK jako pomocne w sporządzaniu sylabusów. Dla porównania tak samo stwierdziło 67% pracowników Instytutu Pedagogiki oraz 67% Instytutu Pedagogiki Specjalnej i tylko 11% Instytutu Edukacji Artystycznej. Aż 78% pracowników Instytutu Edukacji Artystycznej miało problem z oceną przydatności informacji zdobytych w trakcie spotkań poświęconych wdrażaniu systemu KRK do sporządzania sylabusów zajęć.

O wiele niżej respondenci oceniali przydatność informacji uzyskanych na spotkaniach poświęconych systemowi KRK do prowadzenia zajęć ($M=2,84$; $SD=1,07$). Oceny uczestników tego typu spotkań należy uznać za niezadowolające. Za ledwie co trzeci (31%) pracownik Wydziału Nauk Pedagogicznych informacje uzyskane tą drogą uznał za pomocne lub bardzo pomocne do prowadzenia zajęć. Niemal co drugi pracownik (38%) uznał

² Suma odpowiedzi „pomocne” i „zdecydowanie pomocne”.

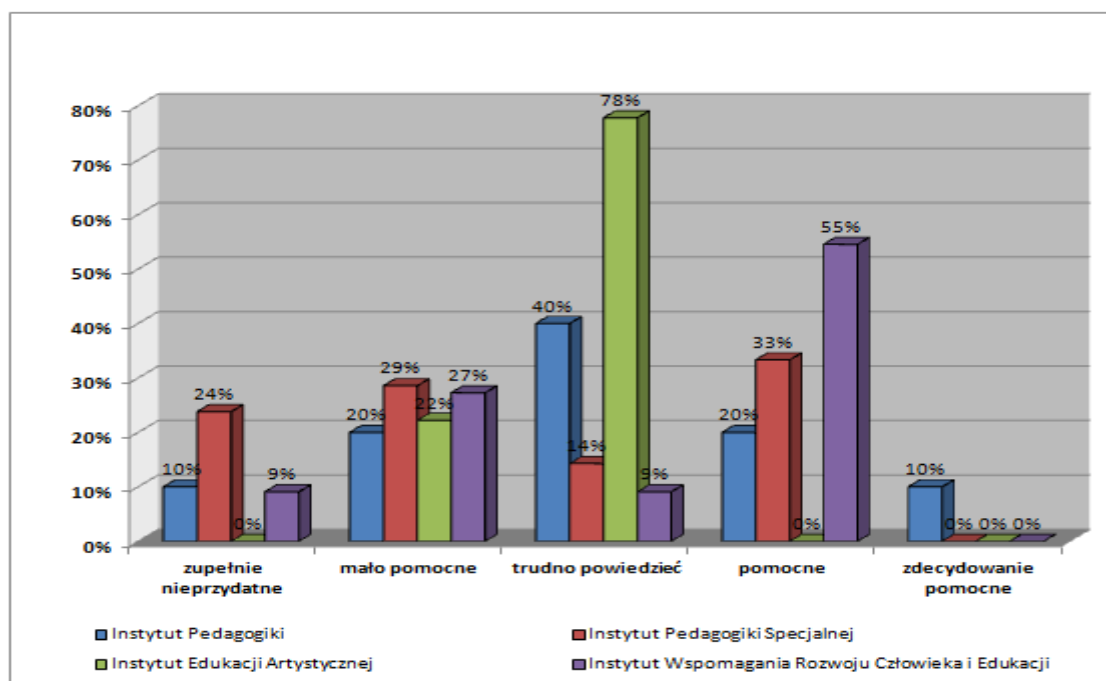
informacje uzyskane w ten sposób za zupełnie nieprzydatne lub mało pomocne (wykres 1.10.).

Wykres 1.10. Ocena przydatności informacji uzyskanych w trakcie spotkań poświęconych wdrażaniu systemu KRK do prowadzenia zajęć



Podobnie jak poprzednio obserwowano duże zróżnicowanie ocen przydatności informacji uzyskanych w trakcie szkoleń z zakresu KRK do prowadzenia zajęć ze względu na poszczególne instytuty Wydziału Nauk Pedagogicznych (wykres 1.11.).

Wykres 1.11. Ocena przydatności informacji uzyskanych w trakcie spotkań poświęconych wdrażaniu systemu KRK do prowadzenia zajęć w podziale na Instytuty Wydziału Nauk Pedagogicznych



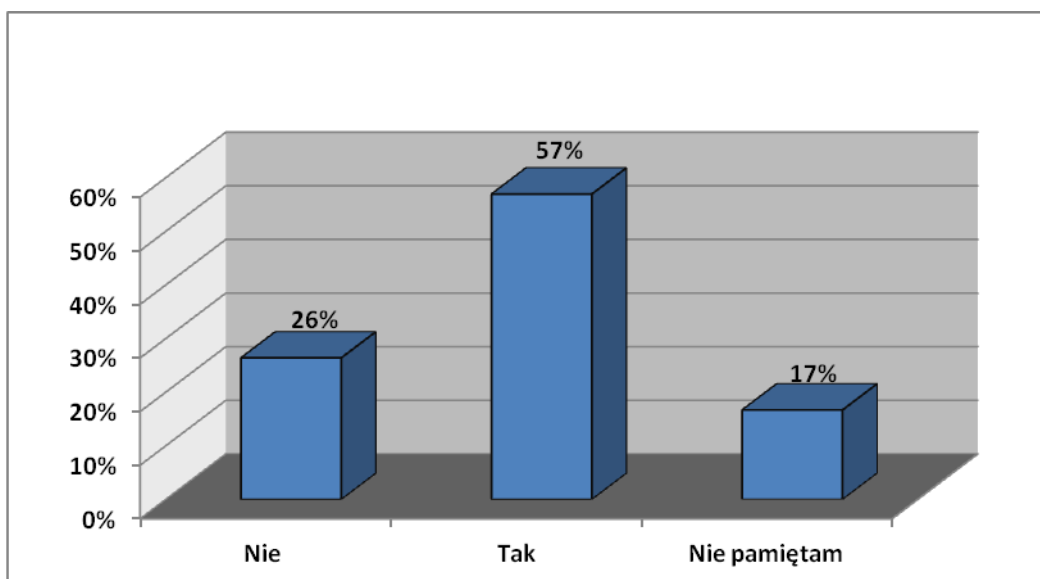
Dokładnie 55% pracowników Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji oceniło uczestnictwo w spotkaniach poświęconych systemowi KRK jako pomocne w prowadzeniu zajęć, podczas gdy 36% uznało je za zupełnie nieprzydatne lub mało pomocne. Pracownicy tego Instytutu najwyżej cenili przydatność spotkań poświęconych KRK do swojej pracy dydaktycznej ($M=3,09$; $SD =1,08$). Podobnie przydatność tego typu spotkań ocenili pracownicy Instytutu Pedagogiki ($M = 3,00$; $SD = 1,10$). Co trzeci z nich (30%) uznał informacje ze spotkań poświęconych systemowi KRK za pomocne lub bardzo pomocne w prowadzeniu zajęć. Dokładnie tyle samo pracowników Instytutu Pedagogiki (30%) uznało informacje uzyskane tą drogą za nieprzydatne lub mało pomocne. Nieco niżej przydatność tego typu informacji cenili pracownicy Instytutu Edukacji Artystycznej ($M=2,78$; $SD=0,42$), jednak żaden z nich nie uznał informacji przekazywanych na spotkaniach poświęconych KRK za pomocne w prowadzeniu zajęć. Wśród pracowników Instytutu Edukacji Artystycznej dominowali bowiem ci, którzy mieli problemy z oceną przydatności informacji na temat systemu KRK do prowadzenia zajęć (78%). Najniżej zaś przydatność tego typu szkoleń ocenili pracownicy Instytutu Pedagogiki Specjalnej ($M =2,57$; $SD =1,18$). Ponad połowa z nich (53%) uznała informacje uzyskane tą drogą za

zupełnie nieprzydatne lub mało pomocne do prowadzenia zajęć dydaktycznych, podczas gdy tylko, co trzeci (33%) za pomocne.

Powyższe dane wskazują na konieczność zwrócenia uwagi zarówno władz poszczególnych instytutów Wydziału Nauk Pedagogicznych, jak i ich pracowników, że wdrożenie systemu KRK nie powinno sprowadzać się jedynie do planowania procesu kształcenia i tworzenia jego dokumentacji. Wdrożenie systemu KRK wymaga również zmian w prowadzeniu zajęć. Tej problematyce powinny zostać poświęcone kolejne spotkania z nauczycielami akademickimi każdego z instytutów.

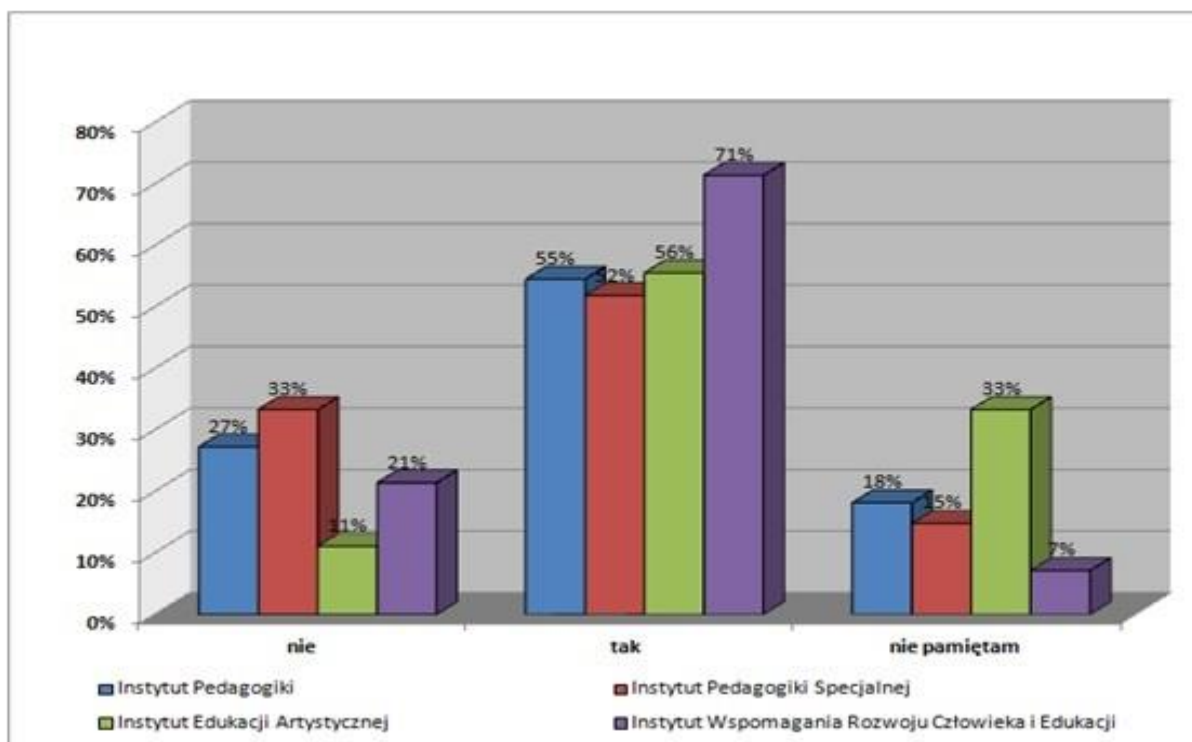
Materiały szkoleniowo-instruktażowe mające na celu przekazanie informacji z zakresu zasad systemu KRK i sposobu jego wdrożenia w ramach APS otrzymało 57% respondentów. Co czwarty pracownik Wydziału Nauk Pedagogicznych nie otrzymał tego typu materiałów, co piąty zaś nie pamiętał, aby takie materiały otrzymał. Oznacza to, że niemal co drugi pracownik Wydziału Nauk Pedagogicznych w zasadzie nie dysponuje tego typu materiałami. Sytuacja ta może mieć negatywne skutki dla pomyślnego wdrażania systemu KRK w procesie kształcenia w Akademii Pedagogiki Specjalnej (wykres 1.12.).

Wykres 1.12. Dostępność materiałów szkoleniowych z zakresu idei systemu KRK i sposobu jego wdrożenia w ramach APS



Dostępność materiałów szkoleniowych z zakresu wdrażania systemu KRK była podobna w poszczególnych instytutach WNP (wykres 1.13).

Wykres 1.13. Dostępność materiałów szkoleniowych w podziale na Instytuty WNP



Aż 71% badanych pracowników zatrudnionych w Instytucie Wspierania Rozwoju Człowieka i Edukacji przyznało, iż otrzymało materiały szkoleniowe dotyczące wdrażania systemu KRK w Akademii Pedagogiki Specjalnej. W pozostałych trzech instytutach Wydziału Nauk Pedagogicznych osoby, które otrzymały tego typu materiały stanowią mniej liczną grupę. W Instytucie Pedagogiki materiały szkoleniowe dotyczące wdrażania systemu KRK otrzymało 55% uczestniczących w badaniu nauczycieli akademickich, w Instytucie Pedagogiki Specjalnej 52% zaś w Instytucie Edukacji Artystycznej 56%.

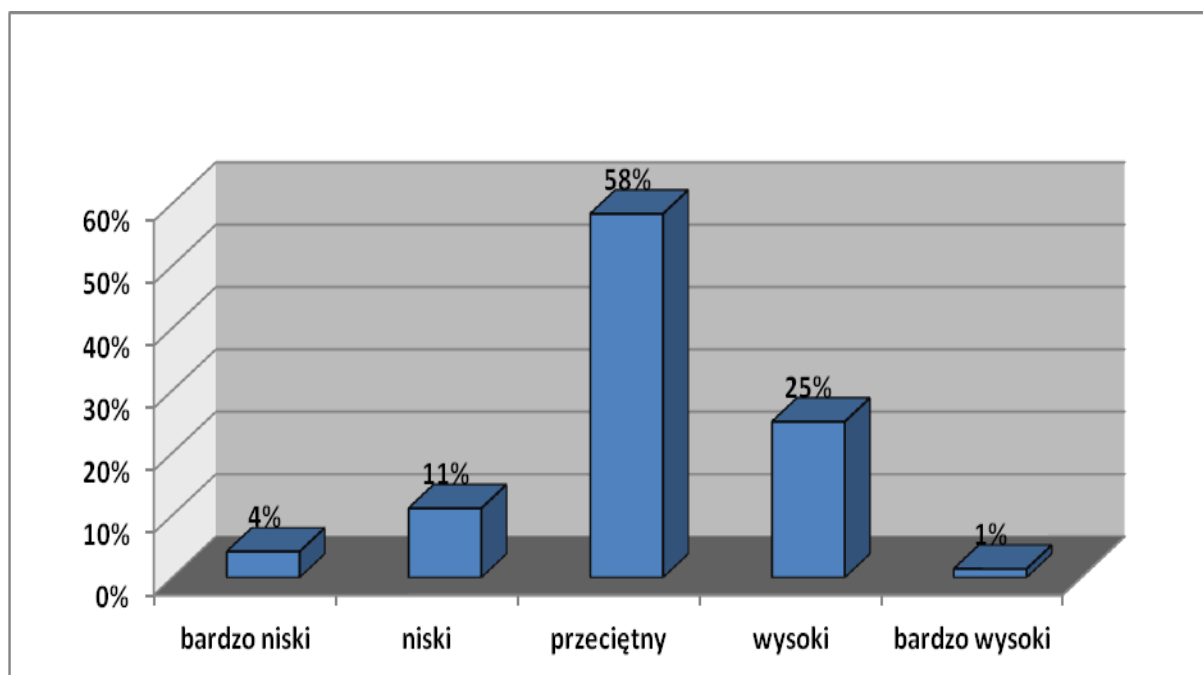
Co istotne, nauczyciele akademicy przeciętnie oceniają przydatność otrzymanych materiałów szkoleniowych do sporządzania sylabusów zajęć ($M = 3,39$; $SD = 0,86$)³ i raczej nisko do prowadzenia zajęć ($M = 2,63$; $SD = 1,05$). Dane te jednoznacznie wskazują na konieczność opracowania stosownych materiałów szkoleniowych z tego zakresu.

Uczestniczący w badaniu nauczyciele akademicy oceniają swój poziom wiedzy na temat opisu procesu kształcenia studentów w ramach KRK jako przeciętny ($M = 3,08$; $SD = 0,76$)⁴. (wykres 1.14.).

³ Na skali od 1 do 5.

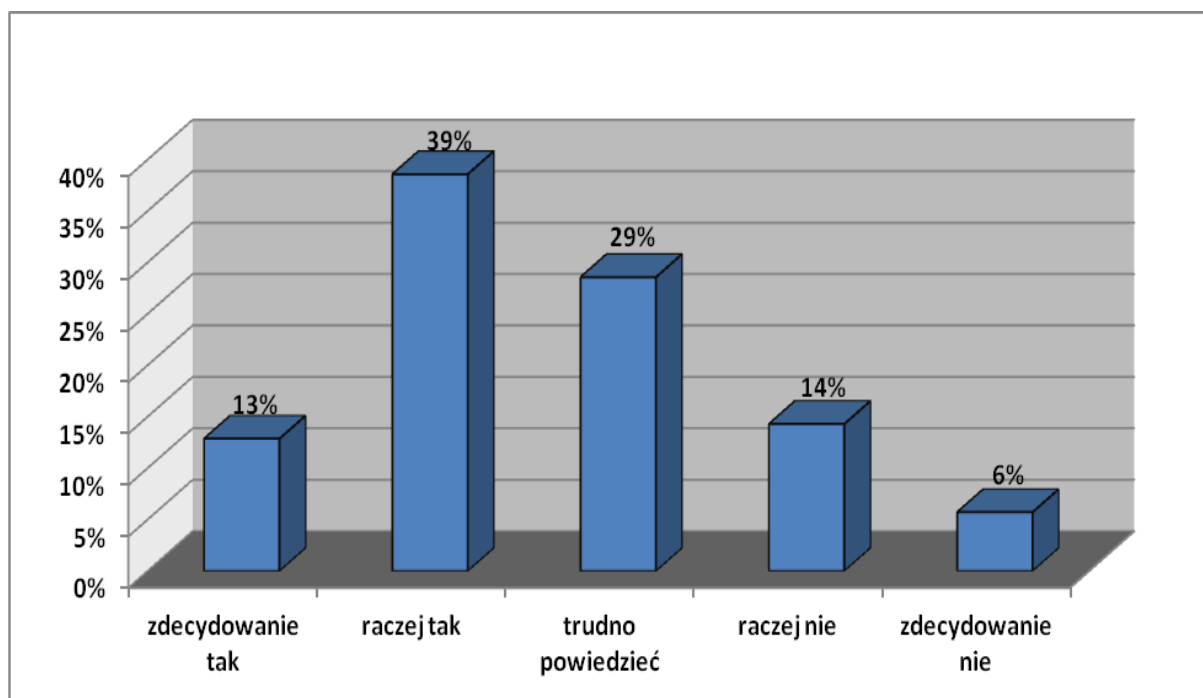
⁴ Na skali od 1 do 5.

Wykres 1.14. Poziom wiedzy respondentów na tema opisu procesu kształcenia w ramach systemu KRK



Większość nauczycieli akademickich (58%) ocenia poziom swojej wiedzy na temat opisu procesu kształcenia w ramach KRK jako przeciętny. Co, czwarty respondent (25%) ocenia poziom swojej wiedzy na ten temat jako wysoki, zaledwie 1% jako bardzo wysoki. Optymistycznym jest fakt, że zaledwie 15% respondentów ocenia poziom swojej wiedzy z tego zakresu jako bardzo niski lub niski. Mimo optymizmu, jaki przedstawiają powyższe dane istnieje nadal duże zainteresowanie rozwijaniem wiedzy nauczycieli akademickich z zakresu opisu procesu kształcenia studentów w ramach systemu KRK. Potwierdzają to dane dotyczące potrzeby uczestnictwa badanych w szkoleniach na temat systemu KRK (wykres 1.15).

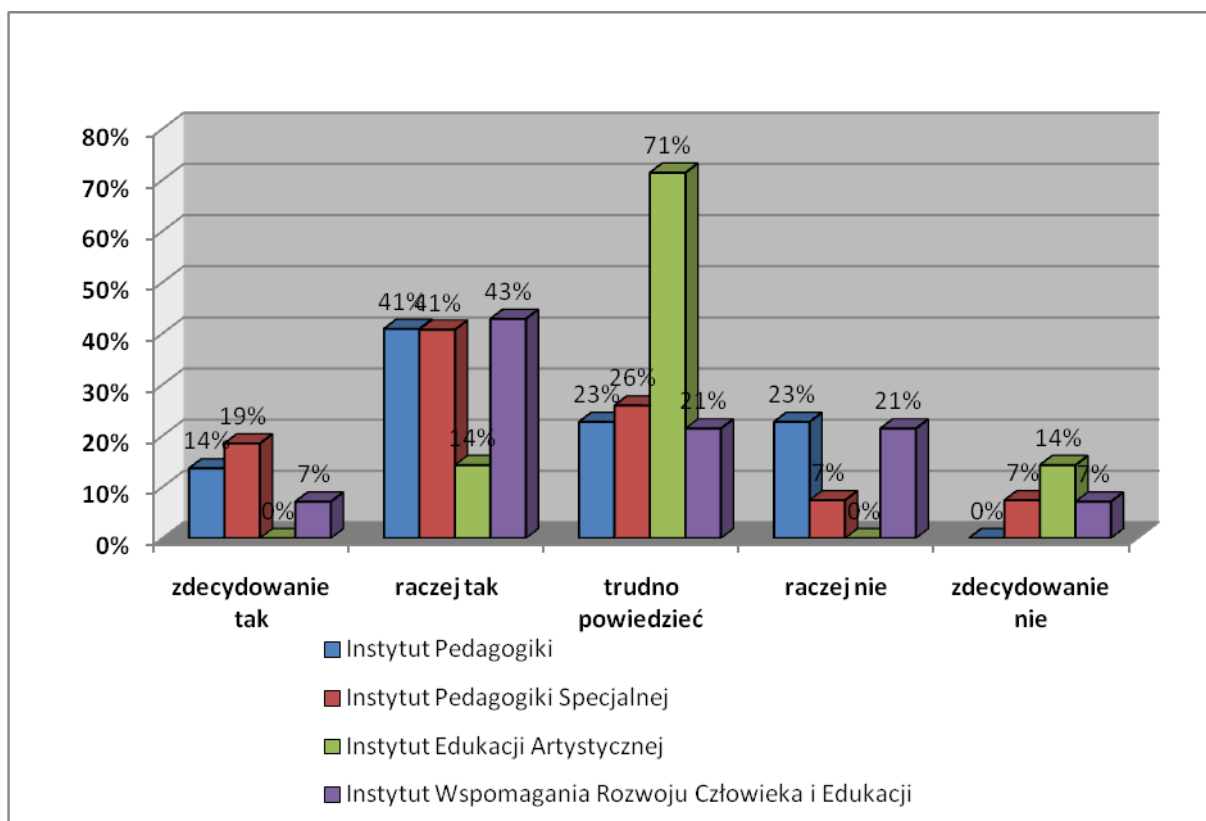
Wykres 1.15. Potrzeba uczestnictwa w szkoleniu na temat systemu KRK



Potrzebę uczestnictwa w szkoleniu na temat systemu KRK dostrzega co drugi badany nauczyciel akademicki (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”). Tylko, co piąta osoba twierdzi, że nie odczuwa takiej potrzeby (suma odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie”). Dane te jednoznacznie wskazują na konieczność kontynuowania szkolenia pracowników WNP z zakresu wdrażania i stosowania systemu KRK na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Potrzeby uczestnictwa nauczycieli akademickich w szkoleniach na temat systemu KRK nieznacznie różnią się ze względu na poszczególne instytuty Wydziału Nauk Pedagogicznych (wykres 1.16.).

Wykres 1.16. Potrzeba uczestnictwa w szkoleniu na temat systemu KRK w podziale na Instytuty WNP



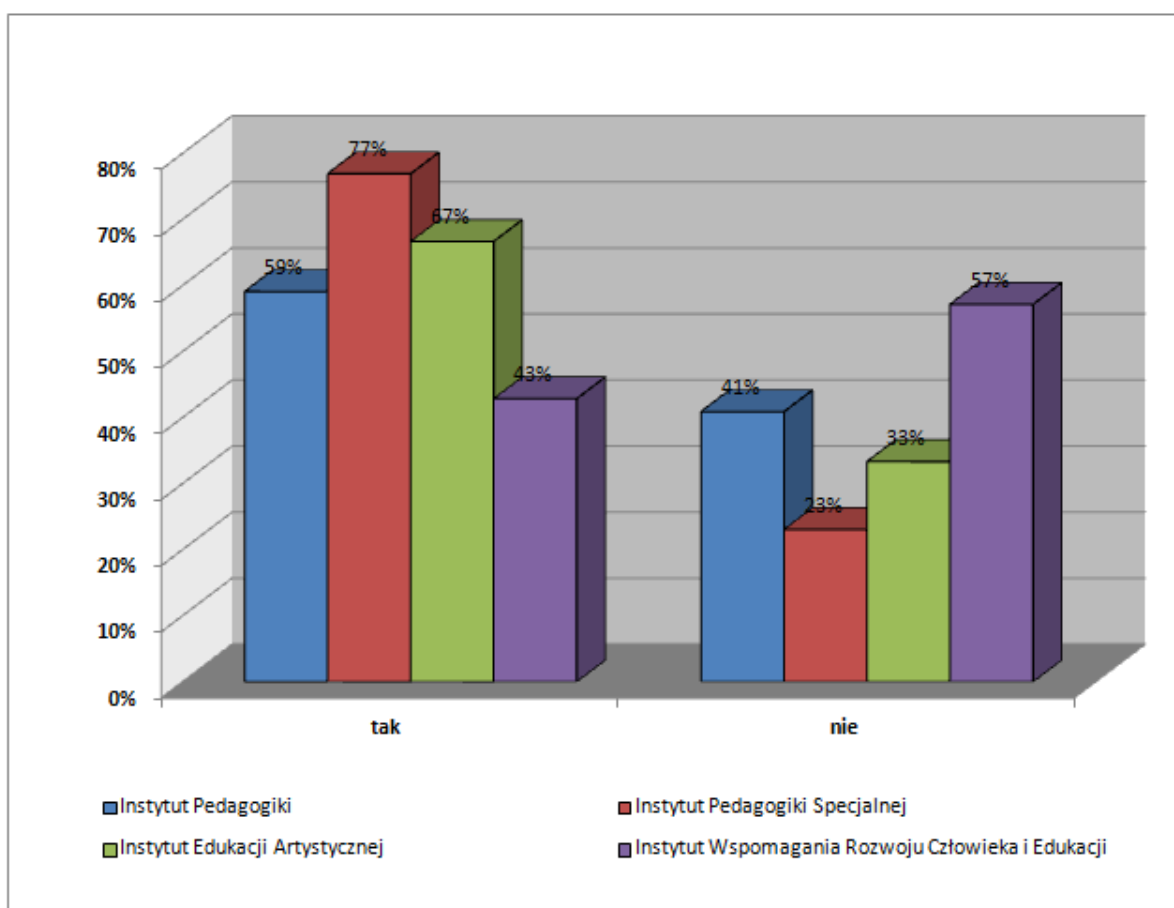
Spośród pracowników czterech instytutów Wydziału Nauk Pedagogicznych, na potrzebę udziału w szkoleniach na temat systemu KRK wskazywali głównie nauczyciele akademicy z Instytutu Pedagogiki Specjalnej (60%)⁵. Wśród pracowników pozostałych instytutów odsetki osób mających potrzebę uczestnictwa w szkoleniu na temat KRK są nieznacznie niższe i wynoszą odpowiednio 55% dla Instytutu Pedagogiki oraz 50% dla Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji. Co zaskakujące, takową potrzebę odczuwa zaledwie 14% nauczycieli Instytutu Edukacji Artystycznej. Zdecydowana większość (71%) nauczycieli akademickich zatrudnionych w Instytucie Edukacji Artystycznej nie wie czy chciałaby uczestniczyć w tego typu szkoleniach.

⁵ Suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” oraz „raczej tak”.

1.3. Planowanie procesu kształcenia w oparciu o krajowe ramy kwalifikacji

Przez planowanie procesu kształcenia w niniejszym raporcie rozumie się tworzenie opisów modułów specjalnościowych oraz sporządzanie na ich podstawie sylabusów poszczególnych zajęć. Spośród badanych osób, 63% brało udział w tworzeniu opisów modułów specjalnościowych uwzględniających wymagania systemu KRK. Zaobserwowano duże zróżnicowanie odsetka osób realizujących tego typu zadania w poszczególnych instytucjach, co prezentuje kolejna rycina. Zróżnicowanie to prawdopodobnie jest pochodną liczby specjalności prowadzonych na danym kierunku studiów.

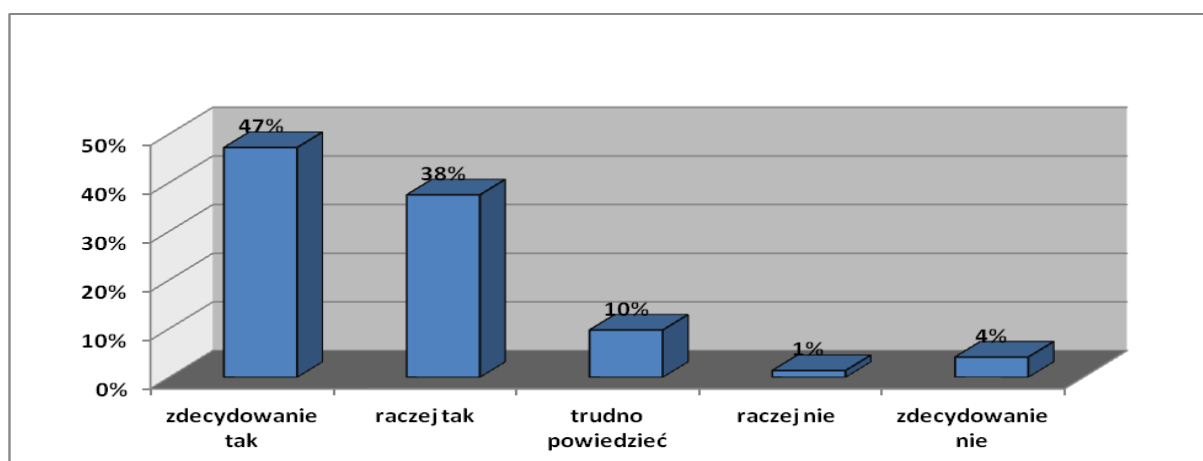
Wykres 1.17. Udział w tworzeniu opisu modułów programowych ze względu instytucji WNP



Zdecydowana większość nauczycieli akademickich przygotowując sylabusy przedmiotów prowadzonych w roku akademickim, w którym realizowane były niniejsze badania, uwzględniała przewidywane dla danego poziomu oraz trybu studiów programy kształcenia w tym również opisy modułów specjalnościowych. Zgodnie z danymi, 85% badanych osób stwierdziło, iż tworząc sylabusy zajęć uwzględnili obowiązujące programy

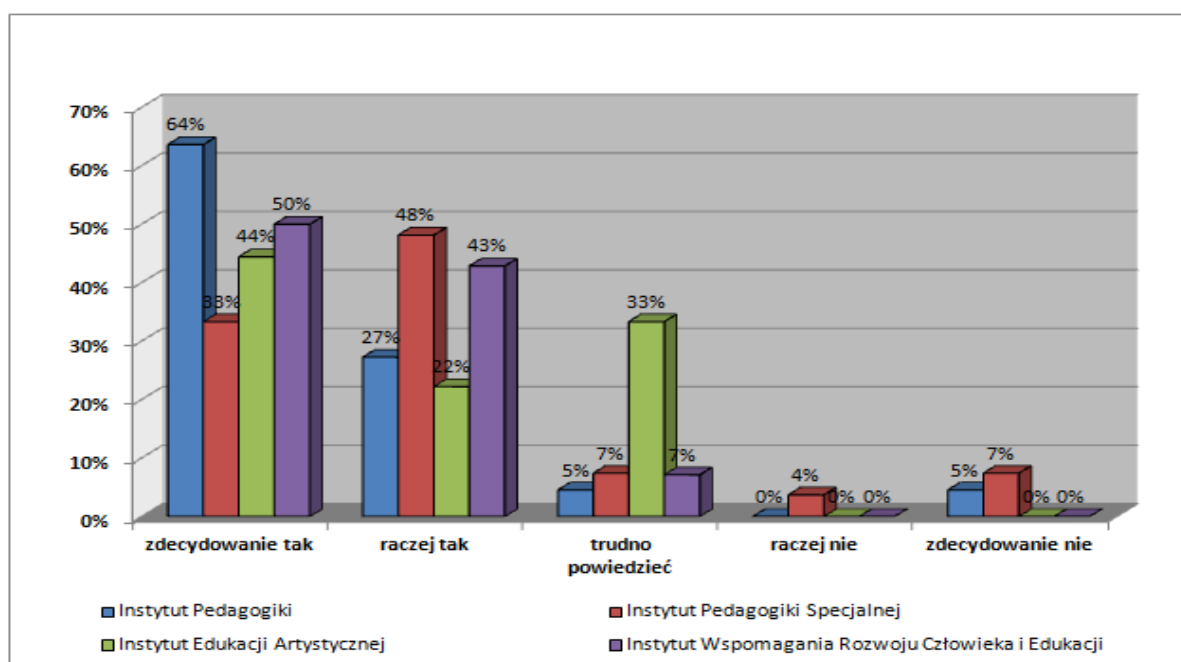
kształcenia, w tym również przewidywane przez nie efekty kształcenia w zakresie modułów tak podstawowych jak i specjalnościowych (wykres 1.18.). Na tej podstawie należy przypuszczać, iż przewidywane efekty kształcenia dla poszczególnych przedmiotów winny być zgodne z tymi zawartymi w opisie stosownych programów kształcenia. Nie czyni tak zaledwie 5% respondentów.

Wykres 1.18. Uwzględnianie programów kształcenia w procesie opracowywania sylabusów przedmiotowych



Pracownicy poszczególnych instytutów Wydziału Nauk Pedagogicznym w różnym stopniu uwzględniają opisy programów kształcenia w procesie opracowywania sylabusów przedmiotowych (wykres 1.19.).

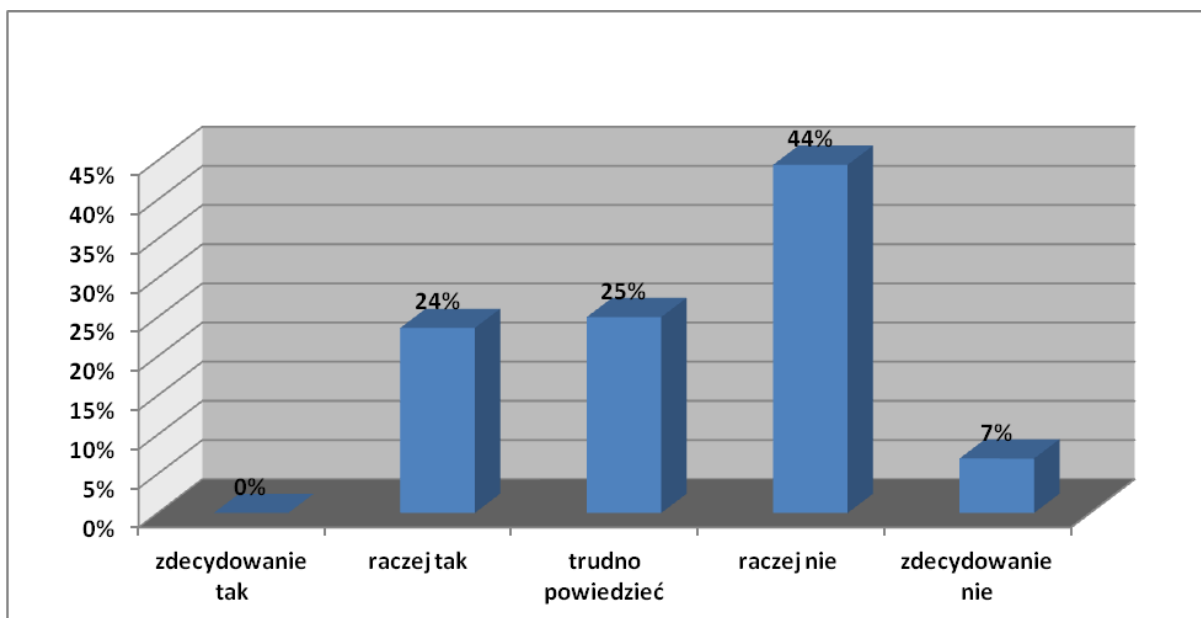
Wykres 1.19. Uwzględnianie programów kształcenia w procesie opracowywania sylabusów przedmiotowych ze względu na instytuty WNP



Zdecydowana większość badanych nauczycieli akademickich (93%) zatrudnionych w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w procesie opracowywania sylabusów przedmiotowych uwzględnia stosowne dla nich programy kształcenia (w zakresie modułów podstawowych i specjalnościowych). Analogicznie postępuje również 91% nauczycieli akademickich zatrudnionych w Instytucie Pedagogiki, 81% respondentów zatrudnionych w Instytucie Pedagogiki Specjalnej oraz zaledwie 66% badanych osób zatrudnionych w Instytucie Edukacji Artystycznej. Aż 33% nauczycieli akademickich zatrudnionych w Instytucie Edukacji Artystycznej miało problemy z określeniem, czy do opracowywania sylabusów przedmiotowych wykorzystuje opisy zawarte w stosownych programach kształcenia.

Przygotowywanie sylabusów przedmiotów uwzględniających opisy zawarte w stosownych programach kształcenia raczej nie sprawia respondentom większych problemów. Tylko co czwarty z respondentów wskazywał, że przygotowanie sylabusów przedmiotów według nowych zasad sprawiało mu problemy. Co drugi z respondentów nie miał problemów z przygotowaniem sylabusów zajęć (wykres 1.20.).

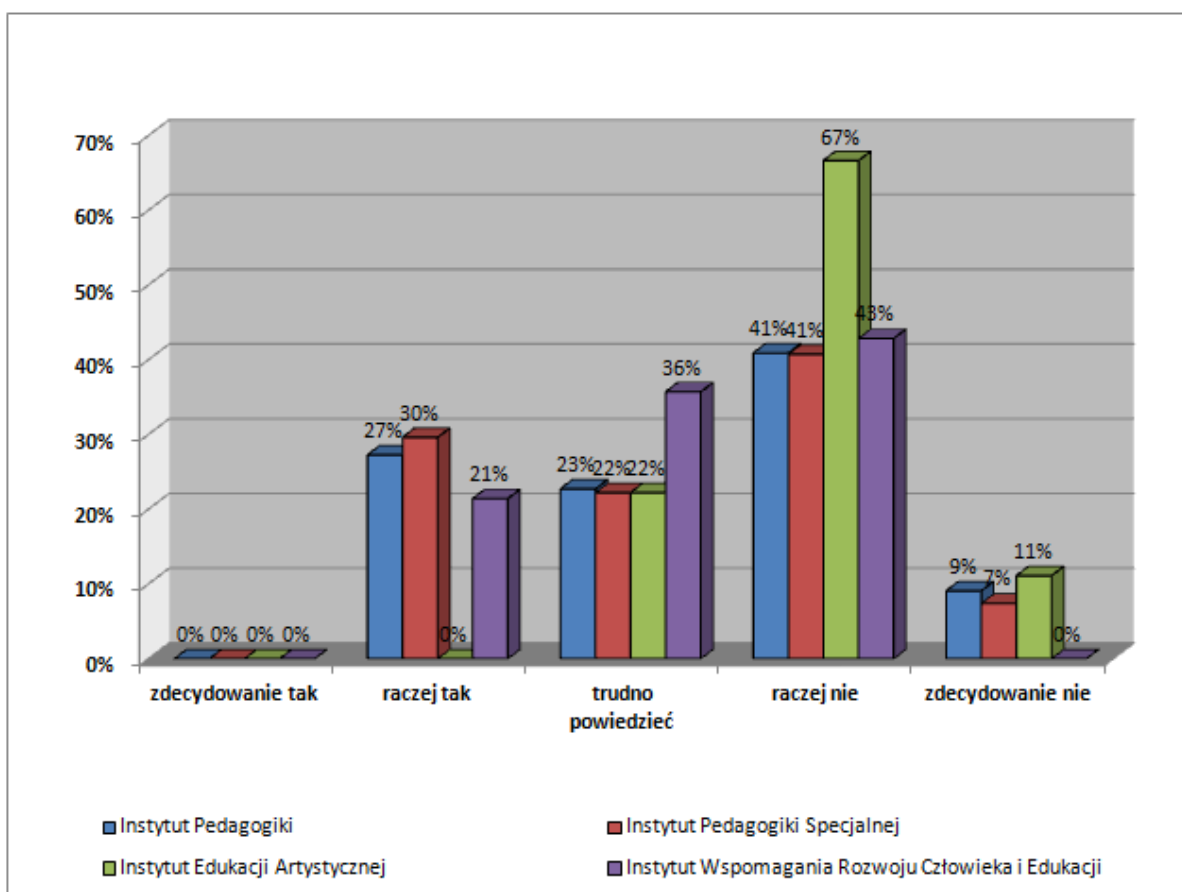
Wykres 1.20. Trudności odczuwane przez respondentów w procesie przygotowywania sylabusów zajęć



Zdecydowanie najmniej trudności z przygotowaniem sylabusów zajęć uwzględniających programy kształcenia i opisy stosownych modułów specjalnościowych odczuwają respondenci zatrudnieni w Instytucie Edukacji Artystycznej. Może to jednak

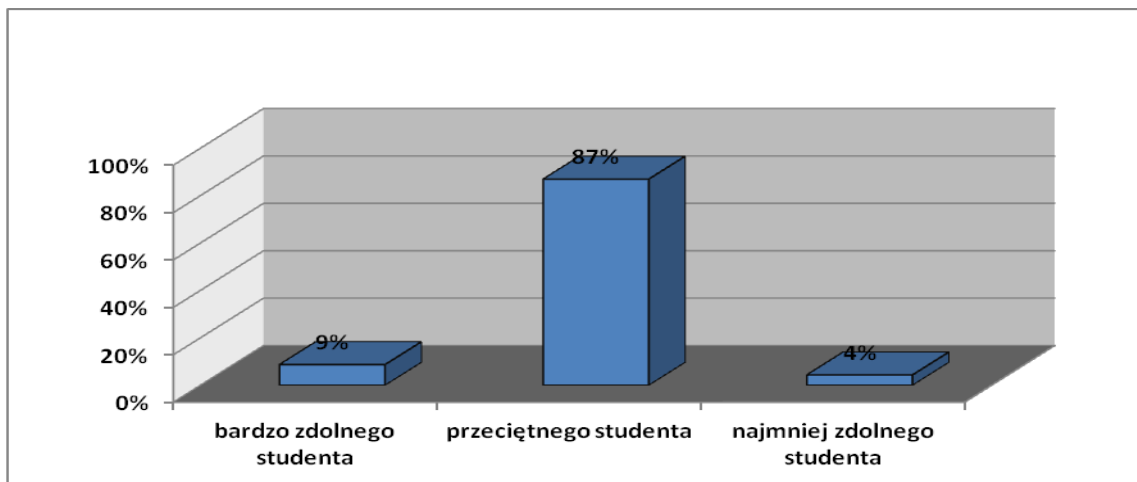
wynikać z faktu, iż respondenci z tego instytutu w procesie tworzenia sylabusów najrzadziej uwzględniają stosowne programy kształcenia. Zdecydowana większość nauczycieli akademickich zatrudnionych w Instytucie Edukacji Artystycznej nie odczuwa żadnych trudności w procesie przygotowywania sylabusów zajęć (78%). Analogiczne odczucia ma 50% nauczycieli z Instytutu Pedagogiki, 48% respondentów z Instytutu Pedagogiki Specjalnej i 48% respondentów z Instytutu Wspierania Rozwoju Człowieka i Edukacji.

Wykres 1.21. Trudności odczuwane przez respondentów w procesie przygotowywania sylabusów zajęć ze względu na instytut WNP



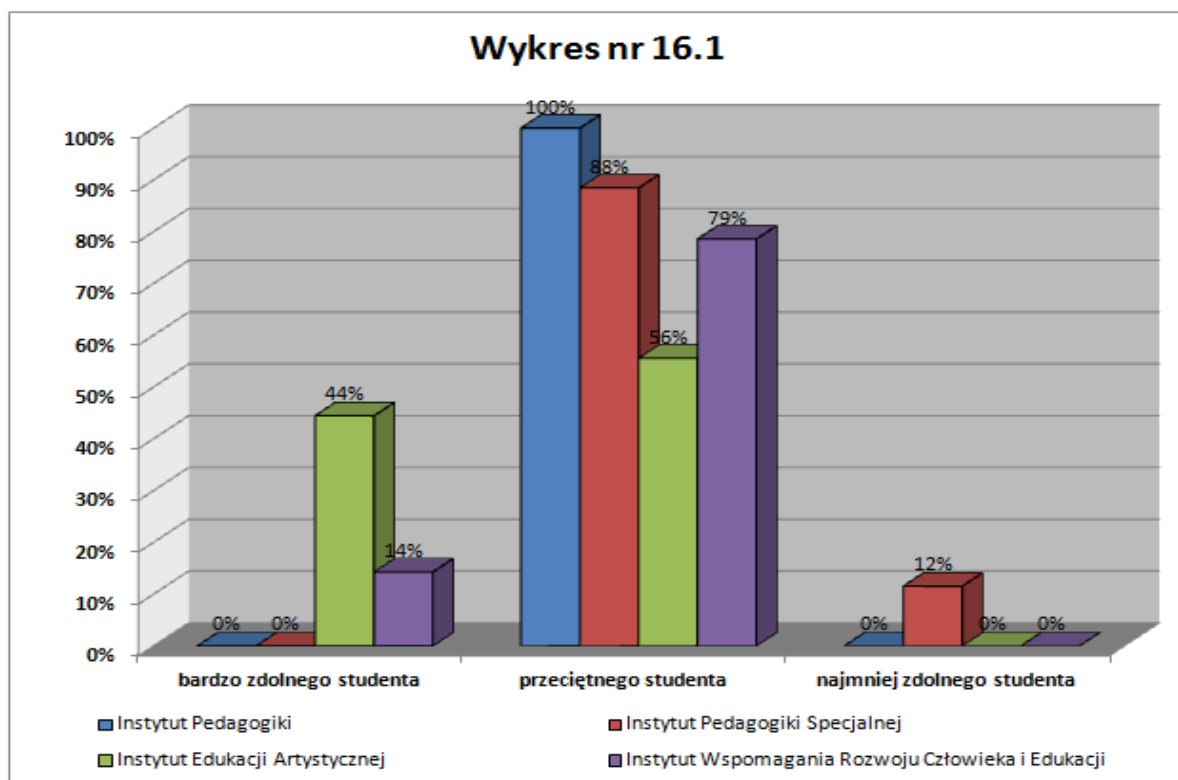
Nauczyciele akademicki planując zakładane efekty kształcenia prowadzonych przez siebie przedmiotów w zdecydowanej większości starają się je dostosować do możliwości przeciętnego studenta. Deklaruje tak 87% badanych. Co dziesiąty z respondentów (9%) dostosowuje je do możliwości bardzo zdolnego studenta. Co dwudziesty do najmniej zdolnego studenta.

Wykres 1.22. Dostosowanie efektów kształcenia oraz sposobu ich pomiaru do możliwości studentów



Istnieją duże różnice w sposobie definiowania efektów kształcenia przez badanych nauczycieli akademickich zatrudnionych w poszczególnych instytutach Wydziału Nauk Pedagogicznych (wykres 1.23.).

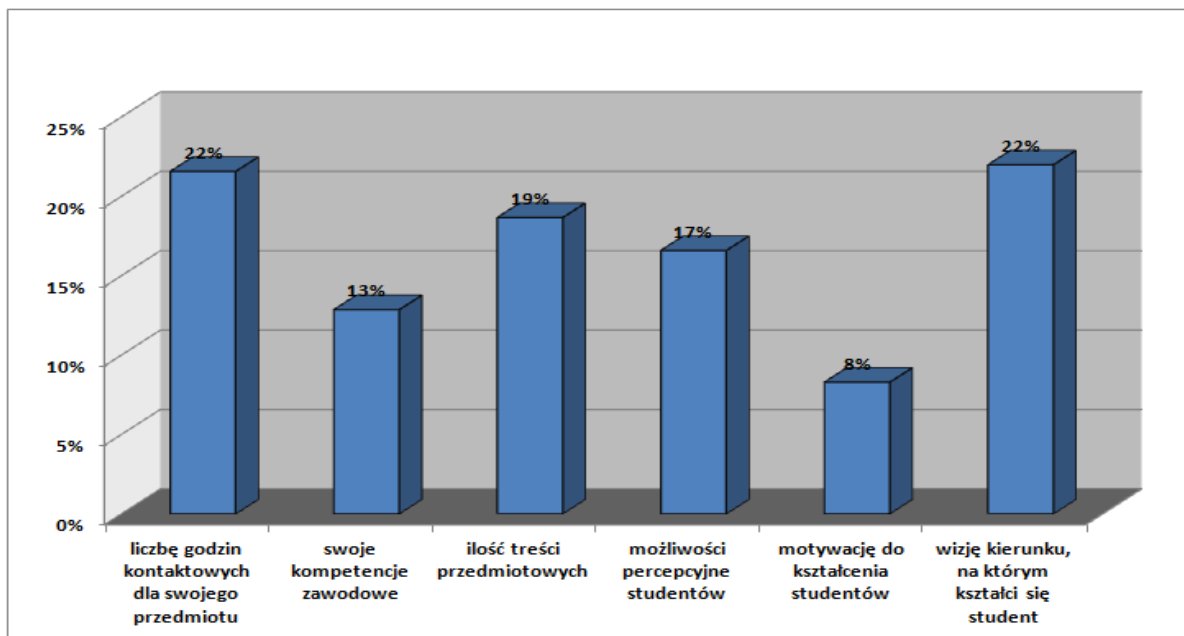
Rycina 1.23. Dostosowanie efektów kształcenia oraz sposobu ich pomiaru do możliwości studentów ze względu na instytuty WNP



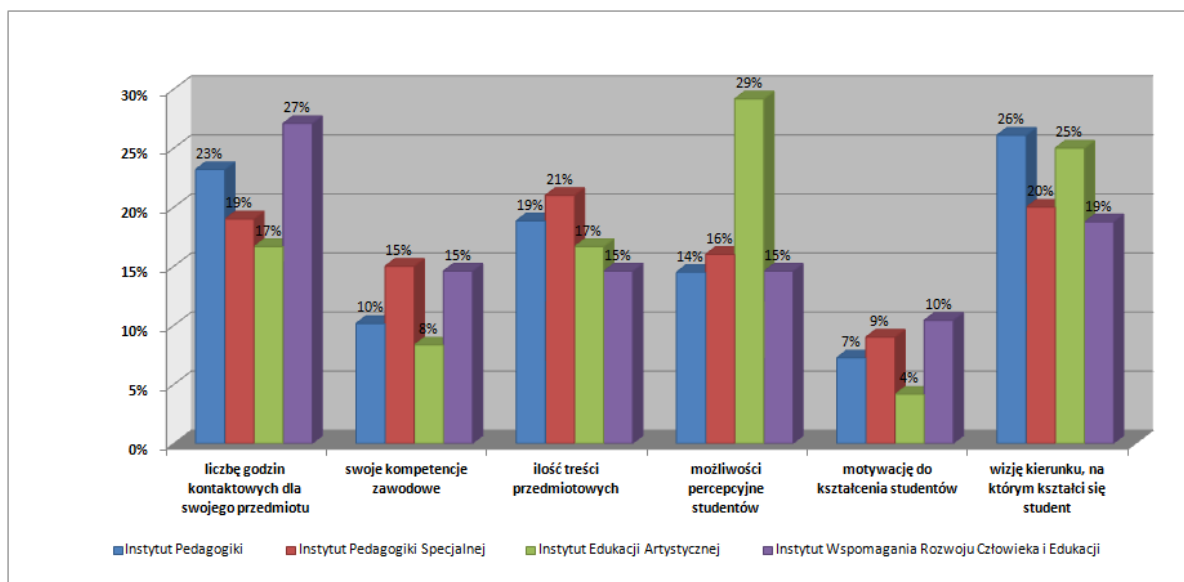
Każdy uczestniczący w badaniu nauczyciel akademicki (100%) zatrudniony w Instytucie Pedagogiki deklaruwał, że planuje efekty kształcenia biorąc pod uwagę możliwości jedynie przeciętnego studenta. Analogicznie czyniło tak 88% respondentów zatrudnionych w Instytucie Pedagogiki Specjalnej, 79% respondentów zatrudnionych w Instytucie Wspierania Rozwoju Człowieka i Edukacji i 56% respondentów zatrudnionych w Instytucie Edukacji Artystycznej. Co niezwykle interesujące, niemal co drugi respondent (44%) z Instytutu Edukacji Artystycznej planuje efekty kształcenia w oparciu o możliwości najzdolniejszego studenta. Sytuacja taka może powodować problemy z prawidłowym zaliczaniem zajęć przez studentów tej grupy nauczycieli, bowiem zgodnie z ideą systemu KRK każdy student musi osiągnąć zakładane przez prowadzącego przedmiot efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Planując efekty kształcenia poszczególnych przedmiotów respondenci uwzględniają szerokie spektrum czynników, takich jak: liczba godzin kontraktowych przedmiotu, własne kompetencje zawodowe, ilość niezbędnych treści, możliwości percepcyjne studentów, motywację studentów do nauki oraz wizję kierunku studiów, na którym kształci się student (wykres 1.24.). Respondenci planując szczegółowe efekty kształcenia przewidziane dla danego przedmiotu najczęściej kierują się względami metodycznymi związanymi z celami (wizja kierunku, na którym kształci się student 22%), treściami (ilość treści istotnych z punktu widzenia danego przedmiotu 19%) oraz warunkami realizacji danego przedmiotu (liczba godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu 22% oraz możliwości percepcyjne studentów 17%). Respondenci określając efekty kształcenia najrzadziej biorą pod uwagę motywację studentów do nauki (8%) oraz własne kompetencje zawodowe (13%).

Wykres 1.24. Czynniki uwzględniane przez nauczycieli akademickich w procesie planowania efektów kształcenia



Wykres 1.25. Czynniki uwzględniane przez nauczycieli akademickich w procesie planowania efektów kształcenia ze względu na instytuty WNP



Analiza czynników uwzględnianych w procesie planowania efektów kształcenia przez respondentów wywodzących się z poszczególnych instytutów Wydziału Nauk Pedagogicznych ujawniła kilka interesujących prawidłowości. W obrębie nauczycieli

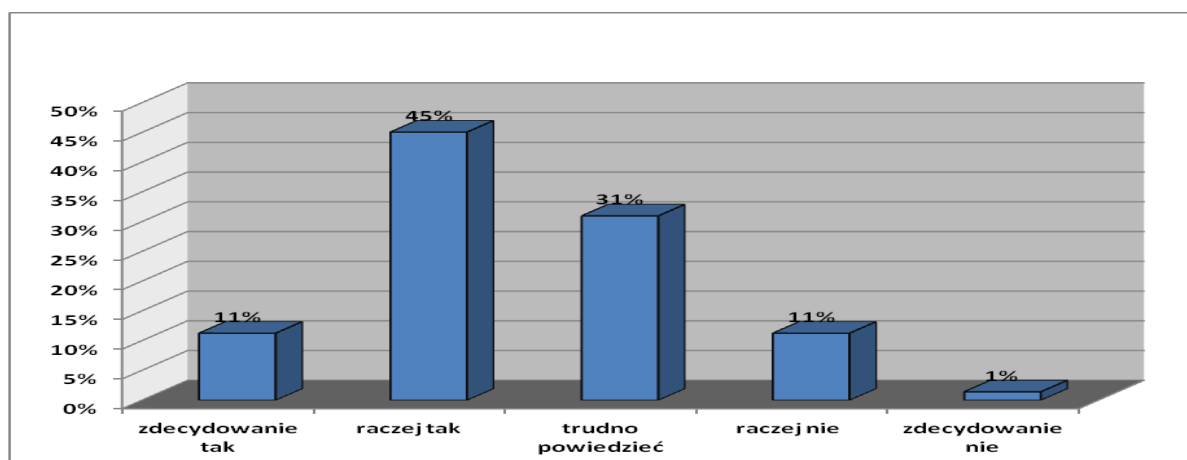
akademickich z Instytutu Edukacji Artystycznej najliczniejszą grupę stanowią ci, którzy planując efekty kształcenia uwzględniają możliwości percepcyjne studentów (29%). Z kolei najliczniejsza grupa respondentów z Instytutu Wspierania Rozwoju Człowieka i Edukacji planując efekty kształcenia uwzględnia przede wszystkim liczbę godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu (27%). Respondenci z Instytutu Pedagogiki z kolei najczęściej w procesie planowania efektów kształcenia uwzględniają wizję kierunku, na którym kształci się student (26% badanych) oraz liczbę godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu (23% badanych). Najmniejsze różnice w znaczeniu poszczególnych czynników dla wyznaczanych efektów kształcenia występują w grupie respondentów zatrudnionych w Instytucie Pedagogiki Specjalnej.

1.4. Wpływ systemu krajowych ram kwalifikacji na sposób realizacji procesu kształcenia przez nauczycieli akademickich

W badaniu uwzględniono pomiar zarówno przewidywań respondentów dotyczących wpływu zmian, jakie powinien wnieść system KRK dla procesu kształcenia jak i bezpośredniej oceny zmian w sposobie prowadzenia zajęć przez uczestników badania pod wpływem realizacji efektów kształcenia definiowanych przez KRK.

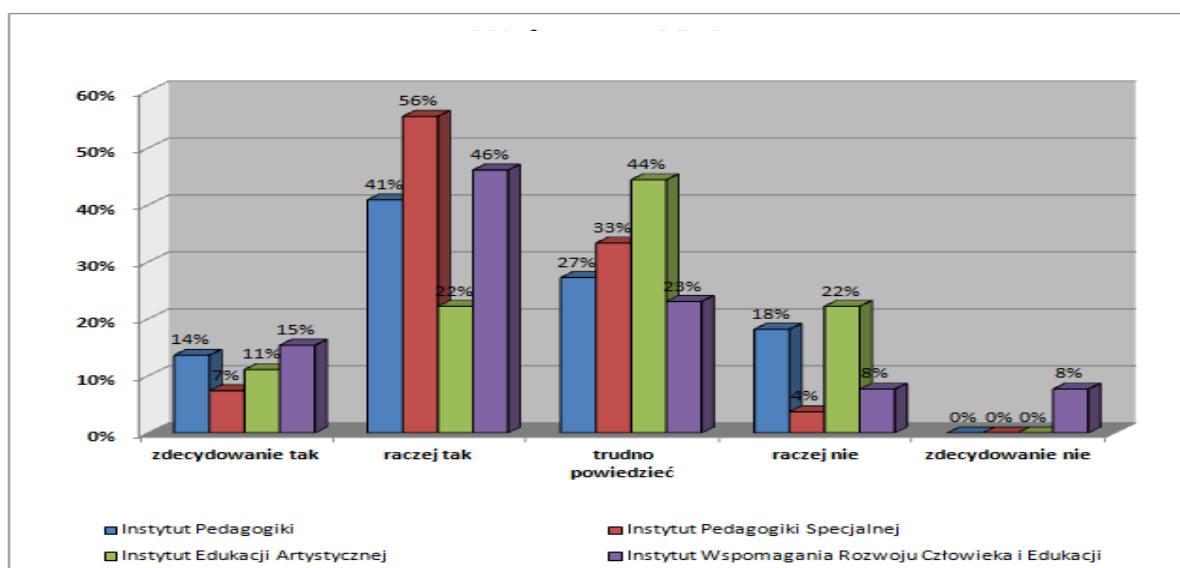
Na poziomie deklaracji respondenci byli zadania, że wprowadzenie systemu KRK powinno raczej spowodować zmiany w prowadzeniu zajęć ze studentami. Twierdził tak niemal, co drugi uczestnik badania (wykres 1.26.). Co interesujące, tylko 11% respondentów była przekonana o tym, że wpływ ten powinien być zdecydowany. Co dziesiąty respondent (12%) uważał, że wprowadzenie systemu KRK nie wywoła zmian w prowadzeniu zajęć. Mimo iż osoby te były w zdecydowanej mniejszości, jest to wyraźny sygnał do podjęcia działań mających na celu wskazanie, że skuteczne wdrożenie systemu KRK wiąże się zarówno z procesem planowania, ale również i osiagania zakładanych efektów kształcenia, zarówno na poziomie poszczególnych przedmiotów, modułów specjalnościowych, jak i całych kierunków studiów. Tym samym pomyślna realizacja wytycznych wynikających z systemu KRK wymaga również zdecydowanych zmian w realizacji procesu kształcenia studentów. Co więcej, ujawnione w tym miejscu dane są zbieżne z wcześniejszymi ustaleniami prezentowanymi w podrozdziale 1.2., zgodnie z którymi respondenci najniżej oceniali możliwość wykorzystania informacji uzyskanych w trakcie szkoleń poświęconych procesowi wdrażania systemu KRK w APS właśnie do prowadzenia zajęć.

Wykres 1.26. Poglądy respondentów na temat zmian w prowadzeniu zajęć spowodowanych wprowadzeniem systemu KRK



Rolę systemu KRK dla zmian w prowadzeniu zmian podobnie postrzegają respondenci z Instytutu Pedagogiki, Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji. Co drugi z nich uważa, że wprowadzenie systemu KRK powinno raczej spowodować zmiany w sposobie kształcenia studentów. Odmienny wzór odpowiedzi obserwujemy natomiast w gronie respondentów z Instytutu Edukacji Artystycznej, którzy w większości nie mają zdania na ten temat.

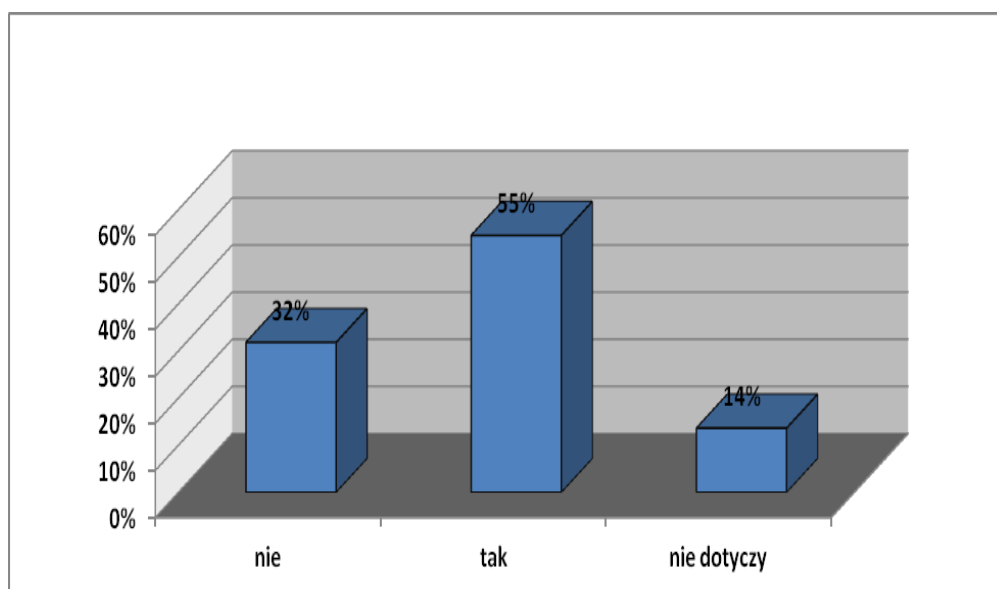
Wykres 1.27. Poglądy respondentów na temat zmian w prowadzeniu zajęć spowodowanymi wprowadzeniem systemu KRK ze względu na instytuty WNP



W związku z tym, że niniejsze badania przeprowadzono po zakończeniu pierwszego semestru nauki w roku akademickim 2012/2013 możliwe było zbadanie autentycznych zmian, jakie

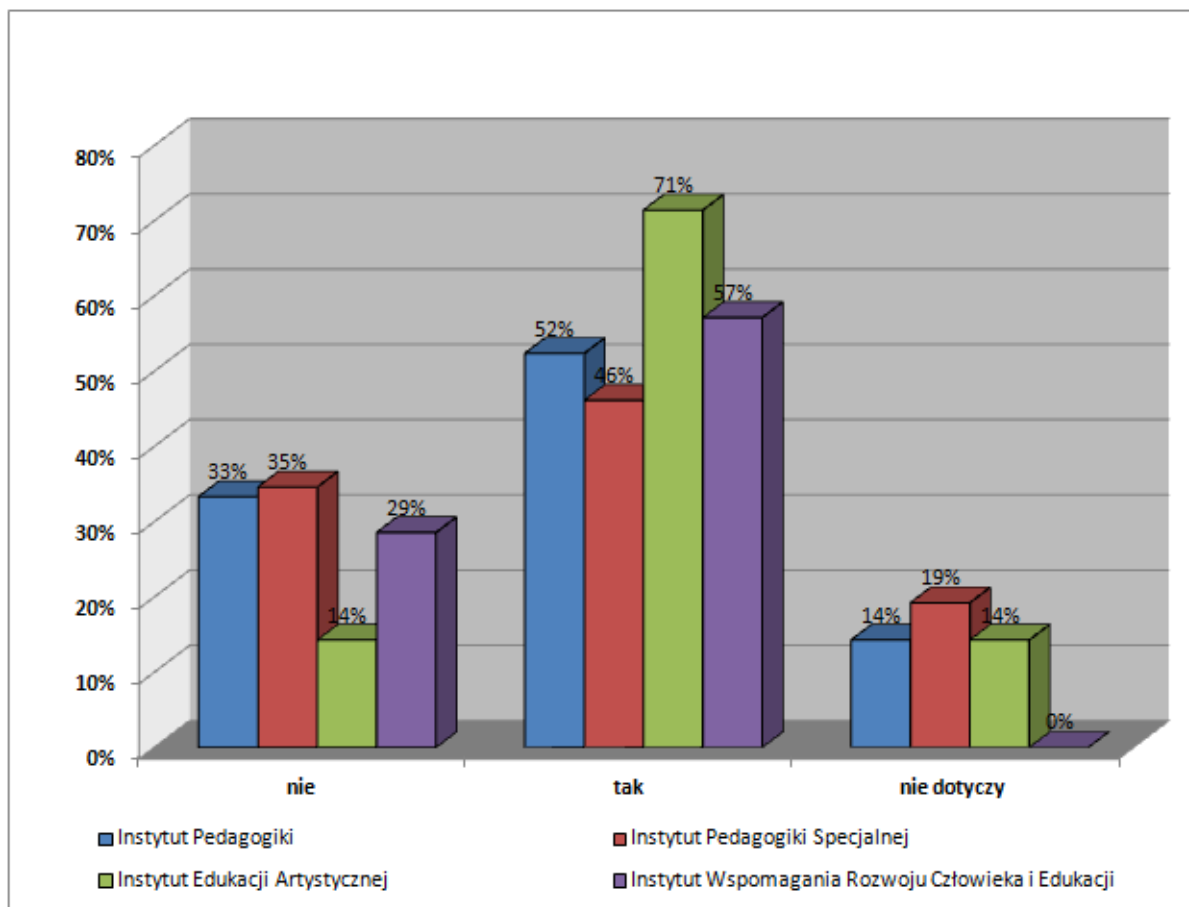
zaszły w procesie dydaktycznym pod wpływem wprowadzenia systemu KRK u tych nauczycieli, którzy już zakończyli część prowadzonych zajęć. Dlatego też zdecydowano się zapytać badanych nauczycieli wprost o to, czy wprowadzenie systemu KRK spowodowało zmiany w prowadzonych przez nich zajęciach ze studentami. Co drugi z respondentów przyznał (55%), że wprowadzenie systemu KRK spowodowało zmiany w prowadzonych przez niego zajęciach (wykres 1.28). Co trzeci (32%) zaś stwierdził, iż wprowadzenie systemu KRK nie miało wpływu na prowadzone przez niego zajęcia dydaktyczne. Około 14% respondentów dopiero zaczynała zajęcia dydaktyczne i nie była w stanie odpowiedzieć na to pytanie.

Wykres 1.28. Czy wprowadzenie systemu KRK spowodowało zmiany w prowadzeniu zajęć ze studentami ze względu na instytuty WNP



Zróznicowanie odpowiedzi na powyższe pytanie w instytutach Pedagogiki, Pedagogiki Specjalnej oraz Wspomagania Rozwoju człowieka i Edukacji było niewielkie (wykres 1.29). Wyraźnie widać, że zdecydowana większość respondentów z Instytutu Edukacji Artystycznej (71%) zmieniała sposób prowadzenia zajęć pod wpływem KRK, co należy uznać za działania zmierzające we właściwym kierunku.

Wykres 1.29. Czy wprowadzenie systemu KRK spowodowało zmiany w prowadzeniu zajęć ze studentami



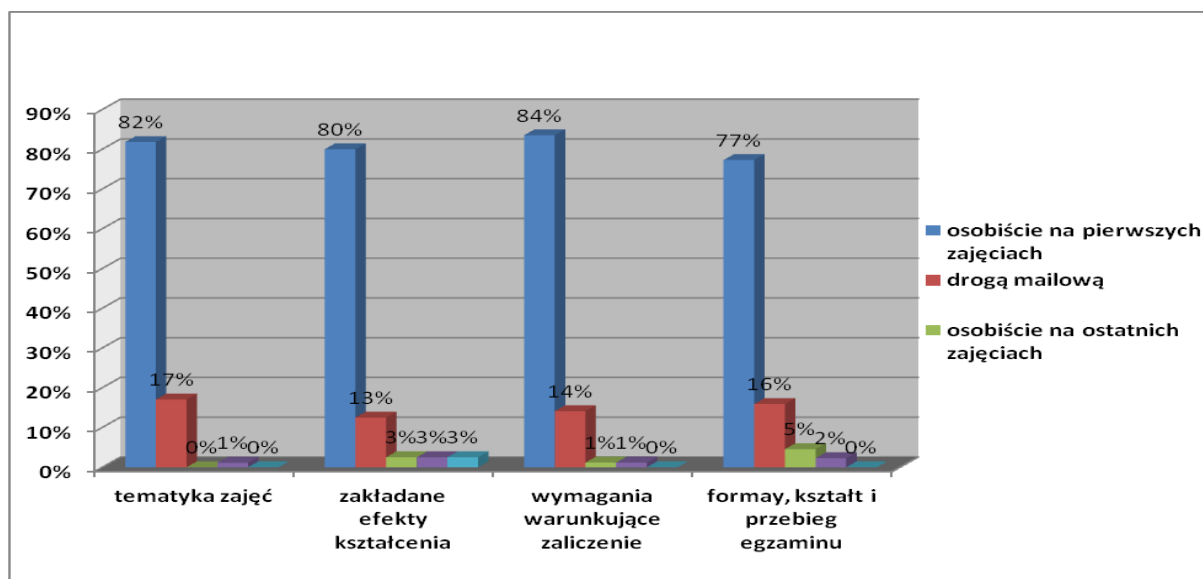
Badani nauczyciele akademicy w zdecydowanej większości osobiście na pierwszych zajęciach informują studentów o tematyce (problematyce) poszczególnych zajęć (82%), zakładanych efektach kształcenia (80%), warunkach zaliczenia przedmiotu (84%) oraz sposobach pomiaru efektów kształcenia (77%) (wykres 1.30.). Od 13 do 17%⁶ respondentów przesyła te informacje studentom drogą mailową. Niewielki odsetek nauczycieli przekazuje tego typu informacje innymi sposobami.

Dodatkowe analizy ujawniły, że w zdecydowanej większości (około 80%)⁷ respondentów informuje studentów tylko w jeden sposób, natomiast około 15% czyni to jednocześnie dwoma sposobami. Na ogół wówczas nauczyciele informują studentów o treściach przedmiotu, zakładanych efektach kształcenia sposobach ich pomiaru oraz warunkach zaliczenia przedmiotu zarówno osobiście jak i drogą mailową.

⁶ W zależności od rodzaju informacji.

⁷ W zależności od rodzaju informacji.

Wykres 1.30. Sposoby informowania studentów o treściach kształcenia, zakładanych efektach kształcenia oraz sposobach ich pomiaru



Badani nauczyciele akademicy starają się osiągać zakładane efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych licznymi metodami nauczania (wykres 1.31. oraz tab. 1).

Wykres 1.31. Metody nauczania za pomocą, których nauczyciele akademicy osiągają zakładane efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencje społeczne

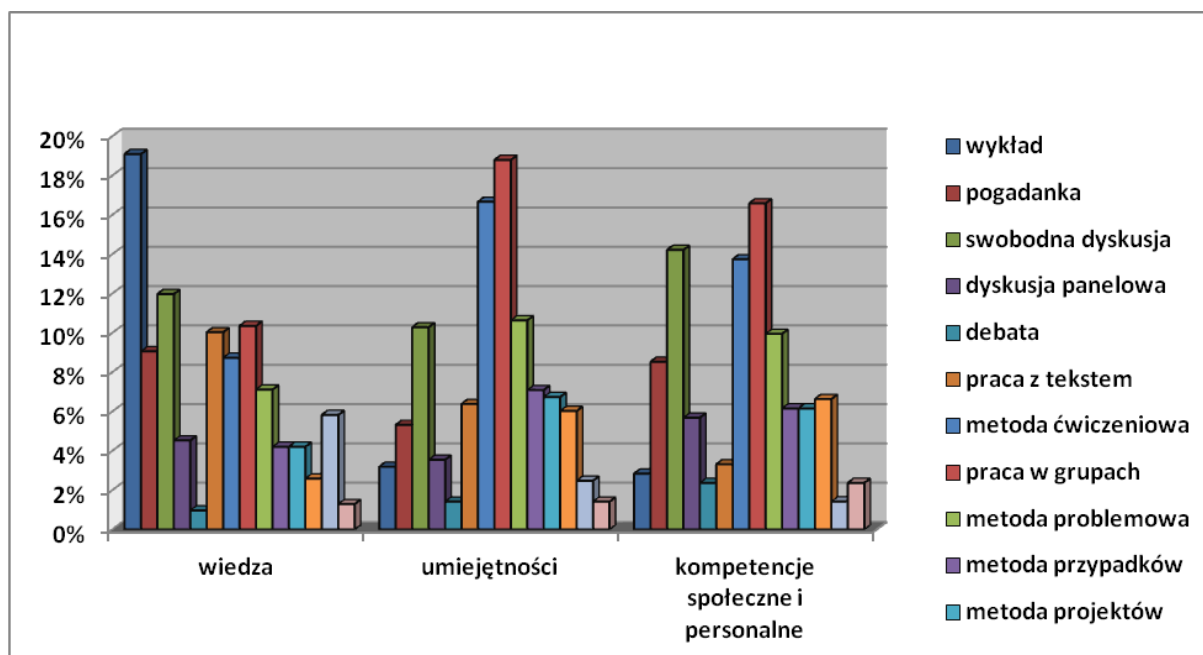


Tabela 1. Metody nauczania za pomocą, których nauczyciele akademicy osiągają zakładane efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych

Metody nauczania	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne
Wykład	19%	3%	3%
Pogadanka	9%	5%	9%
Swobodna dyskusja	12%	10%	14%
Dyskusja panelowa	5%	4%	6%
Debata	1%	1%	2%
Praca z tekstem	10%	6%	3%
Metoda ćwiczeniowa	9%	17%	14%
Praca w grupach	10%	19%	17%
Metoda problemowa	7%	11%	10%
Metoda przypadku	4%	7%	6%
Metoda projektu	4%	7%	6%
Gry dydaktyczne	3%	6%	7%
Metoda sytuacyjna	6%	2%	1%
Referat	1%	1%	2%

Badani nauczyciele akademicy w zakresie kształcenia wiedzy studentów stosują w większości metody podające oraz metody praktyczne, najrzadziej zaś odwołują się do stosowania metod problemowych. Efekty kształcenia w zakresie wiedzy najczęściej osiągane są przez respondentów za pomocą wykładu (19%), swobodnej dyskusji (12%), pracy z tekstem (10%), pracy w grupach (10%), pogadanki (9%) oraz metody ćwiczeniowej (9%). Nauczyciele akademicy dążąc do realizacji efektów kształcenia w zakresie wiedzy najrzadziej wykorzystują referaty (1%), debatę (1%), gry dydaktyczne (3%), metodę projektu (4%) oraz metodę przypadku (4%).

W celu realizacji efektów kształcenia w zakresie umiejętności nauczyciele najczęściej stosują takie metody nauczania jak: praca w grupach (19%), metoda ćwiczeniowa (17%), metoda problemowa (11%) i swobodna dyskusja. Są to zatem w większości metody

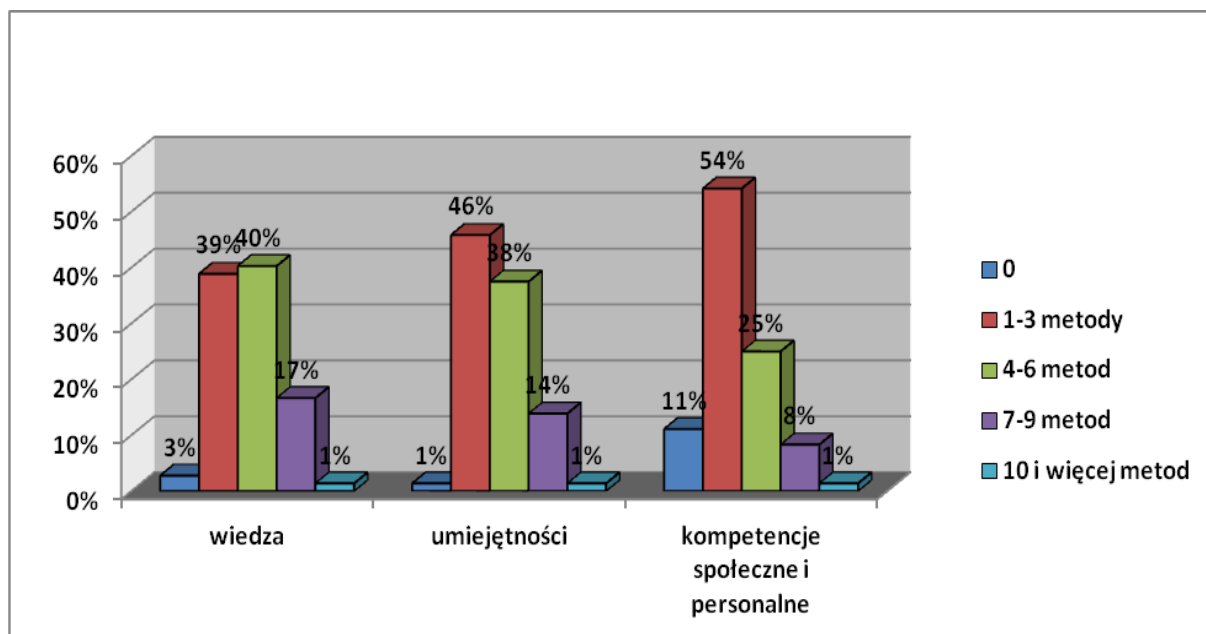
praktyczne. Z kolei najrzadziej odwołują się do takich metod, jak referat (1%), debata (1%), metoda sytuacyjna (2%), wykład (3%), dyskusja panelowa (4%) czy pogadanka (5%), które można zaliczyć do grupy metod podających. Warto zwrócić uwagę na stosunkowo rzadkie wykorzystywanie przez respondentów metod problemowych.

Badani efekty kształcenia w zakresie kompetencji społecznych najczęściej osiągają wykorzystując metody takie, jak praca w grupach (17%), swobodna dyskusja (14%), metoda ćwiczeniowa (14%), metoda problemowa (10%) oraz pogadanka (9%). Najrzadziej zaś stosują metodę sytuacyjną (1%), referaty (2%), debatę (2%), wykład (3%) oraz pracę z tekstem (3%), które w większości można zaliczyć do metod podających.

Generalizując powyższe wyniki badań należy zauważyć, że badani respondenci wykorzystują szeroki wachlarz metod nauczania. Rodzaje tych metod zmieniają się ze względu na realizowane efekty kształcenia. Pewien niedosyt może wzbudzać jedynie stosunkowo rzadkie wykorzystywanie metod problemowych, te jednak jak wiemy wymagają największego zaangażowania nauczycieli oraz stosownych środków dydaktycznych i sprzyjających warunków organizacyjnych do prowadzenia zajęć.

Niezwykle istotnym wydaje się również fakt, że nauczyciele akademicy WNP stosują jednocześnie kilka metod za pomocą, których osiągają zakładane efekty kształcenia (wykres 1.32.).

Wykres 1.32. Liczba metod za pomocą, których realizowane są efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych i personalnych



Respondenci średnio stosują nieco ponad cztery metody nauczania celem realizacji efektów kształcenia w zakresie wiedzy. 40% respondentów wykorzystuje do realizacji efektów kształcenia w zakresie wiedzy od 4 do 6, a 39% od 1 do 3 metod nauczania. Aż 17% respondentów stosuje od 7-9 metod nauczania celem rozwijania wiedzy studentów.

Podobny rozkład wyników obserwujemy w zakresie stosowania metod kształcenia mających na celu realizację efektów kształcenia w zakresie umiejętności. Niemal, co drugi respondent stosuje od 1 do 3 metod nauczania celem realizacji efektów kształcenia w zakresie umiejętności studentów. Natomiast 38% respondentów stosuje od 4-6 metod kształcenia umiejętności studentów.

Najmniej metod kształcenia badani respondenci stosują w zakresie formowania kompetencji społecznych swoich studentów. Co drugi z nich deklaruje stosowanie od 1 do 3 metod kształcenia w odniesieniu do kompetencji społecznych i tylko co czwarty od 4 do 6 metod.

1.5. Sposoby pomiaru efektów kształcenia przez nauczycieli akademickich w oparciu o krajowe ramy kwalifikacji

Respondenci deklarują, iż pomiaru efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych dokonują wieloma metodami (Tab. 2.).

Tabela 2. Metody sprawdzania efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych

Metody sprawdzania efektów	Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne
Test	16%	3%	1%
Egzamin pisemny	12%	4%	1%
Odpowiedź ustna	15%	7%	12%
Praca pisemna zaliczeniowa	11%	7%	3%
Praca praktyczna	7%	17%	11%
Referat wygłoszony na zajęciach	5%	5%	4%
Ocena dyskursu prowadzonego w trakcie zajęć	5%	5%	13%
Kontrola prac domowych	7%	9%	2%
Obserwacja zadań wykonanych w trakcie zajęć	10%	16%	16%
Ocena projektów badawczych i ich realizacji	3%	6%	5%
Ocena projektów działań pedagogicznych i ich realizacji	4%	9%	9%
Ocena uczestnictwa w praktykach i związanej z nimi działalności pedagogicznej	5%	9%	12%
Ocena działalności pedagogicznej i społecznej podejmowanej na terenie uczelni i poza nią	1%	4%	9%
Inne	1%	1%	2%

Do pomiaru efektów kształcenia w zakresie wiedzy badani nauczyciele akademicy najczęściej stosowali typowe metody, takie jak test (16%), odpowiedź ustna (15%), egzamin pisemny (12%), pisemne prace zaliczeniowe (11%) oraz obserwację zadań wykonywanych

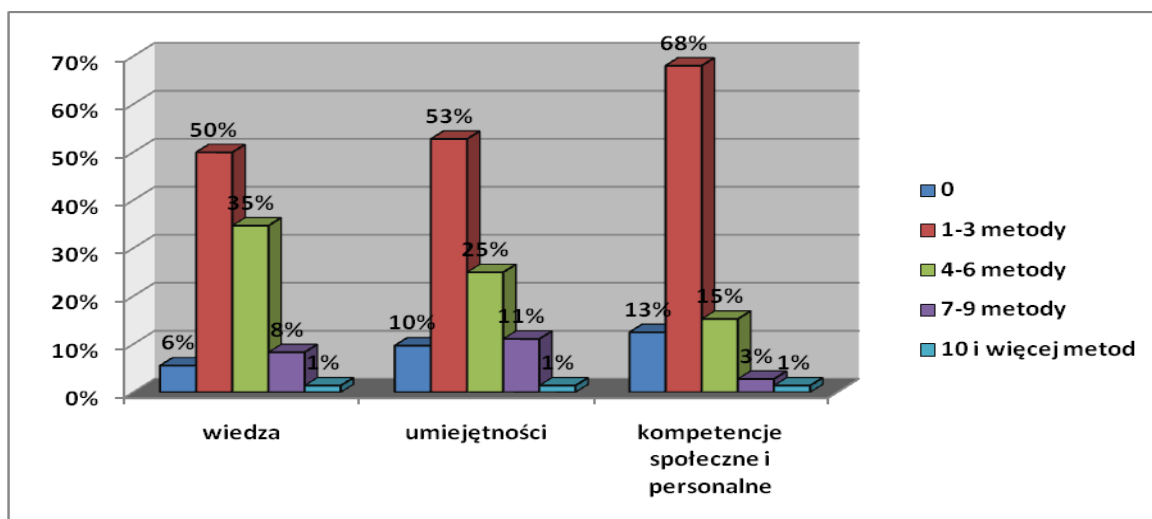
w trakcie zajęć (10%). Rzadziej zaś stosowali metody bazujące na ocenie realizacji projektów działań pedagogicznych, jak chociażby: ocenę działalności pedagogicznej i społecznej podejmowanej na terenie uczelni i poza nią (1%), ocenę projektów badawczych i ich realizacji (3%) czy ocenę projektów działań pedagogicznych i ich realizacji (4%).

Do pomiaru efektów kształcenia w zakresie umiejętności respondenci najczęściej stosują ocenę prac praktycznych wykonywanych przez studentów (17%), obserwację zadań wykonywanych w trakcie zajęć (16%), kontrolę prac domowych (9%), ocenę projektów działań pedagogicznych i ich realizacji (9%) oraz ocenę uczestnictwa w praktykach i związanej z nimi działalności pedagogicznej (9%). Stosunkowo rzadko wykorzystują ocenę działalności pedagogicznej i społecznej podejmowanej na terenie uczelni i poza nią (4%), ocenę projektów badawczych i ich realizacji (6%), ocenę dyskursu prowadzonego w trakcie zajęć (5%) oraz referaty wygłaszane przez studentów na zajęciach (5%).

Najszerze spektrum metod pomiarowych badań stosują do pomiaru kompetencji społecznych studentów. Do pomiaru efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych nauczyciele akademicy najczęściej wykorzystują obserwację zadań wykonywanych w trakcie zajęć (16%), ocenę dyskursu (13%), ocenę uczestnictwa w praktykach i związanej z nimi działalności pedagogicznej (12%), odpowiedzi ustne (12%) oceny prac praktycznych (11%), oceny projektów działań pedagogicznych i ich realizacji (9%) oraz ocenę działalności pedagogicznej i społecznej podejmowanej na terenie uczelni i poza nią (9%). Najrzadziej do pomiaru kompetencji społecznych badań wykorzystują metody typowe do pomiaru wiedzy, to jest testy (1%), egzaminy pisemne (1%) i prace pisemne (3%).

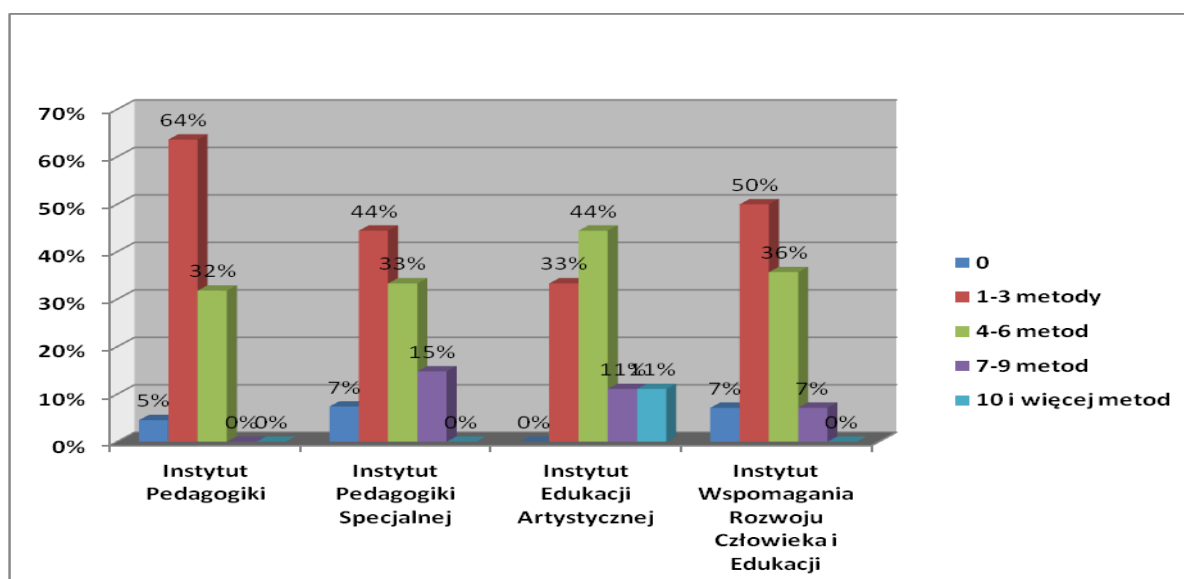
Większość badanych nauczycieli akademickich wskazuje na stosowanie od 1 do 3 metod do pomiaru wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (wykres 1.33.).

Wykres 1.33. Liczba stosowanych metod sprawdzających efekty kształcenia studentów w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych



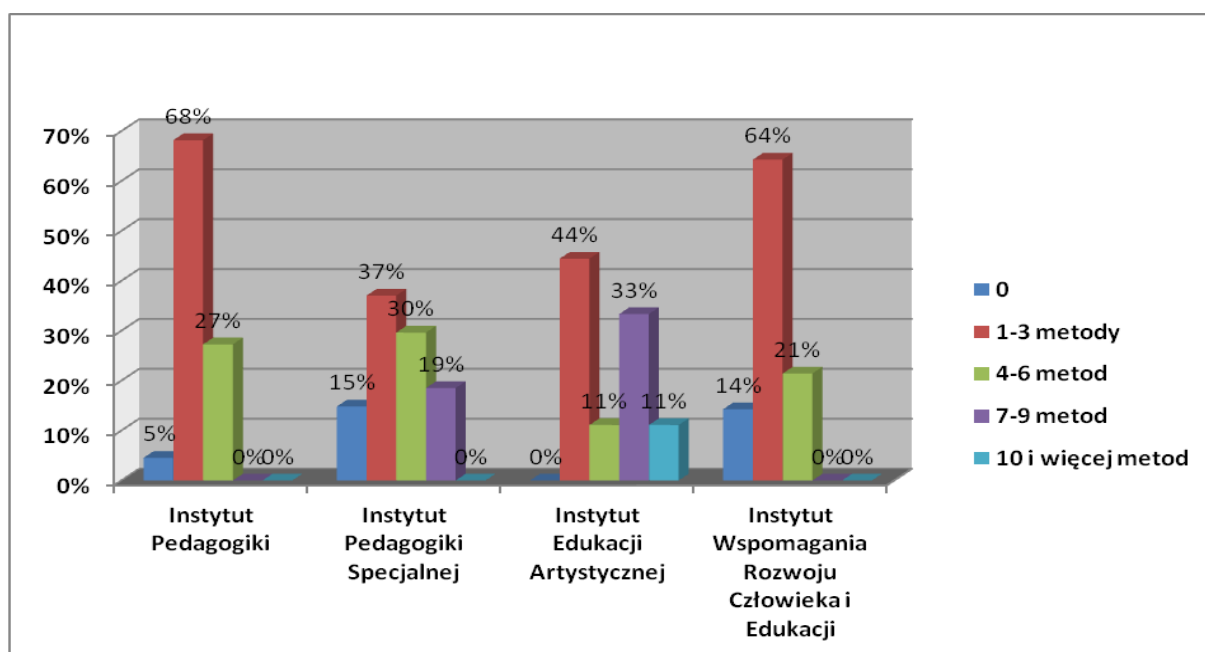
Liczba metod stosowanych do pomiaru efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji w poszczególnych instytutach Wydziału Nauk Pedagogicznych jest bardzo podobna, co prezentują ryciny od 1.34 do 1.36. Wyraźnie korzystnie pod tym względem prezentują się pracownicy Instytutu Edukacji Artystycznej, wśród których występują najliczniejsze odsetki pracowników stosujących jednocześnie wiele metod pomiaru poszczególnych rodzajów efektów kształcenia, a w szczególności w zakresie umiejętności oraz kompetencji społecznych. Prawdopodobnie jest to powiązane ze specyfiką tego kierunku studiów.

Wykres 1.34. Liczba stosowanych metod sprawdzających efekty kształcenia studentów w zakresie wiedzy ze względu na instytuty WNP



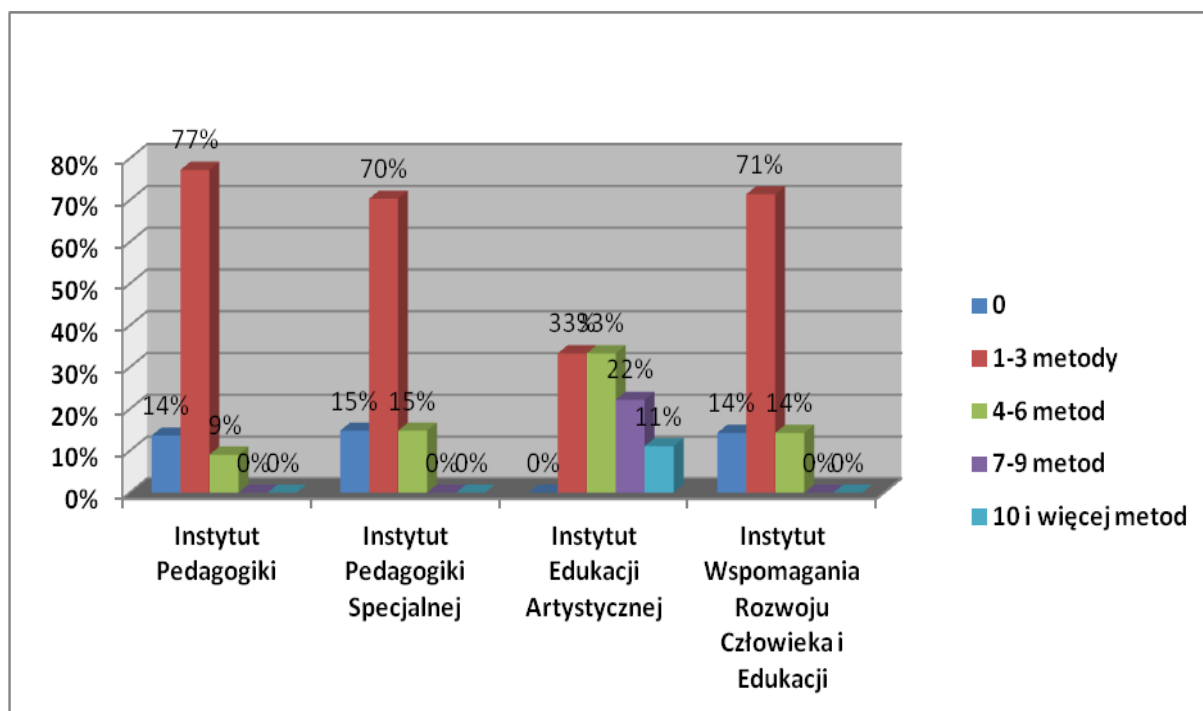
Dwie trzecie pracowników Instytutu Pedagogiki stosuje od 1 do 3 metod pomiaru efektów kształcenia w zakresie wiedzy studentów. Podobnie czyni, co o drugi pracownik Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz Instytutu Wspierania Rozwoju Człowieka i Edukacji. Tymczasem niemal, co drugi pracownik Instytutu Edukacji artystycznej stosuje aż od 4 do 6 metod do pomiaru wiedzy jego uczniów.

Wykres 1.35. Liczba stosowanych metod sprawdzających efekty kształcenia studentów w zakresie umiejętności ze względu na instytuty WNP



Dwie trzecie pracowników Instytutu Pedagogiki oraz Instytutu Wspierania Rozwoju Człowieka i Edukacji stosuje od 1 do 3 metod pomiaru efektów kształcenia w zakresie umiejętności studentów. Podobnie czyni, co drugi pracownik Instytutu Edukacji Artystycznej. Przy czym co trzeci pracownik tego instytutu stosuje od 7 do 9 metod pomiaru umiejętności studentów.

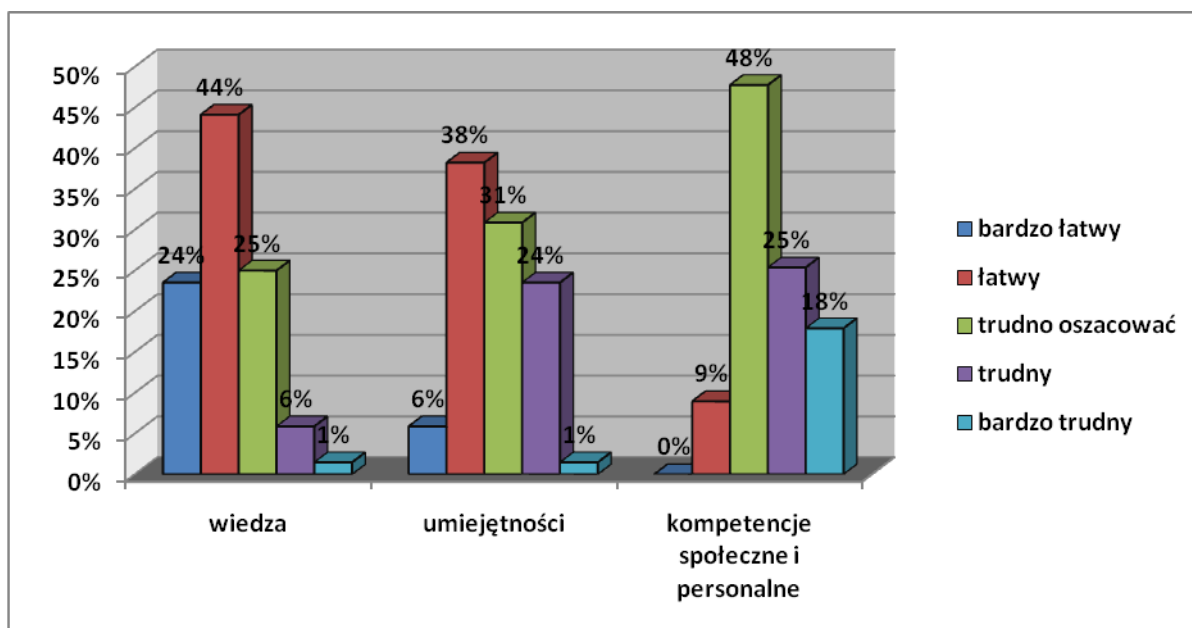
Wykres 1.36. Liczba stosowanych metod sprawdzających efekty kształcenia studentów w zakresie kompetencji społecznych ze względu na instytuty WNP



Co trzeci pracownik Instytutu Pedagogiki, Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji stosuje od 1 do 3 metod pomiaru efektów kształcenia w zakresie kompetencji społecznych. Co zastanawiające, około 15% pracowników tych trzech instytutów nie stosuje żadnych metod pomiaru kompetencji społecznych swoich uczniów. Wśród pracowników Instytutu Edukacji Artystycznej, co trzeci uczestnik badania stosuje od 4 do 6 metod pomiaru kompetencji społecznych swoich studentów, co piąty zaś od 7 do 10 takich metod.

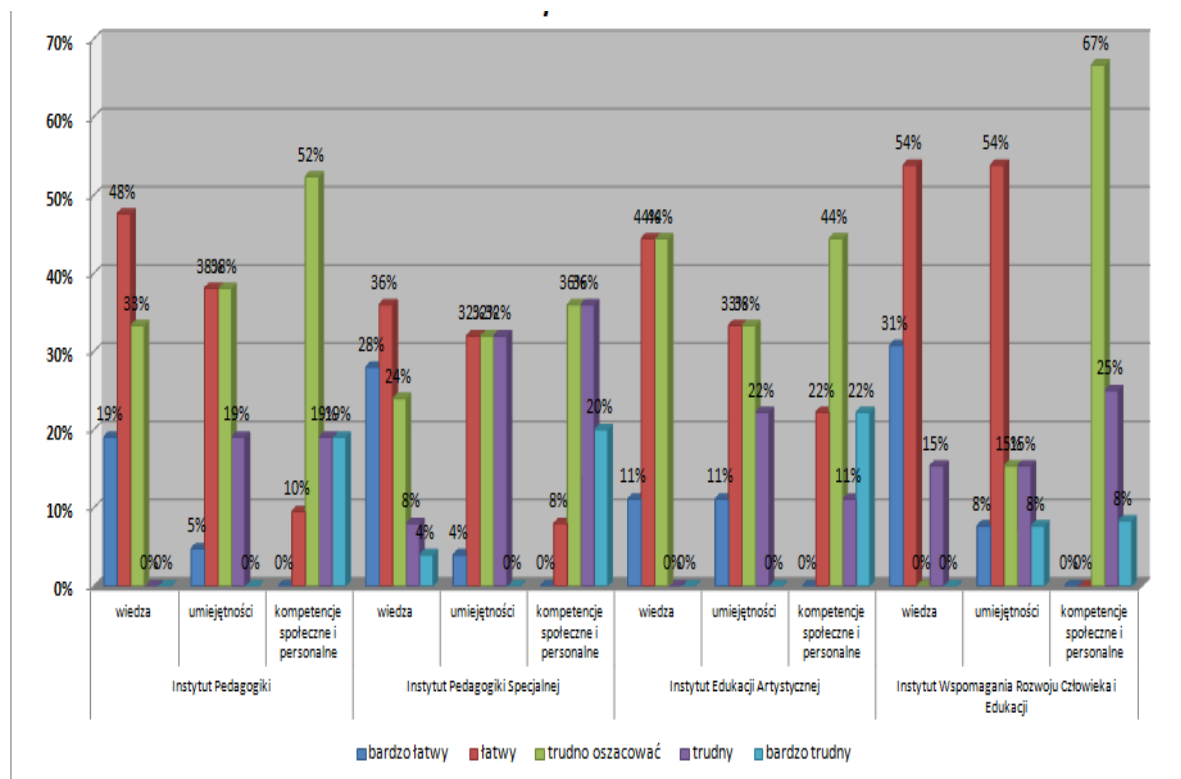
Badani nauczyciele akademicki wskazywali, że w zasadzie nie mają większych trudności z pomiarem efektów kształcenia studentów w zakresie wiedzy. Wskazywało na to łącznie 68% respondentów. Nieco większe trudności napotykali respondenci w przypadku pomiaru efektów kształcenia w zakresie umiejętności. Mimo iż niemal, co drugi respondent nie odczuwał problemów z pomiarem umiejętności studentów to, co czwarty uważał pomiar efektów kształcenia z tego zakresu za trudny. Najtrudniejszym dla respondentów okazał się jednak pomiar efektów kształcenia z zakresu kompetencji społecznych. Za ledwie, co dziesiąty z respondentów uznał pomiar kompetencji społecznych za łatwy, natomiast niemal co drugi twierdził, że jest on trudny lub bardzo trudny.

Wykres 1.37. Trudność pomiaru efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych



W badaniu rozpatrzono, jak przedstawia się oszacowanie stopnia trudności pomiaru efektów kształcenia w poszczególnych instytutach WNP. W każdym z instytutów niemal dwie trzecie pracowników wskazywało, że pomiar efektów kształcenia w zakresie wiedzy jest łatwy lub bardzo łatwy. Opinia nauczycieli dotycząca stopnia trudności w określaniu sposobów pomiaru w zakresie umiejętności nieco różni się w poszczególnych instytutach. Niemal, co piąty pracownik respondent z Instytutu Pedagogiki, Instytutu Edukacji Artystycznej oraz Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji uważa pomiar efektów kształcenia w zakresie umiejętności za trudny. Uważa tak, co trzeci respondent z Instytutu Pedagogiki Specjalnej. We wszystkich instytutach WNP kompetencje społeczne uznawane były za trudne lub bardzo trudne do pomiaru (wykres 1.38.).

Wykres 1.38. Trudność pomiaru efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych ze względu na instytuty WNP



1.6. Planowanie i realizacja procesu kształcenia w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji w opinii nauczycieli akademickich Wydziału Nauk Pedagogicznych- rekomendacje

Zdecydowana większość respondentów uczestniczyła w szkoleniach mających na celu przybliżenie im zasad wdrożenia systemu KRK na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej. Spotkania te były oceniane jako pomocne w procesie sporządzania sylabusów zajęć. Respondenci zgodnie wskazują jednak na fakt, iż organizowane szkolenia okazały się być mało pomocne w prowadzeniu zajęć dydaktycznych. Pojawia się zatem konieczność opracowania wytycznych dotyczących przebiegu procesu kształcenia studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych w oparciu o założenia systemu KRK.

Co czwarty respondent nie otrzymał stosownych materiałów szkoleniowych związanych z procesem wdrażania systemu KRK na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej. Ponadto osoby, które zapoznały się z tego typu materiałami

przeciętnie oceniają ich przydatność do sporządzania sylabusów i nisko do prowadzenia zajęć. W trosce o pomyślne wdrożenie sytemu oraz dbałość o wysoką jakość kształcenia studentów APS należy opracować stosowne materiały oraz zadbać o to, aby zapoznali się z nimi wszyscy nauczyciele akademicy Wydziału Nauk Pedagogicznych APS.

Powyższy postulat wpisuje się w odczuwaną, przez co drugiego z respondentów potrzebę dalszego szkolenia z zakresu idei systemu KRK oraz zasad jego wdrożenia na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej. Uczestnicy przeprowadzonych badań oceniają swój poziom wiedzy na temat opisu procesu kształcenia studentów w ramach KRK jako przeciętny ($M = 3,08$; $SD = 0,76$)⁸. Tylko, co czwarty respondent przyznał, że ocenia swój poziom wiedzy na temat KRK jako wysoki, a zaledwie 1% jako bardzo wysoki. Wskazuje to na znaczne potrzeby szkoleniowe nauczycieli akademickich WNP, głównie w zakresie realizacji procesu kształcenia studentów oraz pomiaru efektów kształcenia.

Respondenci nie odczuwają większych problemów z procesem planowania procesu kształcenia. Zdecydowana większość badanych nauczycieli akademickich w procesie opracowywania sylabusów przedmiotowych uwzględnia stosowne dla nich programy kształcenia. Przygotowywanie sylabusów przedmiotów uwzględniających opisy zawarte w stosownych programach kształcenia raczej nie sprawia respondentom większych problemów. Tylko, co czwarty z respondentów wskazywał, że przygotowanie sylabusów przedmiotów według nowych zasad sprawiało mu problemy.

Respondenci planując szczegółowe efekty kształcenia przewidziane dla danego przedmiotu najczęściej kierują się względami metodycznymi związanymi z wizją kierunku, na którym kształci się student, treściami istotnymi z punktu widzenia danego przedmiotu oraz warunkami realizacji danego przedmiotu (liczba godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu oraz możliwościami percepcyjnymi studentów). Określając efekty kształcenia najrzadziej biorą pod uwagę motywację studentów do nauki oraz własne kompetencje zawodowe.

Badani nauczyciele odczuwają pewne problemy wynikające z dostosowania procesu kształcenia do wymagań związanych z systemem KRK. Co drugi z respondentów przyznał, że wprowadzenie sytemu KRK spowodowało zmiany w prowadzonych przez niego zajęciach, co trzeci zaś stwierdził, iż wprowadzenie sytemu KRK nie miało wpływu na prowadzone przez niego zajęcia dydaktyczne. Może to być sygnał do podjęcia działań mających na celu

⁸ Na skali od 1 do 5.

wskazanie, że skuteczne wdrożenie systemu KRK wiąże się zarówno z procesem planowania, ale również i osiągnięcia zakładanych efektów kształcenia zarówno na poziomie poszczególnych przedmiotów, modułów specjalnościowych jak i całych kierunków studiów. Tym samym pomyślna realizacja wytycznych wynikających z systemu KRK wymaga również zdecydowanych zmian w realizacji procesu kształcenia studentów.

Respondenci w zdecydowanej większości informują studentów na pierwszych zajęciach o treściach szczegółowych danego przedmiotu, zakładanych efektach kształcenia, sposobach ich pomiaru oraz ogólnych warunkach zaliczania zajęć. Niewielka część respondentów przekazuje dodatkowo te informacje studentom drogą elektroniczną. Powodem tego może być niedostatek wygodnych i prostych w obsłudze kanałów przekazywania studentom informacji w formie elektronicznej. W praktyce akademickiej dzieje się też tak, że studenci, aby ułatwić wykładowcom przekazywanie materiałów w formie elektronicznej tworzą tzw. skrzynki mailowe dla danej grupy. Być może warto rozważyć rozbudowę systemu USOS o tego typu funkcję. Wówczas prowadzący mieliby ułatwioną możliwość przekazywania materiałów istotnych z punktu widzenia zajęć na tworzone dla ich grup studenckich skrzynki mailowe.

Respondenci starają się osiągać zakładane efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych licznymi metodami nauczania. W zakresie kształcenia wiedzy studentów stosują w większości metody podające, oraz metody praktyczne, najrzadziej zaś odwołują się do stosowania metod problemowych. W zakresie kształcenia umiejętności nauczyciele wykorzystują w większości przypadków metody praktyczne, rzadko zaś wykorzystują metody problemowe. Uogólniając należy uznać, iż badani nauczyciele wykorzystują szeroki wachlarz metod nauczania. Rodzaje tych metod zmieniają się ze względu na realizowane efekty kształcenia. Pewien niedosyt może wzbudzać jedynie stosunkowo rzadkie wykorzystywanie metod problemowych.

Badani nauczyciele wieloma metodami dokonują pomiaru efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych. W większości przypadków pomiar każdego z trzech rodzajów efektów kształcenia odbywa się za pomocą od 1 do 3 metod sprawdzających. O ile jednak badani nauczyciele akademicy nie odczuwają problemów z pomiarem efektów kształcenia w zakresie wiedzy, to problemy te pojawiają się już w przypadku pomiaru efektów kształcenia w zakresie umiejętności oraz kompetencji społecznych. Co czwarty z respondentów uważał pomiar efektów kształcenia z zakresu umiejętności studentów za trudny. Najtrudniejszym dla respondentów okazał się jednak pomiar efektów kształcenia z zakresu kompetencji społecznych. Załedwie, co dziesiąty

z respondentów uznał pomiar kompetencji społecznych za łatwy, natomiast niemal co drugi twierdził że jest on trudny lub bardzo trudny.

Mając na uwadze powyższe ustalenia sformułowano następujące rekomendacje:

1. Należy kontynuować proces szkolenia nauczycieli akademickich z zakresu realizowania procesu kształcenia studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej w oparciu o system KRK. Dotyczy to w szczególności samego procesu kształcenia oraz pomiaru zakładanych efektów kształcenia.
2. Należy opracować stosowne materiały szkoleniowe dotyczące zasad wdrażania systemu KRK na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej a w szczególności procesu planowania zajęć, ich realizacji oraz pomiaru efektów kształcenia.

Część 2:

Planowanie i realizacja procesu kształcenia w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji w opinii studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych

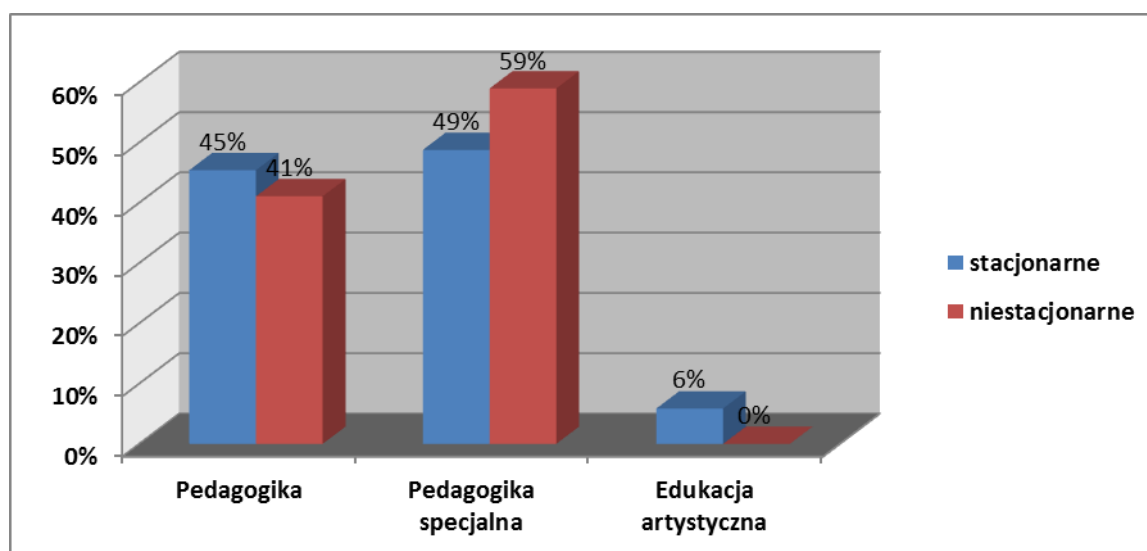
Wprowadzenie efektów kształcenia zawartych w Krajowych Ramach Kwalifikacji stanowi nowe doświadczenie dla nauczycieli Akademii Pedagogiki Specjalnej. To one narzucają sztywny „plan” pracy ze studentami, przy użyciu którego dydaktycy pragną dążyć do osiągnięcia jak najwyższej jakości kształcenia swoich podopiecznych. Z uwagi na to, że założenia zawarte w KRK wymagają oparcia się nie tylko na doświadczeniu i wiedzy pracownika, ale także na zaleceniach zawartych w omawianym zapisie, uzasadnione staje się sprawdzenie, na ile założenia teoretyczne mają swoje odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej Akademii. Dlatego też priorytetem poniższego pytania stała się próba zweryfikowania teoretycznej wiedzy i wdrożonej praktyki na temat Krajowych Ram Kwalifikacji. Jej sprawdzeniu mają posłużyć 3 podstawowe cele badawcze (czy studenci posiadają wiedzę na temat Krajowych Ram Kwalifikacji? Jeśli tak, co jest źródłem pozyskiwania tej wiedzy? Czy występuje zgodność efektów kształcenia zawartych w Krajowych Ramach Kwalifikacji z faktycznym stanem ich wdrażania?).

Charakterystyka badanej grupy studentów

W badaniu wzięło udział 1112 studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych. Stan liczebny studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych przedstawiał się podobnie, z niewielką przewagą studentów studiów stacjonarnych (51%). Grupa badawcza składała się głównie z kobiet (96% wszystkich badanych). W przypadku studiów stacjonarnych, a także studiów niestacjonarnych stanowiły one taki sam wskaźnik procentowy - 96%. Uczestnicy badań byli przedstawicielami następujących kierunków studiów: Pedagogika, Pedagogika specjalna, Edukacja artystyczna. Najliczniejszą grupę stanowili studenci Pedagogiki specjalnej (54%), następnie studenci Pedagogiki (43%) i studenci Edukacji artystycznej (3%).

W podziale na rodzaj studiów i kierunki, najliczniejszą grupą byli studenci niestacjonarni Pedagogiki specjalnej (59%) i studenci stacjonarni Pedagogiki specjalnej (49%), a w dalszej kolejności studenci stacjonarni Pedagogiki (45%) i niestacjonarni Pedagogiki (41%). Najmniej liczną reprezentację stanowili studenci (stacjonarni) Edukacji artystycznej (6%).

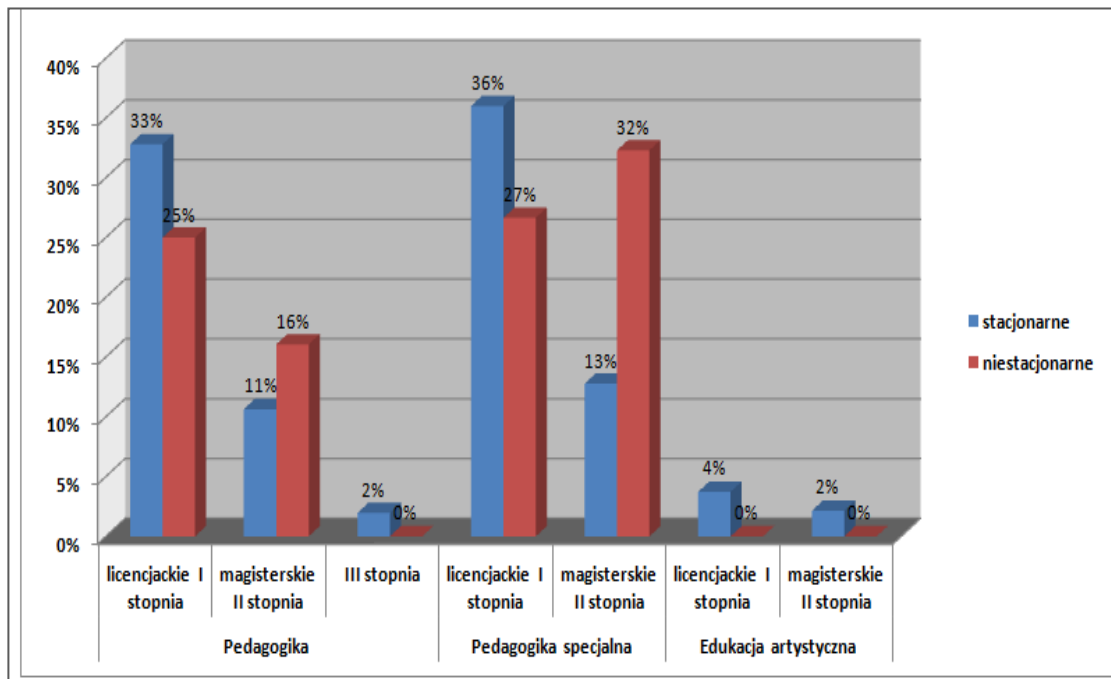
Wykres 1. Kierunki i tryb studiów badanej grupy studentów



W badaniu wzięli udział studenci (stacjonarnych i niestacjonarnych) studiów licencjackich, 2-letnich (stacjonarnych i niestacjonarnych) studiów magisterskich oraz (stacjonarnych) studiów doktoranckich. Najliczniejszą grupą byli studenci studiów licencjackich (62%), następnie studiów magisterskich (37%) i studiów doktoranckich (1%). Najwięcej osób reprezentowało pierwszy stopień studiów stacjonarnych na kierunku Pedagogika specjalna (36%). Przedstawicielami najliczniejszej grupy studentów

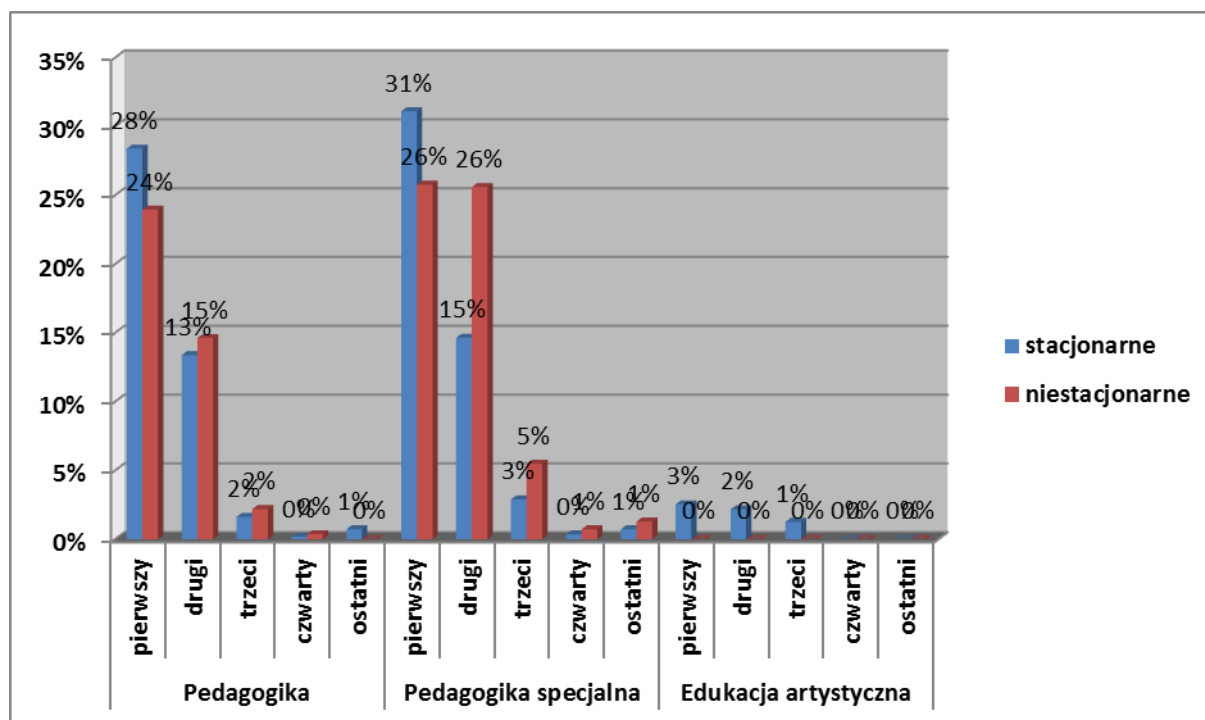
niestacjonarnych byli również studenci studiów uzupełniających magisterskich na tym samym kierunku (32%).

Wykres 2. Stopień kształcenia i kierunki studiów badanych studentów



Osoby, które w pierwszym wyborze podjęły studia stacjonarne na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej stanowiły 62% studentów na studiach stacjonarnych i 50% na studiach niestacjonarnych. Najpopularniejszym kierunkiem w obu systemach była pedagogika specjalna (31% na studiach stacjonarnych i 26 na niestacjonarnych).

Wykres 3. Kolejność wyboru studiowanego kierunku.

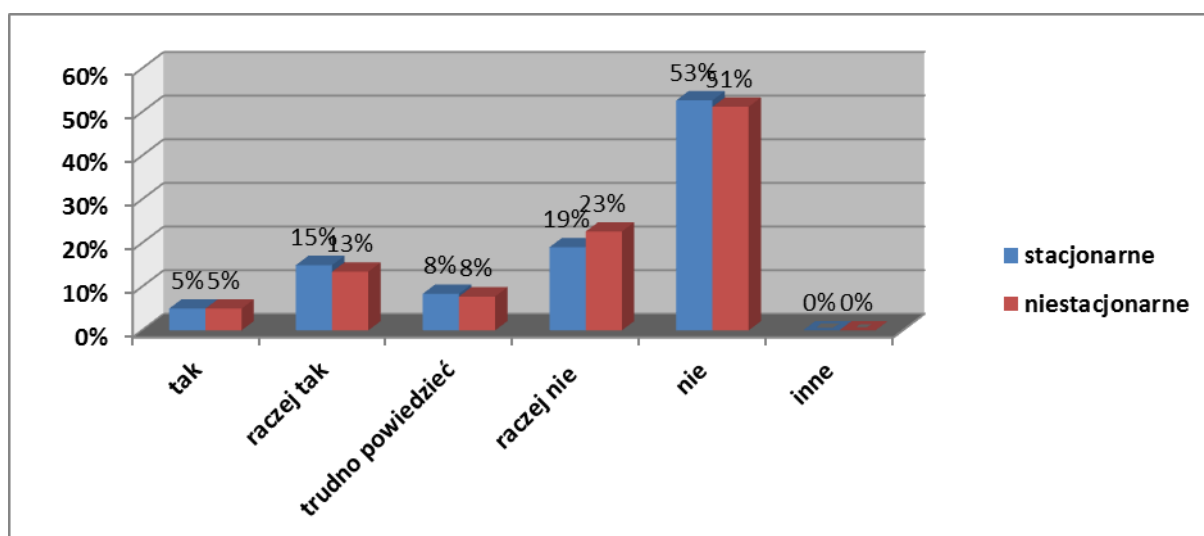


Realizacja procesu kształcenia w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) w opinii studentów

1. Wiedza o KRK.

Spśród uczestników badań - 72% studentów studiów stacjonarnych i 74% studentów studiów niestacjonarnych odpowiedziało, że nie wie (lub raczej nie wie) czemu służą Krajowe Ramy Kwalifikacji. Przeciwnego zdania było zaledwie 20% studentów studiów stacjonarnych i 18% niestacjonarnych. Brak umiejętności oceny swojej wiedzy w tym zakresie zadeklarowało po 8% studentów każdego z systemów studiów.

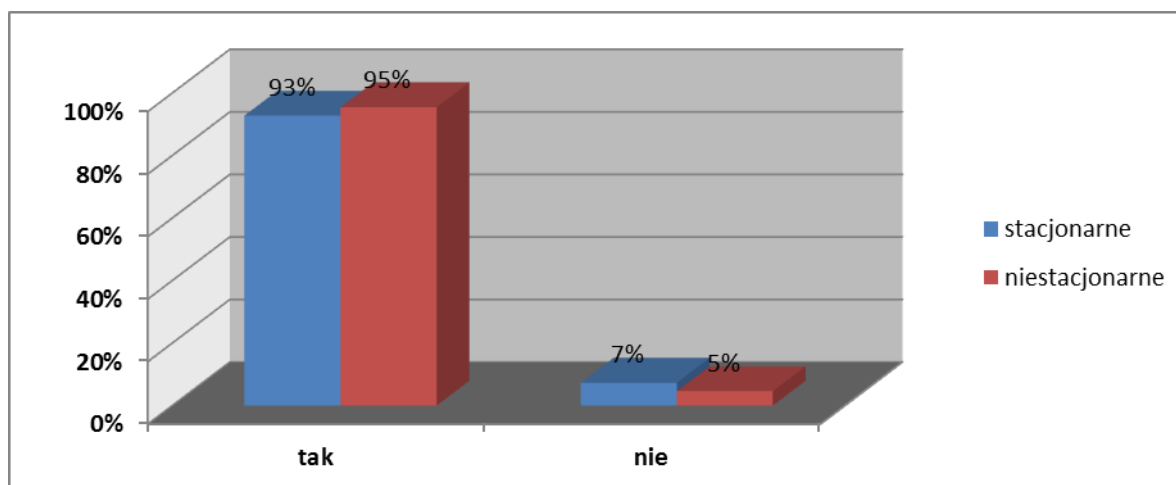
Wykres 4. Wiedza studentów o KRK



2. Wybór studiów a perspektywy zdobycia wiedzy po ich ukończeniu

Niemal wszyscy studenci, zarówno studiów stacjonarnych (93%), jak i niestacjonarnych (95%) odpowiedzieli, że przy wyborze studiów interesowali się wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi, jakie będą mogli zdobyć podczas studiowania wybranego przez siebie kierunku studiów.

Wykres 5. Zainteresowanie propozycją edukacyjną wybranego kierunku studiów

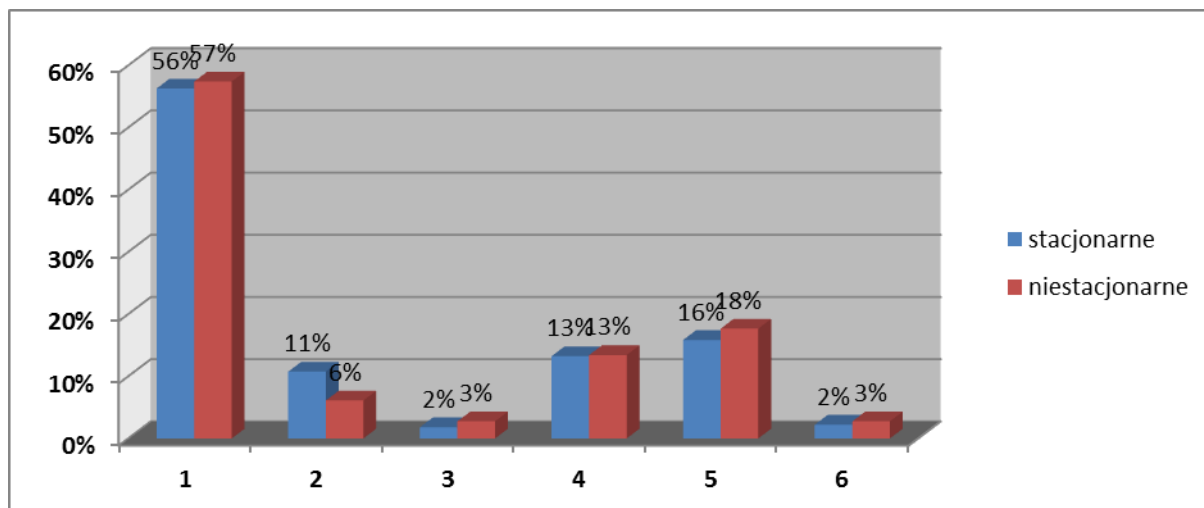


3. Źródła umożliwiające zdobycie wiedzy o KRK

Na pytanie dotyczące źródła, przy pomocy którego obecni studenci zapoznawali się z ofertą kształceniową danego kierunku studiów, najwięcej osób wskazało na elektroniczne informatory (56% studentów stacjonarnych i 57% niestacjonarnych). Na kolejnych miejscach znajdują się bezpośrednie rozmowy z absolwentami Akademii (16% studentów stacjonarnych i 18% niestacjonarnych). Z rozmów za pośrednictwem Internetu informacje uzyskało po 13%

studentów każdego z systemu. Pozostałe źródła informacji (informatory – 11% studentów stacjonarnych, 6% studentów niestacjonarnych; dni otwarte, a także inne źródła – po 2% studentów stacjonarnych i 3% niestacjonarnych) cieszyły się najmniejszym powodzeniem.

Wykres 6. Źródła wiedzy studentów o ofercie kształceniowej kierunku studiów



Legenda:

1 – przeczytałam/łem w elektronicznym informatorze o studiach APS

2 – zapoznałam/łem się z materiałami informacyjnymi o studiach w APS rozdawanymi podczas targów edukacyjnych

3 – dowiedziałam/łem się na dniach otwartych od nauczycieli akademickich

4 – dowiedziałam/łem się od znajomych absolwentów APS za pośrednictwem Internetu

5 – dowiedziałam/łem się od znajomych absolwentów APS w rozmowie z nimi

6 – inne

II Wyniki badań

Krajowe Ramy Kwalifikacji w opinii studentów.

Pytanie 1: Czy wiesz czemu służą Krajowe Ramy Kwalifikacji?

Uwaga: Oznaczenia w poniższych wykresach:

1 – tak

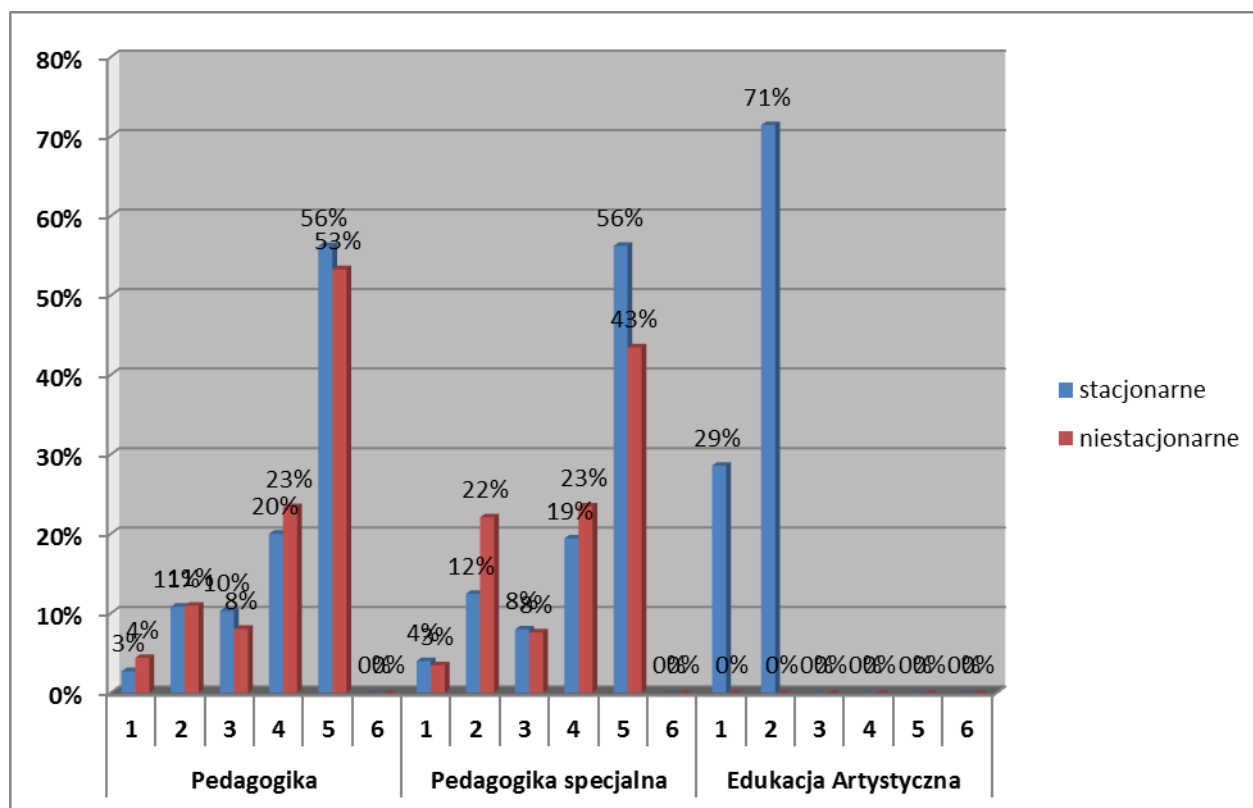
2 – raczej tak

3 – trudno powiedzieć

4 – raczej nie

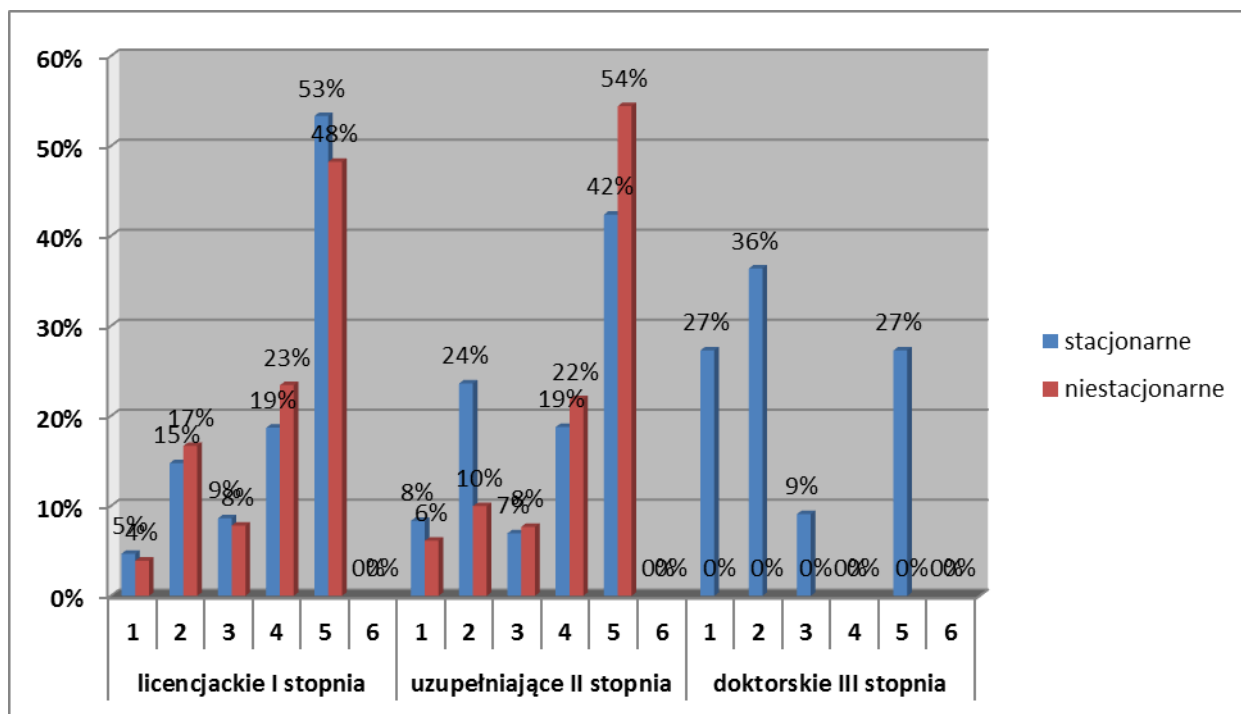
5 – nie

Wykres 7. Rozkład wiedzy na temat KRK na studiach licencjackich I stopnia w stosunku do trybu studiów



Z przeprowadzonej analizy wynika, że studenci stacjonarni Edukacji artystycznej zadeklarowali, że raczej wiedzą (71%) lub wiedzą (29%) czemu służą Krajowe Ramy Kwalifikacji. Inaczej wygląda sytuacja na pozostałych kierunkach. Ponad połowa studentów Pedagogiki i Pedagogiki specjalnej – 56% studentów stacjonarnych odpowiedziała, że nie wie, jakie zadanie pełni KRK. Studenci niestacjonarni Pedagogiki (53%) i Pedagogiki specjalnej (48%) również deklarują takie samo stanowisko. Dalsze analizy wykazują, że słabą wiedzę z tego zakresu (odpowiedź „raczej nie”) zaznaczyło 20% studentów dziennych i 23% studentów niestacjonarnych na kierunku Pedagogika i 19% stacjonarnych i 23% niestacjonarnych studentów Pedagogiki specjalnej. Trudności w określeniu swojej wiedzy miało 10% studentów stacjonarnych i 8% niestacjonarnych kierunku Pedagogika oraz po 8% każdego z trybu studiów Pedagogiki specjalnej. Badania wskazują, że znikomy procent studentów stacjonarnych (11%) i niestacjonarnych (11%) Pedagogiki prawie zna lub zna (3% i 4%) założenia KRK. Podobnie wygląda sytuacja na Pedagogice specjalnej, której studenci prawie znają (14% i 22%) lub znają (4% i 3%) owe założenia.

Wykres 8. Rozkład wiedzy na temat KRK na poszczególnych poziomach kształcenia w stosunku do trybu studiów



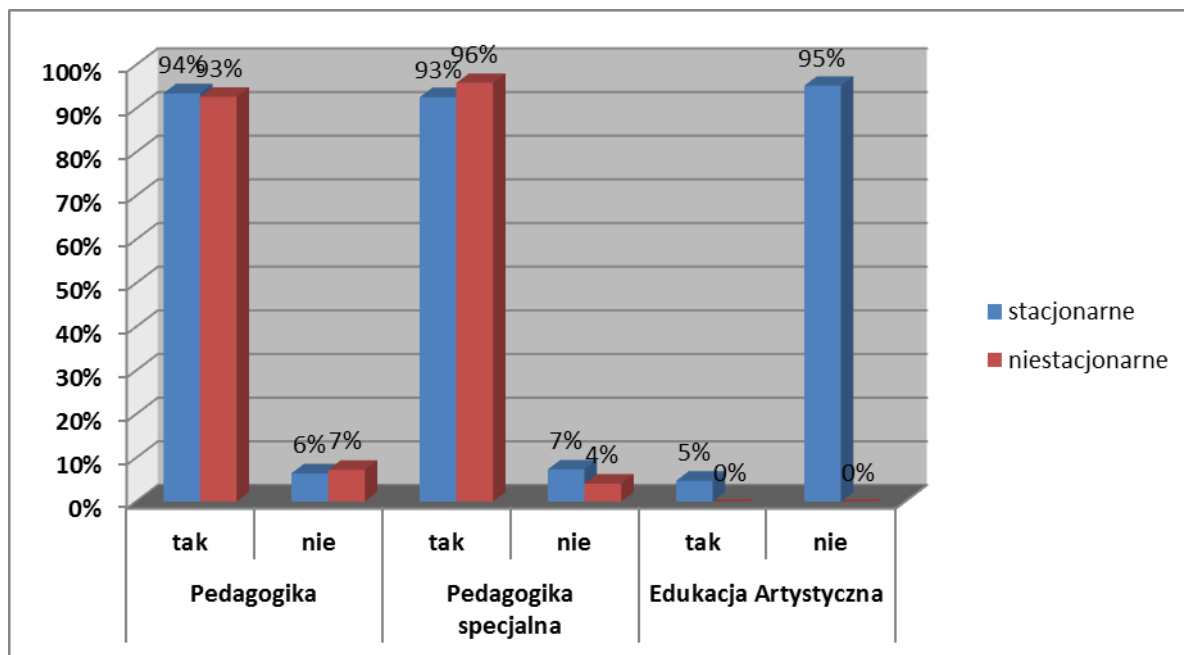
Biorąc pod uwagę poszczególne poziomy kształcenia w stosunku do trybu studiów zaobserwowano, że na studiach I stopnia studiów stacjonarnych - 53% i niestacjonarnych – 48% badanych nie wie lub prawie nie wie (19% i 23%) do czego służy KRK. Trudności z określeniem swojej wiedzy miało 9% studentów dziennych i 8% niestacjonarnych kształcących się na studiach licencjackich. Raczej świadomych zawartych w nich informacji jest 15% studentów stacjonarnych i 17% niestacjonarnych. Pozytywnie zaś oceniło swoją wiedzę 5% i 4% (adekwatnie do powyższego) studentów.

Wśród studentów II stopnia 42% studentów stacjonarnych i 54% niestacjonarnych zdecydowanie nie ma takiej wiedzy, a raczej jej nie ma (adekwatnie) 19% i 22% studentów. Trudności z jej ocenieniem miało 7% stacjonarnych i 8% niestacjonarnych badanych. Inaczej jest wśród 24% dziennych i 10% niestacjonarnych studentów, oraz (analogicznie) 8% i 6% badanych, którzy (kolejno) raczej mają lub zdecydowanie mają wiedzę na ten temat.

Z analizy odpowiedzi studentów III stopnia wynika, że posiadają oni najwyższy stopień wiedzy na temat KRK. 27% z nich zna, a 36% raczej zna założenia KRK. 9% nie potrafi tego ocenić, a 27% nie ma wiedzy na ten temat.

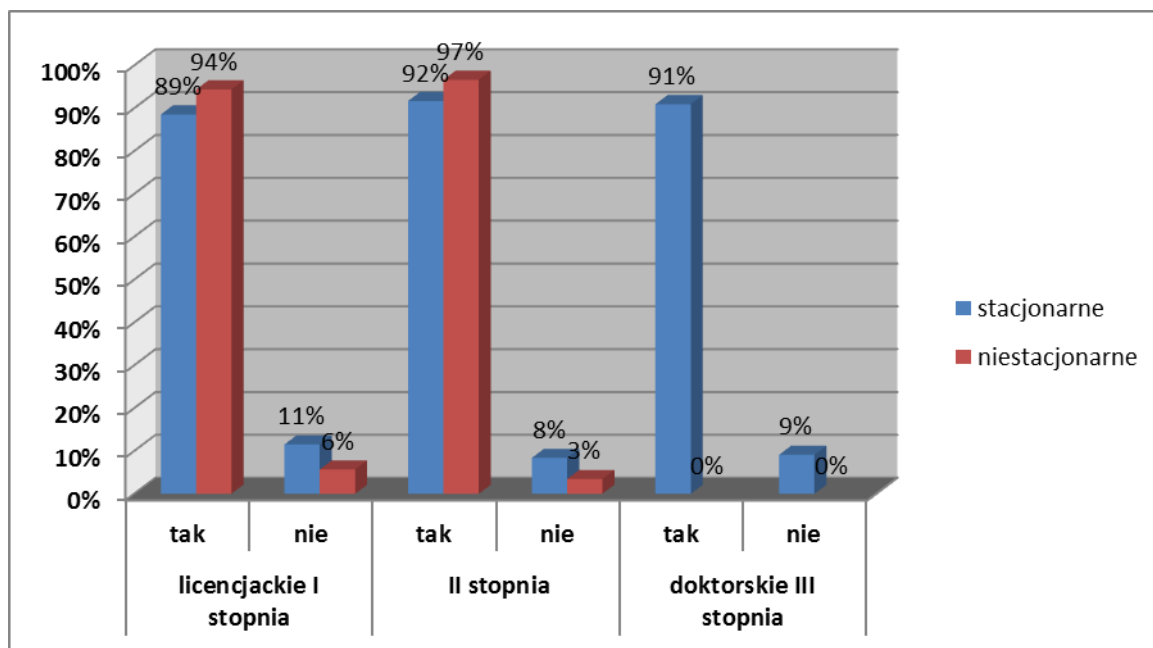
Pytanie 2: Czy przy wyborze kierunku studiów interesowało Cię to, czego się nauczysz podczas studiowania wybranego kierunku (np. jaką wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne) zdobędziesz podczas studiowania?

Wykres 9. Rozkład zainteresowania przyszłym kierunkiem na studiach licencjackich I stopnia



Wybierając kierunek studiów w większości - 94% stacjonarnych i 93% niestacjonarnych studentów kierunku Pedagogika, (analogicznie) 93% i 96% studentów Pedagogiki specjalnej kierowała się wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi, które mogą zdobyć w trakcie nauki wybierając kierunek studiów. Innego zdania było 6% stacjonarnych i 7% niestacjonarnych studentów Pedagogiki oraz (analogicznie) 7% i 4% badanych kierunku Pedagogika specjalna nie brało pod uwagę takich informacji. Odmienne rysuje się wizja wyboru kierunku przez studentów Edukacji artystycznej – aż 95% z nich podczas wyboru kierunku nie brała pod uwagę założeń KRK. W przeciwnej sytuacji było 5% respondentów tego kierunku.

Wykres 10. Rozkład zainteresowania przyszłym kierunkiem na poszczególnych poziomach kształcenia



Analizując poszczególne poziomy kształcenia w zakresie wyboru przez studentów kierunku studiów stwierdzono, że założenia KRK w dużej mierze były istotne zarówno dla studentów I, II i III stopnia (odpowiednio dla studentów studiów stacjonarnych: 89%, 92%, 91%; i niestacjonarnych: 94%, 97%). W przeciwnej sytuacji było (kolejno) – na studiach stacjonarnych – 11%, 8%, 9% i niestacjonarnych 6% i 3% badanych.

Pytanie 3: Jak rozeznawałaś/łeś, przed rozpoczęciem studiów, czego nauczysz się podczas studiowania wybranego kierunku np. jaką wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne) zdobędziesz podczas studiowania?

Uwaga: Legenda do tabel i wykresów:

1 – przeczytałam/łem w elektronicznym informatorze o studiach APS

2 – zapoznałam/łem się z materiałami informacyjnymi o studiach w APS rozdanyimi podczas targów edukacyjnych

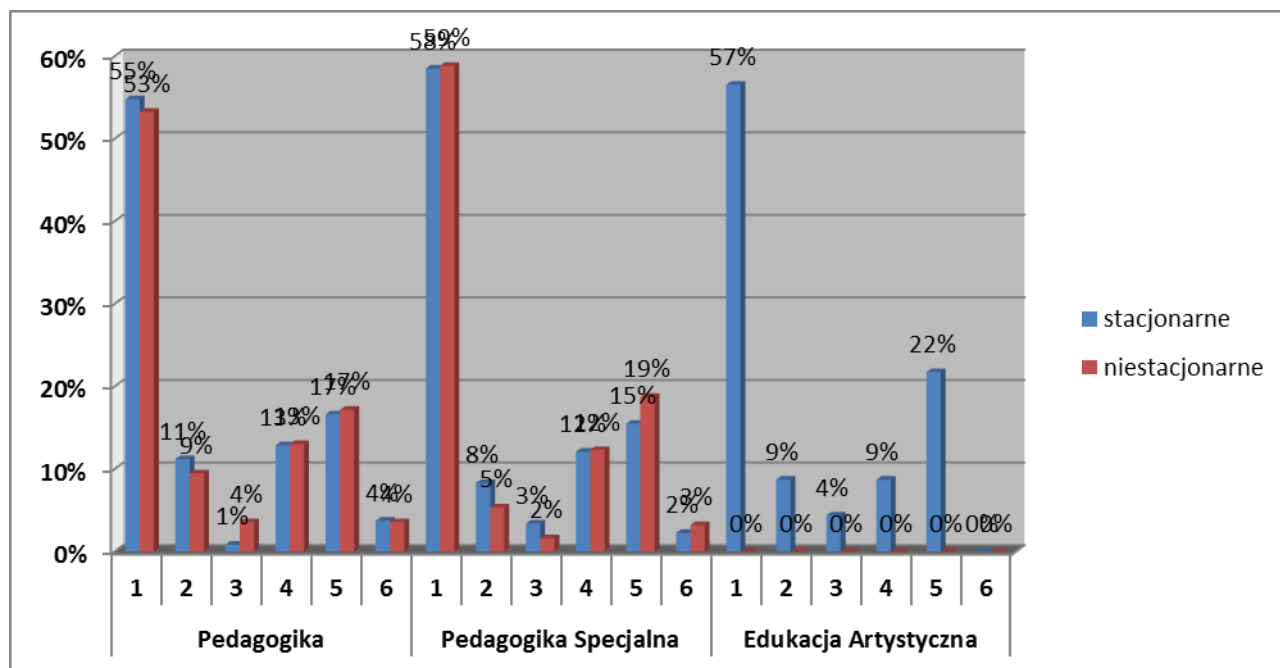
3 – dowiedziałam/łem się na dniach otwartych od nauczycieli akademickich

4 – dowiedziałam/łem się od znajomych absolwentów APS za pośrednictwem internetu

5 – dowiedziałam/łem się od znajomych absolwentów APS w rozmowie z nimi

6 – inne

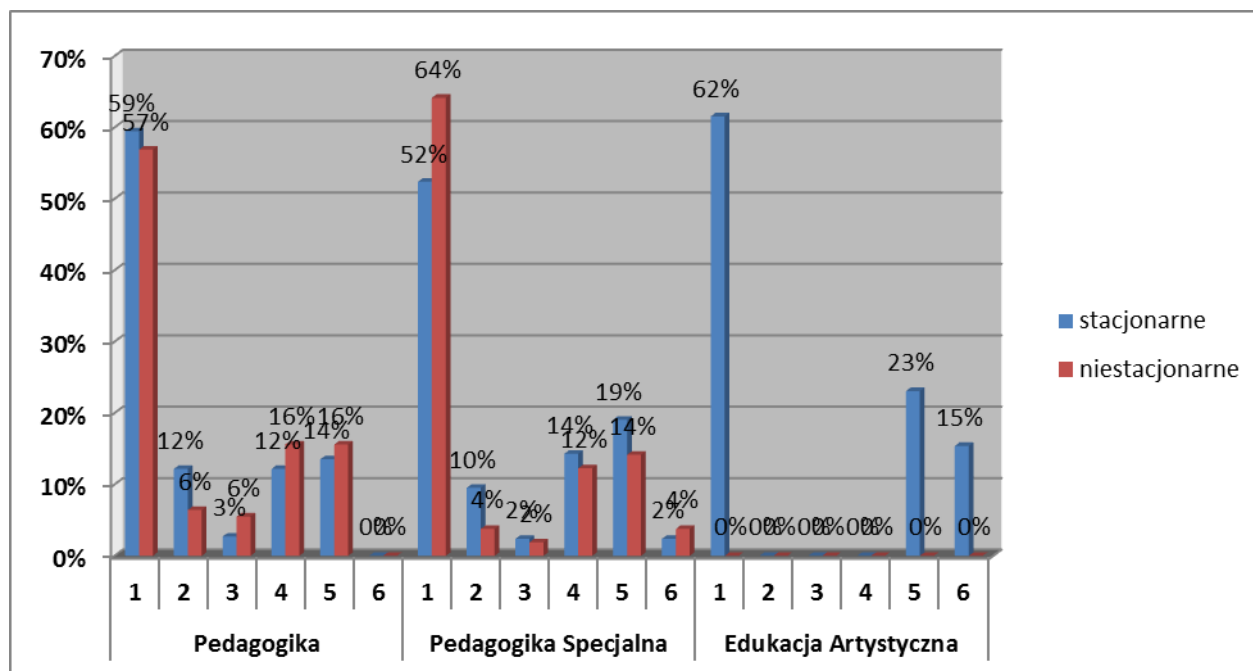
Wykres 11. Rozkład sposobów zapoznania się z nauką na przyszłym kierunku na studiach I stopnia



Z dokonanej analizy źródeł pozyskiwania wiedzy na temat kierunku studiów I stopnia wynika, że na wszystkich kierunkach kształcenia badani studenci w większości uzyskali wiedzę na ten temat z elektronicznego informatora APS. Taką deklarację złożyło 55% stacjonarnych i 53% niestacjonarnych studentów Pedagogiki, 58% i 59% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 57% studentów kierunku Edukacja artystyczna. Targi informacyjne były źródłem informacji dla 11% studentów stacjonarnych i dla 9% niestacjonarnych studentów Pedagogiki, 8% i 5% (j. w.) studentów Pedagogiki specjalnej oraz 9% Edukacji artystycznej. Z informacji udzielanych podczas dni otwartych wiedzę tę zdobyło 1% studentów stacjonarnych i 4% niestacjonarnych studentów Pedagogiki, 3% i 2% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 4% Edukacji artystycznej. W rozmowie z absolwentami Akademii za pośrednictwem Internetu zapoznało się po 13% stacjonarnych i niestacjonarnych studentów Pedagogiki, po 12% Pedagogiki specjalnej i 9% Edukacji artystycznej. Rozmowy osobiste posłużyły natomiast dla 17% stacjonarnych i niestacjonarnych studentów Pedagogiki, 15% i 19% Pedagogiki specjalnej oraz 22% Edukacji artystycznej. Inne źródła

informacji wskazało po 4% studentów Pedagogiki, 2% i 3% Pedagogiki specjalnej. Nikt z kierunku Edukacja artystyczna nie uzyskał informacji o studiach podobną drogą.

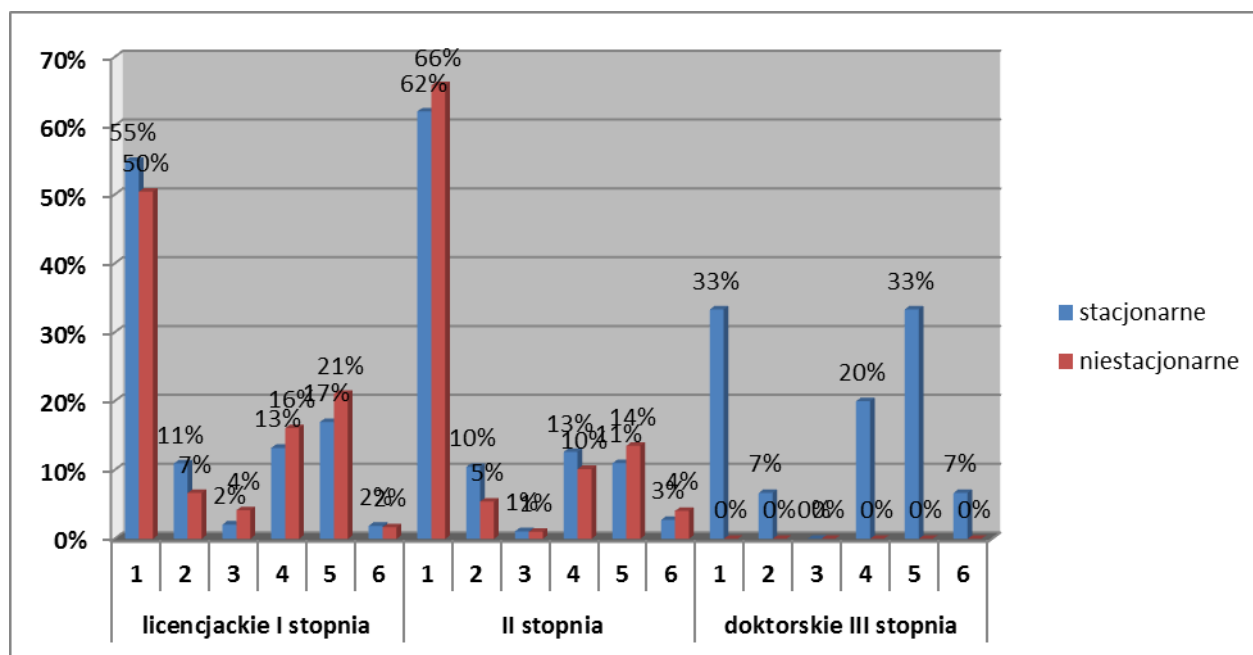
Wykres 12. Rozkład sposobów zapoznania się z nauką na przyszłym kierunku na studiach II stopnia



Analizując rozkład sposobów zapoznania się z nauką na przyszłym kierunku studiów II stopnia, wyniki kształtują się podobnie. Najpopularniejszym źródłem wiedzy jest elektroniczny informator o studiach APS. Na tą odpowiedź wskazało 59% stacjonarnych i 57% niestacjonarnych studentów Pedagogiki, 52% i 64% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 62% Edukacji artystycznej. Targi edukacyjne wzbogaciły o tę wiedzę 12% stacjonarnych i 6% niestacjonarnych studentów Pedagogiki, 10% i 4% Pedagogiki specjalnej. Dla nikogo z Edukacji artystycznej nie były one źródłem informacji. Podczas organizowanych w APS dniach otwartych 3% stacjonarnych i 6% niestacjonarnych studentów Pedagogiki, po 2% studentów Pedagogiki specjalnej uzyskało informacje o studiach. Nikt z badanych kierunku Edukacja artystyczna nie uzyskał informacji w taki sposób. Na skutek osobistych rozmów z absolwentami APS takie informacje uzyskało 12% stacjonarnych i 16% niestacjonarnych studentów Pedagogiki, 14% i 12% Pedagogiki specjalnej. Na kierunku Edukacja artystyczna nikt z respondentów nie zaznaczył takiej odpowiedzi. Internetowe rozmowy z absolwentami studiów okazały się być źródłem wiedzy dla 14% dziennych i 16% zaocznych studentów Pedagogiki, 19%, 14% Pedagogiki specjalnej oraz 22% Edukacji artystycznej. Inną

odpowieź zaznaczyło jedynie 2% i 4% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 15% Edukacji artystycznej.

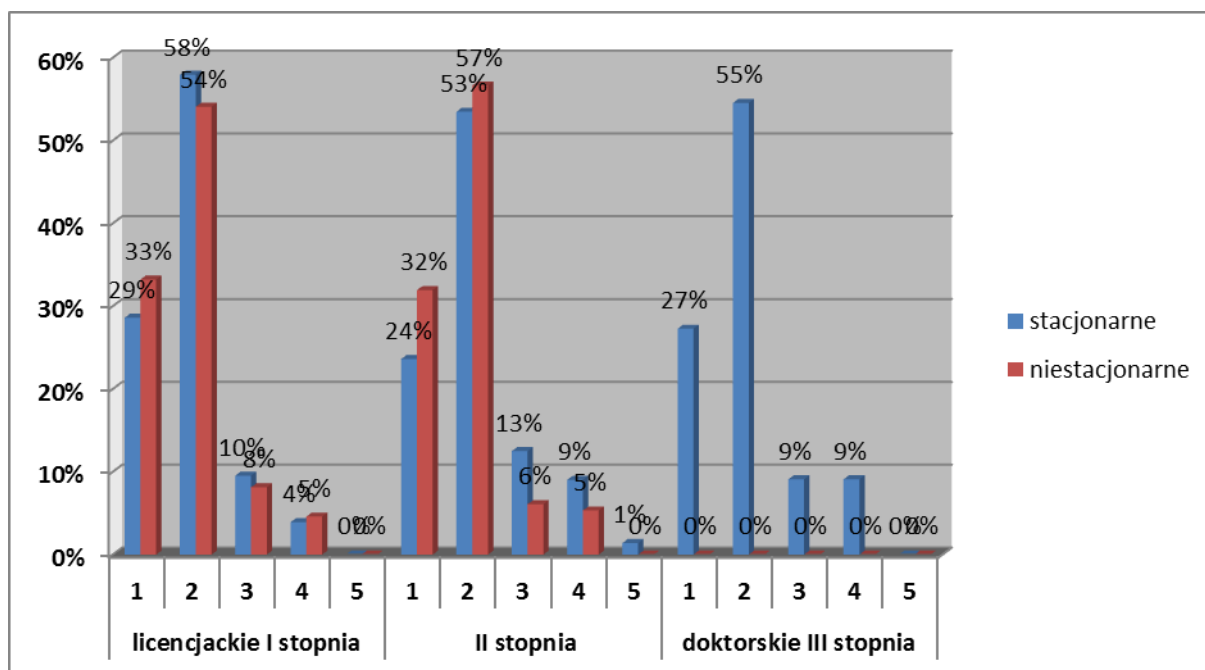
Wykres 13. Rozkład sposobów zapoznania się z nauką na przyszłym kierunku na poszczególnych poziomach kształcenia



Dokonując analizy źródeł wiedzy na poszczególnych poziomach kształcenia, stwierdzono, że na studiach I i II stopnia (stacjonarne i niestacjonarne) najczęściej kandydaci czerpią wiedzę z elektronicznego informatora o studiach APS. Wśród badanych tą odpowiedź zaznaczyło 55% stacjonarnych i 50% niestacjonarnych studentów I stopnia, 62% i 66% II stopnia oraz 33% III stopnia. Targi edukacyjne były natomiast źródłem wiedzy dla 11% i 7% studiów licencjackich, 10% i 5% studiów magisterskich oraz 7% studiów doktoranckich. W czasie trwania dni otwartych informacje te uzyskało 2% i 4% studentów I stopnia, po 1% II stopnia oraz żaden z badanych studiów III stopnia. Z osobistych rozmów z absolwentami uczelni skorzystało 13% i 16% studentów I stopnia, 13% i 10% II stopnia oraz 20% słuchaczy studiów III stopnia. Z rozmów internetowych korzystało natomiast (kolejno) 17% i 21%; 11% i 14%; 33% badanych. Innej odpowiedzi udzieliło po 2% studentów I stopnia, 3% i 4% II stopnia oraz 7% III stopnia.

Pytanie 4. Jaka część wykładowców, z którymi miałaś/łeś zajęcia w tym roku akademickim (w pierwszym lub drugim semestrze), na pierwszych zajęciach z danego przedmiotu przedstawiła: problematykę/ zagadnienia realizowane w ramach przedmiotu, zakładane efekty kształcenia typu: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne, wymagania warunkujące zaliczenie przedmiotu, formę, kształt, przebieg egzaminu czy zaliczenia przedmiotu ?

Wykres 14. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach problematykę realizowaną w ramach przedmiotu ze względu na poziom kształcenia

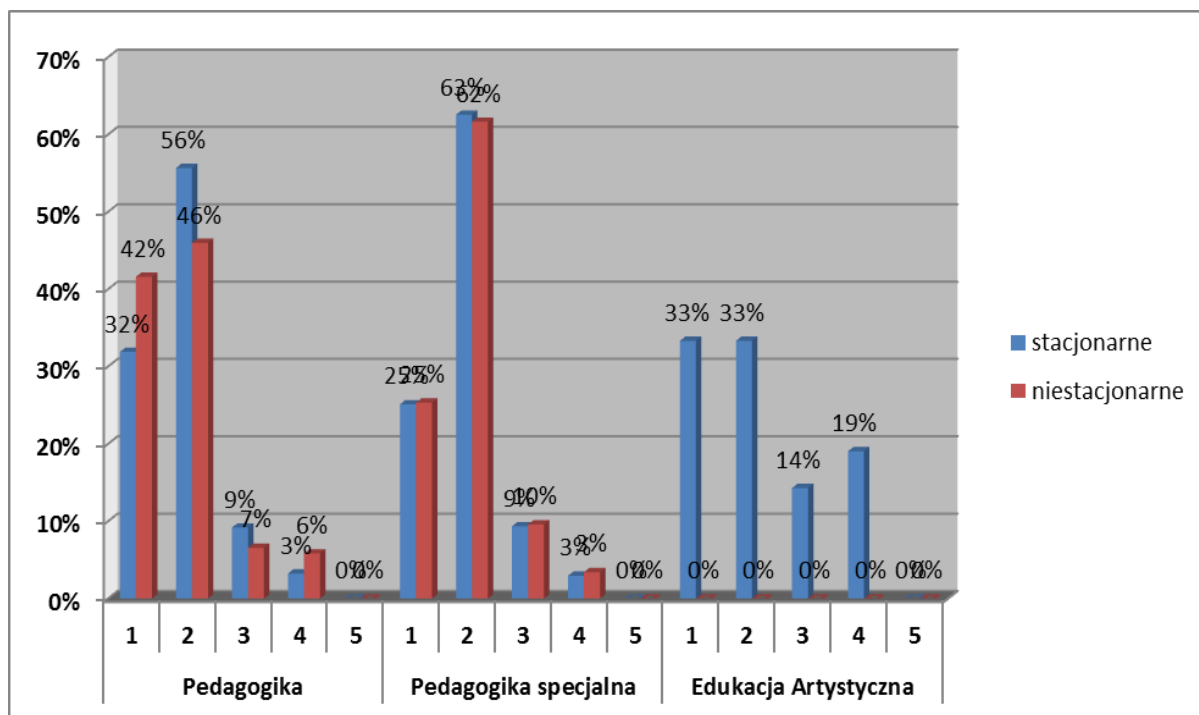


Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

W świetle opinii największej liczby studentów zdecydowana większość nauczycieli akademickich na pierwszych zajęciach prezentowała problematykę (zagadnienia) realizowanego przedmiotu. Takiego zdania było 58% dziennych i 54% zaocznych studentów I stopnia, 53% i 57% II stopnia oraz 55% III stopnia. 29,9% studentów stacjonarnych i 33% niestacjonarnych I stopnia, 24% i 32% II stopnia oraz 27% III stopnia przyznało, że wszyscy nauczyciele prezentowali problematykę zajęć. W opinii 10% stacjonarnych i 8% niestacjonarnych studentów I stopnia, 13% i 6% II stopnia i 9% III stopnia takiej informacji

udzieliło około połowy nauczycieli. (Analogicznie) 4% i 5% I stopnia, 9% i 5% II stopnia i 9% III stopnia uznało, że zaledwie niektórzy nauczyciele poinformowali ich o efektach kształcenia realizowanych na danych przedmiocie. Jedynie 1% studentów II stopnia uznał, że żaden z nauczycieli nie przedstawił treści realizowanego przedmiotu.

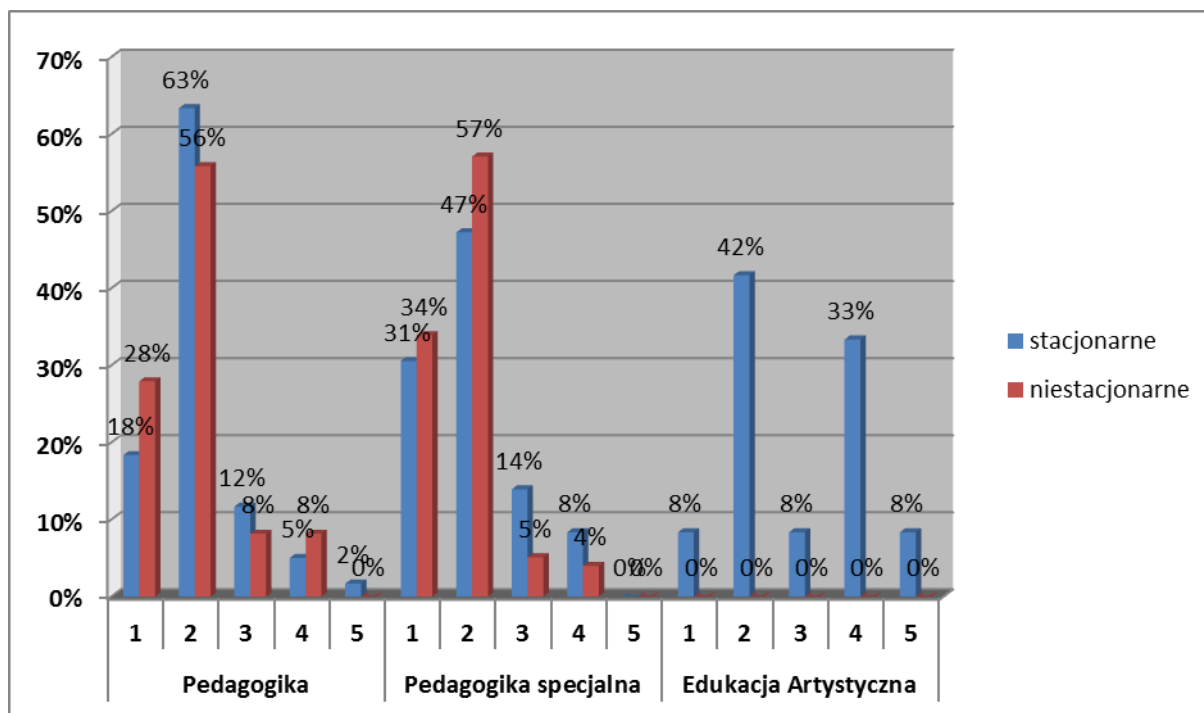
Wykres 15. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach problematykę realizowaną w ramach przedmiotu na studiach I stopnia.



Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

Wśród studentów Pedagogiki studiów I stopnia 32% (studiów stacjonarnych) i 42% (niestacjonarnych) badanych zadeklarowało, że wszyscy nauczyciele przedstawili im problematykę realizowanych przez nich zajęć. Na kierunku Pedagogika specjalna takich wypowiedzi było po 25%, a na Edukacji artystycznej 33%. 56% i 46% badanych Pedagogiki stwierdziło, że takich informacji udzieliła większość wykładowców. Podobnego zdania było 63% i 62% przyszłych pedagogów specjalnych, a także 33% przedstawicieli Edukacji artystycznej. 9% i 7% studentów Pedagogiki, 9% i 10% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 14% Edukacji artystycznej stwierdziła, że mniej więcej połowa nauczycieli przestawiła treści zawarte w sylabusach do nauczania prowadzonego przez nich przedmiotu. Zaledwie 3% i 6% badanych z Pedagogiki, 3% i 4% Pedagogiki specjalnej oraz 19% Edukacji artystycznej odpowiedziało, że jedynie niektórzy nauczyciele udzieliли takich informacji. Żaden z badanych nie stwierdził, że nikt nie udzielił takich informacji.

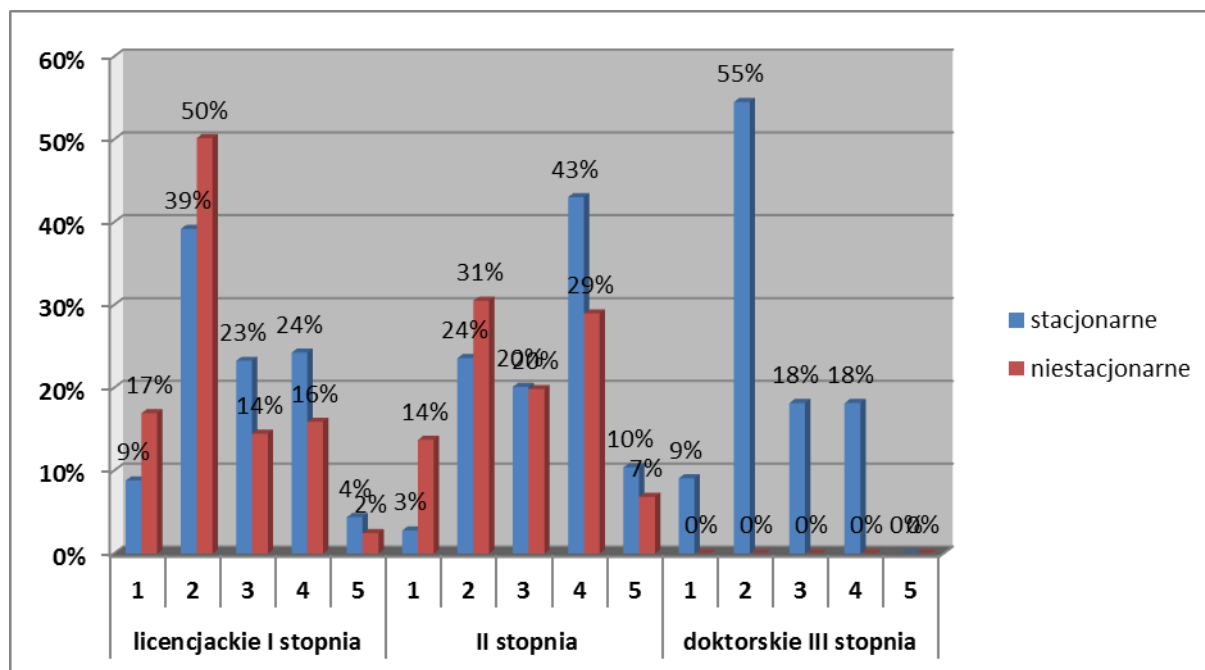
Wykres 16. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach problematykę realizowaną w ramach przedmiotu na studiach II stopnia.



Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

Wśród badanych studentów studiów uzupełniających na kierunku Pedagogika - 18% i 28%, na kierunku Pedagogika specjalna – 31% i 34% oraz Edukacji artystycznej – 8% twierdzi, że wszyscy nauczyciele udzielili takich informacji. Analogicznie do powyższego – 63% i 56%; 47% i 57% oraz 42 badanych uznała, że informacje na temat treści zawartych w sylabusach przekazała im większość nauczycieli. Zdania, że zrobiło to około połowę nauczycieli jest 12% i 8% studentów Pedagogiki, 14% i 5% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 8% studentów Edukacji artystycznej. 5% i 8% respondentów Pedagogiki, 8% i 4% Pedagogiki specjalnej i 33% Edukacji artystycznej stwierdziła, że zrobili to zaledwie niektórzy nauczyciele. Jedynie 2% stacjonarnych studentów Pedagogiki podała, że żaden z nauczycieli nie przekazał im opisywanej wiedzy.

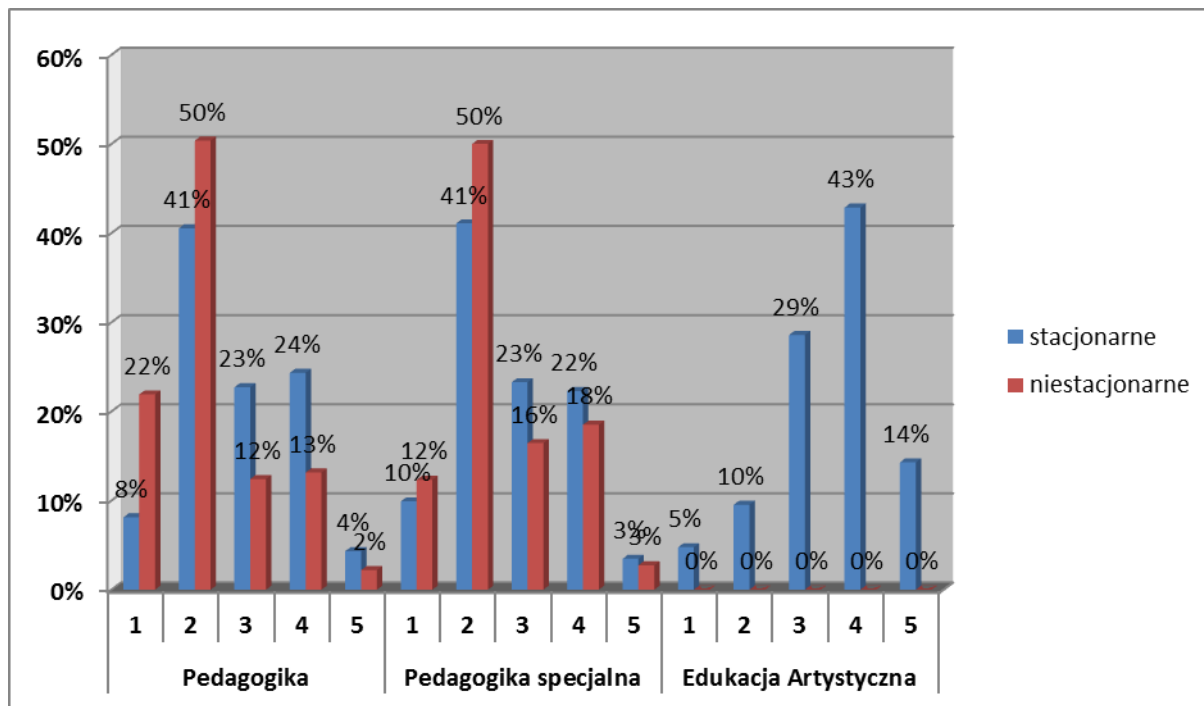
Wykres 17. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach efekty kształcenia ze względu na poziom kształcenia



Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

W świetle opinii (kolejno stacjonarnych i niestacjonarnych) studentów studiów licencjackich 9% i 17% uznało, że informacji na temat efektów kształcenia udzieliłi wszyscy nauczyciele. Podobnego zdania było 3% i 14% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 9% Edukacji artystycznej. 39% studentów studiów stacjonarnych i 50% niestacjonarnych I stopnia, 24% i 31% II stopnia oraz 55% III stopnia uznała, że takich nauczycieli była zdecydowana większość. 23% i 14% studentów studiów licencjackich, 24% i 31% studiów magisterskich oraz 18% studiów doktoranckich udzieliła odpowiedzi, że około połowa z nauczycieli udzielała takich informacji. Analogicznie do powyższego - 24% i 16%, 43% i 29% oraz 18% zaznaczyła, że jedynie niektórzy z nauczycieli omówili z nimi opisywane efekty kształcenia. W dodatku 3% dziennych i 14% zaocznych studentów I stopnia oraz 9% II stopnia zadeklarowało, że żaden z wykładowców nie udzielił potrzebnych w tym zakresie informacji.

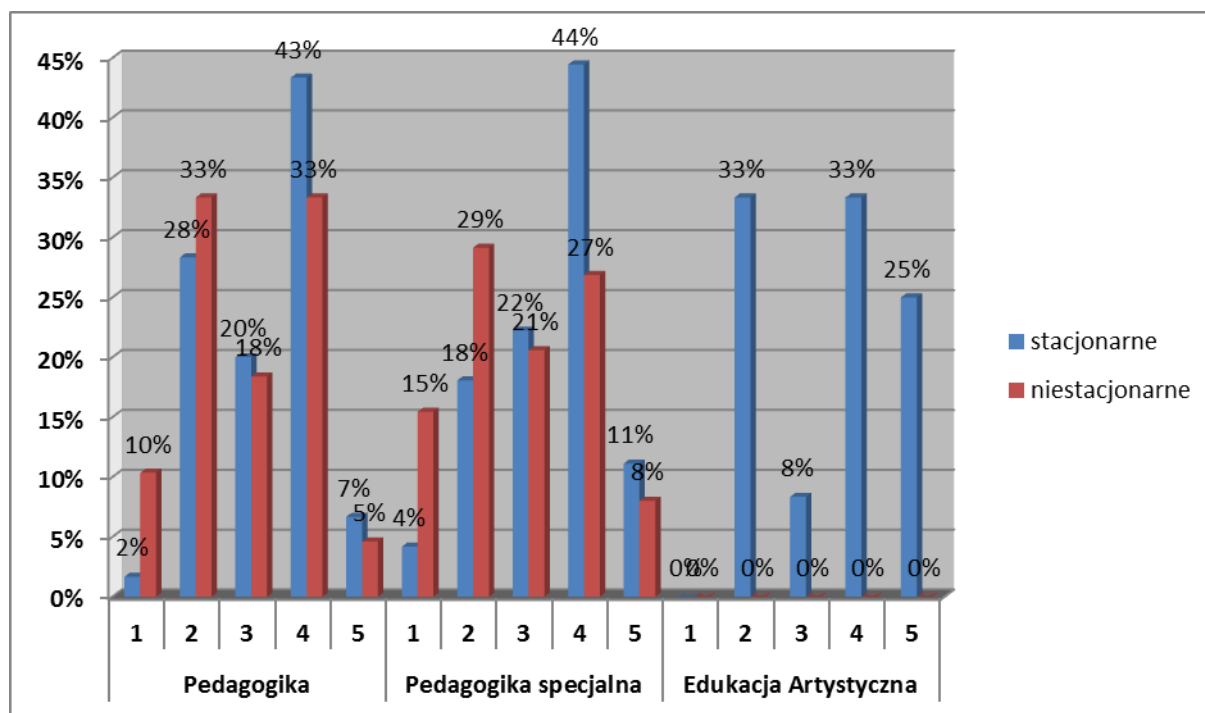
Wykres 18. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach efekty kształcenia na studiach I stopnia.



Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

Rozkłady odpowiedzi studentów studiów I stopnia na kierunku Pedagogika oraz Pedagogika Specjalna są bardzo podobne. Pośród tej pierwszej grupy 8% studentów stacjonarnych i 22% niestacjonarnych uznało, że na pierwszych zajęciach nauczyciele udzielili im informacji na temat efektów kształcenia. Tego samego zdania było 10% i 12% studentów Pedagogiki oraz 5% Edukacji artystycznej. Badani na kierunku Pedagogika i Pedagogika specjalna – po 41% na studiach stacjonarnych i 50% na niestacjonarnych stwierdziło, że taka sytuacja towarzyszyła większości nauczycielom. 10% studentów Edukacji artystycznej było tego samego zdania. 23% (stacjonarnych) i 12% (niestacjonarnych) studentów kierunku Pedagogika uważa, że informacji o efektach kształcenia udzieliła im około połowa nauczycieli. Na kierunku Pedagogika specjalna tego zdania jest 23% i 16% studentów, a na Edukacji artystycznej 29% badanych. 24% studentów systemu stacjonarnego i 13% systemu niestacjonarnego Pedagogiki stwierdziło, że zaledwie niektórzy nauczyciele akademicy udzielili im takich informacji. Podobnego zdania było 22% i 18% studentów Pedagogiki specjalnej i 43% Edukacji artystycznej. Całkowity brak przekazu informacji od swoich wykładowców zadeklarowało 4% dziennych i 2% zaocznych studentów Pedagogiki, po 3% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 14% Edukacji Artystycznej.

Wykres19. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach efekty kształcenia na studiach II stopnia.

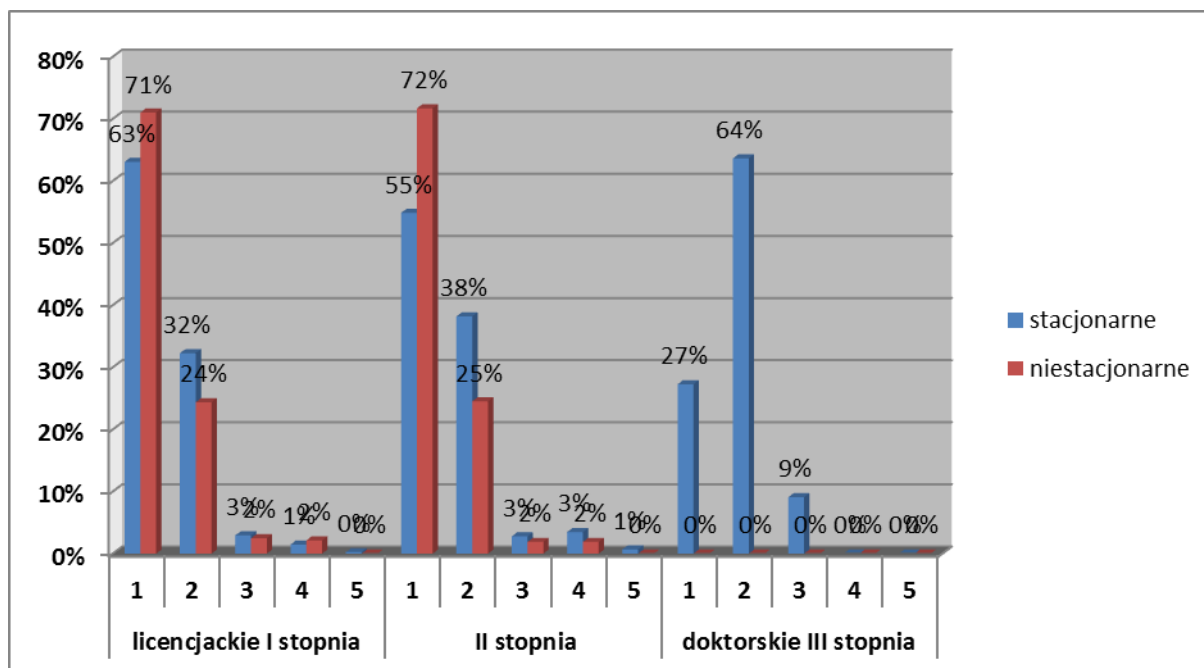


Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

Pośród studentów studiów II stopnia 2% (stacjonarnych) i 10% (niestacjonarnych) kierunku Pedagogika stwierdziło, że wszyscy nauczyciele podczas pierwszych zajęć udzielili informacji o realizowanych przez siebie efektach kształcenia. Wśród studentów Pedagogiki specjalnej osób, które udzieliły takich odpowiedzi było 4% ze studiów stacjonarnych i 15% z niestacjonarnych. Z badanych na kierunku Edukacja artystyczna nikt nie udzielił takiej odpowiedzi. 28% studentów stacjonarnych i 33% studentów niestacjonarnych kierunku Pedagogika uznała, że takich informacji udzieliło większość nauczycieli. W przypadku badanych studentów kierunku Pedagogika specjalna odpowiedzi tak udzieliło 18% i 29% respondentów, a w przypadku Edukacji artystycznej 33% badanych. 20% i 18% studentów Pedagogiki zadeklarowała, że połowa nauczycieli wyjaśniła efekty kształcenia podczas rozpoczęcia swoich zajęć. Podobną wypowiedź udzieliło 22% i 21% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 8% Edukacji artystycznej. 43% i 33% studentów Pedagogiki uznała, że taką informację przekazali im jedynie niektórzy nauczyciele. Podobnie odpowiedzieli studenci Pedagogiki specjalnej – 44%, 27% oraz Edukacji artystycznej – 33%. 7% i 5% badanych

kierunku Pedagogika uważa natomiast, że nikt im nie udzielał informacji o efektach kształcenia. Tego zdania jest również 11% i 8% studentów Pedagogiki specjalnej i 25% Edukacji Artystycznej.

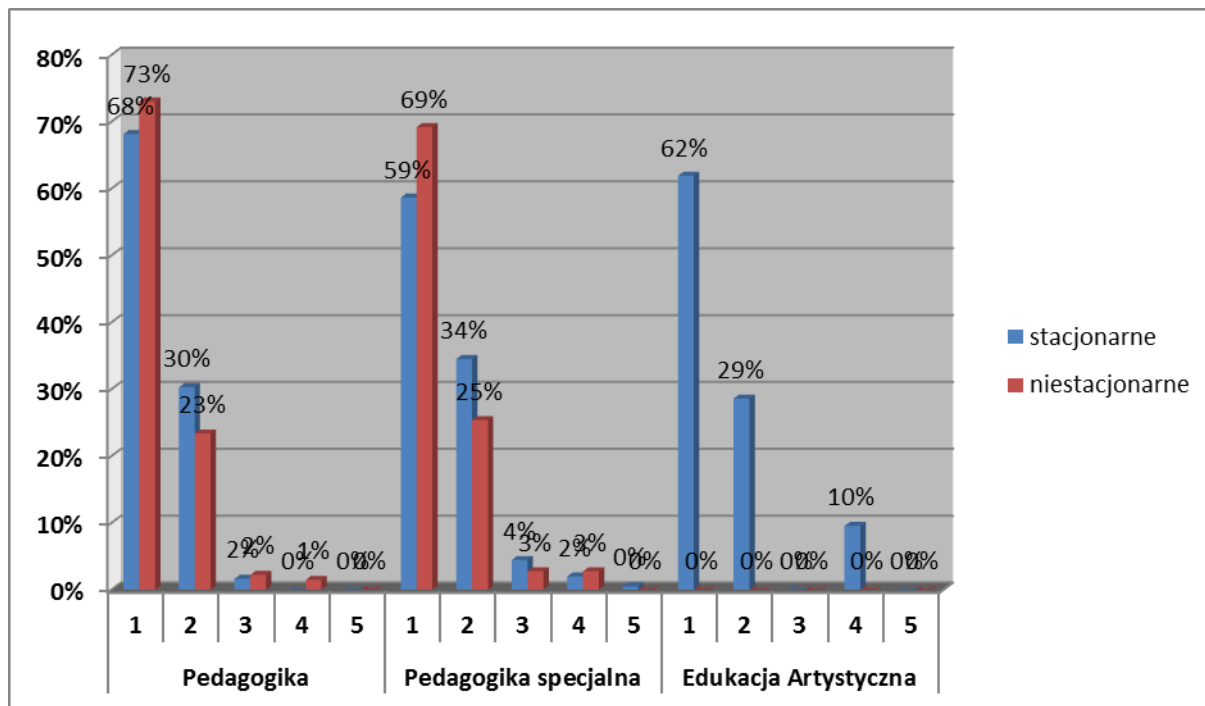
Wykres 20. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach wymagania warunkujące zaliczenie przedmiotu ze względu na poziom kształcenia



Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

W opinii studentów studiów I stopnia zdecydowana większość nauczycieli akademickich – 63% na studiach stacjonarnych i 71% na studiach niestacjonarnych podczas pierwszych zajęć prezentowała wymagania obowiązujące na zaliczenie przedmiotu. Na II stopniu studiów podobnych odpowiedzi było 55% i 72%, a natomiast na III stopniu studiów było ich 27%. 32% i 24% badanych studiów licencjackich podało, że takich nauczycieli była większość. Podobnie – 38% i 25% badanych odpowiedziało na studiach II stopnia. Doktoranci udzielili takiej odpowiedzi w 64%. Zdecydowanie mniej – po 3% i 2% odpowiedzi studentów I i II stopnia odpowiedziało, że około połowy poinformowała ich o warunkach zaliczenia przedmiotu. Wśród studentów studiów III takich odpowiedzi udzielono 9%. 1% i 2% badanych studiów licencjackich odpowiedziało, że jedynie niektórzy nauczyciele informowali ich o warunkach zaliczenia. Na studiach II stopnia stwierdziło tak 3% i 2% studentów. Na studiach doktoranckich żaden z badanych nie udzielił takiej odpowiedzi. O braku jakiegokolwiek informacji na temat zaliczenia przedmiotu wypowiedział się 1% studentów dziennych II stopnia.

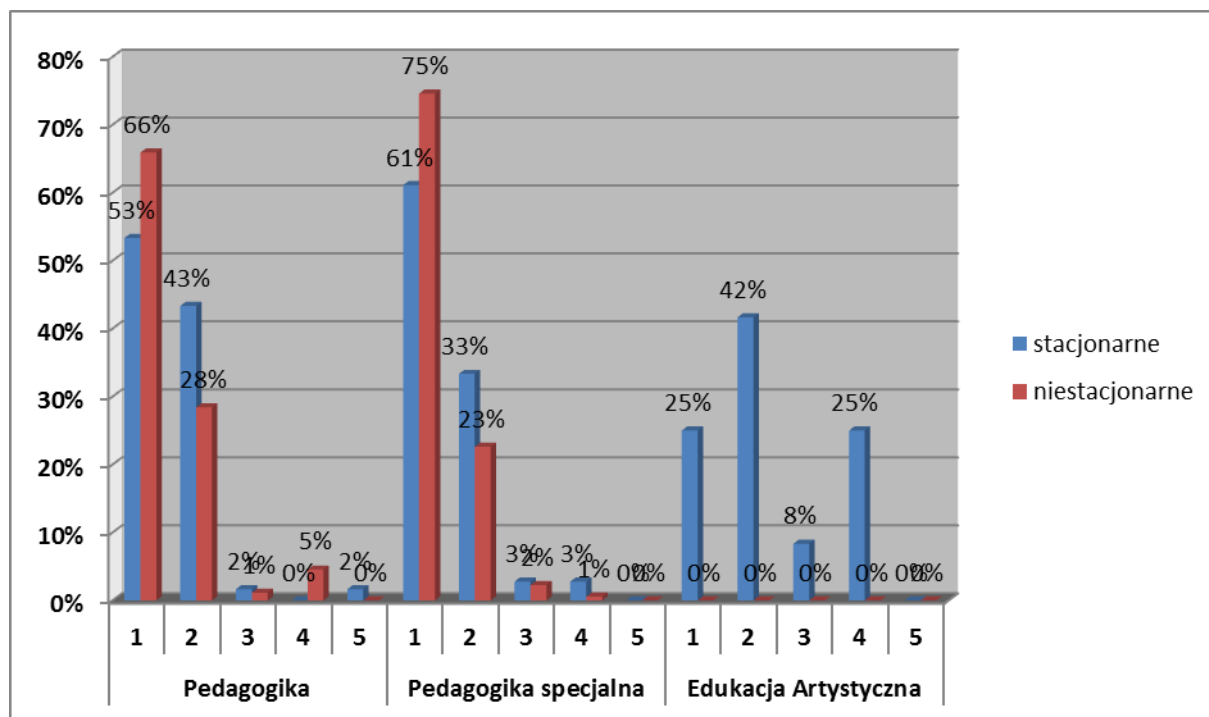
Wykres 21. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach wymagania warunkujące zaliczenie przedmiotu na studiach I stopnia.



Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

Rozkłady odpowiedzi studentów studiów I stopnia na kierunkach Pedagogika, Pedagogika Specjalna oraz Edukacja Artystyczna są bardzo podobne. 68% studentów stacjonarnych i 73% studentów niestacjonarnych twierdzi, że wszyscy nauczyciele zapoznali ich z warunkami zaliczenia danego przedmiotu. Podobnie wygląda sytuacja na kierunku Pedagogika specjalna. Taką odpowiedź zaznaczyło 59% i 69% badanych. Studenci Edukacji artystycznej podobnie odpowiedzieli w 62%. 30% i 20% studentów Pedagogiki, 34% i 25% Pedagogiki specjalnej oraz 29% Edukacji artystycznej stwierdziło, że takie informacje uzyskali od większości pracowników. Po 2% studentów Pedagogiki, 4% i 3% Pedagogiki specjalnej uważa, że mniej więcej połowa nauczycieli udzieliło im takich informacji. Nikt ze studentów Edukacji artystycznej nie zaznaczył takiej odpowiedzi. Wśród studentów Pedagogiki 1% studiów niestacjonarnych, Pedagogiki specjalnej 2% (stacjonarnych) i 3% (niestacjonarnych) oraz 10% badanych Edukacji artystycznej uważa, że jedynie niektórzy nauczyciele informowali ich o zasadach zdawania egzaminu. Żaden z badanych nie odpowiedział, że nikt z nauczycieli nie udzielił im takiej informacji.

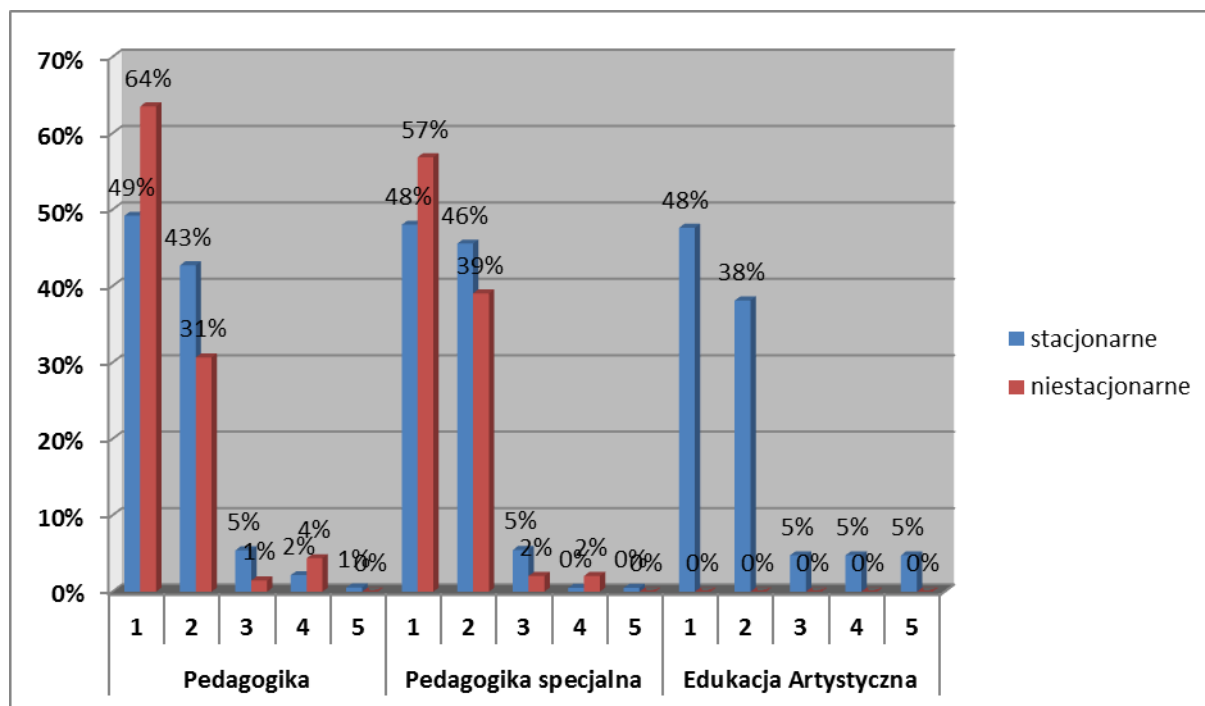
Wykres 22. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach wymagania warunkujące zaliczenie przedmiotu na studiach II stopnia



Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

Pośród studentów studiów magisterskich 53% systemu stacjonarnego i 66% systemu niestacjonarnego kierunku Pedagogiki, 61% i 75% Pedagogiki specjalnej oraz 25% Edukacji artystycznej uznało, że wszyscy nauczyciele przedstawili warunki zaliczenia prowadzonego przez nich przedmiotu. 43% i 28% badanych Pedagogiki, 33% i 23% Pedagogiki specjalnej, a także 42% Edukacji artystycznej uważa, że takich informacji udzieliła większość nauczycieli. 2% i 1% respondentów studiujących Pedagogikę, 3% i 2% Pedagogikę specjalną i 8% Edukację artystyczną twierdzi, że o warunkach tych powiedziała połowa nauczycieli. 5% studentów stacjonarnych Pedagogiki, 3% stacjonarnych i 1% niestacjonarnych studentów Pedagogiki specjalnej oraz 25% studentów Edukacji artystycznej uznała, że zaledwie niektórzy z prowadzących podali takie informacje. Ze wszystkich badanych, jedynie 2% studentów stacjonarnych kierunku Pedagogika odpowiedziało, że nikt z nauczycieli nie podał takiej wiadomości.

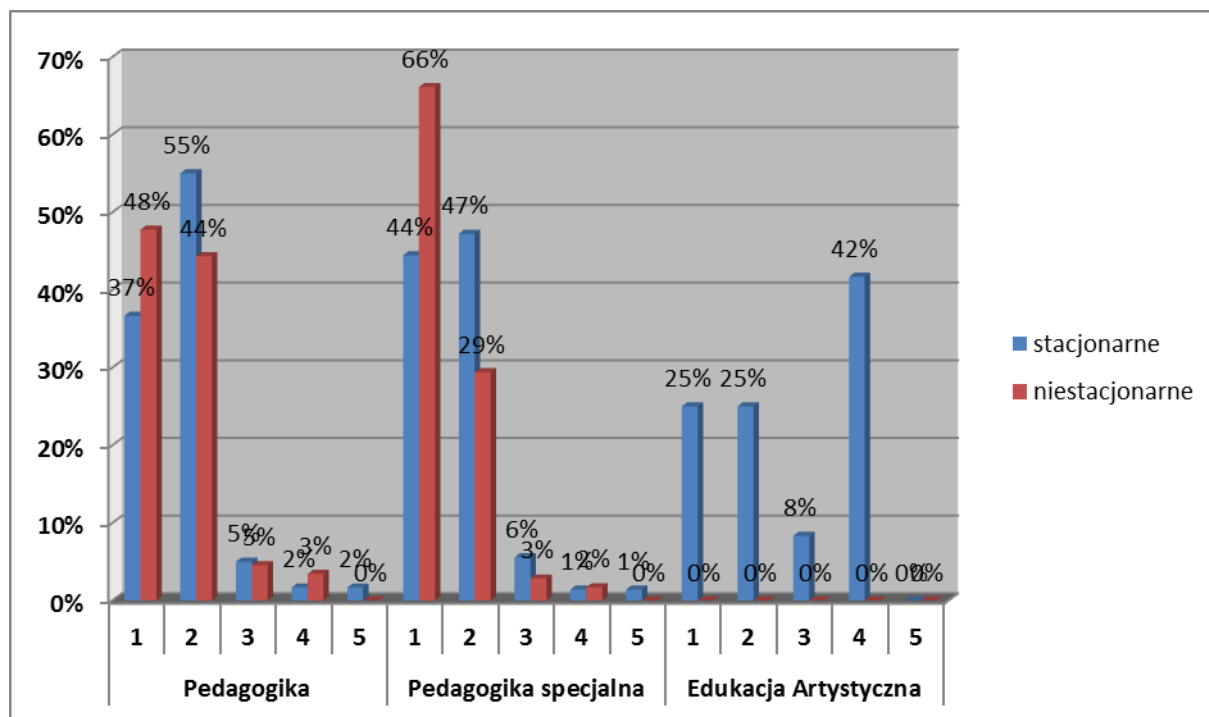
Wykres 23. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach informacje dotyczące formy, kształtu, przebiegu egzaminu czy zaliczenia przedmiotu na studiach I stopnia.



Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

Wraz z wymaganiami warunkującymi zaliczenie przedmiotu nauczyciele w zdecydowanej większości określali również formę, kształt, przebieg egzaminów czy zaliczenia przedmiotów. 49% i 64% studentów Pedagogiki, 48% i 57% Pedagogiki specjalnej oraz 48% Edukacji artystycznej przyznało, że wszyscy nauczyciele akademicki prezentowali powyższe wiadomości. 43% i 31% badanych kierunku Pedagogika, 46% i 39% Pedagogika specjalna oraz 38% Edukacja artystyczna odpowiedziało, że większość nauczycieli udzieliła takich informacji. 5% i 1% respondentów Pedagogiki, 5% i 2% Pedagogiki specjalnej oraz 5% Edukacji artystycznej uważa, że takich informacji udzieliła połowa prowadzących zajęcia. 2% (stacjonarnych) i 4% (niestacjonarnych) studentów Pedagogiki, 2% niestacjonarnych studentów Pedagogiki specjalnej oraz 5% studentów Edukacji artystycznej podało, że takie informacje udzieliłi niektórzy nauczyciele. Jedynie 1% studentów studiów stacjonarnych na kierunku Pedagogika i 5% studentów Edukacji artystycznej zaznaczyło, że żaden nauczyciel nie udzielił im takich informacji.

Wykres 24. Odsetek wykładowców przedstawiających na pierwszych zajęciach informacje dotyczące formy, kształtu, przebiegu egzaminu czy zaliczenia przedmiotu na studiach II stopnia

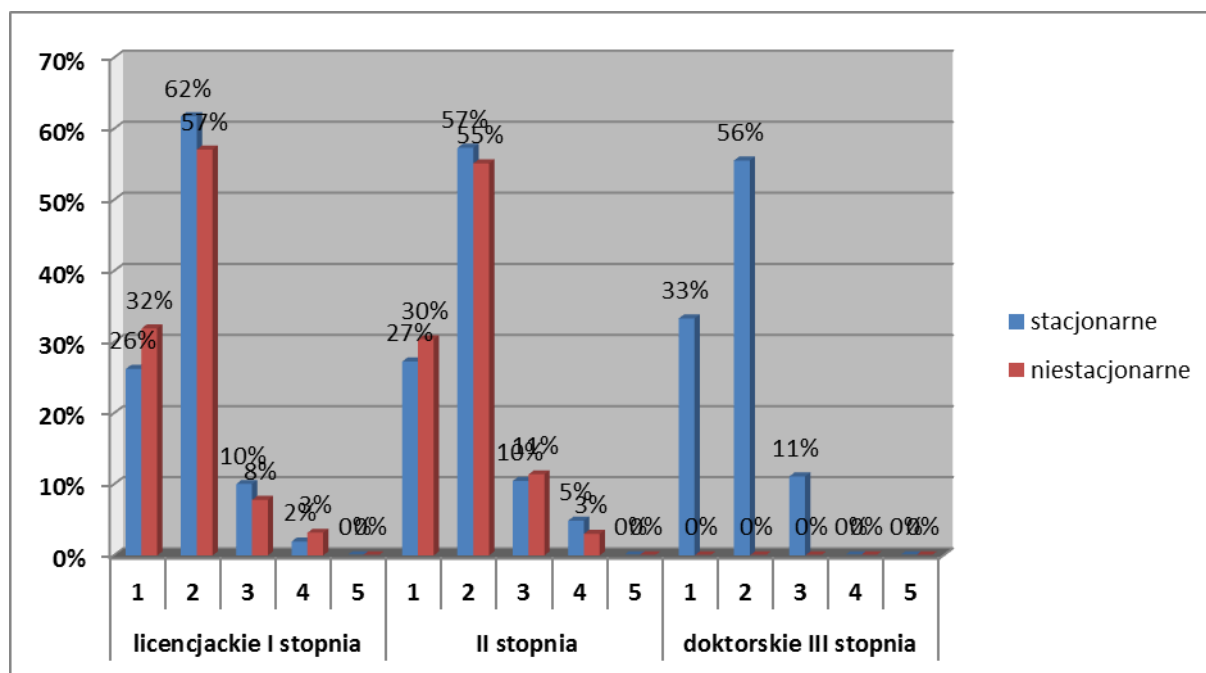


Legenda: 1 – wszyscy; 2 – większość; 3 – mniej więcej połowa; 4 – niektórzy; 5 – nikt

Wśród badanych magistrantów na kierunku Pedagogika - 37% studentów stacjonarnych i 48% niestacjonarnych, na kierunku Pedagogika specjalna 44% i 66% oraz wśród 25% badanych Edukacji artystycznej stwierdziło, że wszyscy nauczyciele udzielili im informacji dotyczących form, kształtu i przebiegu egzaminu z prowadzonego przez niego przedmiotu. 55% i 44% studentów Pedagogiki, 47% i 29% Pedagogiki specjalnej i 25% Edukacji artystycznej uważa, że takie informacje przekazali im prawie wszyscy wykładowcy. Odpowiedź dotyczącą połowy prowadzących zaznaczyło po 5% studentów Pedagogiki, 6% i 3% Pedagogiki specjalnej oraz 8% Edukacji artystycznej. 2% i 3% Badanych kierunku Pedagogika, 1% i 2% Pedagogiki specjalnej oraz 42% Edukacji artystycznej twierdzi, że jedynie niektórzy nauczyciele udzielili im takich informacji. Jedynie 2% przyszłych pedagogów i 1% pedagogów specjalnych (studia stacjonarne) uznało, że nikt z prowadzących zajęcia nie podał takich informacji.

Pytanie 5. Czy pytania na egzaminie lub kolokwium zaliczającym konkretne przedmioty były zgodne z podanymi przez nauczyciela zagadnieniami realizowanymi w ramach przedmiotu?

Wykres 25. Zgodność pytań na egzaminie lub kolokwium zaliczającym konkretne przedmioty z podanymi przez nauczyciela zagadnieniami realizowanymi w ramach przedmiotu ze względu na poziom studiów

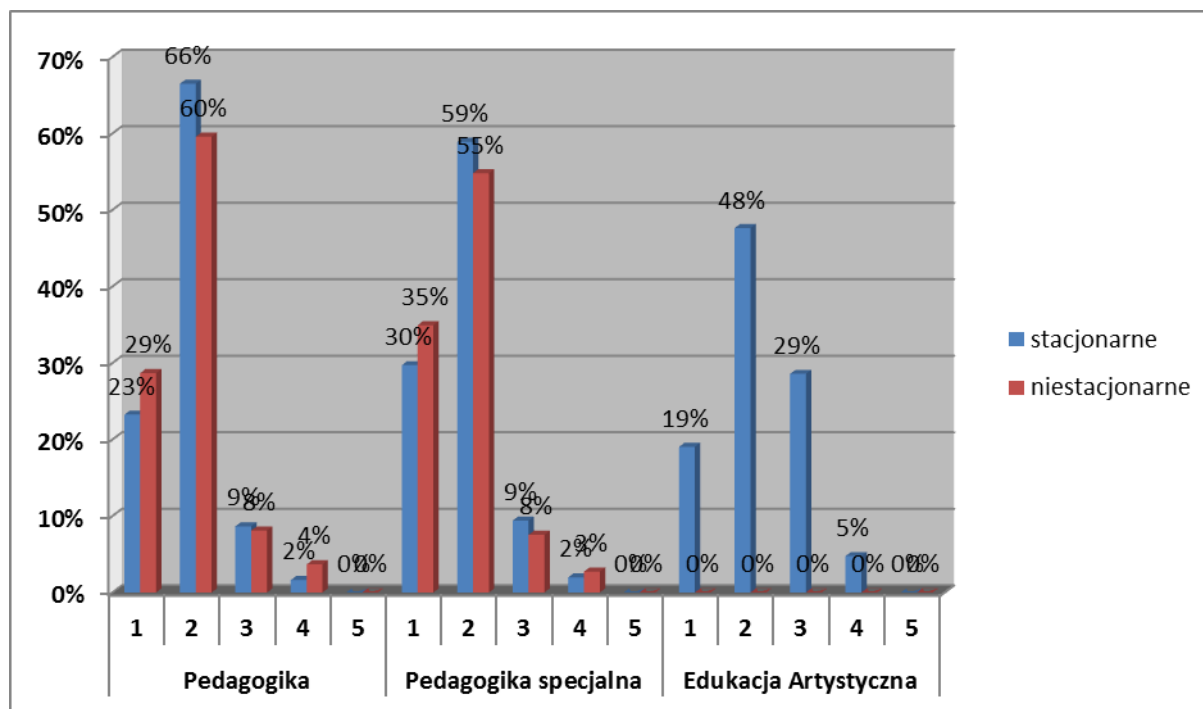


Legenda: 1 – na wszystkich przedmiotach; 2 – na większości przedmiotów; 3 – na mniej więcej połowie przedmiotów; 4 – na niektórych przedmiotach; 5 – na żadnym z przedmiotów

W opinii studentów warunki zaliczenia przedmiotów są w zdecydowanej większości zgodne z treściami realizowanymi w trakcie zajęć. Na studiach I stopnia 26% badanych studiów stacjonarnych i 32% studiów niestacjonarnych uznało tę zgodność na wszystkich przedmiotach. Na studiach II stopnia odpowiedziało tak 27% i 30% badanych. Doktoranci zgodzili się z tym w 33%. Zgodność wymagań na egzaminach uprzednio zapowiadanymi zasadami na większości przedmiotów ocenia 62% i 57% studentów studiów licencjackich, 57% i 55% studiów uzupełniających oraz 56% studiów doktoranckich. 10% i 8% studentów studiów I stopnia uważa, że opisywana zgodność towarzyszyła na połowie egzaminach. Podobnego zdania jest 10% i 11% studentów II stopnia oraz 11% III stopnia. Rozbieżność między podawanymi a egzekwowanymi przedmiotami zaobserwowało 2% i 3% studentów studiów licencjackich, 5% i 3% studiów magisterskich. Nikt z badanych doktorantów nie zaznaczył podobnej odpowiedzi. Nie odnotowano osób, które twierdziłyby, że pytania

egzaminacyjne nie dotyczyły treści realizowanych w trakcie zajęć. Ten pozytywny obraz egzaminów utrzymuje się na każdym poziomie studiów.

Wykres 26. Zgodność pytań na egzaminie lub kolokwium zaliczającym konkretne przedmioty z podanymi przez nauczyciela zagadnieniami realizowanymi w ramach przedmiotu na studiach I stopnia

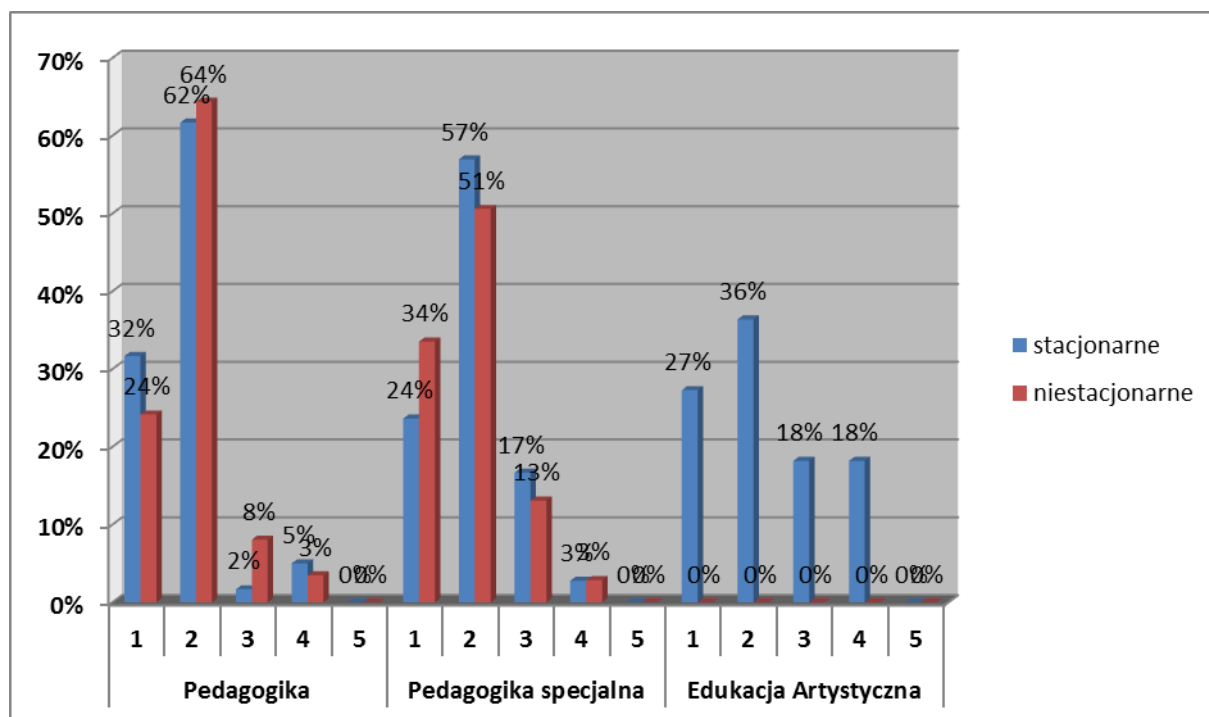


Legenda: 1 – na wszystkich przedmiotach; 2 – na większości przedmiotów; 3 – na mniej więcej połowie przedmiotów; 4 – na niektórych przedmiotach; 5 – na żadnym z przedmiotów

Rozkłady odpowiedzi studentów studiów I stopnia prowadzonych na kierunkach Pedagogika oraz Pedagogika Specjalna są bardzo podobne. 23% studentów stacjonarnych i 29% niestacjonarnych kierunku Pedagogika oraz 30% i 35% Pedagogiki specjalnej uważa, że na wszystkich przedmiotach współwystępowały zasady egzaminacyjne zapowiedziane przez nauczyciela na początku zajęć. Wśród studentów Edukacji artystycznej tego samego zdania jest 19% badanych. 66% i 60% studentów Pedagogiki, 59% i 50% Pedagogiki specjalnej oraz 48% Edukacji artystycznej uważa, że zgodność zapowiedzi zasad pisania egzaminów w realnym ich egzekwowaniu towarzyszy na większości przedmiotów. Po 9% studentów stacjonarnych i 8% niestacjonarnych kierunku Pedagogika i Pedagogika specjalna uważa, że taka sytuacja ma miejsce w mniej więcej połowie zajęć. Wśród badanych Edukacji artystycznej wypowiedziało się tak 29% respondentów. 2% i 4% studentów Pedagogiki, 2% i 3% Pedagogiki specjalnej jak również 5% Edukacji artystycznej odpowiedziało, że zasady

zapowiadane z egzekwowanymi towarzyszą tylko niektórym przedmiotom. Nikt z badanych nie wskazał na brak tej spójności we wszystkich zajęciach.

Wykres 27. Zgodność pytań na egzaminie lub kolokwium zaliczającym konkretne przedmioty z podanymi przez nauczyciela zagadnieniami realizowanymi w ramach przedmiotu na studiach II stopnia?



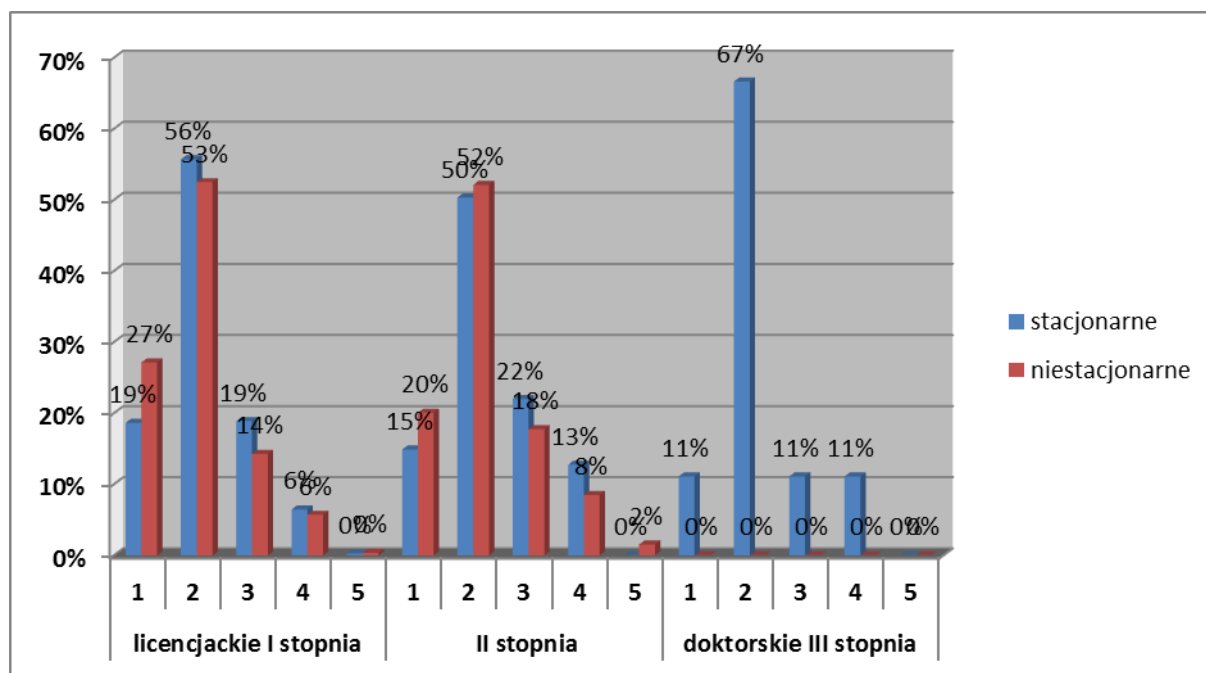
Legenda: 1 – na wszystkich przedmiotach; 2 – na większości przedmiotów; 3 – na mniej więcej połowie przedmiotów; 4 – na niektórych przedmiotach; 5 – na żadnym z przedmiotów

Mimo iż studenci studiów magisterskich wskazywali, że dochodziło do sytuacji, kiedy nie byli informowani o zakładanych przez wykładowców efektach kształcenia, zgodnie twierdzą, że pytania na egzaminach bądź kolokwium były z nimi zgodne. 32% studentów studiów stacjonarnych i 24% studiów niestacjonarnych na kierunku Pedagogika, 24% i 34% kierunku Pedagogika specjalna oraz 27% kierunku Edukacja artystyczna stwierdziło, że na wszystkich przedmiotach pytania zadawane przez nauczyciela były zgodne z zagadnieniami prowadzonymi na zajęciach. 62% i 64% studentów pedagogiki, 51% i 57% Pedagogiki specjalnej oraz 36% Edukacji artystycznej zaobserwowała taką zgodność na większości przedmiotów. Częściową zgodność (w połowie przedmiotów) odnotowało 2% stacjonarnych i 8% niestacjonarnych studentów Pedagogiki, 17% i 18% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 18% Edukacji artystycznej. Na niektórych przedmiotach taką zgodność podało 5% i 3%

studentów Pedagogiki i po 3% Pedagogiki specjalnej. Najwięcej tej odpowiedzi udzielili studenci Edukacji artystycznej – 18%. Nikt z badanych nie podał innej odpowiedzi.

Pytanie 6. Czy pytania na egzaminie lub kolokwium zaliczającym konkretne przedmioty były zgodne z efektami kształcenia realizowanymi w ramach przedmiotu?

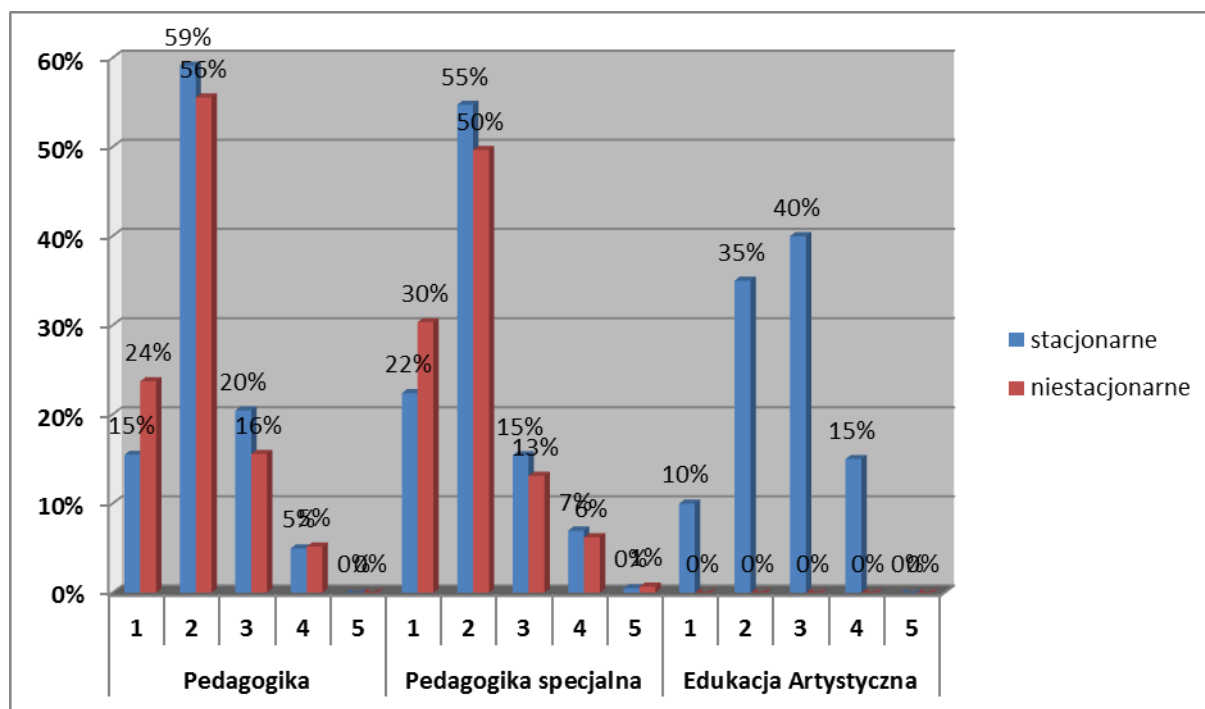
Wykres 28. Zgodność pytań z efektami kształcenia ze względu na poziom studiów



Legenda: 1 – na wszystkich przedmiotach; 2 – na większości przedmiotów; 3 – na mniej więcej połowie przedmiotów; 4 – na niektórych przedmiotach; 5 – na żadnym z przedmiotów

Z powyższego wykresu wynika, że 19% studentów stacjonarnych i 27% niestacjonarnych studiujących I stopnia, 15% i 20% II stopnia oraz 11% III stopnia uważa, że zgodność pytań na egzaminach była zgodna efektami kształcenia realizowanymi na wszystkich przedmiotach. Najwięcej, bo 56% i 53% studentów studiów licencjackich, 50% i 52% studiów magisterskich i 67% studiów doktoranckich uważa, że taka zgodność była na większości zajęć. 19% i 14% studentów I stopnia, 22% i 18% II stopnia oraz 11% III stopnia twierdzi, że zgodność pytań egzaminacyjnych odpowiadała treści przedmiotów jedynie na połowie zajęć. Zgodnie z odpowiedziami 6% (dziennych i zaocznych) studentów studiów licencjackich, 13% i 8% studiów magisterskich oraz 11% doktorantów taka spójność była jedynie na niektórych przedmiotach. Jedynie 2% studentów zaocznych studiów uzupełniających stwierdziło, że na każdym z przedmiotów występowała między tymi kryteriami rozbieżność.

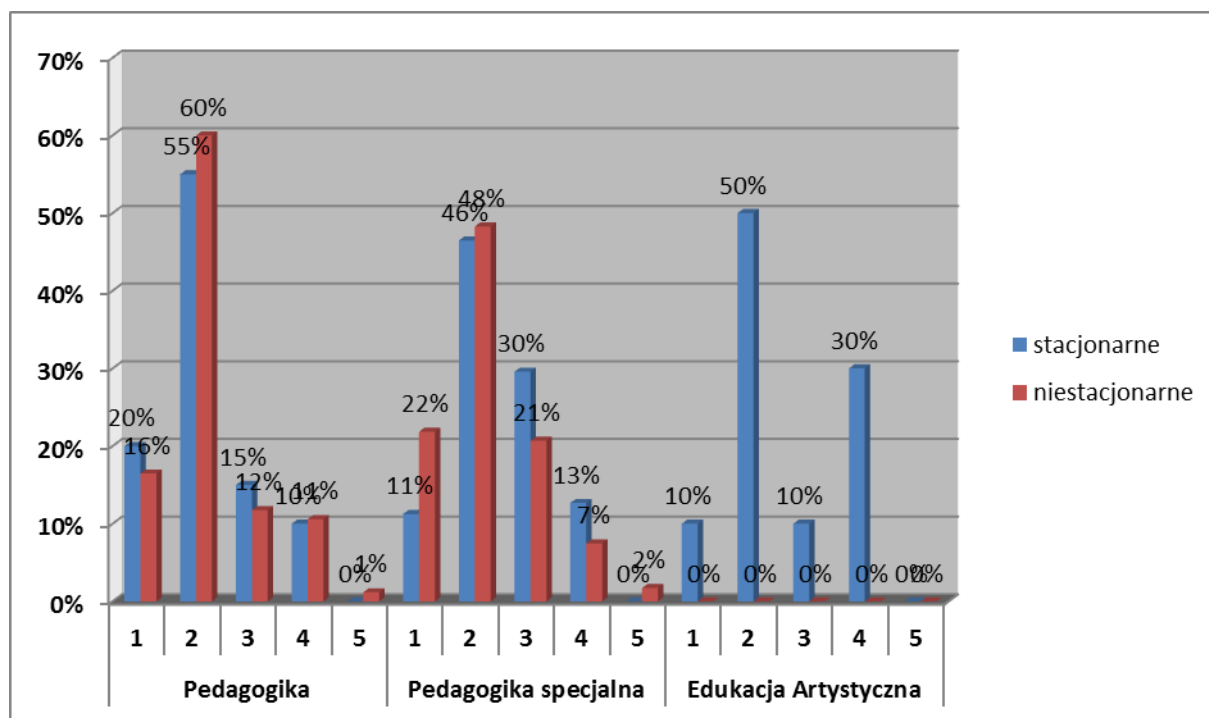
Wykres 29. Zgodność pytań z efektami kształcenia na studiach I stopnia



Legenda: 1 – na wszystkich przedmiotach; 2 – na większości przedmiotów; 3 – na mniej więcej połowie przedmiotów; 4 – na niektórych przedmiotach; 5 – na żadnym z przedmiotów

Wśród studentów Pedagogiki I stopnia 15% badanych systemu stacjonarnego, 24% niestacjonarnego uważa, że pytania egzaminacyjne były zgodne z treściami realizowanymi na danym przedmiocie podczas każdego egzaminu. Takiej odpowiedzi udzieliło również 22% i 30% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 10% Edukacji artystycznej. Podobną sytuację, na większości przedmiotach odnotowało najwięcej bo 59% i 56% studentów Pedagogiki, 55% i 50% Pedagogiki specjalnej oraz 35% Edukacji artystycznej. Taką zbieżność w około połowie przypadkach zaobserwowało 20% i 16% studentów Pedagogiki, 15% i 13% Pedagogiki specjalnej oraz aż 40% Edukacji artystycznej. Najmniej studentów spostrzegło zgodność wymagań egzaminacyjnych do treści przedmiotu. Pośród badanych studentów Pedagogiki było ich po 5% na stacjonarnych i niestacjonarnych studiach, Pedagogiki specjalnej 7% i 6%, natomiast Edukacji artystycznej 15%.

Wykres 30. Zgodność pytań z efektami kształcenia na studiach II stopnia



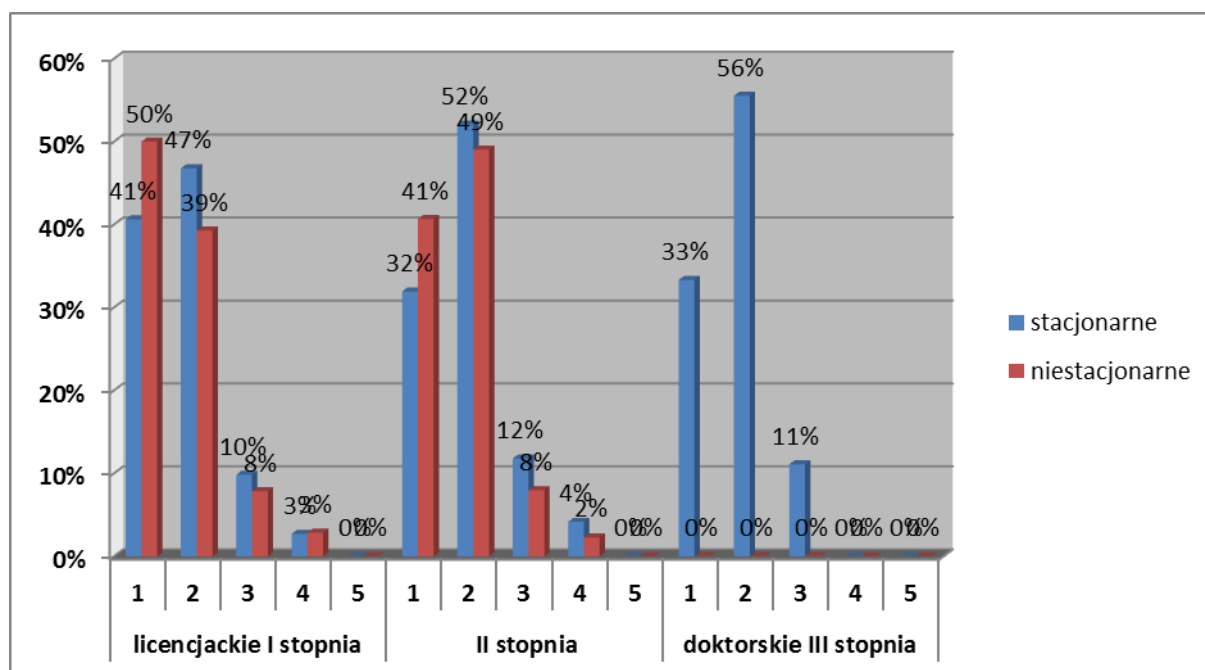
Legenda: 1 – na wszystkich przedmiotach; 2 – na większości przedmiotów; 3 – na mniej więcej połowie przedmiotów; 4 – na niektórych przedmiotach; 5 – na żadnym z przedmiotów

Pośród studentów II stopnia Pedagogiki 20% (stacjonarnych) i 16% (niestacjonarnych) uznało zgodność pytań egzaminacyjnych z treściami realizowanymi na zajęciach. Podobnego zdania było 11% i 22% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 10% Edukacji artystycznej. Zdecydowanie więcej – 60% i 55% badanych kierunku Pedagogika uznała, że taka zgodność towarzyszyła prawie na wszystkich przedmiotach. Wśród badanych Pedagogiki specjalnej uznało tak 46% i 48% badanych, a na Edukacji artystycznej 50%. 15% i 12% studentów Pedagogiki twierdzi, że owa spójność występowała w około połowie przedmiotów. Więcej, bo 30% i 21% studentów Pedagogiki specjalnej wybrało podobną odpowiedź. Na Edukacji artystycznej zaznaczyło tak jedynie 10% respondentów. Trzymanie się założonych zasad zgodnie z opinią 10% i 11% studentów Pedagogiki, 13% i 7% Pedagogów specjalnych i 30% Edukacji artystycznej występuje ona jedynie na niektórych przedmiotach. Najmniej odpowiedzi udzielono wyłącznie na studiach niestacjonarnych – 1% Pedagogiki i 2%

Pedagogiki specjalnej. Studenci Ci deklarują, że brak spójności występowało na wszystkich przedmiotach.

Pytanie: Czy pytania na egzaminie lub kolokwium zaliczającym konkretne przedmioty były zgodne z wymaganiami nauczycieli akademickich warunkującymi zaliczenie?

Wykres 31. Zgodność pytań z wymaganiami nauczycieli - ze względu na poziom studiów

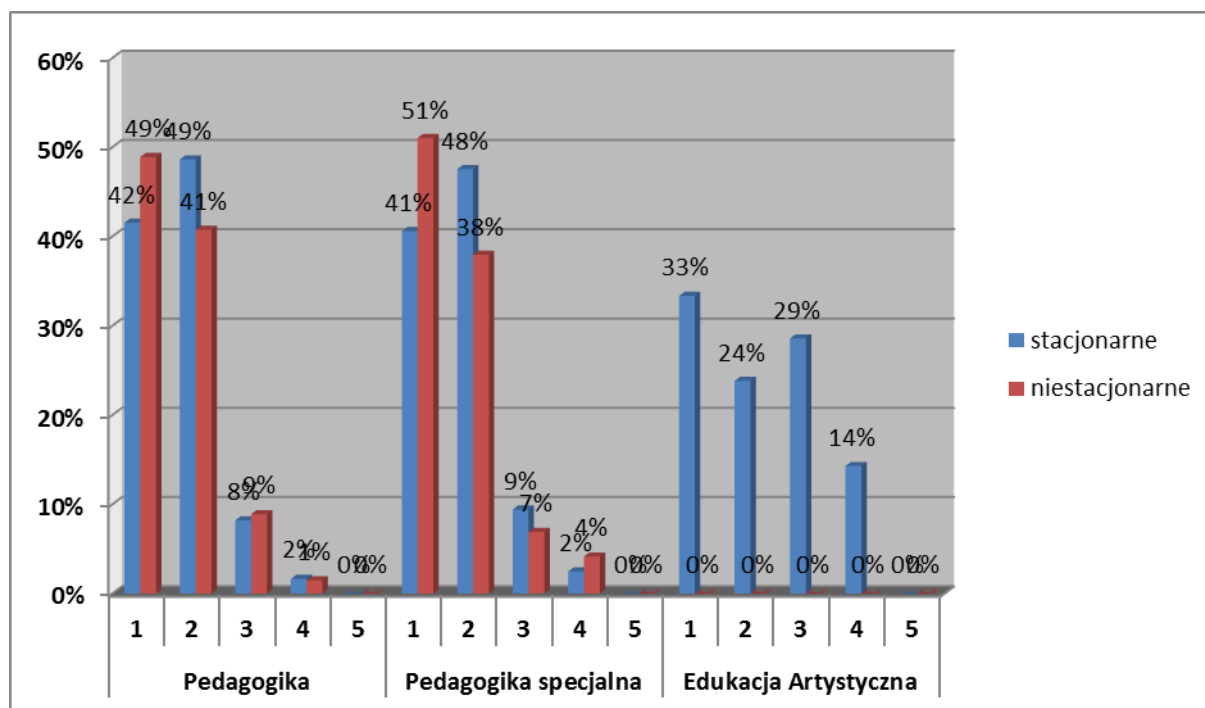


Legenda: 1 – na wszystkich przedmiotach; 2 – na większości przedmiotów; 3 – na mniej więcej połowie przedmiotów; 4 – na niektórych przedmiotach; 5 – na żadnym z przedmiotów

W podziale na stopień studiów, wśród studentów I stopnia 41% i 50% badanych stwierdziło, że zgodność występująca między pytaniami a treściami zajęć występowała na wszystkich egzaminach. Podobnego zdania jest 32% i 41% studentów II stopnia oraz 33% III stopnia. Taką zbieżność na większości przedmiotach zauważyło 47% i 39% studentów studiów licencjackich, 52% i 49% studiów magisterskich i 56% doktorantów. W mniej więcej połowie przedmiotów zauważyło ją 10% i 8% studentów I stopnia, 12% i 8% II stopnia, a także 11% III stopnia. Opisywaną konsekwencję jedynie na niektórych przedmiotach zauważyło po 3% stacjonarnych i niestacjonarnych studentów studiów licencjackich i 4% i 2% magisterskich. Nie odnotowano osób, które twierdziłyby, że pytania egzaminacyjne ze

wszystkich przedmiotów wykraczałyby poza wymagania określone przez nauczycieli akademickich. Ten pozytywny obraz egzaminów utrzymuje się na każdym poziomie studiów.

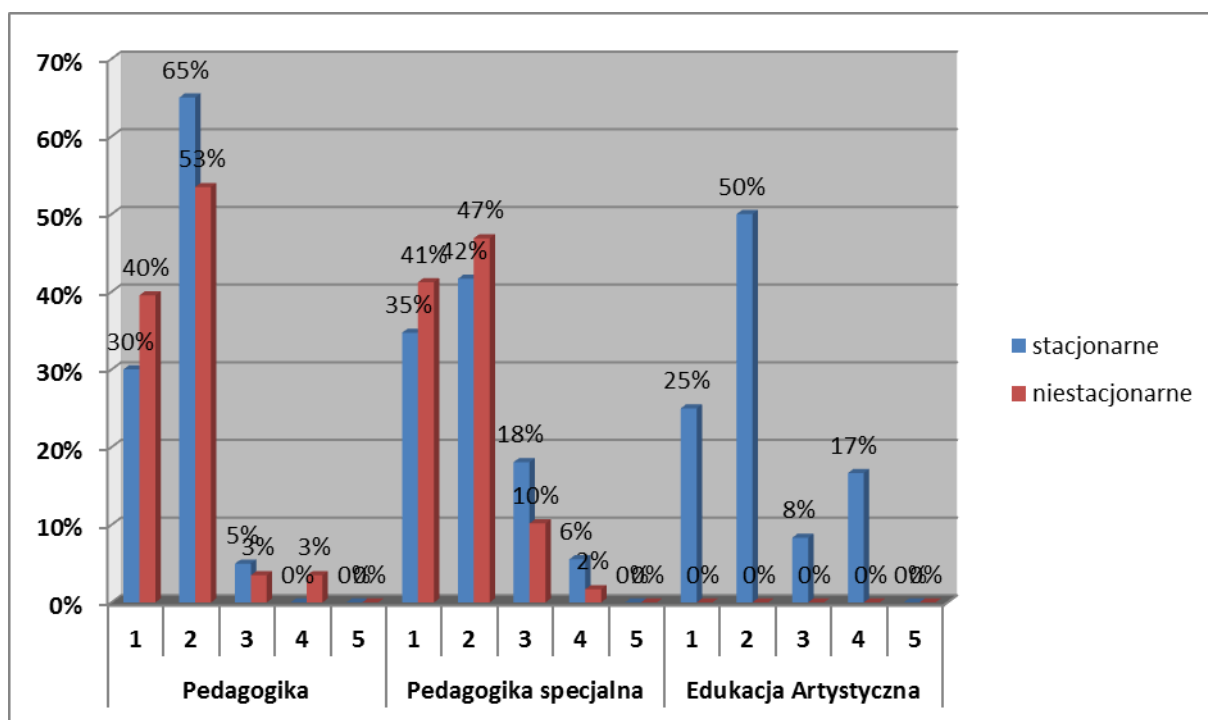
Wykres 32. Zgodność pytań z wymaganiami nauczycieli na studiach I stopnia



Legenda: 1 – na wszystkich przedmiotach; 2 – na większości przedmiotów; 3 – na mniej więcej połowie przedmiotów; 4 – na niektórych przedmiotach; 5 – na żadnym z przedmiotów

Wśród studentów studiów I stopnia kierunku Pedagogika 42% i 49% badanych uznała, że zgodność wymagań egzaminacyjnych z rzeczywistą formą ich realizacji była spójna. Na kierunku Pedagogika specjalna tego zdania jest 41% i 51% badanych. Pośród studentów Edukacji artystycznej 33% zaznaczyło taką odpowiedź. 49% i 41% badanych Pedagogiki, 48% i 38% Pedagogiki specjalnej oraz 24% Edukacji artystycznej podało, że taka zgodność wystąpiła na większości zajęć. Jednak podobną sytuację 8% i 9% studentów Pedagogiki zaobserwowało na około połowie zajęć. Podobnego zdania jest 9% i 7% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 29% Edukacji artystycznej. Bardziej pesymistycznie wyglądają odpowiedzi 2% i 1% studentów Pedagogiki i 2% i 4% Pedagogiki specjalnej. Zanotowali oni brak spójności na niektórych przedmiotach. Studenci Edukacji artystycznej odpowiedzieli tak w 14%.

Wykres 33. Zgodność pytań z wymaganiami nauczycieli - na studiach II stopnia

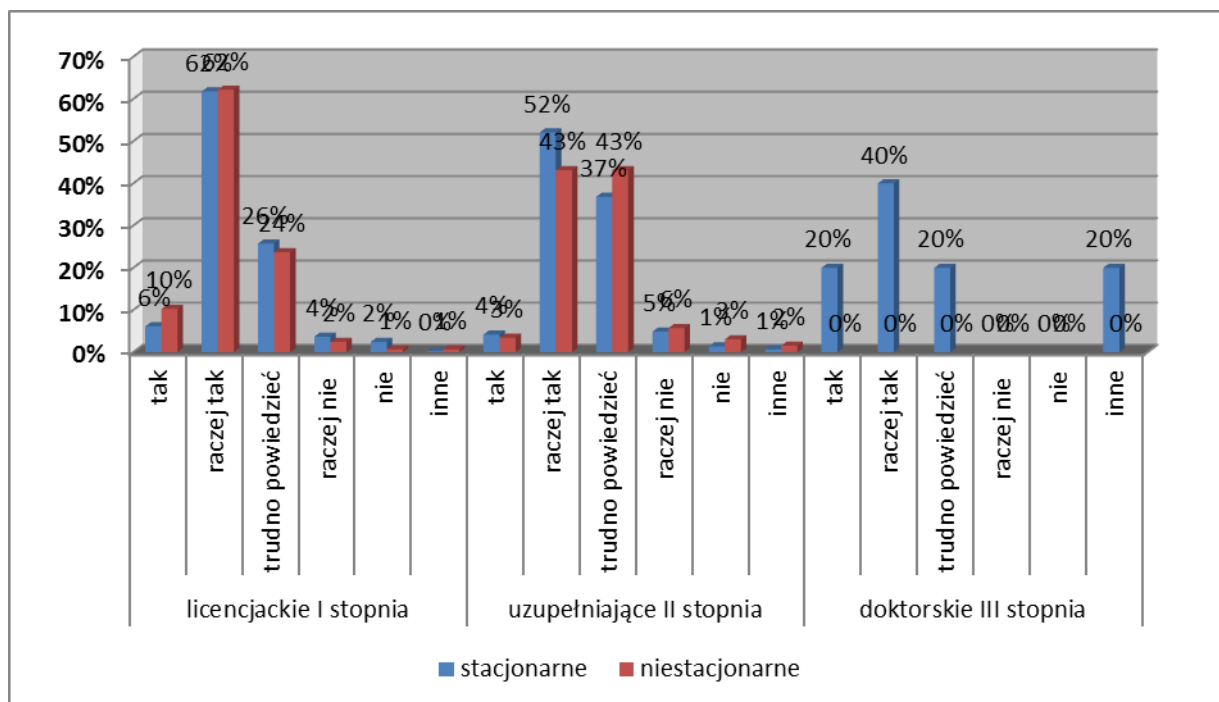


Legenda: 1 – na wszystkich przedmiotach; 2 – na większości przedmiotów; 3 – na mniej więcej połowie przedmiotów; 4 – na niektórych przedmiotach; 5 – na żadnym z przedmiotów

Wśród studentów Pedagogiki II stopnia 30% i 40% (system stacjonarny i niestacjonarny) uważa, że wymagania nauczycieli akademickich realizowane na egzaminach współgrały z uprzednio realizowanym materiałem. Podobnie odpowiedziało 35% i 41% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 25% Edukacji artystycznej. Najwięcej – 65% i 53% odpowiedzi deklarujących przestrzeganie tych zasad na większości przedmiotach należało do studentów Pedagogiki. Trochę mniej – 42% i 47% do studentów Pedagogiki specjalnej oraz 50% do studentów Edukacji artystycznej. Zaledwie 5% studentów studiów stacjonarnych i 3% niestacjonarnych na kierunku Pedagogika twierdzi, że zasady te panowały na mniej więcej połowie przedmiotów. Na kierunku Pedagogika Specjalna takich osób było 18% (na studiach stacjonarnych) i 10% (niestacjonarnych). Podobne stanowisko reprezentowało 8% badanych kierunku Edukacja artystyczna. Negatywnie w tym zakresie wypowiedzieli się niestacjonarni studenci Pedagogiki – 3% i Pedagogiki specjalnej – 6% (stacjonarni) i 2% (niestacjonarni).

Pytanie: Czy uważasz, że nauczyciel akademicki (pracując z Tobą na zajęciach przedmiotowych) pomaga Ci osiągnąć opisane w sylabusie efekty kształcenia (tj. wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne)?

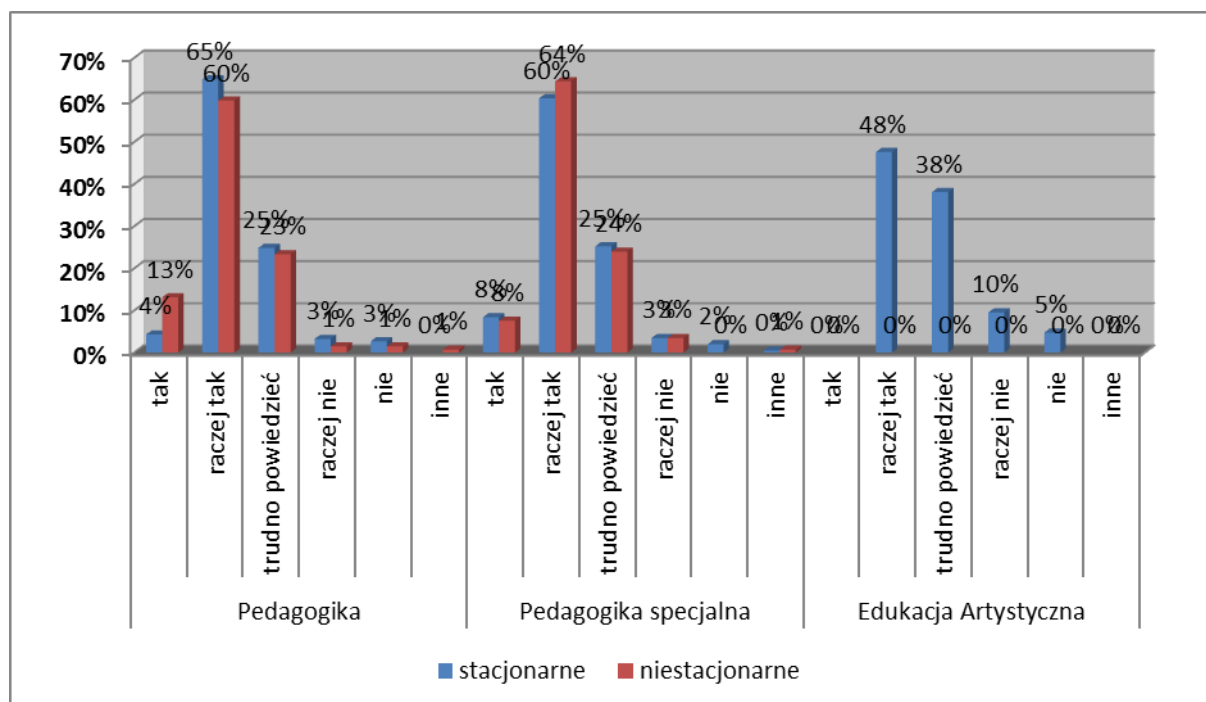
Wykres 34. Pomoc nauczyciela w osiągnięciu opisanych w sylabusie efektów kształcenia– ze względu na poziom studiów



Tylko 6% studentów stacjonarnych i 10% studentów niestacjonarnych studiów I stopnia twierdzi, że nauczyciele akademicy pomagają im osiągnąć cele kształcenia opisane w efektach kształcenia. Podobnego zdania jest 4% i 3% studentów II stopnia i 20% III stopnia. Również pozytywnych zdania jest największa grupa studentów, którzy wybrali odpowiedź „raczej tak”. W ich składzie znajduje się po 62% stacjonarnych i niestacjonarnych studentów I stopnia, 52% i 43% II stopnia oraz 40% III stopnia. Problem z jasną deklaracją miało natomiast 26% i 24% studentów studiów licencjackich, 37% i 43% magisterskich, jak również 20% doktorantów. Negatywnej odpowiedzi w postaci „raczej nie pomagają” zauważyło 4% i 2% studentów I stopnia, 1% i 2% II stopnia. Nikt z doktorantów nie udzielił takiej odpowiedzi. 2% i 1% badanych studiów I stopnia twierdzi, że nauczyciele nie pomagają im w osiągnięciu efektów kształcenia. Podobnego zdania jest 1% i 2% studentów II stopnia.

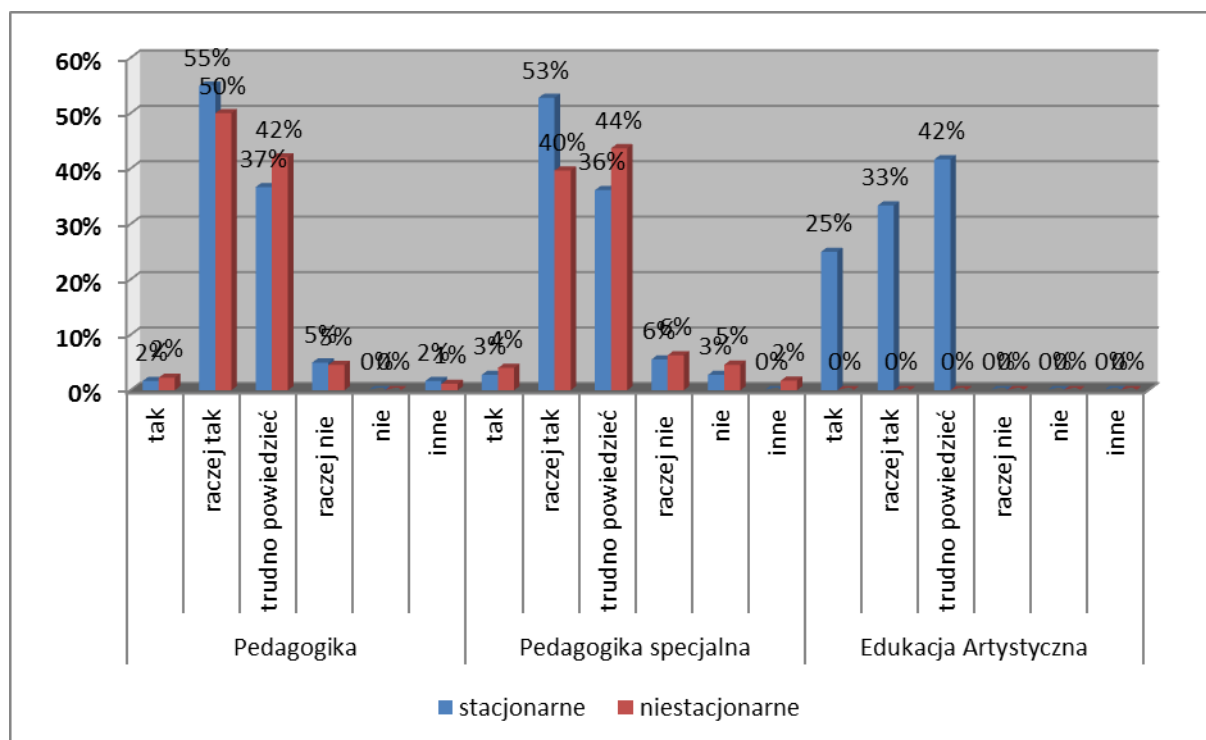
Żaden z doktorantów nie zaznaczył takiej odpowiedzi. Innego zdania był 1% niestacjonarnych studentów I stopnia, 1% i 2% II stopnia oraz aż 20% III stopnia.

Wykres 35. Pomoc nauczyciela w osiągnięciu opisanych w sylabusie efektów kształcenia – odpowiedzi studentów studiów I stopnia



Wśród studentów Pedagogiki - 4% i 13% stwierdziło, że nauczyciele pomagają im osiągnąć cele zawarte w efektach kształcenia. Tego zdania jest po 8% (studia stacjonarne i niestacjonarne) studentów Pedagogiki specjalnej. Żaden ze studentów Edukacji artystycznej nie zaznaczył takiej odpowiedzi. Najwięcej studentów 65% i 60% kierunku Pedagogika, 60% i 64% kierunku Pedagogika specjalna oraz 48% Edukacji artystycznej uważa, raczej są oni pomocni w realizowaniu założonych ram KRK. Trudności z precyzyjnym zdeklarowaniem się w tym obszarze posiada 25% i 23% studentów Pedagogiki, 3% i 2% Pedagogiki specjalnej oraz 38% Edukacji artystycznej. Negatywnie w tym zakresie wypowiada się mniejsza liczba badanych. Na kierunku Pedagogika było ich 3% i 1%, Pedagogika specjalna 2% (tylko studenci stacjonarni), Edukacja artystyczna 5%. Innej odpowiedzi udzieliło jedynie po 1% studentów Pedagogiki i Pedagogiki specjalnej (studia niestacjonarne).

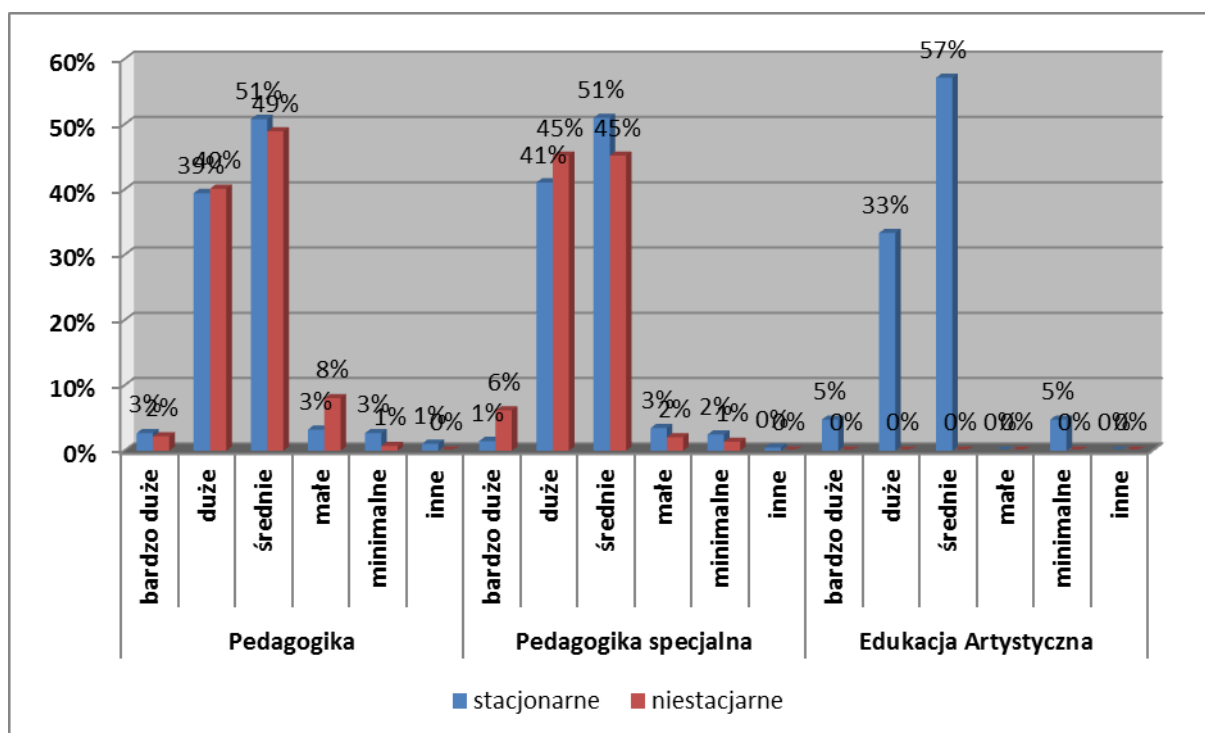
Wykres 36. Pomoc nauczyciela w osiągnięciu opisanych w sylabusie efektów kształcenia – odpowiedzi studentów studiów II stopnia



Wśród studentów studiów II stopnia na kierunku Pedagogika zaledwie po 2% (stacjonarnych i niestacjonarnych) studentów zadeklarowało, że nauczyciele pomagają im w osiągnięciu zamierzonych efektów kształcenia. Podobnego zdania było 3% i 4% studentów Pedagogiki specjalnej oraz 25% Edukacji artystycznej. Odpowiedzi „raczej tak” udzieliło 55% i 50% studentów Pedagogiki, 53% i 40% Pedagogiki specjalnej oraz 33% Edukacji artystycznej. Trudności z odpowiedzią miało 37% i 42% studentów Pedagogiki, 36% i 44% Pedagogiki specjalnej, 42% Edukacji artystycznej. Braki w uzyskaniu takiej pomocy odczuło po 5% (studiów stacjonarnych i niestacjonarnych) Pedagogiki, po 6% Pedagogiki specjalnej. Nikt ze studentów Edukacja artystyczne nie udzielił takiej odpowiedzi. Kategorieczny brak pomocy zaznaczyło jedynie 3% i 5% studentów Pedagogiki specjalnej. Innej odpowiedzi udzieliło zaledwie 2% zaocznych studentów Pedagogiki specjalnej.

Pytanie: Jak oceniasz swoje osobiste zaangażowanie w realizację opisanych w sylabusie efektów kształcenia tj. wiedza, umiejętności i kompetencji społecznych?

Wykres 37. Ocena osobistego zaangażowania studentów w osiągnięciu opisanych w sylabusie efektów kształcenia na studiach licencjackich I stopnia



Uwaga: Legenda do wykresów:

5 – bardzo duże

4 – duże

3 – średnie

2 – małe

1 – minimalne

0 – inne

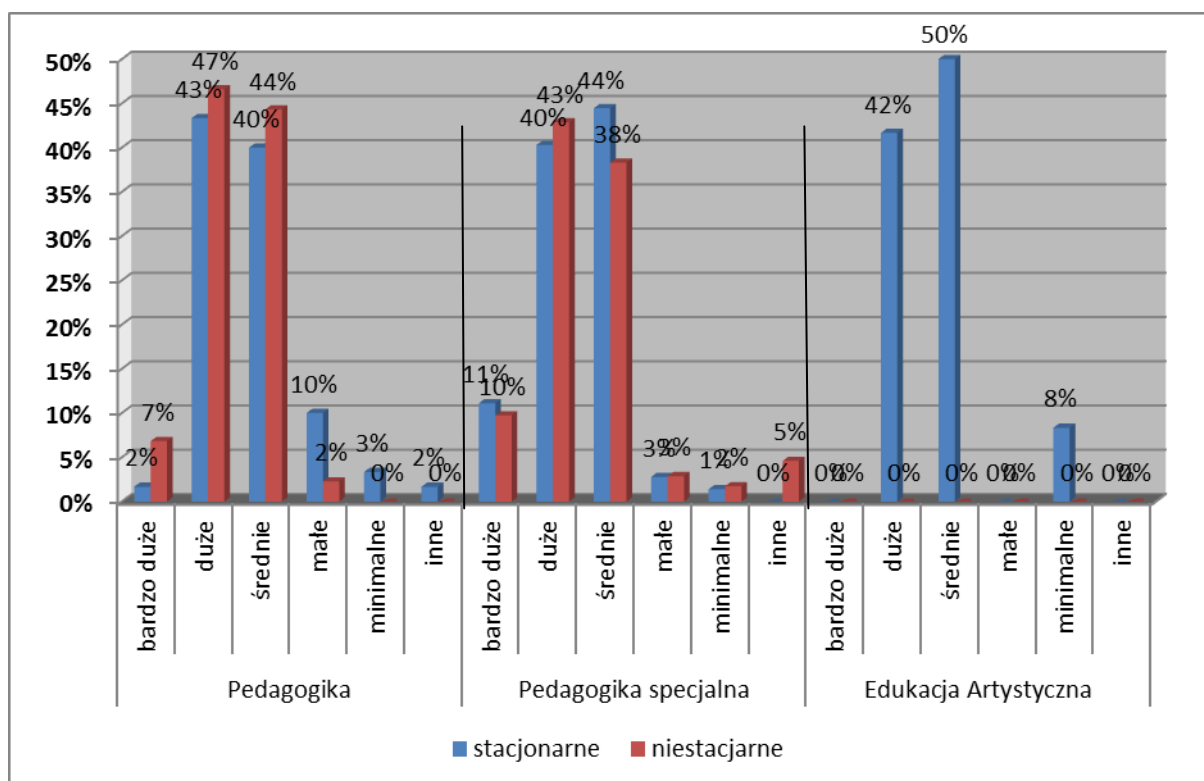
Wśród 50% studentów kierunku Pedagogika (studia stacjonarne i niestacjonarne łącznie) swoje zaangażowanie w osiągnięciu opisanych w sylabusie efektów kształcenia ocenia jako średnie. Na studiach stacjonarnych stwierdziło tak 51%, natomiast na niestacjonarnych 49% badanych. Duży wkład w swoje zaangażowanie określa 40% badanych.

W tym na studiach stacjonarnych 39% osób, a na niestacjonarnych 40%. Małe zaangażowanie własnego wkładu w osiągnięcie celów zapisanych w sylabusie towarzyszy 5% badanym. Z tego 3% osób studiuje stacjonarnie, a 8% osób na studiach niestacjonarnych. Bardzo duże zaangażowanie towarzyszy 2% badanym. 3% z nich studiuje stacjonarnie, pozostała część – 2% osób niestacjonarnie. Swoje zaangażowanie jako minimalne określa 2% badanych. Na studiach stacjonarnych 3% osób, na niestacjonarnych 1%. Inny rodzaj zaangażowania charakteryzuje 1% badanych. Wszyscy studiują stacjonarnie.

Wśród wszystkich studentów I stopnia z pedagogiki specjalnej 49% osób swoje zaangażowanie w osiągnięcie efektów kształcenia zapisanych w sylabusie ocenia jako średnie. W tym na studiach stacjonarnych takiej odpowiedzi udzieliło 51% badanych, a na studiach niestacjonarnych było ich 45% osób. 43% osób uważa je za duże. W tym studentów studiów stacjonarnych jest 41%, niestacjonarnych 45%. 3% osób swoje zaangażowanie określa jako bardzo duże. Z czego studenci stacjonarni udzielili takiej odpowiedzi w 1% osób, studenci niestacjonarni w 6% badanych. Również 3% osób uważa, że mało angażuje się w osiągnięcia efektów kształcenia zgodnych z sylabusem. Wśród studentów stacjonarnych jest ich 3% osób, natomiast wśród niestacjonarnych 2% osób. Minimalne zaangażowanie charakteryzuje 2% badanych. Z czego 2% osób studiuje stacjonarnie, a 1% niestacjonarnie. Nikt z badanych nie określił swojego zaangażowania jako inne od powyższych.

Wśród studentów Edukacji artystycznej (w badaniu brali udział tylko studenci stacjonarni) 57% z nich zadeklarowało średni poziom zaangażowania w osiągnięciu efektów kształcenia zapisanych w sylabusach. 33% osób swój wysiłek określiło jako duży. Bardzo duże zaangażowanie dotyczyło 5% osób. Taka sama ilość badanych szacuje swój wysiłek jako minimalny. Nikt z badanych nie uznał swojego zaangażowania jako małe. Nikt również nie udzielił innej od powyższych odpowiedzi.

Wykres 38. Ocena osobistego zaangażowania studentów w osiągnięciu opisanych w sylabusie efektów kształcenia na studiach uzupełniających II stopnia



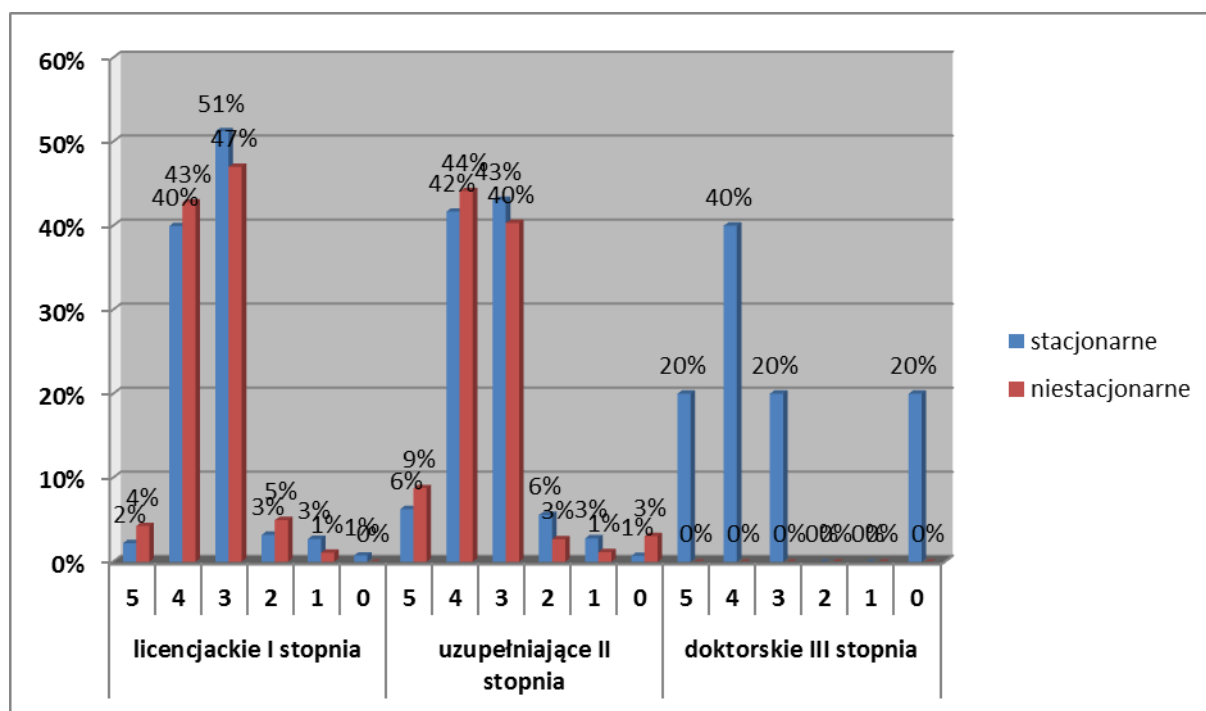
Na studiach II stopnia kierunku pedagogika najczęściej – 45% studentów uznało swoje zaangażowanie w osiągnięciu opisanych w sylabusie efektów kształcenia jako duże. Na studiach stacjonarnych było ich 43%, a na niestacjonarnych 47% osób. 43% badanych zaangażowanie określa na poziomie średnim. 40% osób ze studiów stacjonarnych i 44% osób z niestacjonarnych. Zaangażowanie na poziomie bardzo dużym określiło 5% z wszystkich studentów. 2% badanych ze studiów stacjonarnych, 7% badanych z niestacjonarnych. Małe zaangażowanie towarzyszyło 5% studentów. Z tego studentów studiów stacjonarnych było 10%, studiów niestacjonarnych 2%. 1% badanych uznało swój poziom zaangażowania jako minimalny. Odpowiedzieli tak wyłącznie studenci stacjonarni, którzy stanowili 3% swojej grupy. 1% badanych udzieliło innej odpowiedzi. Była to osoba ze studiów stacjonarnych. Stanowiła ona 2% badanych.

Wśród badanych z pedagogiki specjalnej 42% osób określa swoje zaangażowanie jako duże. Na studiach stacjonarnych jest ich 40%, a na niestacjonarnych 43%. Średni poziom zaangażowania towarzyszy 40% studentom. Z tego 44% studiuje stacjonarnie, a 38% niestacjonarnie. Bardzo duże zaangażowanie jest opisane przez 10% wszystkich badanych.

11% z systemu stacjonarnego i 10% z niestacjonarnego. 3% osób przyznaje się do małego zaangażowania. Wśród nich jest 3% studentów z grupy stacjonarnej i 3% z grupy niestacjonarnej. Minimalne zaangażowania charakteryzuje 2% osób. Z tego 1% badanych studiuje stacjonarnie a 2% niestacjonarnie. Innej odpowiedzi udzieliło 3% badanych. Byli to wyłącznie studenci niestacjonarni, którzy stanowili 5% osób z grupy niestacjonarnej.

Na kierunku edukacji artystycznej najczęściej – 50% osób uznało swoje zaangażowanie jako średnie. 42% stwierdziło, że jest ono na poziomie dużym. Poziom minimalny charakteryzował 8% badanych. Nikt nie określił swojego zaangażowania jako bardzo wysokie. Nikt również nie podał innej odpowiedzi.

Wykres 39. Rozkład oceny osobistego zaangażowania studentów w osiągnięciu opisanych w sylabusie efektów kształcenia na poszczególnych kierunkach



Wśród wszystkich studentów I stopnia 49% oceniło swój poziom zaangażowania jako średni. Odpowiedziało tak 51% osób ze studiów stacjonarnych i 47% ze studiów niestacjonarnych. 41% studentów ocenia je jako dobre. Małe zaangażowanie towarzyszy 4% respondentom. W tym 3% studentów jest ze studiów stacjonarnych, 5% z niestacjonarnych. Bardzo dużym zaangażowaniem odznacza się 3% osób. 2% osób stanowią studenci stacjonarni, 4% niestacjonarni. 2% badanych przyznaje, że wykazuje minimalne

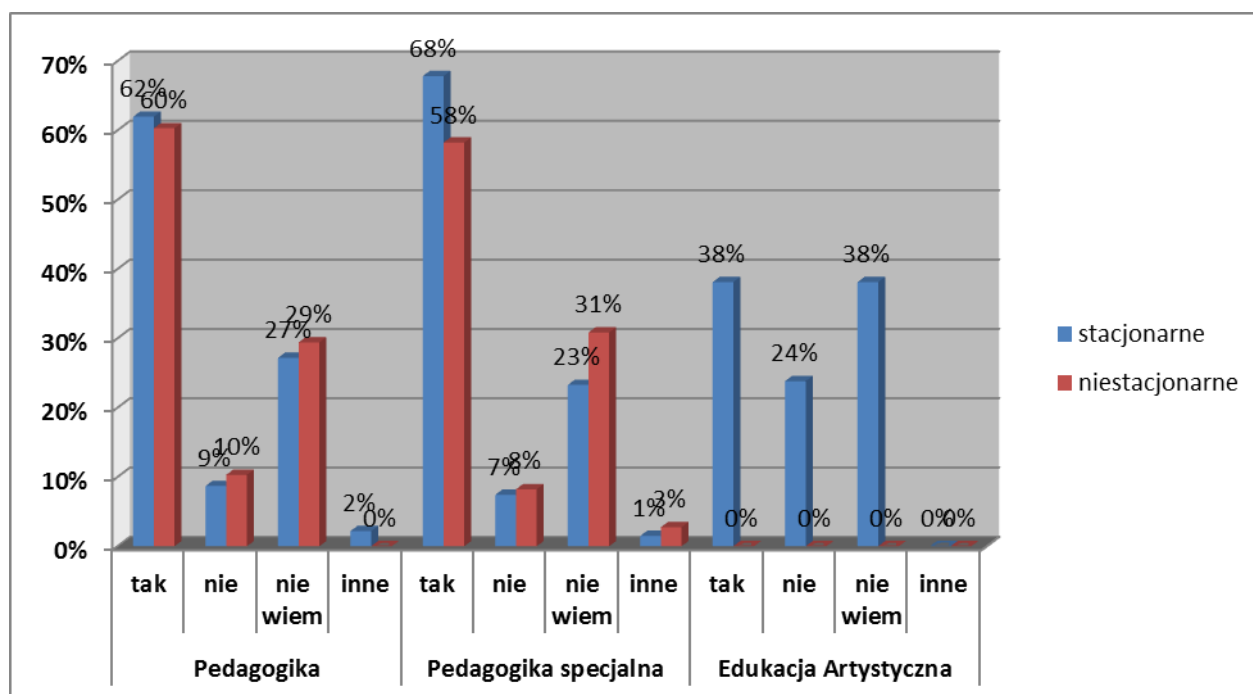
zaangażowanie. 3% są to studenci stacjonarni, 1% niestacjonarni. Nikt nie udzielił innej odpowiedzi.

Wśród studentów II stopnia (stacjonarnych i niestacjonarnych łącznie) 43% osób ocenia swoje zaangażowanie w osiągnięciu w opisanych w sylabusie efektów kształcenia jako dobre. Było wśród nich 42% badanych ze studiów dziennych oraz 44% z zaocznych. Średnie zaangażowanie dotyczyło 41% osób. W tym 43% stanowili studenci stacjonarni a 40% niestacjonarni. Bardzo dobre zaangażowanie ocenia u siebie 8% osób. Z tego 6% osób to studenci stacjonarni, 9% studenci niestacjonarni. 4% badanych twierdzi, że angażuje się w sposób minimalny. Tak uważa 6% osób systemu stacjonarnego i 3% systemu niestacjonarnego. Minimalne zaangażowanie towarzyszy 2% osobom. 3% badanych to studenci stacjonarni, 1% niestacjonarni. Pozostałe osoby (2%) wskazały na odpowiedzi inne niż wyżej wymienione. Stanowili oni 1% studentów stacjonarnych i 3% osób niestacjonarnych.

Wśród studentów studiów doktoranckich 40% osób opisuje swoje zaangażowanie jako duże. 20% badanych twierdzi, że jest ono na poziomie bardzo dużym. Tyle samo doktorantów uznaje je za średnie. Również 20% podało inne odpowiedzi. Nikt z badanych nie stwierdził u siebie małego lub minimalnego zaangażowania.

Pytanie: Czy uczestnicząc w zajęciach przedmiotowych i pracując we własnym zakresie nad realizacją opisanych w sylabusie efektów kształcenia (tj. wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych), widzisz szansę uzyskania biegłości w posługiwaniu się tą wiedzą, umiejętnościami czy też kompetencjami na poziomie wyznaczonym w sylabusie przedmiotu?

Wykres 40. Ocena uzyskania biegłości w posługiwaniu się wiedzą, umiejętnościami lub kompetencjami na poziomie wyznaczonym w sylabusach na studiach licencjackich I stopnia

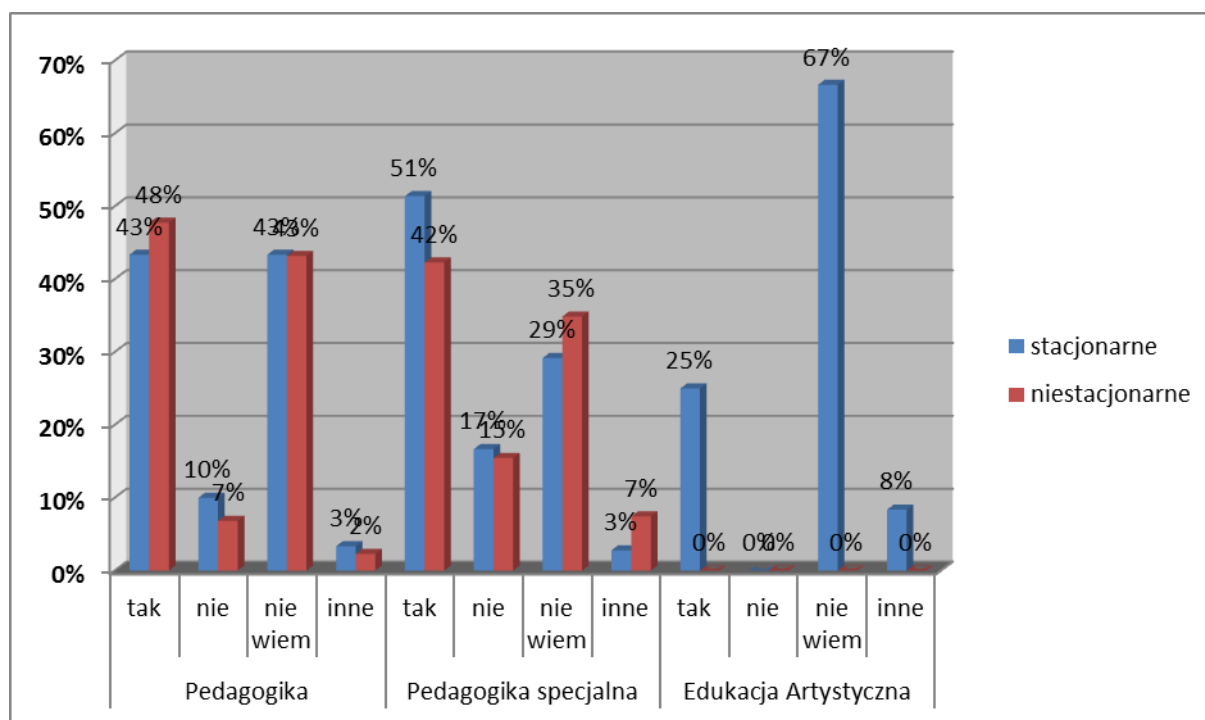


61% studentów kierunku pedagogika (w systemie stacjonarnym i niestacjonarnym łącznie) uważa, że widzi szansę uzyskania biegłości w posługiwaniu się wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami zawartymi w efektach kształcenia. Wśród 62% osób to studenci stacjonarni, 60% niestacjonarni. 28% studentów nie wie, czy widzi szansę uzyskania takiej biegłości. Stanowią oni 27% studentów stacjonarnych, 29% niestacjonarnych. Takiej szansy nie widzi natomiast 9% z wszystkich badanych. Wśród nich jest 9% osób ze studiów stacjonarnych i 10% z niestacjonarnych. Innych odpowiedzi udzieliło 1% wszystkich badanych. Stanowią oni 2% studentów stacjonarnych.

Wśród studentów pedagogiki specjalnej najczęściej – 64% wszystkich badanych uważa, że ma szansę uzyskania biegłości w posługiwaniu się wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami zawartymi w sylabusach. W tym 68% osób studiuje stacjonarnie, 58% osób studiuje niestacjonarnie. 26% badanych nie wie, czy taką wiedzę posiadzie. W tym 23% to studenci stacjonarni, 31% niestacjonarni. Brak uzyskania takiej biegłości charakteryzuje 8% osób. Z czego 7% badanych to studenci stacjonarni, a 8% niestacjonarni. Innej odpowiedzi udzieliło 3% badanych. 1% stanowili studenci stacjonarni, 3% osób niestacjonarni.

Wśród studentów kierunku edukacji artystycznej 38% uważa, że widzi szansę posługiwania się opisaną w efektach kształcenia wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami. Taka sama liczba studentów nie wie, czy ma taka możliwość. 24% badanych nie widzi takiej szansy. Nikt z nich nie zaznaczył innej odpowiedzi.

Wykres 41. Ocena uzyskania biegłości w posługiwaniu się wiedzą, umiejętnościami lub kompetencjami na poziomie wyznaczonym w sylabusach na studiach II stopnia



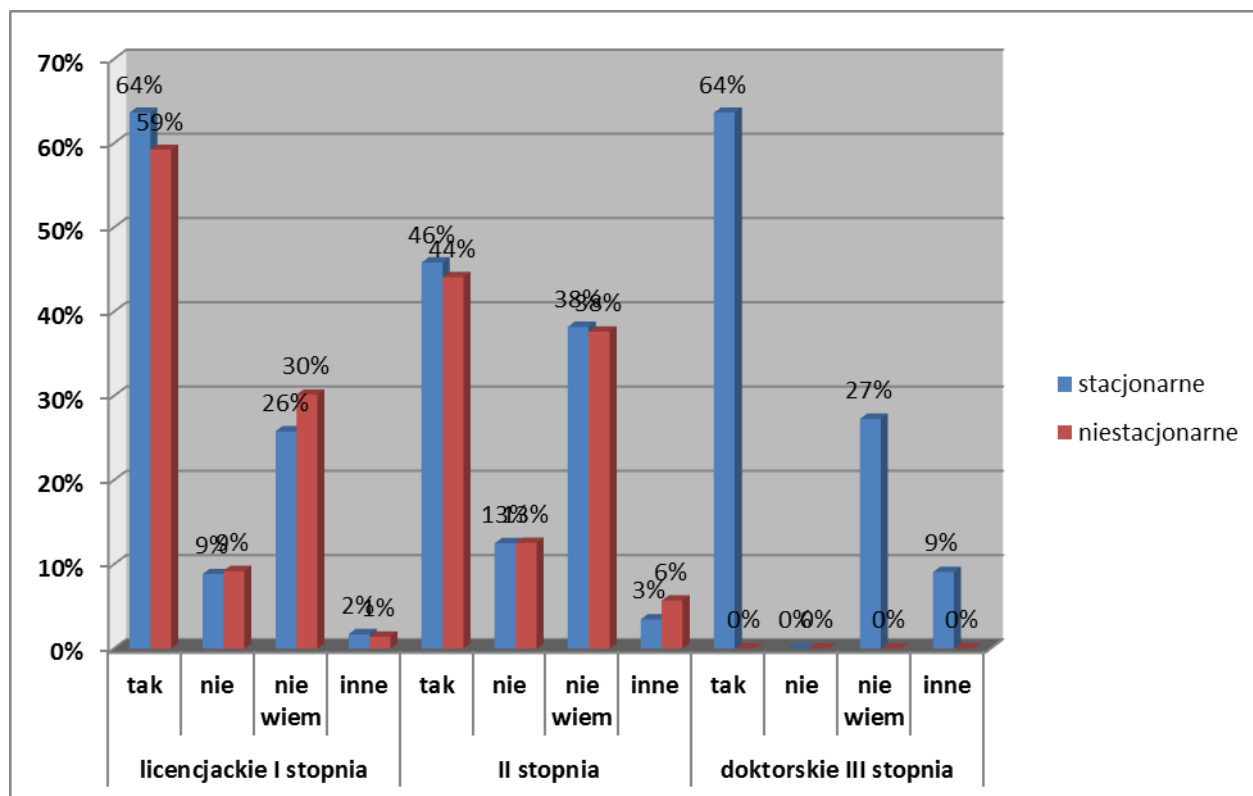
Wśród studentów II stopnia pedagogiki 46% studiujących w systemie stacjonarnym i niestacjonarnym pozytywnie ocenia swoją szansę na opanowanie opisanych w sylabusach efektów kształcenia. 43% osób uważa tak ze studiów stacjonarnych, 48% ze studiów niestacjonarnych. Swoich szans nie potrafi określić 43% osób. 43% z tych badanych studiuje stacjonarnie, 43% niestacjonarnie. 8% respondentów nie widzi takiej możliwości. 10% osób

to studenci stacjonarni, 7% osób to studenci niestacjonarni. Innych odpowiedzi udzieliło 3% badanych. Reprezentują oni 3% badanych z systemu stacjonarnego i 2% z niestacjonarnego.

Wśród wszystkich badanych studentów pedagogiki specjalnej 45% ocenia możliwość uzyskania badanych efektów w sposób pozytywny. 51% to studenci stacjonarni, 42% niestacjonarni. Wśród osób, które nie wiedzą, czy mają taką szansę znajduje się 33 % badanych. 29% to studenci stacjonarni, 35% niestacjonarni. 16% osób ocenia swoje szanse negatywnie. Twierdzi tak 17% studentów stacjonarnych i 15% studentów niestacjonarnych. Innej odpowiedzi udzieliło 6% badanych. Stanowią oni 3% studentów stacjonarnych i 7% niestacjonarnych.

67% studentów kierunku edukacja artystyczna nie potrafi ocenić swojej biegłości w posługiwaniu się efektami kształcenia zawartymi w sylabusach. 25% uważa jednak, że takie szanse posiada. Innej odpowiedzi udzieliło 8% badanych. Nikt z respondentów nie ocenił swoich szans negatywnie.

Wykres 42. Rozkład oceny uzyskania biegłości w posługiwaniu się wiedzą, umiejętnościami lub kompetencjami na poziomie wyznaczonym w sylabusach na poszczególnych kierunkach



Najwięcej – 62% studentów wszystkich kierunków studiów licencjackich pozytywnie ocenia swoją szansę na uzyskanie biegłości w badanym obszarze efektów kształcenia. Wśród

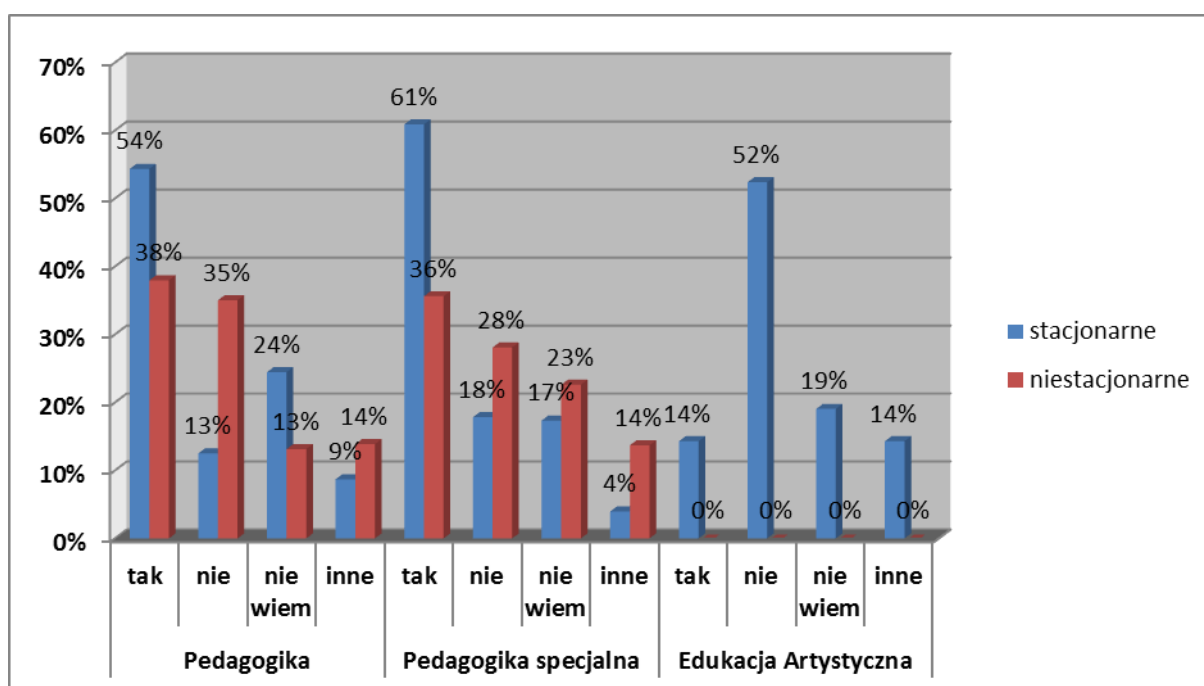
nich jest 64% studentów stacjonarnych i 59% niestacjonarnych. 28% wszystkich badanych nie potrafi ocenić swoich możliwości w osiągnięciu tych efektów. Tego zdania jest 26% osób z systemu stacjonarnego i 30% z systemu niestacjonarnego. Swoje możliwości pesymistycznie ocenia 9% badanych. Stanowią oni 9% studentów stacjonarnych i 9% studentów niestacjonarnych. Innej odpowiedzi udzieliło 2% osób. Stanowią one 2% studentów stacjonarnych i 1% studentów niestacjonarnych.

45% studentów wszystkich kierunków studiów II stopnia pozytywnie ocenia możliwość uzyskania biegłości w opanowaniu przedstawionych w sylabusie efektów kształcenia. Wśród nich 46% osoby to studenci stacjonarni, 44% niestacjonarni. Trudności w jednoznacznym zdeklarowaniu swojej oceny miało 38% osób. Stanowili oni 38% badanych studiów stacjonarnych i 38% badanych studiów niestacjonarnych. Brak takich możliwości opisuje 13% wszystkich studentów. Należy do nich 13% osób systemu stacjonarnego i 13% systemu niestacjonarnego. Innej odpowiedzi udzieliło 5% badanych. Wśród nich 3% osób ze studiów stacjonarnych i 6% ze studiów niestacjonarnych.

64% studentów kierunku edukacja artystyczna uznaje możliwość opanowania biegłości w posługiwaniu się informacjami zawartymi w efektach kształcenia w sposób pozytywny. Brak wyraźnego określenia charakteryzuje 27% studentów. Innej odpowiedzi udzieliło 9% badanych. Żadna z osób nie określiła ich jako negatywnych.

Pytanie: Czy uczestnicząc w lektoratach i pracując we własnym zakresie nad znajomością języka obcego widzisz szansę uzyskania biegłości w posługiwaniu się tym językiem na poziomie wyznaczonym w sylabusie lektoratu?

Wykres 43. Ocena uzyskania biegłości w posługiwaniu się językiem obcym na poziomie wyznaczonym w sylabusie lektoratu na studiach licencjackich I stopnia

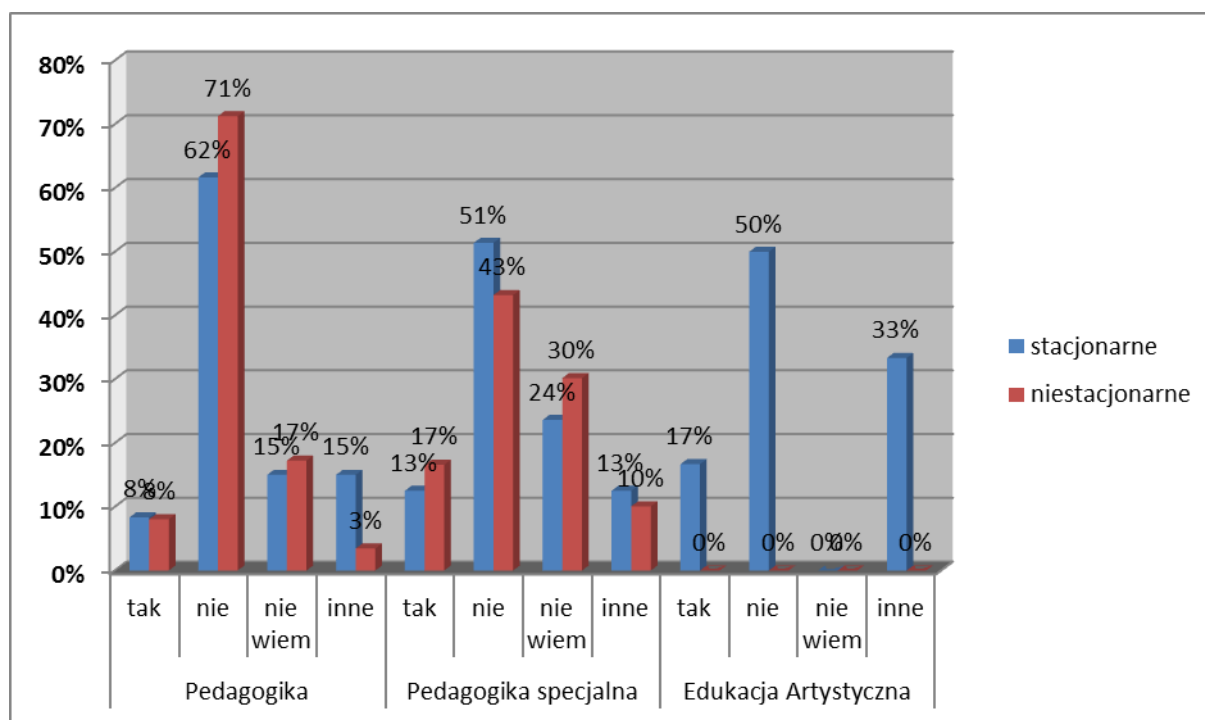


47% studentów kierunku pedagogika uważa, że uczestnicząc w lektoratach i pracując we własnym zakresie nad umiejętnością posługiwania się językiem obcym na poziomie wyznaczonym w sylabusie można opanować go w sposób biegły. Wśród nich znajduje się 54% osób ze studiów stacjonarnych i 38% osób ze studiów niestacjonarnych. Przeciwnego zdania jest 22% osób. W 13% są to osoby studiujące w systemie stacjonarnym, 35% niestacjonarnie. 20% nie potrafi jednoznacznie zadeklarować umiejętności w posługiwaniu się językiem obcym. Z czego 24% osób studiuje stacjonarnie, 13% niestacjonarnie. Innej odpowiedzi udzieliło 11% badanych. W ich skład wchodzi 9% osób ze studiów stacjonarnych i 14% z niestacjonarnych.

50% studentów kierunku pedagogika specjalna uważa, że może ona uzyskać umiejętność biegłego posługiwania się językiem obcym na podstawie materiału zawartego w sylabusach. Tego zdania jest 61% osób studiów stacjonarnych i 36% osób studiów niestacjonarnych. W przeciwieństwie do nich jest 22% studentów. Wśród nich 18% studiuje stacjonarnie, 28% niestacjonarnie. Brak wyraźnej deklaracji opisuje 20% badanych. Stanowią oni 17% respondentów stacjonarnych i 23% niestacjonarnych. Innej odpowiedzi udzieliło 8% badanych. 4% to studenci stacjonarni, 14% niestacjonarni.

Najwięcej studentów kierunku edukacja artystyczna 52% negatywnie ocenia możliwość nauczenia się języka obcego. Trudność w określeniu tych możliwości podkreśliło 19% osób. 14% z nich jest pozytywnego zdania. Taka sama liczba zaznaczyła inną odpowiedź.

Wykres 40. Ocena uzyskania biegłości w posługiwaniu się językiem obcym na poziomie wyznaczonym w sylabusie lektoratu na studiach II stopnia



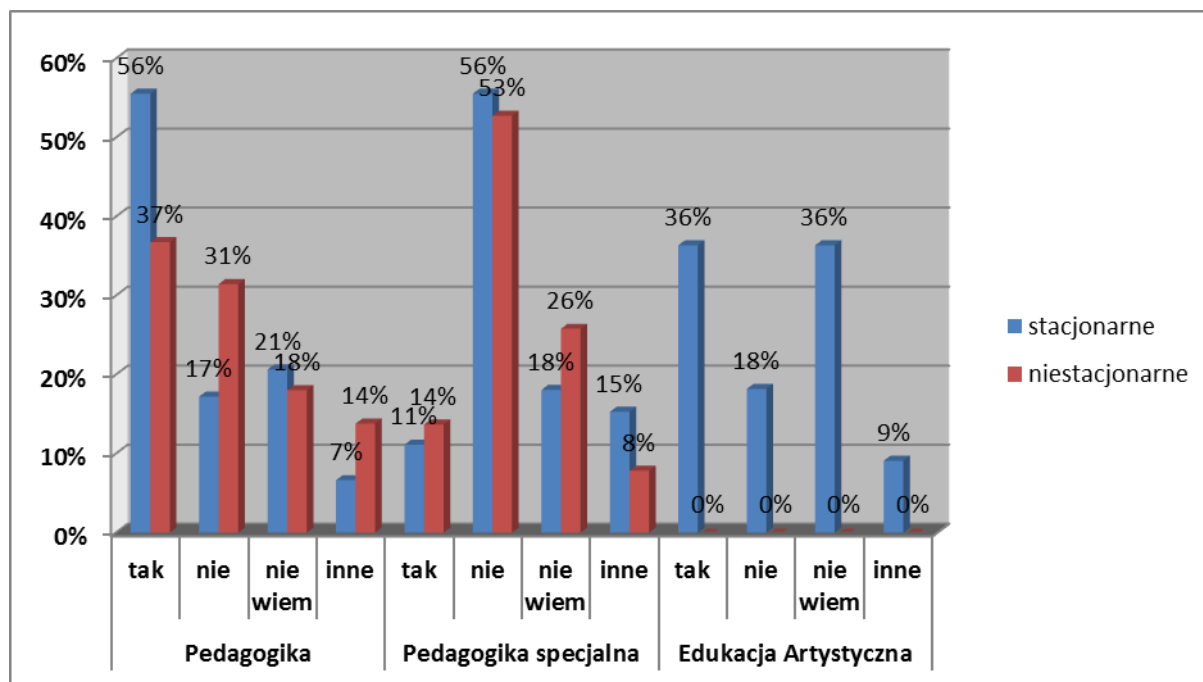
Wśród studentów II stopnia kierunku pedagogika 67% negatywnie ocenia możliwość posługiwania się językiem obcym na poziomie wyznaczonym w sylabusie. Stanowią oni 62% badanych ze studiów stacjonarnych i 71% studiów niestacjonarnych. 16% osób nie potrafi tego ocenić. W 15% są to osoby studiuje stacjonarnie, 17% niestacjonarnie. Ku pozytywnej ocenie skłania 8% osób – 8% ze studiów stacjonarnych i 8% ze studiów niestacjonarnych.

Inną odpowiedź zaznaczyło 8% badanych – 15% ze studiów stacjonarnych i 3% z niestacjonarnych.

46% studentów kierunku pedagogika specjalna ocenia możliwość uzyskania umiejętności biegłego posługiwania się językiem obcym w sposób negatywny. Uważa tak 51% studentów stacjonarnych i 43% niestacjonarnych. Trudności w określeniu poziomu możliwości opanowania języka obcego charakteryzuje 28% osób. W 24% są to studenci stacjonarni, 30% niestacjonarni. Pozytywnie na ten temat wypowiada się 15% badanych. Wśród nich 13% studiuje stacjonarnie, 17% niestacjonarnie. Innej wypowiedzi udzieliło 11% ankietowanych. 13% to studenci stacjonarni, 10% niestacjonarni.

W sposób negatywny możliwość biegłego opanowania języka obcego na kierunku edukacji artystycznej ocenia 50% respondentów. Pozytywnego zdania jest 17% osób. Nie było badanych, którzy nie potrafili ocenić poziomu możliwości nauki języka. Innej odpowiedzi udzieliło 33% badanych.

Wykres 41. Rozkład oceny uzyskania biegłości w posługiwaniu się językiem obcym na poziomie wyznaczonym w sylabusie lektoratu na poszczególnych kierunkach



Wśród wszystkich studentów I i II stopnia kierunku pedagogika 48% uważa opanowanie biegłej znajomości języka obcego na poziomie wyznaczonym w sylabusie jako możliwe do osiągnięcia. Stwierdziło tak 56% studentów studiów stacjonarnych i 37% studiów niestacjonarnych. Przeciwnego zdania jest 23% badanych. Pośród nich 17% stanowią studenci stacjonarni, 31% studenci niestacjonarni. Brak zdecydowania charakteryzuje 20%

osób. 21% to studenci stacjonarni, 18% studenci niestacjonarni. Inną odpowiedź zaznaczyło 10% badanych. Z czego 7% studiuje stacjonarnie, 14% niestacjonarnie.

Najwięcej 54% osób spośród studentów I i II stopnia kierunku pedagogiki specjalnej uważa, że na podstawie sylabusu do języków obcych nie jest możliwe biegle opanowanie języka obcego. Twierdzi tak 56% studentów stacjonarnych i 53% studentów niestacjonarnych. Trudność w zdeklarowaniu możliwości opanowania języka obcego opisuje 23% osób. Są to w 18% studenci stacjonarni i w 26% studenci niestacjonarni. Pozytywnie na powyższe pytanie odpowiada 13% respondentów. Stanowią oni 11% studentów stacjonarnych i 14% studentów niestacjonarnych. Innej odpowiedzi udzieliło 11% badanych – 15% ze studiów stacjonarnych i 8% ze studiów niestacjonarnych.

Na kierunku edukacja artystyczna 36% badanych pozytywnie ocenia możliwość nauczenia się języka obcego na podstawie treści zawartej w sylabusie. Taka sama liczba studentów nie jest w stanie tego ocenić. 18% badanych uważa, że jest to niemożliwe. Innej odpowiedzi udzieliło 9% respondentów.

Planowanie i realizacja procesu kształcenia w oparciu o Krajowe Ramy Kwalifikacji w opinii studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych- rekomendacje

Z analizy badań przeprowadzonych wśród studentów Wydziału Nauk Pedagogicznych wynika, że:

1. Studentom brakuje wiedzy na temat systemu KRK.
2. Głównym źródłem pozyskiwania tej wiedzy jest informator internetowy.
3. W opinii studentów jedynie niektórzy nauczyciele omawiają efekty kształcenia, które będą osiągnięte w trakcie realizowania przedmiotu.
4. Studenci skarżą się na proces nauczania języków obcych. Ich zdaniem zakres wymagań nauczycieli języków obcych jest zbyt niski. Ich zdaniem nawet aktywne uczestnictwo w tego typu zajęciach nie pozwala na opanowanie języka obcego w dostatecznym stopniu.
5. W opinii studentów Nauczyciele akademicki pomagają studentom w osiągnięciu planowanych efektów kształcenia zakładanych na poszczególnych przedmiotach.

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia sformułowano następujące rekomendacje:

1. Z uwagi na niską wiedzę studentów WNP na temat zasad funkcjonowania systemu KRK należy dążyć do zwiększania ich świadomości na ten temat. Należy zapoznawać studentów z ich prawami i obowiązkami, jakie wynikają z funkcjonowania tego systemu. Dotyczy to w szczególności faktu, iż winni być informowani przez nauczycieli akademickich o efektach kształcenia zakładanych na poszczególnych przedmiotach. Ponadto warto rozważyć informowanie studentów I roku o działaniu systemu KRK oraz zachęcanie ich do zapoznawania się z zakładanymi efektami kształcenia dla poszczególnych przedmiotów jakie znajdują się w systemie USOS. W tym celu warto wykorzystać dzień adaptacyjny dla studentów I roku. Ponadto warto rozważyć informowanie studentów o efektach kształcenia zakładanych przez poszczególne moduły specjalnościowe, co można wiązać ze sposobem informowania studentów studiów licencjackich o możliwych do wyboru specjalnościach studiów.
2. Proces zwiększania świadomości studentów na temat systemu KRK warto wesprzeć odpowiednimi materiałami szkoleniowymi. Bez wątpienia należy rozważyć udostępnianie studentom informacji na ten temat w formie elektronicznej.
3. Należy kontynuować proces szkolenia nauczycieli akademickich z zakresu wdrażania systemu KRK na Wydziale Nauk Pedagogicznych. Należy doprowadzić do sytuacji, w której wszyscy nauczyciele akademicy będą informować studentów o zakładanych przez nich efektach kształcenia oraz sposobach ich pomiaru. Warto zadbać, aby informacje te docierały do studentów różnymi kanałami, to jest zarówno w wyniku bezpośredniego kontaktu nauczycieli ze studentami, ale również warto wykorzystać do tego system USOS i inne sposoby kontaktów nauczycieli akademickich ze studentami.
4. Należy dokonać weryfikacji systemu nauczania języków obcych. W szczególności należy sprawdzić czy zakładane w tym zakresie efekty kształcenia pozwalają na opanowanie przez studentów WNP nauczanych języków obcych w stopniu komunikatywnym, to jest umożliwiającym porozumiewanie się oraz czytanie literatury fachowej. Ponadto warto rozważyć, czy czasie zakładanym na naukę języków obcych możliwe jest osiągnięcie tego typu efektów. Warto rozważyć wsparcie procesu nauczania języków obcych rozwiązaniami z zakresu e-learningu.
5. Należy kontynuować pomoc udzielaną studentom w realizacji efektów kształcenia zawartych w KRK.

Część III.

Zgodność opisów i programów studiów oraz sylwetek absolwentów z misją i wizją Akademii Pedagogiki Specjalnej oraz strategią rozwoju APS

Analizy przeprowadzono osobno dla każdego kierunku, dokonano również podziału ze względu na poziom studiów.

I. Pedagogika-studia I stopnia

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku *pedagogika* z podstawowymi zadaniami APS

Kierunek *Pedagogika* dobrze wpisuje się w podstawowe zadania APS. W roku akademickim 2012/13 kształcenie studentów na studiach stacjonarnych I stopnia odbywało się na 7 następujących specjalnościach: animacja społeczno-kulturowa, doradztwo zawodowe i BHP, edukacja medialna, psychopedagogika kreatywności, pedagogika wczesnoszkolna i korekcyjna, wychowanie przedszkolne z edukacją wczesnoszkolną, pedagogika informatyki i pedagogika zdolności. Natomiast studia niestacjonarne obejmowały 5 specjalności: pedagogikę wczesnoszkolną, doradztwo zawodowe i BHP, wychowanie przedszkolne z edukacją wczesnoszkolną, pedagogikę wczesnoszkolną i wychowanie przedszkolne.

Każda ze specjalności umożliwia studentom nabycie wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej. Absolwenci kierunku *Pedagogika* przygotowani są do pracy w placówkach edukacyjnych (różnych szczebli), opiekuńczych, a także kulturalnych, poradniczych. Oferowane są również studia dające kwalifikacje do pracy z osobami dorosłymi. Oprócz przygotowania praktycznego studenci kształceni są w zakresie prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych. Jak wynika z zakładanych efektów kształcenia na studiach I stopnia studenci powinni osiąść elementarne umiejętności badawcze pozwalające na prowadzenie prostych badań pedagogicznych.

Ukończenie studiów I stopnia wymaga napisania pracy dyplomowej, w której studenci muszą wykazać się wymaganymi umiejętnościami w zakresie badawczym.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku *pedagogika z misją APS*

Misja APS zawiera zapis odnoszący się przede wszystkim do studentów pedagogiki specjalnej, bowiem ujęto w niej, że uczelnia przygotowuje specjalistów pracujących na rzecz osób z różnorodnymi rodzajami niepełnosprawności w duchu poszanowania ich ludzkich i obywatelskich praw, zrozumienia i akceptacji odmienności. Natomiast w dalszym zapisie określono tylko, że kształcenie w duchu tolerancji i sprzeciwu wobec wszelkich form dyskryminacji dotyczy wszystkich studentów tej uczelni. Zatem efekty kształcenia zakładane na studiach I stopnia na kierunku pedagogika wykraczają poza treść misji APS. Studia I stopnia na kierunku pedagogika przygotowują również do pracy w charakterze nauczyciela lub pedagoga czy doradcy z osobami z różnych grup wiekowych, które nie są dotknięte niepełnosprawnością. Absolwenci studiów I stopnia na kierunku pedagogika zdobywają uszczegółowioną wiedzę dotyczącą prowadzenia działalności pedagogicznej w zakresie określonym specjalnością studiów oraz umiejętność wykorzystania jej w celu analizowania i interpretowania problemów edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych i pomocowych, jak też podejmowania działań naprawczych. Ze względu na brak w misji APS bezpośredniego odniesienia do wszystkich prowadzonych kierunków studiów, za zasadne należy uznać rozszerzenie jej zapisu o ten kontekst.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku *pedagogika z wizją APS*

Wizja APS zakłada trojaki rodzaj dążenie: kształcenie specjalistów, prowadzenie badań naukowych na światowym poziomie oraz zwiększenie skuteczności przenoszenia wyników badań naukowych do praktyki. Zgodnie z wizją w Akademii ma miejsce kształcenie specjalistów, przy występujących obniżonych kompetencjach przeciętnego studenta. Zakładane efekty kształcenia prowadzą do nabycia odpowiednich kwalifikacji w zakresie studiowanej specjalności. Studenci przygotowywani są również do projektowania i prowadzenia prostych badań pedagogicznych. Umiejętnością tą wykazują się podczas pisania pracy dyplomowej. Niemniej jednak dostrzec można, że zaplanowane efekty kształcenia na kierunku pedagogika I stopnia, nie uwzględniają zastosowania dla praktyki wyników badań pedagogicznych prowadzonych przez studentów. Brakuje również zapisu,

który uwzględniałby gotowość studenta do przenoszenia wyników badań naukowych do praktyki.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku *pedagogika ze strategią rozwoju APS*

Strategia rozwoju APS na lata 2012-2020 w zakresie działalności dydaktycznej jako priorytetowe zadania określa: rozwój studiów, rozwój nauczania w trybie „Life-Long-Learning”, rozwój e-learningu, uatrakcyjnienie oferty studiów. Na kierunku pedagogika I stopnia czynione są działania zmierzające do uatrakcyjnienia oferty edukacyjnej w postaci różnych specjalności i dopasowania jej do potrzeb potencjalnych studentów i rynku pracy. Specjalności, które nie miały naboru poszerzyły swój zakres kształcenia (np. Andragogika) dając tym samym nowe kwalifikacje swoim absolwentom. Uczelnia proponuje studia I stopnia zarówno w trybie stacjonarnym jak i niestacjonarnym i w ten sposób wpisuje się w ideę kształcenia ustawicznego. Jednakże liczba specjalności na studiach niestacjonarnych mogłaby się zwiększyć o te najbardziej atrakcyjne. Na uwagę zasługuje fakt, iż na studiach I stopnia nie prowadzi się przedmiotów w trybie e-learningu. Co więcej, w APS nie występuje kształcenie zdalne. Tak więc, należałoby wdrożyć system edukacji na odległość i elastycznie wykorzystywać tę formę kształcenia.

II. Pedagogika – studia II stopnia

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku pedagogika z podstawowymi zadaniami APS

Kierunek *Pedagogika* dobrze wpisuje się w podstawowe zadania APS. Wiąże się to przede wszystkim z kształceniem studentów dziewięciu modułów specjalnościowych (specjalności): andragogika, edukacja w środowisku lokalnym, pedagogika korekcyjna, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika opiekuńczo-socjalna, pedagogika pracy, pedagogika szkolna i pedagogika zdolności, zarządzanie w oświacie, pedagogika przedszkolna. Każda ze specjalności umożliwia studentom zdobywanie wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej. Tym samym Akademia efektywnie działa na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych. Zakładane na studiach II stopnia efekty kształcenia są zgodne z podstawowym założeniem patronki APS Marii Grzegorzewskiej prowadzącej badania i kształcenie w zakresie nauk o wychowaniu oraz rozwijającej etos i odpowiedzialność pedagogiczną. Zakładane na studiach II stopnia cele i efekty kształcenia pozwalają studentom na nabycie poszerzonej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w zakresie pedagogiki w jej powiązaniu z naukami humanistycznymi i społecznymi, przygotowanie do pracy zawodowej w zakresie określonym specjalnością studiów, doskonalenie umiejętności posługiwania się

oraz wykorzystywania w pracy zawodowej nowoczesnych metod oraz narzędzi pracy, doskonalenie umiejętności uczenia się przez całe życie, a także pogłębianie wrażliwości etycznej oraz doskonalenie refleksyjnej i odpowiedzialnej postawy w pracy zawodowej i życiu społecznym. Co istotne zakładane efekty kształcenia na studiach II stopnia sugerują, iż ich absolwenci są przygotowani do samodzielnego przygotowywania oraz realizowania projektów edukacyjnych, wychowawczych, kulturalnych i socjalnych związanych z daną specjalnością. Na uwagę zasługuje jednak fakt, iż zakładane efekty kształcenia w niewielkim stopniu eksponują przygotowanie studentów do samodzielnego prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych. W ogólnej charakterystyce prowadzonych studiów II stopnia na kierunku pedagogika czytamy, iż ich absolwent jest przygotowany zaledwie do prowadzenia elementarnych form pracy badawczej w zakresie pedagogiki. Bez wątpienia należy dążyć do powiększania świadomości oraz umiejętności absolwentów studiów II stopnia do samodzielnej pracy rozwojowej w zakresie pracy zawodowej określonej specjalnością studiów oraz doskonalenia ich warsztatu badawczego mającego na celu pomiar efektywności oddziaływań pedagogicznych. Istnienie studiów II stopnia na kierunku pedagogika doskonale wpisuje się w ideę kształcenia i promowania kadr naukowych gdyż umożliwia absolwentom kontynuowanie kształcenia na studiach III stopnia w obszarze nauk humanistycznych i społecznych.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku pedagogika z misją APS

Należy wyraźnie podkreślić, iż misją APS zakłada przede wszystkim przygotowanie specjalistów pracujących na rzecz osób z różnorodnymi rodzajami niepełnosprawności w duchu poszanowania ich ludzkich i obywatelskich praw, zrozumienia i akceptacji odmienności. Tym samym efekty kształcenia zakładane na studiach II stopnia na kierunku pedagogika znacznie wykraczają poza tę charakterystykę. Studia II stopnia na kierunku pedagogika przygotowują, bowiem przede wszystkim pedagogów oraz nauczycieli do pracy z dziećmi, młodzieżą oraz osobami dorosłymi, którzy nie są dotknięci niepełnosprawnością. Absolwenci studiów II stopnia na kierunku pedagogika zdobywają uszczegółowioną wiedzę dotyczącą kontekstu psychologicznego, społecznego, kulturowego i organizacyjnego działalności pedagogicznej określonej zakresem specjalności studiów, w tym również diagnozy pedagogicznej, racjonalnego oceniania złożonych sytuacji edukacyjnych, rozpoznawania indywidualnych potrzeb wychowanków oraz ustalania przyczyn niepowodzeń szkolnych i zawodowych, projektowania indywidualnych programów pomocy wychowankom, prowadzenia działań pedagogicznych i kształtowania środowiska

wspomagającego rozwój w zależności od rozpoznanych możliwości wychowanka. W świetle powyższych ustaleń ze wszech miar zasadnym wydaje się rozszerzenie misji Akademii Pedagogiki Specjalnej stwierdzające wyraźnie, że misją APS obok kształcenia pedagogów specjalnych jest również przygotowanie wysokiej klasy przedstawicieli innych subdyscyplin pedagogicznych mających na celu wspieranie rozwoju, kształcenie oraz pracę z osobami bez deficytów rozwojowych.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku pedagogika z wizją APS

Wizja APS zakłada, że jest to uczelnia dążąca do znaczącej pozycji w zakresie nauk społecznych i humanistycznych, kształcąca specjalistów i prowadząca badania naukowe na światowym poziomie a także aplikująca wyniki badań naukowych do praktyki. Zakładane efekty kształcenia na studiach II stopnia na kierunku pedagogika tylko w części pokrywają się z powyższymi założeniami wizji APS. Zgodnie z wizją APS studia II stopnia na kierunku pedagogika przyczyniają się do kształcenia nauczycieli i pedagogów będących specjalistami w zakresie studiowanych specjalności, którzy są zdolni do samodzielnego diagnozowania i rozwiązywania różnego rodzaju problemów wychowawczych oraz prowadzenia działalności edukacyjnej w oparciu o najnowsze metody pracy wykorzystujące współczesne możliwości technologiczne. Ponadto, na co zwracają również zapisy w strategii rozwoju APS na lata 2012 - 2020, absolwenci APS są pozytywnie postrzegani przez potencjalnych pracodawców z sektora edukacyjnego, a Akademia Pedagogiki Specjalnej postrzegana jest w regionie jako jeden z czołowych ośrodków naukowych kształcący wykwalifikowanych pedagogów. Niemniej planowane efekty kształcenia w niewielkim stopniu akcentują przygotowanie studentów do samodzielnego prowadzenia badań naukowych, a także planowania, realizowania oraz badania efektywności własnych projektów edukacyjnych. Na tej podstawie zasadnym wydaje się uwzględnienie w programie studiów przedmiotów lub form pracy mających na celu przygotowanie studentów do samodzielnego wdrażania innowacyjnych projektów oddziaływań edukacyjnych dostosowanych do specjalnych potrzeb edukacyjnych wychowanków oraz badania ich efektywności. Działania tego typu mogłyby odbywać się w oparciu o współpracę ze stowarzyszonymi z Akademią szkołami ćwiczeń. Powiązanie tego typu aktywności studentów z poszerzoną świadomością metodologiczną oraz umiejętnością prowadzenia badań może w przyszłości skutkować zwiększeniem aktywności publikacyjnej zarówno studentów jak pracowników oraz postrzeganiem APS jako uczelni nowoczesnej, poszukującej innowacyjnych rozwiązań metodycznych.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku pedagogika ze strategią rozwoju APS

W niniejszej części raportu porównano zgodność efektów kształcenia na studiach II stopnia na kierunku pedagogika ze strategią rozwoju APS na lata 2012-2012 w zakresie działalności dydaktycznej. Na poziomie modułów podstawowych studia II stopnia na kierunku pedagogika zakładają konieczność zaliczenia przez studentów przedmiotu Andragogika w ramach modułu MP7 „Wychowanie dorosłych i edukacja ustawiczna”. Celem tego modułu jest zapoznanie studentów z andragogiką jako dyscypliną naukową, wskazanie na potrzeby i możliwości edukacyjne osób dorosłych oraz przedstawienie form realizacji działalności dotyczącej edukacyjnego wspomagania osób dorosłych. Działanie te wpisują się w tendencje demograficzne starzejącego się społeczeństwa polskiego oraz proponowany w strategii APS rozwój nauczania w trybie „Life-Long-Learning”. Mimo iż moduł MP7 jest dedykowany dla studentów studiów II stopnia to przybliży im problemy edukacji dorosłych oraz umożliwi rozwój ich zainteresowań zagadnieniami „uczenia się przez całe życie”. Na uwagę zasługuje jednak fakt braku przedmiotów realizowanych na studiach II stopnia w trybie e-learningu. Na konieczność tego typu działań zwraca uwagę strategia rozwoju APS. Należy dążyć do wdrożenia edukacji na odległość w ramach APS oraz rozwijać ofertę tego typu zajęć. Ponadto warto rozważyć możliwość uruchomienia nowych specjalności na studiach II stopnia, które przewidywałyby i zaspokajałyby zapotrzebowanie rynku pracy zwiększając atrakcyjność oferty. Istotnym atutem jest fakt funkcjonowania studiów II stopnia w trybie niestacjonarnym.

III. Pedagogika specjalna – studia I stopnia

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku pedagogika specjalna z podstawowymi zadaniami APS

W roku akademickim 2012/2013 na kierunku pedagogika specjalna na studiach stacjonarnych prowadzono 8 specjalności: surdopedagogika, profilaktyka społeczna z resocjalizacją, edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, pedagogika resocjalizacyjna, tyflopädagogika, logopedia, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka oraz terapia pedagogiczna z edukacją integracyjną. Na studiach niestacjonarnych prowadzono 4 specjalności: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, pedagogika resocjalizacyjna, surdopedagogika, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka.

Pedagogika specjalna ma charakter interdyscyplinarny, jest integralną częścią nauk humanistycznych, społecznych i medycznych, zatem człowiek postrzegany jest w trzech perspektywach: biologicznej, psychologicznej oraz społecznej. Jest kierunkiem zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Zajmuje się wypracowaniem zaleceń i metod pracy z

osobami ze szczególnymi potrzebami terapeutycznymi, rehabilitacyjnymi, edukacyjnymi i resocjalizacyjnymi. Jak również dotyczy wdrażania w rzeczywistość wychowawczą specjalnych metod pracy. Jednym z licznych zadań studiów I stopnia jest wyposażenie w elementarne umiejętności badawcze, pozwalające na prowadzenie prostych badań pedagogicznych. Ukończenie studiów licencjackich zakończone jest napisaniem pracy dyplomowej, w której studenci muszą wykazać się wymaganymi umiejętnościami w zakresie badawczym.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku pedagogika specjalna z misją APS

Kierunek Pedagogika specjalna zgodnie z przyjętymi założeniami misji APS przygotowuje specjalistów, pracujących na rzecz osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności i nieprzystosowaniem społecznym. Studentów przygotowujących się do wykonywania zawodów zaufania społecznego cechuje profesjonalizm i przestrzeganie zasad etyki zawodowej. Ponadto posiadają oni ciągłą potrzebę rozwoju osobistego i zawodowego oraz utożsamiają się z wartościami i celami kierunku studiów. Założone efekty kształcenia na kierunku pedagogika specjalna w pełni wpisują się w misję APS.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku pedagogika specjalna z wizją APS

Kierunek studiów Pedagogika specjalna pozwala na doskonalenie warsztatu badawczego. Absolwent posiada pogłębione umiejętności obserwowania, diagnozowania oraz racjonalnego oceniania złożonych sytuacji rehabilitacyjnych, edukacyjnych, terapeutycznych oraz resocjalizacyjnych. W pracy wykorzystuje różne ujęcia teoretyczne zarówno z dorobku pedagogiki specjalnej, jak innych nauk humanistycznych i społecznych.

Warto jednak rozszerzyć możliwości zastosowania uzyskanych wyników badań w praktyce.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku Pedagogika specjalna ze strategią APS

Studia na kierunku Pedagogika specjalna pozwalają na zrozumienie w stopniu bardzo dobrym uczestników rehabilitacji, edukacji, terapii i resocjalizacji oraz zdiagnozowanie ich potrzeb. Zgodnie ze strategią APS absolwent Pedagogiki specjalnej odznacza się odpowiedzialnością za własne przygotowanie do pracy, podejmowane decyzje oraz prowadzone działania. Ponadto jest gotowy do komunikowania się i współpracy z otoczeniem oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach wspierające działania edukacyjne, rehabilitacyjne, terapeutyczne i resocjalizacyjne. Należy zaznaczyć, że powyższe działania w pełni

korespondują z omawianą strategią. Jednocześnie należy wskazać na potrzebę możliwości nauczania w systemie e-learningu oraz nauczania w trybie „Life- Long-Learning”.

IV. Pedagogika specjalna – studia II stopnia

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku Pedagogika specjalna z podstawowymi zadaniami APS

Kierunek Pedagogika specjalna stwarza studentom możliwości pogłębiania umiejętności wyszukiwania i przetwarzania informacji na temat zjawisk społecznych, przy użyciu różnych źródeł oraz interpretowania ich z punktu widzenia problemów rehabilitacyjnych, edukacyjnych, terapeutycznych i resocjalizacyjnych. Jednym z podstawowych zadań APS jest kształtowanie umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej- student Pedagogiki specjalnej jest uwrażliwiany na problemy społeczne, gotowy do komunikowania się i współpracy z otoczeniem. Działania te odpowiadają zadaniom APS.

W roku akademickim 2012/2013 na kierunku pedagogika specjalna na studiach stacjonarnych II stopnia prowadzono 6 specjalności: rehabilitacja osób ze sprzężoną niepełnosprawnością (kwalifikacja), pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną (kwalifikacja i kontynuacja), edukacja integracyjna i włączająca (kwalifikacja), edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną (kwalifikacja) oraz terapia pedagogiczna (kwalifikacja) natomiast na studiach niestacjonarnych 10 specjalności: rehabilitacja ze sprzężoną niepełnosprawnością, pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną, pedagogika penitencjarna, profilaktyka społeczna z resocjalizacją sądową, logopedia, surdopedagogika, edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną, edukacja integracyjna i włączająca, pedagogika lecznicza, terapia zajęciowa.

W efektach kształcenia kierunku Pedagogika specjalna wskazano, że absolwent posiada rozwinięte umiejętności badawcze: rozróżnia orientacje w metodologii badań pedagogicznych, formułuje problemy badawcze, dobiera adekwatne metody, techniki i konstruuje narzędzia badawcze, jak również opracowuje i interpretuje wyniki badań. Studia II stopnia na kierunku pedagogika specjalna wpisuje się zatem w ideę kształcenia i promowania kadr naukowych, z uwagi na to, że umożliwia absolwentom kontynuowanie kształcenia na studiach III stopnia w obszarze nauk humanistycznych i społecznych.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku Pedagogika specjalna z misją APS

Głównym założeniem misji APS jest przygotowania specjalistów pracujących na rzecz osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz nieprzystosowanych społecznie tak, aby

szanować ich prawa obywatelskie oraz zapobiegać wszelkim formom ich dyskryminacji. Tym samym zakładane efekty kształcenia w pełni wpisują się w misję APS.

Absolwenci studiów II stopnia na kierunku pedagogika specjalna zdobywają pogłębioną wiedzę z zakresu nauk humanistycznych i społecznych. Potrafią wykorzystywać i integrować wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki specjalnej oraz powiązanych z nią dyscyplin, tak by dokonywać analizy złożonych problemów rehabilitacyjnych, edukacyjnych, terapeutycznych i resocjalizacyjnych. Absolwent zgodnie z założeniami misji APS jest wrażliwy na problemy społeczne oraz gotowy do komunikowania się i współpracy z otoczeniem.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku Pedagogika specjalna z wizją APS

Zgodnie z założeniami kierunku absolwent Pedagogiki specjalnej utożsamia się z wartościami, celami i zadaniami pedagogiki specjalnej. Specjaliści potrafią prowadzić badania naukowe na pogłębionym poziomie, uzyskane wyniki wykorzystywać w pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami. Ponadto potrafią posługiwać się wiedzą teoretyczną z zakresu pedagogiki specjalnej oraz powiązanych z nią dyscyplin, by dokonywać analizy problemów.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku Pedagogika specjalna ze strategią rozwoju APS

Kierunek Pedagogika specjalna kształci wysokiej klasy specjalistów w wielu specjalnościach. Jest to szczególnie bogata oferta edukacyjna na tle innych ośrodków akademickich. Współczesnym wyzwaniem jest rozwój i doskonalenie oferty programowej uwzględniające potrzeby społeczne, w tym potrzeby rynku pracy. Aktualna oferta specjalności na kierunku Pedagogika specjalna wpisuje się w strategię. Należy pamiętać jednak o ciągłych zmianach i potrzebach rynku pracy. Z uwagi na to trzeba dążyć do uatrakcyjnienia oferty studiów. Specjalności, na które rekrutowanych jest najmniej kandydatów należałoby zmodyfikować tak, aby ich absolwenci byli atrakcyjni wchodząc na rynek pracy.

Należy wskazać, iż kierunek Pedagogika specjalna posiada sylwetki absolwentów dla poszczególnych specjalności, jednak nie istnieje sylwetka absolwenta dla kierunku Pedagogika specjalna. Stworzenie tego dokumentu, pozwoliłoby podkreślić wielowymiarowość kierunku i wskazać możliwe obszary pracy.

VI. Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku Edukacja Artystyczna w zakresie sztuk plastycznych z podstawowymi zadaniami APS

Kierunek Edukacja Artystyczna wpisuje się w podstawowe zadania APS. Kształcenie na proponowanych specjalnościach w ramach kierunku oraz w ramach bogatej oferty studiów podyplomowych - pozwala Akademii Pedagogiki Specjalnej efektywnie działać na rzecz społeczności lokalnych i regionalnych. Inną formą takiej działalności może być także podejmowana przez absolwentów organizacja ekspozycji w przestrzeni publicznej i wystawienniczej bądź przez przygotowywanie i realizacja społecznych projektów artystycznych, pedagogicznych bądź arteterapeutycznych. Zakładane dla kierunku efekty kształcenia pozwalają studentom otrzymać wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne w zakresie sztuk wizualnych i ich powiązaniach z naukami humanistycznymi i społecznymi m.in. psychologią, socjologią sztuki, psychoterapią, historią, filozofią, estetyką, etyką i pedagogiką. Studenci nabywają i doskonalą umiejętności posługiwania się i korzystania w pracy z nowoczesnych metod i narzędzi.

Efekty kształcenia dla kierunku zakładają, co dobrze wpisuje się w podstawowe zadania APS, iż absolwent ma dysponować wiedzą z zakresu wychowania i organizacji procesu nauczania, ze szczególnym uwzględnieniem sztuk plastycznych, podejmuje samodzielne decyzje i realizuje własne projekty edukacyjne i artystyczne, potrafi samodzielnie rozstrzygać problemy w ramach podejmowanej działalności, potrafi w długiej perspektywie czasowej samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać zainteresowania, korzystając z rozmaitych źródeł, w tym obcojęzycznych i z zastosowaniem nowoczesnych technologii. Absolwent kierunku rozumie potrzebę dalszego rozwoju intelektualnego i jego związku z kształtowaniem swojej osobowości jako człowieka i artysty, a w związku z tym zakłada się – że planuje pogłębiać swoją wiedzę humanistyczną.

Efekty kształcenia dla kierunku niestety zasadniczo nie odnoszą się do podejmowanej przez Uczelnię działalności naukowej.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku Edukacja Artystyczna z misją APS

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku z misją APS można wskazać przede wszystkim w takich przestrzeniach jak: umiejętność wsparcia drugiej osobie w jej ekspresji środkami wyrazu z zakresu sztuk plastycznych, dysponowanie przez absolwenta wiedzą o różnorodnych rodzajach niepełnosprawności, a także ich skutkach oraz potrzebach osób niepełnosprawnych oraz łączenie wrażliwości artystycznej ze zrozumieniem i poszanowaniem jednostkowej неповtarzalności innego człowieka, akceptacją jego odmienności i postrzeganiem tej odmienności (kulturowej, fizycznej, mentalnej) jako wartości. Misja APS zakłada przygotowanie specjalistów do pracy z osobami niepełnosprawnymi w duchu poszanowania ich praw, zrozumienia i akceptacji odmienności – absolwent kierunku Edukacja Artystyczna ma być gotowy, aby w pełni wykorzystać zdolności, wiedzę i umiejętności artystyczne do wspomagania rozwoju drugiego człowieka poprzez wyzwalamie jego potencjału twórczego.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku Edukacja Artystyczna z wizją APS

Wizja APS to dążenie do zajmowania przez Uczelnię znaczącej pozycji w zakresie nauk społecznych i humanistycznych. W APS dąży się do kształcenia specjalistów i prowadzenia badań na światowym poziomie oraz do zwiększenia skuteczności przenoszenia wyników badań naukowych do praktyki. W zgodzie z wizją APS – studia na kierunku Edukacja artystyczna przygotowują specjalistów w zakresie edukacji artystycznej, a zarówno w odniesieniu do umiejętności warsztatowych jak i wiedzy i umiejętności pedagogicznych i psychologicznych. Zakłada się, iż absolwent kierunku m.in. zna i prawidłowo interpretuje pojęcia pedagogiki w odniesieniu do prowadzenia indywidualnych i grupowych działań plastycznych oraz dysponuje wiedzą na temat podstaw teoretycznych i technik nauczania plastyki dzieci, młodzieży i dorosłych, jest więc właściwie przygotowany do kompetentnego podejmowania zadań nauczyciela plastyki i animatora działań twórczych. Zgodnie z efektami kształcenia dla kierunku – absolwent dysponuje pogłębioną wiedzą na temat organizowania i prowadzenia procesu nauczania plastyki na I i II etapie edukacji, ale też potrafi w sposób rzetelnie i odpowiedzialnie, na podstawie przeprowadzonej diagnozy zaplanować i przeprowadzić działania o charakterze pedagogicznym, wychowawczym, opiekuńczym lub terapeutycznym – a więc w zakresie szeroko rozumianej arteterapii. Niestety brak odpowiednich dokumentów uniemożliwia stworzenie zawodu, a tym znacznie

ogranicza kształcenie na kierunku Edukacja Artystyczna specjalistów w tym pożądanym zakresie.

Zgodność efektów kształcenia dla kierunku Edukacja Artystyczna ze strategią rozwoju APS

Kierunku Edukacja Artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, pozostaje bez wątpienia w ścisłym związku z działalnością promocyjną Uczelni oraz koniecznością stałego i konsekwentnego budowania marki W zakresie działalności dydaktycznej strategia APS między innymi zauważa mało elastyczne możliwości studiowania, a w szczególności kształtowania przez studentów swojego planu i programu studiów – tymczasem w IEA, już w 2 semestrze II stopnia studiów, możliwe jest ich podjęcie (wybór pracowni magisterskiej) - w trybie indywidualnym. Kierownictwo Instytutu rokrocznie występuje z prośbą do Władz Uczelni o możliwość prowadzenia zajęć w grupach warsztatowych, co sprzyja lepszemu kontaktowi z każdym ze studiujących.

W zakresie funkcjonowanie Uczelni w relacjach zewnętrznych zidentyfikowano i opisano niektóre ze słabości APS. Warto zauważyć, iż Instytut Edukacji Artystycznej, w odpowiedzi na niesatysfakcjonujący charakter strony internetowej, mimo podejmowanych przez APS w tym zakresie zmian, zdecydował się redagować blog: „Spiska 16”, w który aktywnie umieszczane są – przez pracowników, studentów oraz absolwentów - aktualne informacje, fotografie i relacje z rozmaitych, animowanych przez osoby związane z jednostką przedsięwzięć, sprawozdania z wystaw końcowo rocznych i inne. Działania IEA można uznać za zgodne ze strategią APS.

Zgodność opisów i programów studiów oraz sylwetek absolwentów z misją i wizją Akademii Pedagogiki Specjalnej, strategią rozwoju APS- rekomendacje

Proponowane jest podjęcie następujących działań:

1. W związku z brakiem w misji APS bezpośredniego odniesienia do wszystkich prowadzonych kierunków studiów za zasadne należy uznać rozszerzenie tego zapisu. Misją APS obok kształcenia pedagogów specjalnych jest również przygotowanie

wysokiej klasy przedstawicieli innych dyscyplin naukowych mających na celu wspieranie rozwoju, kształcenie oraz pracę z osobami bez deficytów rozwojowych.

2. Dołożenie starań, by zakładane efekty kształcenia w znacznie większym stopniu eksponowały przygotowanie studentów do prowadzenia badań naukowych i prac rozwojowych.
3. Uwzględnienie w efektach kształcenia gotowości studenta do przenoszenia wyników badań empirycznych do praktyki.
4. Zmodyfikowanie efektów kształcenia na kierunku edukacja artystyczna tak, by w pełni korespondowały z działalnością naukową podejmowaną przez Uczelnię.
5. Wdrożenie do działalności dydaktycznej systemu edukacji na odległość e-learning oraz kształcenia studentów w trybie life-long-learning i elastycznie wykorzystywać te formy kształcenia.
6. Dążenie do ciągłego wzbogacania oferty edukacyjnej (szczególnie na studiach II stopnia), aby dostosowywać wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne absolwentów APS do potrzeb i oczekiwań rynku pracy. W tym celu warto również rozważyć stworzenie systemu do ciągłego badania oczekiwań pracodawców, co kompetencji absolwentów APS. Warto również badać potrzeby lokalnego rynku pracy i dostosowywać do niego ofertę studiów.
7. Należy systematycznie dążyć do tworzenia sieci współpracy między Uczelnią a potencjalnymi pracodawcami dla absolwentów APS. Umożliwi to z jednej strony ciągle monitorowanie oczekiwań rynku pracy oraz zwiększenie jakości kształcenia studentów APS.
8. Dostosowanie liczby grup specjalnościowych do faktycznego zainteresowania kandydatów.
9. Uzupełnienie opisów sylwetek absolwentów o informacje zawarte w modułach podstawowych kierunków studiów.