

*Jakość - to sposób myślenia, który powoduje,
że stosuje się i bez przerwy poszukuje najlepszych rozwiązań.*
(W.E. Deming)

Problemy jakości kształcenia geograficznego na tle zmian w kształceniu akademickim w Europie i w Polsce

1. Definicje jakości kształcenia

Wyjściowym problemem oceny jakości kształcenia na poziomie akademickim jest samo rozumienie pojęcia „jakość kształcenia”. Według WEP w najogólniejszym rozumieniu słowo „jakość” oznacza – „stopień doskonałości produktu”. W odniesieniu do kształcenia studenta nie brzmi taka definicja najzręczniejsz, niemniej jednak doskonałość podmiotu kształcenia jakim jest student wskazuje na pewien ideał osiągnięcia efektów tego kształcenia. Jest to zatem rozumienie z gruntu idealistyczne, gdyż tę doskonałość produktu w procesie kształcenia dość trudno osiągnąć, chyba że zrobimy zastrzeżenie odnoszące się do określonych osiągnięć - możliwie najlepszych w danych warunkach. Wtedy jednak zaczynamy mówić raczej o **efektywności kształcenia**, którą rozumie się jako relację osiągniętych efektów kształcenia w odniesieniu do nakładów (czasu, pracy, kosztów).

W dyskusjach nt. jakości w tym również jakości kształcenia przywołuje się ostatnio inne rozumienie jakości prezentowane przez E. Deminga (Bonstingl, 1999), który „jakość” - definiuje jako to „...**co zadowala a nawet zachwyca klienta**”. W takim rozumieniu edukacja przestaje być misją a zaczyna być traktowana w kategoriach rynkowych. Student traktowany jest jak klient, którego poziom zadowolenia z procesu kształcenia określa jakość tego kształcenia.

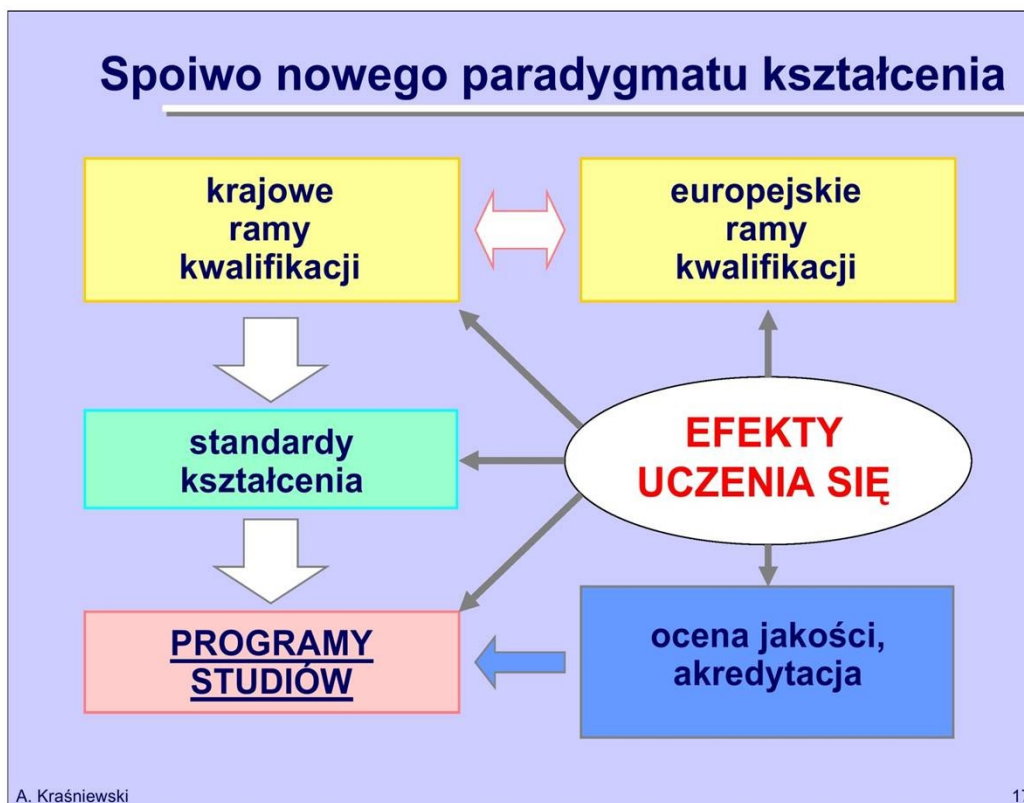
Najbardziej wyważoną definicją jakości kształcenia wydaje się być ta, która wskazuje na stopień wykorzystania możliwości studenta, nauczycieli akademickich i warunków materialnych do wspierania wszechstronnego rozwoju podmiotu kształcenia. Warto również zwrócić uwagę na to, że **kształcenie jest procesem** a w ocenie tego procesu należy uwzględnić wiele kryteriów, dotyczących zarówno zakładanych celów kształcenia,

warunków jego przebiegu, jego ograniczeń a przede wszystkim skutków tj. **efektów kształcenia**. W wielu aktualnie pojawiających się publikacjach, dyskusjach efekty kształcenia określane są jako to co uczący się powinien umieć zrobić po zakończeniu okresu kształcenia a czego wcześniej wykonać nie potrafił (Kraśniewski, 2009, Saryusz-Wolski 2009). Efekty kształcenia na poziomie akademickim mogą być: ogólne, dziedzinowe, szczegółowe. Cechą konstytutywną efektów kształcenia powinna być ich mierzalność. Zaleca się ostatnio, aby opis efektów kształcenia stanowił podstawowy element budowy wszelkich programów nauczania. Kluczowe kategorie opisu efektów kształcenia studenta miałyby stanowić:

Wiedza m.in.: zakres wiadomości, zasób posiadanych informacji rozumienie	Umiejętności: m.in.: komunikacja, rozwiązywanie problemów, zastosowanie wiedzy w praktyce odpowiedzialność	Postawy m.in.: Kompetencje społeczne m.in. odpowiedzialność, zdolność do podejmowania decyzji , umiejętność współpracy w grupie,
---	--	--

2. Kierunki zmian w kształceniu akademickim w Europie

Procesy integracyjne sprzyjające coraz większej mobilności studentów i absolwentów polskich uczelni, wymuszają potrzebę uważniejszego przyglądania się kształceniu akademickiemu na Zachodzie. Od kilku lat w Europie następuje zmiana sposobu myślenia o kształceniu. Coraz większą uwagę przywiązuje się do **efektów kształcenia akademickiego** t.j. tego co absolwent wie i umie a nie jak jest kształcony a szczególnie jakie są treści nauczania i liczba godzin na nie przeznaczonych. **Efekty uczenia się stają się nowym paradygmatem kształcenia**. Nastawienie na efekty kształcenia pociąga za sobą propozycję nowej drogi kształtowania programów studiów. Zakłada ona również pewną spójność kształcenia, którą zainicjował tzw. Proces Boloński (Kraśniewski, 2009). (Ryc.1).



Ryc.1. Nowy paradygmat kształcenia akademickiego (Kraśniewski, 2009).

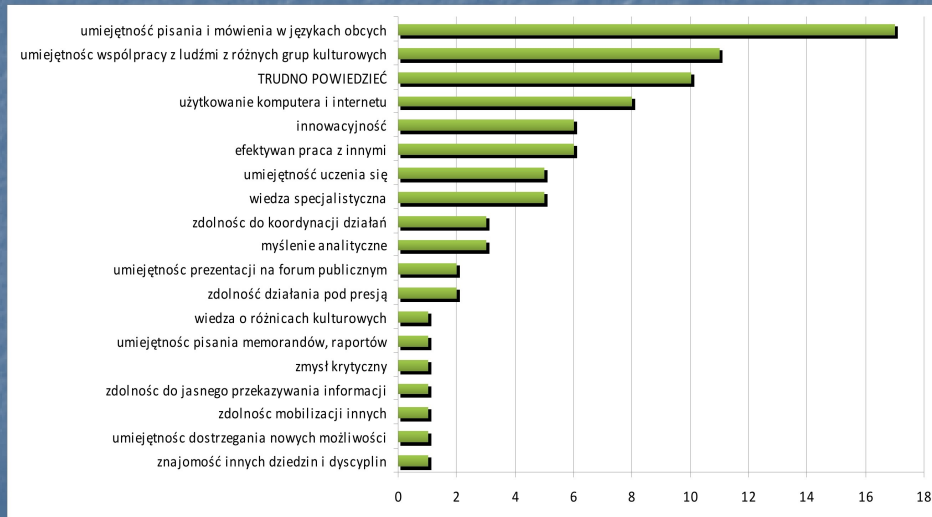
Głównym „spoiwem” nowego paradygmatu kształcenia, miałyby być tzw. **krajowe ramy kwalifikacji** kompatybilne z **Europejską ramą kwalifikacji**. Ramy kwalifikacji mają określać kluczowe kwalifikacje tj. pojedyncze elementy struktury wiedzy, umiejętności, postawy, pokazujące ścieżki kształcenia wspólne dla różnych dziedzin nauki, niezależne od typu szkoły, określane zarówno przez pracowników uczelni, studentów, ale również inne zainteresowane efektami kształcenia podmioty np. pracodawców. **Kwalifikacja** to formalny wynik procesu oceny i walidacji przeprowadzonej przez właściwy organ potwierdzający, że osoba ucząca się uzyskała efekty uczenia się (kompetencje) zgodne z określonymi standardami (dyplom, świadectwo, certyfikat. ..) Narzędzia europejskich jak i krajowych ram kwalifikacji stanowią **deskryptory (opisy wymagań)** zawierające ogólne stwierdzenia określające zakładane efekty kształcenia na każdym stopniu edukacji na poziomie wyższym. **Europejskie (w tym bolońskie) ramy kwalifikacji** zawierają wspólny system odniesienia, który wiąże krajowe ramy kwalifikacji. Uniwersytety w Europie zaczynają wyrażać swoje oferty edukacyjne poprzez prezentowanie kształtowanych u studentów kompetencji i umiejętności. Unia Europejska popiera różnorodne inicjatywy, które pomagają zwrócić się ku kompetencjom i efektom kształcenia. Aby racjonalnie określać cele kształcenia i tworzyć

listy kompetencji kluczowych prowadzi się międzynarodowe badania. Dotyczą one m.in. ustalenia jakie kompetencje są wymagane od absolwentów na międzynarodowym rynku pracy. Np. wyniki badań prowadzonych w ramach projektu „*Tuning Educational Structures in Europe*”, pozwoliły na stworzenie następującej **listy kompetencji kluczowych**:

1. Zdolność do analizy i syntezy
2. Umiejętność stosowania wiedzy w praktyce
3. Zdolności organizowania i planowania
4. Komunikacja słowna i pisemna w języku ojczystym
5. Znajomość drugiego języka
6. Elementarna znajomość technik komputerowych
7. Umiejętności badawcze
8. Zdolność uczenia się
9. Umiejętność pozyskiwania i analizowania informacji z różnych źródeł
10. Umiejętności krytyczne i samokrytyczne
11. Zdolność adaptacji do nowych sytuacji
12. Kreatywność
13. Umiejętność rozwiązywania problemów
14. Zdolność podejmowania decyzji
15. Umiejętność współpracy w grupie
16. Łatwość kontaktów międzyludzkich
17. Zdolności przywódcze
18. Zdolność pracy w zespole interdyscyplinarnym
19. Umiejętność porozumienia się z ekspertami z innych dziedzin
20. Docenianie różnorodności i wielokulturowości
21. Rozumienie kultur i zwyczajów obcych krajów
22. Zdolność do samodzielnej pracy
23. Tworzenie projektów i zarządzanie
24. Inicjatywa i pomysłowość
25. Świadomość etyczna
26. Przywiązywanie wagi do jakości
27. Wola sukcesu
28. Podstawowa wiedza ogólna

Wg. wyników badań innego projektu *Hegesco* - ranking kompetencji, których znaczenie rośnie na rynku pracy wygląda następująco (Zyra 2009):

Kompetencje, których znaczenie rośnie na rynku pracy w ostatnich latach



19 czerwca 2009

Kraków

Krajowe ramy kwalifikacji to narzędzie służące do opisu i klasyfikowania kwalifikacji ze względu na poziomy osiągnięć scharakteryzowane wedle przyjętych w danym kraju zestawów kryteriów mających jednak jasne odniesienia do ram europejskich.

Przykładem opisu krajowych ram kwalifikacji może być odnosząca się do szkolnictwa wyższego **niemiecka rama kwalifikacji** (Jabłkowska, 2009). Przewiduje ona następujące wymagania wobec poziomu studiów I stopnia:

- *Aspekty formalne: studia trwają 3, 3,5 lub 4 lata; przypisane są do nich 180, 210 lub 240 ECTS. Wszystkie typy studiów uprawniają do rozpoczęcia studiów MA (II stopnia)*
- *Wiedza i zdolności rozumienia absolwentów wykraczają znacznie poza poziom, który dopuszcza do studiów wyższych;*
- *Absolwenci mają szeroką i spójną wiedzę oraz zdolność rozumienia podstaw własnej dyscypliny nauki;*
- *Potrafią w sposób krytyczny odnosić się do najważniejszych teorii, założeń i metod ich programu studiów i są w stanie pogłębiać i poszerzać swą wiedzę. Ich wiedza i zdolność rozumienia odpowiada stanowi badań w studiowanej przez nich dyscyplinie. Ponadto*

dysponują wiedzą z zakresu kilku pogłębionych obszarów, w których zapoznali się z najnowszym stanem badań” (Jabłkowska, 2009)

Przedstawione wyżej wymagania ogólne na poziomie studiów licencjackich, uzupełnia następujący wykaz efektów kształcenia w formie osiągniętych kompetencji:

- **Kompetencje operacyjne:**

Potrafią zastosować w wykonywanym zawodzie wiedzę i zdolność rozumienia.

Potrafią rozwiązywać problemy, formułować i rozwijać argumenty w ramach swojej dyscypliny

- **Kompetencje systemowe:**

Umiejętność zdobywania istotnych informacji, ich oceny i interpretacji

Umiejętność formułowania ocen, bazujących na naukowym oglądzie, które uwzględniają społeczne, naukowe i etyczne wnioski;

Umiejętność dalszego uczenia się

- **Umiejętności komunikacyjne**

Umiejętność formułowania stanowiska w ramach własnej dyscypliny i obrony tego stanowiska

Umiejętność wymiany poglądów, informacji, konkluzji w swoim środowisku zawodowym;

- *Umiejętność przejęcia odpowiedzialności podczas pracy w zespole*

(Jabłkowska, 2009)

Studia II stopnia mają, według niemieckiej ramy kwalifikacji, prowadzić do następujących efektów kształcenia w zakresie kompetencji:

- **Kompetencje operacyjne**

Potrafią zastosować wiedzę i zdolność rozumienia w rozwiązywaniu nieznanych sobie i nowych problemów, w nowych sytuacjach, które związane są z ich dyscypliną w szerokim lub interdyscyplinarnym kontekście.

- **Kompetencje systemowe:**

Integracja wiedzy i umiejętność syntezy; umiejętność formułowania naukowych sądów i podejmowania decyzji także na podstawie niekompletnych przesłanek; uwzględnianie przy tym konsekwencji społecznych, naukowych i etycznych, które wynikają z podejmowania decyzji;

Umiejętność samokształcenia;

Umiejętność tworzenia samodzielnych naukowych lub praktycznych projektów – samodzielnie lub na podstawie przesłanek z zewnątrz.

- **Kompetencje komunikacyjne:**

Umiejętność przekazywania wiedzy, także osobom spoza dyscypliny;

Umiejętność wymiany doświadczeń, problemów i idei na naukowym poziomie;

- *Umiejętność przejęcia odpowiedzialności za pracę w zespole*

(Jabłkowska, 2009)

Trzeci etap kształcenia tj. studia doktoranckie mają według niemieckiej, krajowej ramy kwalifikacji kształtować:

- **Kompetencje operacyjne**

Umiejętność formułowania i realizowania kompleksowych zadań badawczych

- **Kompetencje systemowe:**

Rozpoznawanie zadań i zagadnień badawczych

Umiejętność przeprowadzania krytycznej analizy i syntezy kompleksowych zadań badawczych i idei;

Przyczynianie się do rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy w kontekstach kulturowych, społecznych i naukowych w naukowym i pozanaukowym środowisku zawodowym.

- **Kompetencje komunikacyjne:**

Umiejętność przedstawiania i dyskusowania wyników badań w środowisku naukowym i umiejętność ich popularyzacji w środowisku pozanaukowym

- *Umiejętność kierowania zespołem (Jabłkowska, 2009)*

W przedstawionych wyżej niemieckich ramach kwalifikacji, osiągnięte kompetencje zostały pogrupowane według trzech głównych rodzajów: operacyjne, systemowe, komunikacyjne. Podział ten odpowiada zasadniczo proponowanym przez OECD rodzajom kompetencji: działanie samodzielne, użycie narzędzi, interakcja w grupie (Zyra, 2009)

3. Kierunki zmian w kształceniu akademickim w Polsce

W dokumencie wydanym przez MNiSW w dniu 12 marca 2009r. mowa jest również o nowym modelu zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce oraz poprawie jakości kształcenia m.in. poprzez następujące okoliczności:

- *Większe ukierunkowanie oceny jakości kształcenia na sprawdzenie, czy proces kształcenia gwarantuje osiągnięcie założonych efektów oraz ocenę stopnia ich realizacji*
- *Uczelnie... będą mogły samodzielnie określać kierunki prowadzonych studiów. Programy będą wyłączone z obowiązkowego standardu kształcenia określonego rozporządzeniem Ministra. Warunkiem będzie zdefiniowanie efektów kształcenia zgodnie z ogólnymi zasadami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji*

MNiSW przewiduje zasadnicze zmiany w formie zapisu i procedurze tworzenia programów kształcenia. Dotyczą one przede wszystkim formułowania i opisu pożądanych efektów kształcenia z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy (zwłaszcza dla studiów I stopnia), większe zaangażowanie stowarzyszeń zawodowych i pracodawców w tworzenie programów studiów, wymóg określenia efektów kształcenia w opisie każdego przedmiotu, możliwość uzyskania przez studenta punktów ECTS przypisanych danemu przedmiotowi jeśli osiągnie on założone efekty kształcenia. Zasadniczej zmianie ma ulec procedura tworzenia programów studiów: podejście tradycyjne, w którym minima programowe były podstawą doboru zestawu przedmiotów i ich treści ma zastąpić nowe podejście, w którym punkt wyjścia w tworzeniu programu studiów stanowi krajowa struktura kwalifikacji, misja uczelni, opinie pracodawców oraz szczegółowe efekty kształcenia (wiedza umiejętności, postawy). Te właśnie kryteria jako wyjściowe mają decydować o doborze przedmiotów i ich treściach programowych. Przy tworzeniu programów studiów kolejnymi etapami postępowania powinno być: określenie celów kształcenia, określenie efektów uczenia się, przypisanie punktów ECTS do efektów uczenia się. **Cele kształcenia** to szeroki, ogólny opis intencji nauczania, wskazują na to co zamierza się zawrzeć w przedmiocie nauczania. Pisane są zwykle z punktu widzenia nauczyciela - inicjatora edukacji. **Efekty uczenia** - to specyfikacja tego co student/absolwent powinien umieć, rozumieć, potrafić zademonstrować po ukończeniu danego etapu kształcenia, to jest po uzyskaniu przypisanych do tego etapu punktów ECTS. Efekty uczenia powinny być zdefiniowane tak, aby były **obserwowalne i mierzalne**, tzn. aby można było sprawdzić ich osiągnięcie. Do opisu efektów kształcenia powinny być stosowane tzw. czasowniki operacyjne wskazujące wprost na opanowane

kompetencje. W zależności od specyfiki studiowanej dyscypliny lista tych czasowników może być inna, aczkolwiek część z nich ma charakter uniwersalny i występować może w opisie różnych przedmiotów.

4.Główne problemy jakości kształcenia geograficznego na poziomie akademickim

Aby racjonalnie kształtować odpowiadające nowym wyzwaniom programy studiów geograficznych, opisywać „po nowemu” efekty geograficznego kształcenia akademickiego, tworzyć nowe kierunki studiów i formułować cele kształcenia stanowiące odpowiedź na potrzeby aktualnego rynku pracy, potrzebna jest szeroka, poważna, poparta argumentami dyskusja geografów na te tematy (Liszewski S., Suliborski A., 2006). Tymczasem geograficzne środowisko naukowe, uznając prowadzenie badań podstawowych za swój priorytetowy cel, rzadko podejmuje dyskusję nad geograficznym kształceniem akademickim, wyrażając co najwyżej dezaprobatę wobec jakości i efektów szkolnej edukacji geograficznej. Zapominamy przy tym, że to przecież nie kto inny tylko kształceni **przez nas** studenci jako **absolwenci naszych ośrodków akademickich** uczą w szkołach geografii, opracowują arkusze maturalne i przygotowują uczniów do matury. Co ważne, to nie nauczyciele, ale właśnie pracownicy wyższych uczelni uczestniczą głównie w tworzeniu ciągle nowych i ciągle źle ocenianych szkolnych programów kształcenia geograficznego. Szeroko akceptowana w szkole potrzeba ewaluacji procesu kształcenia, na poziomie akademickim zasadniczo nie występuje (poza prowadzoną z zewnątrz akredytacją).

W świetle przedstawionych wyżej zmian zachodzących w kształceniu studentów w Europie, planowanych zmian w kształceniu akademickim w Polsce oraz zmniejszania się liczby kandydatów na studia geograficzne w związku z sytuacją demograficzną, pojawianiem się nowych, konkurencyjnych w stosunku do tradycyjnej geografii kierunków studiów otwieranych zarówno na macierzystych wydziałach geograficznych jak również innych wydziałach i uczelniach, wydaje się, że istnieje absolutna i pilna **potrzeba permanentnej ewaluacji całego procesu** uniwersyteckiego kształcenia geograficznego. Troska o jakość kształcenia wymaga zadbania o jakość całego procesu kształcenia. Działania zmierzające do zmiany i poprawy jakości muszą dotyczyć nie tylko nowego opisu efektów kształcenia, ale obejmować cały proces geograficznego kształcenia tj.: etap tworzenia idei i ogólnych założeń kształcenia geograficznego, formułowania celów akademickiego kształcenia, jasne sformułowanie opisu sylwetki absolwenta, tworzenia programów kształcenia, opisów

efektów kształcenia (sylabusów przedmiotów), monitorowania realizacji programów, diagnozowania wyników kształcenia, korygowania zmian wprowadzonych w procesie kształcenia. Główne etapy ewaluacji to:

I. Zdefiniowanie nowych założeń procesu akademickiego kształcenia geograficznego łącznie z wyartykułowaniem mierzalnych celów, które mają być osiągnięte

II. Wprowadzenie zmian w kierunkach kształcenia geograficznego oraz zmian programowych w tym:

- **Dyskusja nad sylwetką absolwenta studiów geograficznych I, II, i III stopnia.** Opisu sylwetki absolwenta nie mogą stanowić niewiele mówiące ogólniki, ale jasno określone wymagania uwzględniające kluczowe kompetencje nabywane w toku edukacji na danym etapie kształcenia. Nie można pomijać przy tym coraz powszechniejszych studiów doktoranckich.
- **Uwzględnienie nowych warunków tworzenia programów studiów geograficznych** wynikających ze swobody uczelni w kształtowaniu nowych kierunków i programów studiów. Sytuacja ta stwarza szanse ale również niesie zagrożenia.
- **Zmiana jakości i sposobu formułowania sylabusów przedmiotów.** Dotychczasowa praktyka akcyjnego opracowywania sylabusów w sytuacji kontroli zewnętrznej (akredytacji) wymaga zastąpienia **systematycznym, inicjowanym i podejmowanym przez prowadzącego przedmiot doskonaleniem opisu przedmiotu.** Opis przedmiotu powinien stanowić swoistą „wizytówkę” prowadzącego przedmiot, która czytana przez studenta pokaże mu czego nauczy się w toku jego realizacji i z czego będzie rozliczany na egzaminie. losy absolwentów Potrzebna jest zasadnicza zmiana proporcji w opisie przedmiotów pomiędzy dominującym dotychczas opisem wiedzy (treści kształcenia) a opisem kształtowanych umiejętności. W opisie kompetencji niezbędne staje się stosowanie tzw. **czasowników operacyjnych.** Przykładowo do opisu efektów kształcenia stosowane mogą być m.in. następujące czasowniki operacyjne:
 - **Poziom wiedzy, m.in. student:** przedstawia , opisuje, wylicza, definiuje...;
 - **Poziom umiejętności, m.in.**

- **rozumienia**, student: wyjaśnia, porównuje, wykazuje związek, dokonuje klasyfikacji, formułuje twierdzenie o prawidłowości, uogólnia... ;

- **zastosowania**, student: rozwiązuje, stosuje, demonstruje, oblicza, organizuje, proponuje;

- **oceny**, student: opiniuje, ocenia, rekomenduje, podaje „za i przeciw”,

- **prognozowania**, student: prognozuje, podaje skutki, przewiduje

- **Poziom postaw:** m.in. student: troszczy się o jakość środowiska i jego zachowanie dla przyszłych pokoleń, rozumie znaczenie postaw i wartości w podejmowaniu decyzji dotyczących środowiska przyrodniczego i warunków życia człowieka, jest gotowy do stosowania wiedzy i umiejętności geograficznych właściwie i odpowiedzialnie w życiu prywatnym, zawodowym i publicznym;

III. Diagnozowanie jakości i efektów kształcenia geograficznego. Realizować je można przez wykorzystanie różnych źródeł ewaluacji takich jak:

- badania wśród absolwentów: losy absolwentów zatrudnienie, opinie absolwentów nt. jakości kształcenia geograficznego i pożądanych zmian w kierunkach, programach, metodach akademickiego kształcenia geograficznego;
- opinie pracodawców i instytucji zatrudniających absolwentów geografii;
- analiza udziału treści i zajęć praktycznych w kształceniu geograficznym, udział praktyków w kształceniu studentów;
- ewaluacja celów i metod kształcenia geograficznego na podstawie informacji pozyskanych od studentów: arkuszy oceny zajęć, badań kwestionariuszowych jakości kształcenia;
- ocena roli i jakości zajęć terenowych w kształceniu geograficznym;
- ewaluacja zajęć na podstawie badań kwestionariuszowych i informacji uzyskanych od nauczycieli akademickich, doktorantów;
- analiza wyników egzaminów, wymagań wobec prac i egzaminów dyplomowych - ocena ich koncepcji, poziomu i jakości;
- analiza dokumentów i statystyk dotyczących tzw. odsiewu studentów na poszczególnych latach studiów, powtarzania roku, pozostawiania na studiach II i III stopnia, wyboru specjalizacji;

- Określenie słabych i mocnych stron kształcenia geograficznego

IV. Weryfikacja i korygowanie działań.

Podnoszenie jakości kształcenia jest procesem ciągłym, co więcej wymaga konieczności udziału całej społeczności akademickiej w projektowanych oraz wdrażanych zmianach, nieustannie prowadzonej autodiagnozie, autoanalizie, autorefleksji i samoocenie.

Pozytywne zmiany w kształceniu geograficznym mogą być prowadzone tylko przy **systemowym, całościowym myśleniu, wspólnej wizji** tworzonych zmian oraz gotowości nauczycieli akademickich do stosowania praktyki **dialogu i dyskusji**. Niezbędny jest przy tym nieustanny proces zespołowej refleksji, ocena dokonań i dotychczasowych zasad postępowania. z myślą o tym co dobre dla geografii i tych których kształcimy.

Troska o jakość kształcenia **wymaga kreatywności** i przeniesienia akcentu z reagowania na zaistniałe stany rzeczy na ich przewidywanie, adekwatnie do zmian otoczenia, nowych potrzeb, okoliczności, możliwości i uwarunkowań. Wiąże się z tym **gotowość do kwestionowania** własnych, dotychczasowych modeli myślowych, przekonań, wyobrażeń i stereotypów, otwartość na zmiany oraz chęć samodoskonalenia.

Literatura:

1. Bonstingl J., *Szkoły jakości – Wprowadzenie do TQM w edukacji*, Warszawa 1999, CODN.
2. Brzezińska J., Brzeziński A., Eliaś A., (red.) 2004, *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*,. Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, wyd. „Academica”, Warszawa
3. Jabłkowska J., 2009, *Niemiecka rama kwalifikacji*
http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/29/292/JJablkowska_niemiecka%20RK_120509.pdf
4. Kraśniewski A., 2009. *Efekty uczenia się i ich wykorzystanie przy tworzeniu programów studiów* www.erasmus.org.pl/preview.php/ida/292/
http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/29/292/AK_LO_290409.pdf
5. Liszewski S., Suliborski A., 2006, Jedność geografii a problem kształcenia akademickiego, *Czasopismo Geograficzne*, 77(1-20): s.3-22
6. Żyra J., 2009, *Oczekiwania rynku pracy wobec absolwenta szkoły wyższej wyniki badań HEGESCO*.
www.erasmus.org.pl/s/p/.../JZyra_wyniki_HEGESCO_190609.pdf