



**Numer specjalny
dedykowany Panu Profesorowi
dr. hab. Ireneuszowi Bialeckiemu**

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Zakład Ewaluacji i Studiów nad Edukacją
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego

nr 2/42/2013, półrocznik, Warszawa

Numer specjalny
dedykowany prof. dr. hab. Ireneuszowi Biateckiemu

Od Redakcji 7

Jan Boguski
Zarządzanie wiedzą w uczelni wyższej **10**

Joanna Grzymała-Moszczyńska, Katarzyna Kwiecień,
Aleksandra Rataj, Krystian Barzykowski
Stan wdrożenia modelu nauczania skoncentrowanego
na studentach i studentkach na polskich uczelniach wyższych **32**

Marcin Pigłowski
Nowelizacja zasad punktowania publikacji
w czasopiśmie naukowych i monografiach naukowych **50**

Dominik Biń
Studia doktoranckie w Polsce w świetle wyników konkursu
na najbardziej prodoktorancką uczelnię w Polsce „Prodok 2012” **62**

Anna **Domaradzka**, Dominika **Walczak**
Wartość autoteliczna czy instrumentalna?
Rola studiów doktoranckich w opinii kierowników studiów i doktorantów **73**

Tomasz **Bakalarz**
Prawne konsekwencje niezapewnienia przez pracodawcę warunków
do wykonywania pracy naukowej **95**

Karol **Kierzkowski**
E-usługi w systemie szkolnictwa wyższego **107**

Martyna **Sabała**
Analogowa i cyfrowa komunikacja naukowa w Polskiej Akademii Nauk **119**

Summaries 128

Informacje o Autorach 132

Redaktor prowadzący: Tomasz Sobierajski

LEARNING

and HIGHER EDUCATION

Institute of Evaluation and Study on Education
Institute of the Applied Social Sciences of the Warsaw University

2/42/2013, semi-annual journal, Warsaw

Special Issue
in honour of Professor Ireneusz Biatecki

From the editorial office 7

Jan **Boguski**
Knowledge management at the university **10**

Joanna **Grzymała-Moszczyńska**, Katarzyna **Kwiecień**,
Aleksandra **Rataj**, Krystian **Barzykowski**
State of implementing the model of teaching concentrated
on students in Polish universities **32**

Marcin **Piętowski**
Novelization of the principles of scoring publications **50**

Dominik **Bień**
Ph.D. (doctoral) studies in Poland in the light of the results of the competition
on the most pro-doctoral university in Poland "Prodok 2012" **62**

Anna **Domaradzka**, Dominika **Walczak**
Autotelic and instrumental value of doctoral studies in the opinion
of managers and participants in doctoral studies **73**

Tomasz **Bakalarz**
Legal consequences of not ensuring proper working conditions
to perform scientific work by the employer **95**

Karol **Kierzkowski**
E-services in the higher education system **107**

Martyna **Sabała**
Analogue and digital scientific communication
at the Polish Academy of Sciences **119**

Summaries 128

Information on Authors 132

Chief Editor: Tomasz Sobierajski

Od Redakcji Niniejszy numer „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” jest numerem specjalnym, dedykowanym Profesorowi Ireneuszowi Biateckiemu, jednemu z najbardziej dzisiaj uznanych socjologów polskich i zarazem specjalistów w dziedzinach związanych z nauką i szkolnictwem wyższym.

Najpierw, w latach 1968–1992, pracował w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN, następnie, w latach 1992–2010, był dyrektorem Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, a obecnie kieruje Zakładem Ewaluacji i Studiów nad Edukacją, na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego.

Doktorat uzyskał w 1974 r. w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN na podstawie książki *Funkcjonowanie Olimpiad Matematycznych*, habilitację zaś w 1982 r., też w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN. Za książkę habilitacyjną *Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej* otrzymał PAN-owską nagrodę im. Ludwika Krzywickiego.

Profesor Biatecki był członkiem kilku rad redakcyjnych czasopism polskich i zagranicznych, m.in. „Contemporary Sociology”, „Higher Education”, „European Journal Vocational Training” i „Res Publici” oraz przez kilka kadencji był członkiem Senatu UW. Obecnie jest redaktorem naczelnym półrocznika „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, członkiem: Rady Nadzorczej „Res Publici Nowej”, Rady Nadzorczej Fundacji „Artes Liberales” oraz Prezydium Komitetu Naukoznawstwa PAN. W latach 1980–1981 był działaczem „Solidarności”, m.in. członkiem Komisji Kultury i Komisji Interwencji „Regionu Mazowsze”. Później uczestniczył i kierował kilkoma krajowymi i międzynarodowymi badaniami naukowymi. Jest autorem książek i wielu artykułów w czasopismach polskich, angielskich i francuskich, i jedną ze znaczących osobowości w dziedzinach socjologii edukacji i pedagogiki społecznej, poprzez swoją pracę naukową, badawczą i dorobek, wywarł wpływ na kształtowanie polityki naukowej w Polsce.

Numer specjalny naszego półrocznika otwiera artykuł Jana Boguskiego pt. *Zarządzanie wiedzą w uczelni wyższej*, dotyczący ważnego problemu, przed jakim stoją uczelnie wyższe we współczesnym stechnicyzowanym świecie, gdzie nikt i nic nie ma już monopolu na wiedzę. Jeśli uczelnie wyższe nadal chcą pełnić ważną rolę w procesie podziału wiedzy, powinny nauczyć się odpowiednio nią zarządzać. Autor przedstawia kilka modeli zarządzania wiedzą, z których szczególnie interesujący jest model hybrydowy, otwarty szczególnie silnie na to, co stanowi szansę dla wielu uczelni wyższych, czyli kształcenie na odległość, znakomicie wpisujące się w ideę kształcenia przez całe życie.

Od kilku miesięcy w środowisku naukowym na nowo odżywa dyskusja na temat wdrażania założeń Procesu Bolońskiego, jego zasadności i kosztów „osobowych”, związanych z podziałem jednolitych, pięcioletnich studiów magisterskich, na studia licencjackie/inżynierskie i magisterskie na większości kierunków. Krytycy systemu skupiają się jednak tylko na małym wycinku całego procesu, można by rzec, jedynie na jego technicznym aspekcie. Tymczasem cały projekt, zainicjowany Deklaracją Bolońską, pomyślany został jako sposób na zmianę myślenia na temat kształcenia na uczelniach wyższych w Europie, co w swoim artykule *Stan wdrożenia modelu nauczania skoncentrowanego na studentach i studentkach na polskich uczelniach wyższych* przypominają Joanna Grzymała-Moszczyńska, Katarzyna Kwiecień, Aleksandra Rataj i Krystian Barzykowski. Jak podkreślają autorzy, „sercem” Procesu Bolońskiego jest wprowadzenie kształcenia skoncentrowanego na osobach studiujących (*student-centered learning*). Jak nietrudno się domyśleć, wprowa-

dzenie systemu opartego na partnerstwie pomiędzy uczącym a uczącymi się, zakładającym zgodne, czynne zaangażowanie obu stron w tworzenie programów przedmiotów i planowaniu efektów kształcenia, napotyka wiele problemów. Najważniejsze z nich zostały uwypuklone poprzez analizę badań wśród studentów polskich uczelni, przeprowadzonych przez autorów artykułu. Odwołując się do założeń Procesu Bolońskiego, zwracają oni uwagę również na fakt, z którym już niedługo będą musiały zmierzyć się polskie uczelnie, czyli problem uznawalności efektów uczenia się w ramach pozaformalnych ścieżek kształcenia. Jak podkreślają autorzy artykułu, zbyt wiele jest jeszcze do zrobienia w kierunku poprawy jakości kształcenia, ażeby debata nad zasadnością powrotu jednolitych studiów magisterskich zdominowała wszystko inne.

Jednym z zagadnień, które „rozpala” głowy uczonych w całym kraju, są nowe zasady punktowania publikacji naukowych. Ocena punktowa pracownika naukowego, a co za tym idzie – całej placówki naukowej, przekłada się na pieniądze, które otrzymuje placówka, zgodnie z nowymi zasadami finansowania nauki. „W tym temacie” nadal więcej jest pytań niż odpowiedzi, dlatego z tym większym przekonaniem przedstawiamy Państwu artykuł Marcina Piętkowskiego, temu poświęcony, *Nowelizacja zasad punktowania publikacji w czasopiśmie naukowych i monografiach naukowych*. Jego autor precyzyjnie przeprowadza czytelnika przez meandry zapisów prawnych, dotyczących punktacji publikacji naukowych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na nową definicję monografii naukowej i sposobu jej punktowania.

Ważnym przyczynkiem do dyskusji na temat statusu i roli doktoranta na polskich uczelniach będzie z pewnością artykuł Dominika Bienia, który przedstawił analizę *Studia doktoranckie w Polsce w świetle wyników konkursu na najbardziej prodoctorancką uczelnię w Polsce „Prodok 2012”*. Autor, też doktorant, nie tylko przedstawia wyniki konkursu, w którym pierwsze miejsce zajął Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, otrzymując najwyższe noty w dwóch z pięciu kategorii (warunki socjalne i wpływ doktorantów na proces kształcenia), ale również, choć nie wprost, nakłania do refleksji nad rolą doktoranta na polskich uczelniach, formułując niemalże szekspirowski dylemat (w sam raz w rocznicę 450-lecia urodzin tego wielkiego dramaturga), który brzmi: Kim jest doktorant w Polsce? Bardziej studentem, czy też bardziej pracownikiem naukowym?

Temat studiów doktoranckich jest również, choć w nieco innym aspekcie, podstawą rozważań Anny Domaradzkiej i Dominiki Walczak w artykule pt. *Wartość autoteliczna czy instrumentalna? Rola studiów doktoranckich w opinii kierowników studiów i doktorantów*. Autorki uniwersalizują problem, umiejscawiając studia doktoranckie w systemie, na który składa się szereg czynników, mających wpływ na kształtowanie się zglobalizowanego rynku pracy. I tu również pojawia się bardzo ciekawe pytanie: Studia doktoranckie pomogą, czy jedynie nie zaszkodzą? Pytanie o tyle zasadne, że podjęcie studiów doktoranckich łączy się z szeregiem wyrzeczeń i pociąga za sobą duże koszty, nieliczone jedynie w pieniądzu, ale częściej w czymś dużo cenniejszym – w czasie. W teoretyczne rozważania na temat wpływu studiów doktoranckich na losy zawodowe doktorów i doktorantów autorki wplotły fragmenty bogatego materiału badawczego, opartego na 123 indywidualnych wywiadach pogłębionych i dwóch wywiadach zogniskowanych.

Odwołanie do elementów rynku pracy, a konkretnie relacji pracownik–pracodawca, znajduje się w kolejnym przedstawionym w tym numerze artykule *Prawne konsekwencje niezapewnienia przez pracodawcę warunków do wykonywania pracy naukowej*, którego

autorem jest Tomasz Bakalarz. Wprowadzenie nowego prawa o szkolnictwie wyższym oraz kolejne nowelizacje ustawy z 2005 r. doprowadziły do pewnej dezorganizacji na większości wyższych uczelni. Oprócz tego, że dla tysięcy pracowników naukowych ze stopniem doktora, przygotowujących się do habilitacji, z dnia na dzień zmieniły się wymagania, a prawo zaczęło działać wstecz, wiele uczelni-pracodawców, definiując swoich pracowników przymiotnikami „naukowo-dydaktyczny”, skupia się na realizacji przez nich tylko tego drugiego przymiotnika, nie zwracając szczególnej uwagi na możliwość realizacji zadań wynikających z bycia również pracownikiem naukowym. Tomasz Bakalarz klarownie i interesująco uonaocznia, że zgodnie z literą prawa to nie tylko pracownik naukowo-dydaktyczny ma obowiązki, ale również pracodawca – uczelnia wyższa jest zobowiązana do stworzenia pracownikowi określonego rozporządzeniami środowiska pracy. Z pewnością na różnych uczelniach wyższych bywa różnie, niemniej analiza zapisów prawnych, przedstawiona w tym artykule skłania do głębokiej refleksji.

W połowie drugiego dziesięciolecia XXI wieku trudno wyobrazić sobie pracę na uczelni wyższej bez wykorzystania sieci technologicznych w celu polepszenia warunków pracy jako wykładowcy i pracownika naukowego. Artykuł Karola Kierzkowskiego *E-usługi w systemie szkolnictwa wyższego* porządkuje naszą wiedzę na temat możliwości, jakimi dysponuje pracownik uczelni wyższej – zarówno pracownik administracyjny, jak i pracownik naukowo-dydaktyczny. Jeszcze nie tak dawno system USOS, jak przypomina autor, po raz pierwszy wprowadzony na Uniwersytecie Warszawskim przed kilkunastu laty, był zmorą dla większości pracowników, wywracając do góry nogami ich, wydawałoby się uporządkowany świat, raz na zawsze zrywając ze starymi przyzwyczajeniami. Dziś trudno wyobrazić sobie nowoczesną uczelnię bez zsynchronizowanego systemu e-usług, choć, jak wynika z artykułu Karola Kierzkowskiego – wiele jest jeszcze przed nami do odkrycia.

To, jakim błogosławieństwem, szczególnie w aspekcie komunikacji naukowej, może być postęp technologiczny, opisuje w artykule *Analogowa i cyfrowa komunikacja naukowa w Polskiej Akademii Nauk* Martyna Sabała. Komunikacja naukowa – termin nośny, modny, choć nie zawsze dobrze rozumiany, odkrywa nam przed sobą swoje tajemnice, dzięki wzięciu pod lupę przez Autorkę funkcjonowania obiegu wydawnictw zwartych i ciągłych w Polskiej Akademii Nauk – instytucji, w której wszystko co naukowe, ważne, inspirujące ma swój początek i promieniuje na naukowy świat w całej Polsce. Oprócz tego autorka odwołuje się do najnowszych, choć jeszcze nie do końca oswojonych przez naukowców, form komunikacji, takich jak blogi czy portale społecznościowe, które można wykorzystać do promowania nauki i szerzenia wiedzy.

Mamy nadzieję, że zaprezentowane w bieżącym numerze „Nauki i Szkolnictwa Wyższego” artykuły naszych Czytelników zainspirują do dalszych refleksji nad stanem badań naukowych i szkolnictwa wyższego w Polsce. Wśród problemów, jakie tutaj zostały zaprezentowane, znajdują się również takie, w rozwiązywaniu których z pewnością miał swój udział Profesor Ireneusz Białecki.

Tomasz Sobierajski

Jan Boguski

Zarządzanie wiedzą w uczelni wyższej

Uczelnie wyższe należą do organizacji uczących się. Odgrywają ważną rolę w generowaniu, dyfuzji i wdrażaniu wiedzy naukowej. Stanowią istotne ogniwo w gospodarce opartej na wiedzy. Permanentny dostęp do nowoczesnej wiedzy ma wpływ na jakość kształcenia oraz prowadzone przez uczelnie badania naukowe. W związku z tym dużą uwagę przywiązują do właściwego zarządzania wiedzą. Nowa wiedza oraz zarządzanie przyczyniają się do podnoszenia przez szkoły wyższe innowacyjności i konkurencyjności na rynku usług edukacyjnych. Celem artykułu jest charakterystyka zarządzania wiedzą na poziomie uczelni wyższej.

Słowa kluczowe: wiedza, zarządzanie, uczelnie, kształcenie.

Wprowadzenie

Kilkadziesiąt lat temu Alvin Toffler zapowiedział nadejście „trzeciej fali”. Pierwszą tworzyło – jego zdaniem – społeczeństwo rolnicze, drugą przemysłowe, trzecią zaś społeczeństwo informacyjne. W tym ostatnim główną rolę miała odegrać informacja. Była dla niego powszechnym i niewyczerpalnym surowcem. Dzięki niej oraz własnej wyobraźni ludzie mieli kreować substytuty surowców, które ulegały wyczerpaniu (Toffler 1985, s.396). Zapowiedziany przez Tofflera obraz przyszłości świata zaczął się realnie kształtować na przełomie XX i XXI wieku.

Współcześnie mamy do czynienia z zalewem różnego rodzaju informacji. Jadąc metrem, pociągiem lub tramwajem jesteśmy „bombardowani” reklamami oraz przekazami informacyjnymi z kraju i ze świata. Coraz głośniejsze i częściej pisze się oraz mówi o społeczeństwie informacyjnym oraz społeczeństwie wiedzy. Współczesna informacja odgrywa podstawową rolę we wszystkich dziedzinach życia publicznego. Ma kolosalny wpływ na pozycję konkurencyjną przedsiębiorstw oraz instytucji. Od niej zależy bezpieczeństwo międzynarodowe. Błędna informacja może okazać się katastrofą dla ludzkości.

Niezwykle trudny – na przestrzeni wieków – był proces tworzenia wiedzy naukowej. Można przedstawić go w formie odwróconej piramidy, zanurzonej w fałszywej oraz pozornej wiedzy (Alekseew 1983, s.135). Dopiero dalszy rozwój nauki i techniki doprowadził do głębokich zmian w tej dziedzinie. W wyniku ogromnych przemian piramida prawdziwej wiedzy zaczęła rozszerzać się i wzrastać w szybkim tempie (Głazunow i inni 2010, s.15).

W ten sposób ludzkość uzyskała większy dostęp do wiedzy zweryfikowanej naukowo, którą można szybko i łatwo przyswoić.

W żadnym stuleciu przyrost wiedzy nie osiągnął tak dużych rozmiarów i znaczenia, jak ma to miejsce współcześnie. W książce *Krótką historią przyszłości* Jacques Attali wskazał na dokonujące się w świecie procesy związane z podwajaniem dostępnej wiedzy. Jego zdaniem ma to miejsce co dwa lata. Stwierdził, iż w 2030 roku proces ten ulegnie podwojeniu w ciągu 72 dni (Szostek 2012, s.2). Tego typu sytuacja wymaga lokalizowania wiedzy, jej pozyskiwania, weryfikowania oraz syntezy. Doskonale sprawdza się w tej roli broker wiedzy, który dysponując wiedzą z zakresu bibliotekoznawstwa oraz umiejętnościami posługiwania się technologiami informatycznymi wyszukuje różne zasoby wiedzy, które później mogą znaleźć zastosowanie w różnych branżach gospodarki.

Wśród organizacji oraz instytucji zajmujących się poszukiwaniem, generowaniem, upowszechnianiem, magazynowaniem oraz przetwarzaniem wiedzy ważne miejsce zajmują uczelnie wyższe. Funkcjonując na rynku, świadczą usługi edukacyjne dla ogromnej rzeszy studentów. Z racji posiadanych zasobów intelektualnych zaliczane są do instytucji opartych na wiedzy. Należą do grona wspomnianych wcześniej organizacji uczących się, a ich podstawowym celem jest między innymi kreowanie oraz przekazywanie wiedzy naukowej. Zatrudnieni w ośrodkach akademickich wykładowcy zaliczani są do kategorii pracowników wiedzy. Praca intelektualna stanowi ich podstawowe źródło utrzymania. Ma decydujący wpływ na ich dalszą karierę zawodową w obszarze nauki.

Uchodzące za „świątynię wiedzy” uczelnie wyższe muszą zmagać się z coraz silniejszą konkurencją na rynku. Powoli zaczynają tracić monopol na przekazywanie wiedzy. Dzieje się tak pod wpływem dynamicznego i masowego rozwoju technologii informacyjnych oraz informatycznych. Powoduje to, iż pojawiają się nowi konkurenci. Należą do nich media elektroniczne, które również zajmują się przekazywaniem wiedzy (Zarządzanie wiedzą...2000, s.11). Te ostatnie kierują bogatą ofertą do masowego odbiorcy. Współcześnie łącza internetowe stają się istotnym narzędziem dyfuzji wiedzy nie tylko potocznej, ale i naukowej.

Operujące na rynkach międzynarodowych oraz globalnych ogromne korporacje generują we własnym zakresie i na własny użytek nowoczesną i zaawansowaną wiedzę, którą następnie wdrażają w procesach wytwórczych i usługowych. Zaproponowana przez prof. Gunnara Eliassona koncepcja „bloków kompetencji” potwierdza rolę dużych przedsiębiorstw w procesie kreowania wiedzy podstawowej. Tego typu sytuacja sprawia, iż jego teza o powolnym przejmowaniu przez firmy roli politechnik w tej dziedzinie wydaje się coraz bardziej realna (Eliasson 1996).

Pojęcie wiedzy, jej rodzaje, cechy i funkcje

Czym jest wiedza? To pytanie stawiali już filozofowie w starożytnej Grecji (Brachman, Levesque 2003, s. 2). W licznych publikacjach – ukazujących się na rynkach krajowych i zagranicznych – spotkać można różne definicje interpretujące to pojęcie. Według znawców tego zagadnienia, Davenporta i Prusaka, wiedza powstaje i rozwija się w umysłach ludzkich. W przypadku organizacji jest zawarta w różnego rodzaju dokumentach, bazach danych oraz w procedurach, zwyczajach i normach (Davenport, Prusak 1998, s. 5).

W związku z tym, iż wiedza jest produktem ludzkiego umysłu, może mieć charakter uświadomiony lub nieświadomiony. Pewne jej zasoby przyswajamy w sposób planowy w czasie edukacji, inne zaś zapamiętujemy nie wiedząc, iż jesteśmy ich dysponentami.

Znany polski uczyony Florian Znaniecki głosił pogląd, iż teoria wiedzy musi stanowić podstawę wszelkich praktycznych działań ukierunkowanych na pobudzanie, rozszerzanie, organizowanie oraz doskonalenie pracy naukowej. Był zdania, iż opanowanie oraz posiadanie pewnego systemu prawd powinno objawiać się społecznie w działaniach dopełniających oraz krytycznoodtwórczych (Znaniecki 1984, s. 12 oraz s. 221).

Na posiadaną przez nas wiedzę o świecie składają się pewne uporządkowane i powiązane w logiczną całość informacje o faktach, zdarzeniach, procesach, mechanizmach, związkach przyczynowo-skutkowych i zjawiskach, które odnoszą się do naszej rzeczywistości. W przypadku, gdy są one logicznie powiązane ze sobą, mówimy, iż dana osoba posiada wiedzę uporządkowaną.

W zarządzaniu wiedzą oraz w życiu codziennym często operujemy trzema podstawowymi pojęciami, które składają się na tzw. hierarchię wiedzy (Tobin 1997):

- wiedza;
- informacja;
- dane.

Wiedza to rozumienie pozyskiwanych informacji oraz ich umiejętne wykorzystanie w teorii bądź w praktyce (Łobejko 2004, s. 32). Powstaje w procesie myślowym człowieka. Składają się na nią informacje, które są łączone w logiczną całość. Może ona mieć charakter kompleksowy bądź fragmentaryczny. Zależy to od jakości i ilości zdobywanych informacji.

W przypadku, gdy pozyskiwane dane są przetwarzane i następnie interpretowane, mamy do czynienia z informacjami. Dzięki nim możemy się dowiedzieć: co się wydarzyło?, gdzie? oraz kiedy? (Łobejko 2004, s. 31–32). Odnoszą się one do pewnych zdarzeń. Jako przykład można np. wymienić programy informacyjne emitowane w telewizji związane z wydarzeniami w kraju i na świecie.

Dane to surowe liczby oraz fakty, które związane są z pewnymi zdarzeniami mającymi miejsce w otoczeniu (Łobejko 2004, s. 31). Jako przykład możemy podać wielkość produkcji w danej fabryce bądź kraju lub liczbę mieszkańców żyjących w miastach i państwach.

Skodyfikowaną w dokumentach, raportach, artykułach oraz książkach wiedzę można podzielić na:

- naukową;
- potoczną.

Wiedza naukowa powstaje w procesie stosowania metody prób i błędów w laboratoriach badawczych, w których prowadzone są eksperymenty oraz obserwacje, a także w katedrach i wydziałach uczelni. W przeciwieństwie do wiedzy duchowej nie posiada ona charakteru hermetycznego. Co pewien czas ulega procesowi weryfikacji, rozwoju i syntezy. Na wiedzę naukową składają się ciągi liczb oraz słów. Można ją dzielić na mniejsze fragmenty i na ich podstawie tworzyć nowe teorie opisujące rzeczywistość i różne zjawiska, które w niej zachodzą.

Na wiedzę potoczną składają się ogólne twierdzenia i spostrzeżenia dotyczące zjawisk o charakterze przyrodniczym, historycznym, gospodarczym i innym, które nie mają

empirycznego potwierdzenia. Jako zasoby nie zostały zweryfikowane naukowo. Powstają spontanicznie i są przekazywane z pokolenia na pokolenie, stanowiąc element tradycji.

Przyjmując za kryterium specyfikę opisu danej rzeczywistości i zjawisk możemy wyróżnić wiedzę naukową:

- ogólną;
- szczegółową.

Biorąc za kryterium dostępność możemy podzielić wiedzę na:

- cichą;
- jawną.

M. Polanyi posługiwał się terminem wiedza cicha (Holton 1992, s. 18-19). Za jego przyczyną pojęcie to weszło do teorii zarządzania. Ten rodzaj wiedzy ma charakter indywidualny. Znajduje się w ludzkim umyśle oraz w umiejętnościach, które nabywane są w ciągu wielu lat (Nonaka 2000, s. 83).

Wiedza jawna jest dostępna w różnego rodzaju publikacjach naukowych. Ludzie nabywają ją i dzielą się nią. Z reguły nie występują tu żadne przeszkody, które mogłyby utrudniać korzystanie z jej zasobów.

Obecna w umysłach pracowników naukowych wiedza cicha odnosi się do dwóch podstawowych obszarów (Nonaka 2000, s. 25):

- technicznego – jest efektem ludzkich umiejętności, a także zdolności;
- poznawczego – występuje w schematach, modelach mentalnych oraz różnych spostrzeżeniach B.A. Lundvall i B. Johnson dzielą wiedzę na cztery podstawowe kategorie, którym przypisują określone znaczenie (Lundvall, Johnson 1994, s. 23–42):
- know-what – wiedzieć co?
- know-how – wiedzieć, jak to zrobić?
- know-why – wiedzieć dlaczego?
- know-who – wiedzieć kto?

Z wiedzą typu „wiem co” mamy do czynienia w życiu codziennym. Odnosi się ona do pewnych faktów oraz obowiązujących przepisów. Wiedza typu „wiem jak” skondensowana jest w umysłach ludzkich i stanowi wynik ich życiowych i zawodowych doświadczeń. Z kolei wiedza typu „wiem dlaczego” odpowiada na pytania: dokąd zmierza organizacja, a także jakie podziela wartości? Czwarty rodzaj wiedzy, „wiem kto”, podpowiada nam, jakie mamy rozeznanie w danej dziedzinie, kto jest kim w danej branży oraz jaką posiada wiedzę, aby można było ją wykorzystać? (Evans 2005, s. 31-32).

Generowaną w krajowych i zagranicznych uczelniach wiedzę naukową możemy podzielić na:

- teoretyczną;
- praktyczną.

Wiedza teoretyczna nie jest zweryfikowana w praktyce. Jednak jej istnienie pozwala generować kolejne jej zasoby. Jest bardzo ważna dla rozwoju poszczególnych społeczeństw. Stanowi wyraz dociekań naukowców, którzy przyjmują różne założenia, omawiając ogólne mechanizmy i procesy rządzące danym wycinkiem rzeczywistości lub objaśniając nam funkcjonowanie pewnych urządzeń.

Wiedza praktyczna wynika z doświadczenia. Zawiera praktyczne wskazówki, jak można ją użytkować. Jest najcenniejsza ze wszystkich jej rodzajów dla działającej na rynku firmy, ponieważ to ona decyduje o przewadze konkurencyjnej.

Generowana w uczelniach wyższych oraz w różnych instytucjach publicznych wiedza naukowa może:

- być objęta prawami autorskimi;
- być dostępna dla szerokich rzesz obywateli.

Pierwsza podlega przepisom prawa autorskiego. Ewentualne naruszenie obowiązujących przepisów w tej materii grozi sankcjami karnymi. Tego typu wiedza może także występować w postaci patentu bądź publikacji.

Nie są objęte obowiązującym prawem autorskim akty normatywne oraz dokumenty urzędowe. Z tego typu zasobów korzystamy bez zgody ich twórców. Gdy zamierzamy powołać się na wspomniane treści w książce lub artykule, czynimy to w formie przypisu, a także umieszczamy cytowane źródło w bibliografii.

Będącą przedmiotem licznych wykładów, ćwiczeń oraz badań laboratoryjnych wiedzę naukową można podzielić na:

- specjalistyczną;
- interdyscyplinarną.

Wiedza specjalistyczna dotyczy pewnego wycinka wybranej nauki (np. matematyki, fizyki, chemii, historii, filozofii). Druga tworzy się w wyniku połączenia różnych fragmentów przynależnych do wielu dyscyplin naukowych. Powstały na bazie wiedzy interdyscyplinarnej produkt ucieleśnia różne rozwiązania przynależne do różnych dyscyplin naukowych.

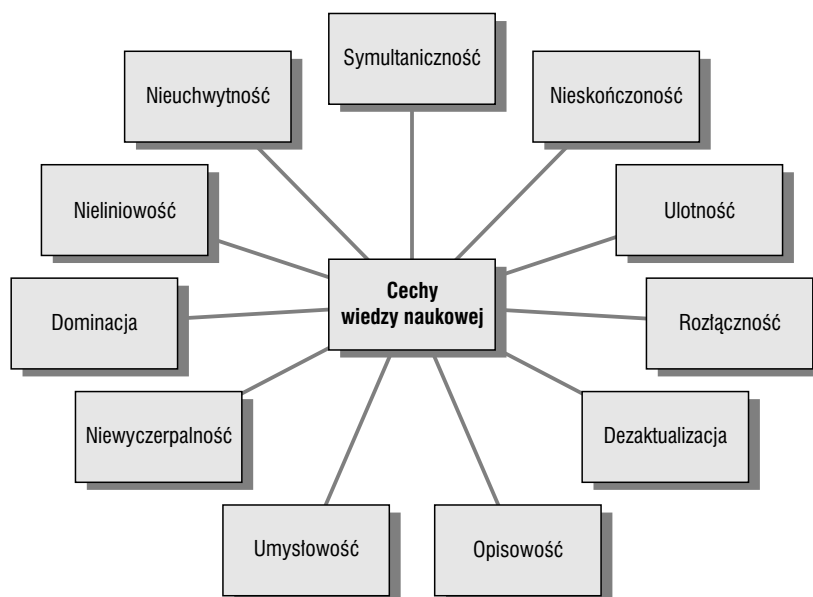
Wiedzę naukową można zapisać w postaci:

- matematycznej – za pomocą liczb i znaków, których efektem są równania matematyczne i wzory;
- humanistycznej – za pomocą liter i słów, które tworzą zdania opisujące dane rzeczy, procesy i zdarzenia.

Wiedza naukowa może występować w prostej i zrozumiałej dla odbiorcy postaci oraz zaawansowanej (charakterystycznej dla informatyki, elektroniki, chemii czy fizyki). Jej zrozumienie – w tym ostatnim przypadku – wymaga znajomości podstaw teoretycznych, gdyż mamy do czynienia ze ścisłym i precyzyjnym wyrażaniem myśli bądź skomplikowanymi obliczeniami, np. w przypadku nauk technicznych i matematycznych.

Wiedza naukowa odznacza się pewnymi charakterystycznymi cechami (rysunek1), które nadają jej pewne wartości. Symultaniczność sprawia, iż te same zasoby wiedzy mogą być eksploatowane przez wielu użytkowników w dowolnym miejscu i czasie. Nieliniowość powoduje, iż nie ma powiązań między wielkością zasobów wiedzy a odnoszonymi w praktyce korzyściami. Istniejące zasoby wiedzy są niewyczerpalne. W przypadku wiedzy możemy również mówić o jej dominacji. Tego typu cecha sprawia, iż staje się ona najważniejsza spośród pozostałych zasobów organizacyjnych (Toffler, cyt. za: Grudzewski, Hejduk 2004, Strojny 2000).

Rysunek 1
Cechy wiedzy naukowej



Źródło: opracowano na podstawie publikacji: W.M. Grudzewskiego i I. Hejduk, M. Strojnego, M. Klaka, A. Tofflera, a także własnych przemyśleń.

Analizując cechy wiedzy można stwierdzić, iż jej zasoby pozostają nieuchwytnie. Jest niestabilna i ulotna. Duża część jej zasobów skondensowana jest w umyśle ludzkim. W przeciwieństwie do pozostałych zasobów organizacyjnych nie podlega ona typowemu zużyciu fizycznemu. Dzieje się tak dlatego, iż posiada charakter niematerialny. Można ją nabyć w każdej chwili i wykorzystać w konkretnym czasie. Służy też do wywierania wpływu na ludzi w organizacji oraz poza nią (Grudzewski 2004, s. 51).

Permanentna eksploatacja zasobów wiedzy naukowej nie powoduje jej uszczuplenia. Zapisywana w formie papierowej bądź elektronicznej podlega zjawisku wartościowania. Pewne jej zasoby są przydatne w praktyce, a inne pomijane jako zbędne. Wiedza jest rozłączna, co oznacza, iż można ją dzielić i scalać oraz tworzyć na jej podstawie nowe teorie. Jest wytworem ludzkiego intelektu. Wspomniany element intelektualny jest dominujący w procesie jej generowania, gdyż tworzą ją ludzie kreatywni. W przypadku wiedzy mamy do czynienia z opisowością. Tego typu cecha pozwala nam stawiać pytania, odpowiadać twierdząco lub przecząco, opisywać i wyjaśniać rzeczywistość.

Wiedza naukowa spełnia w środowisku akademickim oraz poza nim następujące funkcje:

- poznawczą – pomaga zrozumieć otaczający nas świat, dowiadujemy się o różnych mechanizmach i procesach rządzących sferą naszej rzeczywistości;
- opisową – pozwala opisywać pewne zjawiska zachodzące w świecie;

- weryfikacyjną – umożliwia porównywać różne teorie, zasady, strategie oraz ich fragmenty celem dostosowywania zasobów wiedzy do aktualnych potrzeb organizacji;
- analityczną – pozwala rozkładać na czynniki pierwsze istniejące teorie i poszukiwać nowych koncepcji.

Wiedzę o otaczającym nas świecie oraz zjawiskach w nim zachodzących czerpiemy dzięki podstawowym technikom uczenia:

- indywidualnego;
- organizacyjnego.

W indywidualnym uczeniu się ma miejsce interpretowanie gromadzonej wiedzy. Nie występuje tu organizacyjna sankcja. Tego typu sytuacja sprawia, iż nie dochodzi do jej przekształcania w zbiorową teorię funkcjonowania firmy (Śliwa 2003, s. 86). Pojawiają się tu własne przemyślenia i teorie. Nie są one wiążące dla pozostałych osób. Jednostki samodzielnie zdobywają niezbędną wiedzę, czerpiąc ją z obserwacji, instrukcji oraz rozmów z innymi osobami.

W przypadku organizacyjnego uczenia się pojawia się zjawisko zbiorowego interpretowania oraz poszerzania dostępnej informacji. W tego typu sytuacjach dochodzi do przekształcania informacji w organizacyjną wiedzę (Śliwa 2003, s. 86). Każdy wykładowca przyjmuje ją jako sprawdzone rozwiązanie i na jej podstawie realizuje kształcenie studentów.

Niestabilność otoczenia, w którym funkcjonują organizacje edukacyjne, sprawia, iż konieczne staje się permanentne generowanie, pozyskiwanie, wdrażanie, przekazywanie, magazynowanie i weryfikowanie wiedzy interdyscyplinarnej tworzącej się na styku różnych dyscyplin naukowych przez międzywydziałowe zespoły naukowców. Tego typu sytuacja powoduje, iż wychodząc poza specjalistyczną wiedzę możemy lepiej zrozumieć otaczający nas świat.

Doświadczenie pokazuje, iż często przejawiamy skłonność do koncentrowania się jedynie na wybranych elementach naszej rzeczywistości. Co więcej, między tymi elementami nie zachodzą żadne powiązania. Tego typu sytuacja sprawia, iż nie jesteśmy w stanie rozwiązywać naszych najważniejszych problemów (Senge 2003, s. 23).

Współcześnie ma miejsce przechodzenie od wiedzy specjalistycznej do wiedzy interdyscyplinarnej. W warunkach statycznego otoczenia wiedza nie ulegała zmianie przez długi czas. Przez wiele lat służyła absolwentom szkół wyższych. Z chwilą, gdy środowisko stało się zmienne organizacje, ludzie zmuszeni są nieustannie poszukiwać nowych jej zasobów, aby sprostać nowym wyzwaniom cywilizacyjnym.

Wiedza jako jeden z efektów kształcenia

Już kilkadziesiąt lat temu Alvin Toffler twierdził, iż pojawianiu się nowych zasobów wiedzy towarzyszy zjawisko poszerzania oraz dezaktualizowania się starej wiedzy. Tego typu sytuacja wymusza na organizacjach oraz ludziach reorganizację własnych zasobów oraz konieczność uczenia się (Toffler 1974, s. 201). Dynamiczne otoczenie sprawia, iż dopiero pozyskana przez instytucje wiedza przestaje po pewnym czasie im wystarczać (Śliwa 2003, s. 7).

Według specjalistów w obszarze wiedzy zachodzą różne procesy. Z jednej strony mamy do czynienia z podwajaniem jej zasobów co 6 lat, z drugiej zaś strony z zapominaniem.

Tego typu sytuacja powoduje, iż w ciągu 10 lat zapominamy 50% wiedzy, którą posiadamy. W związku z tym dochodzi do tworzenia luki edukacyjnej (Gajewski 2000, s. 44). Wyjściem z tej sytuacji staje się koncepcja uczenia się przez całe życie.

Nowe wyzwania wymuszają na szkolnictwie wyższym konieczność przebudowy procesu kształcenia studentów. W wyniku reformy odchodzi się od dydaktyki realizowanej z punktu widzenia wykładowcy, który decydował, czego będą się uczyć studenci oraz jak kształcenie będzie przebiegać. W coraz większym stopniu spoglądamy na ten proces z punktu widzenia studenta, który kończy szkołę i zastanawiamy się, co tak naprawdę będzie wiedział i umiał po jej ukończeniu (Kraśniewski 2009, s. 55).

Realizowana w Polsce reforma szkolnictwa wyższego stawia za cel kształcenie wysokiej klasy absolwentów na potrzeby zmieniającego się rynku pracy. Tego typu sytuacja sprawia, iż system kształcenia staje się postrzegany jako długoterminowy element rozwoju społeczeństwa. Dzięki niemu odbywa się kreowanie innowacyjnych rozwiązań dla gospodarki oraz podnoszenie konkurencyjności na rynku (Grudzewski, Hejduk 2006, s. 15).

Reforma szkolnictwa wyższego zmierza w kierunku lepszego wyposażenia absolwenta w potrzebną wiedzę, którą można będzie wdrożyć w życiu codziennym i pracy zawodowej. W związku z tym wyznaczone przez nią efekty kształcenia opierają się na trzech zasadniczych filarach:

- wiedzy;
- umiejętnościach;
- kompetencjach społecznych i personalnych (Chmielecka red. 2010, s. 104).

Wspomniane efekty kształcenia pozwalają uczelniom wyższym określić, co studenci danego kierunku i specjalności muszą wiedzieć, rozumieć oraz wykonywać po jej ukończeniu. Proces kształcenia to myślenie o tych efektach. Tego typu sytuacja wymaga znacznego wysiłku ze strony kadry akademickiej. W wyniku wdrażania reformy ma miejsce zmiana dotychczasowego paradygmatu kształcenia, co sprawia, iż wspomniane efekty kształcenia stają się centralnym punktem założeń Procesu Bolońskiego (Kraśniewski 2009, s. 34 –111).

Bardzo ważną rolę odgrywa – w procesie kształcenia – przekazywanie studentom wiedzy naukowej. Tego typu sytuacja powoduje, iż rozwijają się u nich umiejętności intelektualne. Dlatego istotne staje się ukierunkowanie programu nauczania na ich wyrabianie. Wspomniane kształcenie musi odnosić się do ich możliwości umysłowych. Istotne staje się myślenie krytyczne u studentów (Piotrowski 1999).

Duże znaczenie przypisuje się kompetencjom, które uzyskują studenci po ukończeniu uczelni. To właśnie dzięki nim będą mogli skutecznie zarządzać zmianami w turbulentnym otoczeniu. Tego typu wyzwania pojawiają się w czasie wchodzenia absolwentów na rynek pracy po opuszczeniu ścieżki edukacyjnej (Vuorinen 2012, s. 59).

Modele zarządzania wiedzą w uczelniach wyższych

W teorii organizacji mamy do czynienia z różnymi modelami zarządzania wiedzą. Ich twórcami są naukowcy z kraju i zagranicy. Większość z nich omawia kwestię konwersji wiedzy w kontekście organizacji wytwórczych i usługowych. Nie odzwierciedlają one w pełni

złożonego charakteru współczesnej instytucji funkcjonującej w przestrzeni fizycznej i wirtualnej.

Według W. Kotarby oraz M. Kotarby o zarządzaniu wiedzą mówimy w kategorii pewnego zbioru, który jest uporządkowany. Mamy tu do czynienia z systemem, który dotyczy procesów ukierunkowanych na pozyskiwanie, magazynowanie, przetwarzanie oraz wskazywanie informacji, które mogą okazać się przydatne dla wiedzy, aby na jej podstawie można było podejmować optymalne decyzje (Kotarba 2006, s. 27).

Według W.M. Grudzewskiego oraz I. Hejduk warunkiem ustanowienia systemu zarządzania wiedzą na poziomie organizacji staje się dostęp do:

- technologii informacyjnej i informatycznej;
- efektywnego systemu zarządzania połączonego z metodami pomiaru wykorzystania efektywności wiedzy;
- obecności kultury organizacyjnej ukierunkowanej na ludzi (Grudzewski, Hejduk 2005).

Zarządzaniu wiedzą sprzyja odpowiedni klimat w organizacji, który umożliwia kreowanie nowych jej zasobów (Fazlagić 2013). Jest to możliwe pod warunkiem promowania myślenia krytycznego, mobilizującego studentów oraz wykładowców do nowego spojrzenia na istniejące fakty i zdarzenia mające miejsce w otoczeniu oraz pozyskiwanie przez nich rozwiązań, aby to zmienić.

Analizując dotychczasową literaturę można stwierdzić, iż zarządzanie wiedzą naukową na uczelniach wyższych polega na podejmowaniu przez pojedyncze osoby lub specjalistyczne i interdyscyplinarne zespoły naukowców – na poziomie katedry, wydziału, uczelni – zaplanowanych działań ukierunkowanych między innymi na zdobywanie, rozprzestrzenianie i weryfikowanie różnych typów wiedzy celem realizacji efektów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów oraz prowadzenie własnych bądź zleconych (przez publiczne lub prywatne podmioty gospodarcze) prac naukowo-badawczych w przestrzeni zarówno fizycznej, jak i wirtualnej.

Funkcjonujące w sektorze usług edukacyjnych uczelnie wyższe zdecydowanie różnią się od innych organizacji usługowych działających na rynku. Mamy tu do czynienia ze szczególnym rodzajem ich działalności. W ślad za Henrym Mintzbergiem można je nazwać „profesjonalną biurokracją”. Realizowane w ramach procesów kształcenia usługi edukacyjne posiadają charakter autorski. Trudno jest tu ustanowić pełną standaryzację (Leja 2005, s. 150).

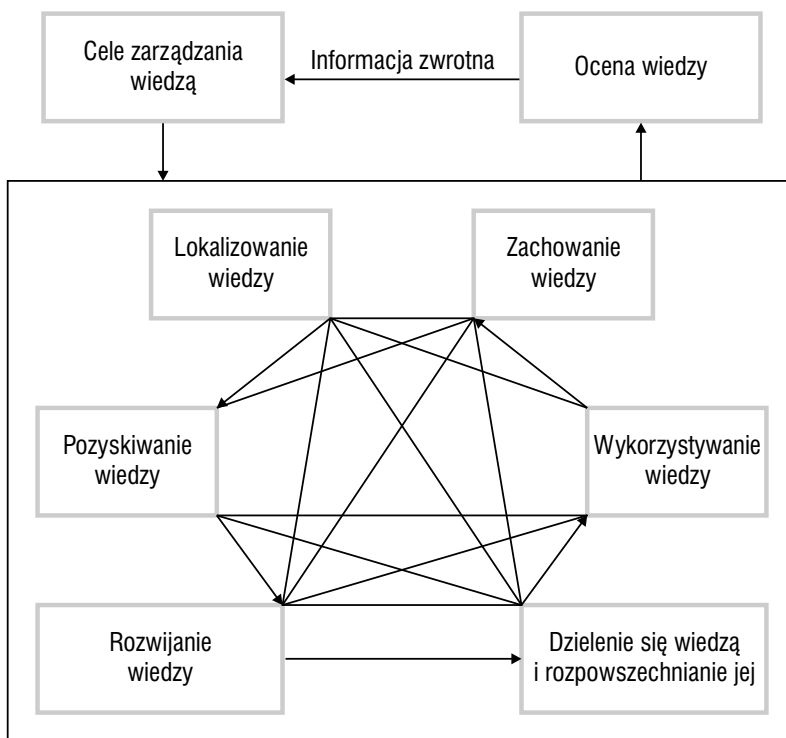
We współczesnej literaturze poświęconej teorii organizacji spotkać można wiele różnych modeli odnoszących się do zagadnień stosowania wiedzy naukowej. Popularnością cieszy się procesowy model zarządzania wiedzą (rysunek 2). Jego autorami są: G.Probst, S.Raub oraz K.Romhardt. Ich model składa się z następujących elementów:

- lokalizowania wiedzy;
- pozyskiwania wiedzy;
- rozwijania wiedzy;
- dzielenia się wiedzą i rozpowszechniania;
- wykorzystywania wiedzy;
- zachowania zasobów (Probst i inni 2002, s. 46).

W przypadku funkcjonowania uczelni wyższych lokalizowaniem wiedzy naukowej zajmują się między innymi:

- wykładowcy prowadzący zajęcia dydaktyczne;

Rysunek 2
Procesowy model zarządzania wiedzą



Źródło: G.Probst, S.Raub, K.Romhardt, *Zarządzanie wiedzą w organizacji*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002, s.46.

- naukowcy zajmujący się badaniami naukowymi;
- doktoranci piszący prace doktorskie;
- studenci zbierający informacje do prac dyplomowych i egzaminów;
- pracownicy biblioteki zajmujący się informacją naukową;
- inni specjaliści pracujący w pionie administracji uczelni.

Lokalizowanie wiedzy odbywa się za pomocą elektronicznych katalogów o zasięgu krajowym, takich jak: KARO czy NUKAT bądź lokalnych, jak: OPAC czy ALEPH. Przez wyszukiwarki internetowe można lokalizować publikacje, stosując jedno z wybranych kryteriów: nazwisko, tytuł, numer ISBN (dla książek) lub ISSN (dla czasopism), hasło przedmiotowe, słowo kluczowe, wydawnictwo, seria wydawnicza itp. Za pomocą wyszukiwarki Google możemy przeszukiwać bazy z katalogami wydawniczymi, a także identyfikować pracowników naukowych zajmujących się wybraną dziedziną nauki, gdy chcemy ich zaprosić do projektu badawczego.

Nauczyciele akademicki oraz studenci i doktoranci mogą korzystać ze światowych zasobów wiedzy z różnych dyscyplin naukowych. Wspomniane zasoby udostępniane są w ramach Wirtualnej Biblioteki Nauki. Wiedzę można pozyskiwać również biorąc

udział w konferencjach krajowych i międzynarodowych oraz w różnego rodzaju panelach naukowych.

Wiedza naukowa jest podstawą kreowania innowacyjnych rozwiązań dla różnych sektorów gospodarki. Służy realizacji ambitnych projektów naukowo-badawczych w uczelni lub we współpracy z zewnętrznymi jednostkami badawczo-rozwojowymi. Może być także wykorzystana w procesie dydaktycznym na uczelni.

Wiedza krajowa oraz zagraniczna jest rozwijana przez pracowników naukowo-dydaktycznych oraz studentów. Dzięki niej można tworzyć mniej lub bardziej skomplikowane modele matematyczne, konstruować prototypy maszyn i urządzeń, pisać artykuły i książki, a także prowadzić ciekawe wykłady. Na bazie posiadanych zasobów tworzymy własne, które następnie możemy zastosować w praktyce. W ten sposób następuje przyrost pracowań naukowych i projektów naukowo-badawczych.

Istotne z punktu widzenia kształcenia studentów wydaje się przekazywanie i dzielenie się wiedzą. Należy odróżniać terminy: przekazywanie wiedzy oraz komunikowanie się. Nie można umieszczać ich na tym samym poziomie. Dzieje się tak, ponieważ przekazywanie obejmuje transfer wiedzy z jednego stanu wykształcenia do drugiego (Zarządzanie wiedzą...2000, s. 101). Jest on skuteczny pod warunkiem, iż osoby po drugiej stronie będą dysponować odpowiednim przygotowaniem teoretycznym i praktycznym, aby tę wiedzę przyswoić. Komunikacja natomiast zakłada przesyłanie różnych informacji między ludźmi niezależnie od stopnia ich wiedzy i przygotowania zawodowego. Dobitym tego przykładem są prowadzone przez przedsiębiorstwa kampanie reklamowe, które adresowane są do ludzi o różnym poziomie wykształcenia.

Nauczyciele akademicki dzielą się wiedzą ze swoimi studentami i doktorantami podczas wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów oraz seminariów dyplomowych. Wykładowcy wymieniają się wiedzą cichą i jawną w trakcie nieformalnych bądź formalnych spotkań. W pierwszym przypadku przypominają one występujące w organizacjach wytwórczych i usługowych „wspólnoty praktyków”. Odbywają się w czasie przerw kawowych, obiadowych, prywatnych spotkań w domach lub podczas wyjazdów służbowych. Formalne spotkania wykładowców – w ramach rady wydziału lub zebrania katedry, bądź też narady robocze u rektora – także są miejscem wymiany wiedzy.

Ogromne zasoby wiedzy sprawiają, iż człowiek nie jest w stanie jej przyswoić w całości. Dzieje się tak ze względu na ograniczone możliwości percepcyjne. W nasze możliwości zapamiętywania wkradają się nieścisłości i błędy, które sprawiają, iż zniekształcamy pewne pojęcia, nazwiska, nazwy oraz terminy. Dlatego wiedzę należy utrzymywać, przypominając co pewien czas.

B. Mikuła dzieli składowaną w różnego rodzaju organizacjach wiedzę naukową na trzy podstawowe kategorie:

- spersonalizowaną (cichą i jawną);
- skodyfikowaną (projekty, publikacje, bazy danych, dokumenty);
- ugruntowaną (produkty, procesy, technologie (Mikuła 2005, s. 15–17)).

Podobny do Probst, Rauba i Romhardt schemat zarządzania wiedzą przedstawia model Ashoka Jashapara, który zakłada istnienie pięciu podstawowych cykli:

- odkrywanie wiedzy;
- kreowanie wiedzy;
- wartościowanie wiedzy;

- upowszechnianie wiedzy;
- wykorzystanie wiedzy (Jashapara 2006, s. 20).

Odkrywanie wiedzy polega na poszukiwaniu istniejących zasobów w umysłach pracowników zatrudnionych w organizacji oraz w otoczeniu.

Kreowanie wiedzy odbywa się na podstawie własnych bądź cudzych doświadczeń, obserwacji, badań empirycznych oraz analiz dostępnej literatury.

Ważnym procesem wspomnianego modelu jest wartościowanie wiedzy, która – jak wcześniej wspomniałem – musi być okresowo poddawana przeglądowi, dzięki czemu dokonuje się selekcji jej zasobów pod kątem ewentualnej przydatności w teorii i praktyce.

W przypadku upowszechniania wiedzy mamy do czynienia z jej dyfuzją. Proces ten przebiega wśród społeczności akademickiej. Mamy tu na myśli pracowników dydaktycznych, naukowo-badawczych, a także studentów i doktorantów. Upowszechnianie wiedzy odbywa się także na zewnątrz uczelni w wyniku współpracy z organizacjami i naukowcami funkcjonującymi w otoczeniu.

Dzielenie się wiedzą może napotykać różne bariery. Mogą mieć charakter techniczny (brak sprawnej infrastruktury informatycznej) lub wynikać z kontekstu kulturowego. Jako przykład można podać Polskę. W naszym kraju mamy do czynienia z niską skłonnością do dzielenia się wiedzą między pracownikami w organizacji. Według specjalistów wspomniana niechęć może być spowodowana uwarunkowaniami kulturowymi (Glińska-Noweś 2006, s. 278–279). Wzorce kulturowe, wyniesione z domu, mogą przekładać się na późniejsze zachowania w pracy.

Ostatnim procesem omawianego modelu jest wykorzystanie wiedzy. Na jej bazie ma miejsce kreowanie innowacyjnych rozwiązań dla różnych sektorów gospodarki. Tworzone są nowe koncepcje zarządzania organizacjami, metody produkcji oraz maszyny i urządzenia, które można stosować w praktyce.

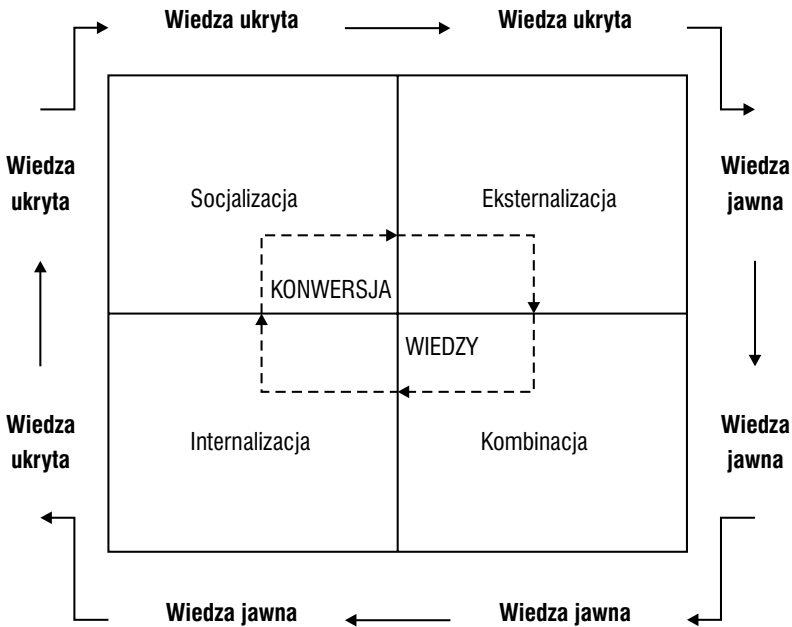
Dużą popularnością cieszy się na świecie model zarządzania wiedzą opracowany przez I. Nonakę. Dzieli on przestrzeń, w której zachodzi konwersja wiedzy, na cztery pola:

- socjalizację;
- eksternalizację;
- kombinację;
- internalizację (Nonaka 2000, s. 96).

W modelu Nonaki (rysunek 3) występuje spirala wiedzy. Jej istota polega na konwersji wiedzy cichej w jawną i jawnej w cichą. W ten sposób mamy do czynienia z przechodzeniem od jednego wymiaru wiedzy do drugiego. Tego typu sytuacja jest charakterystyczna dla uczelni wyższych. Wzajemne oddziaływanie wiedzy cichej i jawnej tworzy innowacyjne rozwiązania (Nonaka 2000, s.95).

W przypadku socjalizacji ma miejsce dzielenie się wiedzą ukrytą (Nonaka, Byosiere 1994). Występuje tu wiedza współodczuwalna podzielana przez osoby w czasie dyskusji (Nonaka 2000, s. 96). Jako przykład można podać nauczyciela akademickiego, który dzieli się własnymi doświadczeniami i spostrzeżeniami ze swoimi młodszymi kolegami, z którymi spotyka się podczas posiedzeń w katedrze czy na radzie wydziału, gdzie dyskutują o problemach zawodowych (Leja 2005, s. 152). Także G.S. Akerlind wyraża pogląd, iż działalność dydaktyczna nauczycieli szkół wyższych musi być ukierunkowana na przekazywanie studentom własnych doświadczeń (Akerlind 2004, s. 363–376).

Rysunek 3
Schemat japońskiego modelu zarządzania wiedzą



Źródło: I.Nonaka, R.Toyama, T.Konno, SECI. Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation, (in:) Long Range Planning, Vol. 33, 2000, p.12, I.Nonaka, H.Takeuchi, Kreowanie wiedzy w organizacji, Poltext, Warszawa 2000, s.96, B. Mikuła, Zarządzanie wiedzą w organizacji, (w:) Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy, Red. B.Mikuła, A.Pietruszka-Ortyl, A.Potocki, Difin, Warszawa 2007, s.129.

W przypadku eksternalizacji dochodzi do zamiany wiedzy ukrytej w jawną (Nonaka, Byosiere 1994). Mamy tu do czynienia z wiedzą pojęciową. Występuje dialog oraz zbiorowa refleksja. Uczestnicy posługują się metaforą i analogią, które umożliwiają artykułowanie wspomnianych zasobów wiedzy (Nonaka 2000, s. 95–96). Na przykład mogą to być spotkania studentów z uczniami szkół średnich oraz organizowane festiwale nauki (Leja 2005, s. 152).

W fazie kombinacji ma miejsce przejście „wiedzy dostępnej w dostępną” (Nonaka, Byosiere 1994). W tym przypadku mamy do czynienia z wiedzą usystematyzowaną. Występuje w postaci np. konkretnego prototypu. Mamy tu do czynienia z wiązaniem nowej wiedzy z już istniejącą (Nonaka 2000, s. 95–96). Odbywa się to za pośrednictwem różnego rodzaju dokumentów, spotkań oraz sieci internetowych (Baruk 2006, s. 36–37).

W przypadku internalizacji ma miejsce zamiana wiedzy dostępnej w ukrytą (Nonaka, Byosiere 1994). Występuje tu wiedza operacyjna oraz uczenie się przez działanie (Nonaka 2000, s. 95–96). Według Ch.M. Reigelutha współczesny nauczyciel akademicki przestaje powoli pełnić rolę przysłowiowego mędrca, który stoi na scenie i wygłasza odczyty. Zaczyna być przewodnikiem studentów, stojąc z boku w procesie kształcenia (Reigeluth 1999).

Zamiana wiedzy zachodzi w organizacjach na czterech poziomach (Hedlund 1994, s. 73):

- indywidualnym (*the individual*);
- grupowym (*the small group*);
- organizacyjnym (*the organization*);
- międzyorganizacyjnym (*the interorganizational domain*).

Zamieszczana w publikacjach wiedza jawna jest przekazywana różnym osobom. Nie zachodzi w tym przypadku potrzeba, aby nauczyciel akademicki brał bezpośredni w tym udział. Nie ma także konieczności angażowania studentów w prowadzenie badań naukowych. Sytuacja zmienia się, gdy mamy do czynienia z wiedzą ukrytą. W tym konkretnym przypadku wymagana jest obecność nauczycieli akademickich. Prowadząc badania naukowe stają się oni przekąźnikiem wiedzy cichej (Clark 1995).

Dla Japończyków wiedza jawna to wierzchołek góry lodowej (Nonaka 2000, s. 25). Zdecydowaną większość zasobów stanowi wiedza niedostępna (Baruk 2006, s. 34). Gdy w kulturze zachodniej wartością stają się abstrakcyjne teorie oraz hipotezy, wśród Japończyków bardzo ważną rolę odgrywa szybkie przetwarzanie doświadczeń jednostkowych (Nonaka 2000, s. 51). Mamy tu ukłon korporacji japońskich w kierunku wiedzy cichej. Priorytetem – w związku z tym – dla uczelni wyższej staje się wydobywanie wiedzy ukrytej i przekazywanie jej studentom. Dotychczasowa praktyka dowodzi, iż wielu wykładowców posiada bogate doświadczenie zawodowe. Widać to między innymi w naukach medycznych, gdzie tego typu wiedzę zdobywa się w ciągu wielu lat na sali operacyjnej. Ważne staje się przekazywanie jej studentom, aby mogli pod okiem swojego mentora poszerzać własne zasoby wiedzy i umiejętności praktyczne.

Zachodzące w szkolnictwie wyższym procesy zarządzania wiedzą dotyczą między innymi:

- wydziałów i katedr znajdujących się w budynkach szkoły w danym mieście;
- wydziałów zamiejscowych funkcjonujących w różnych miastach w kraju;
- jednostek badawczo-rozwojowych oraz przedsiębiorstw przemysłowych, z którymi uczelnia realizuje współpracę np. w zakresie praktyk zawodowych studentów czy projektów naukowo-badawczych;
- innych uczelni wyższych, z którymi szkoła współpracuje.

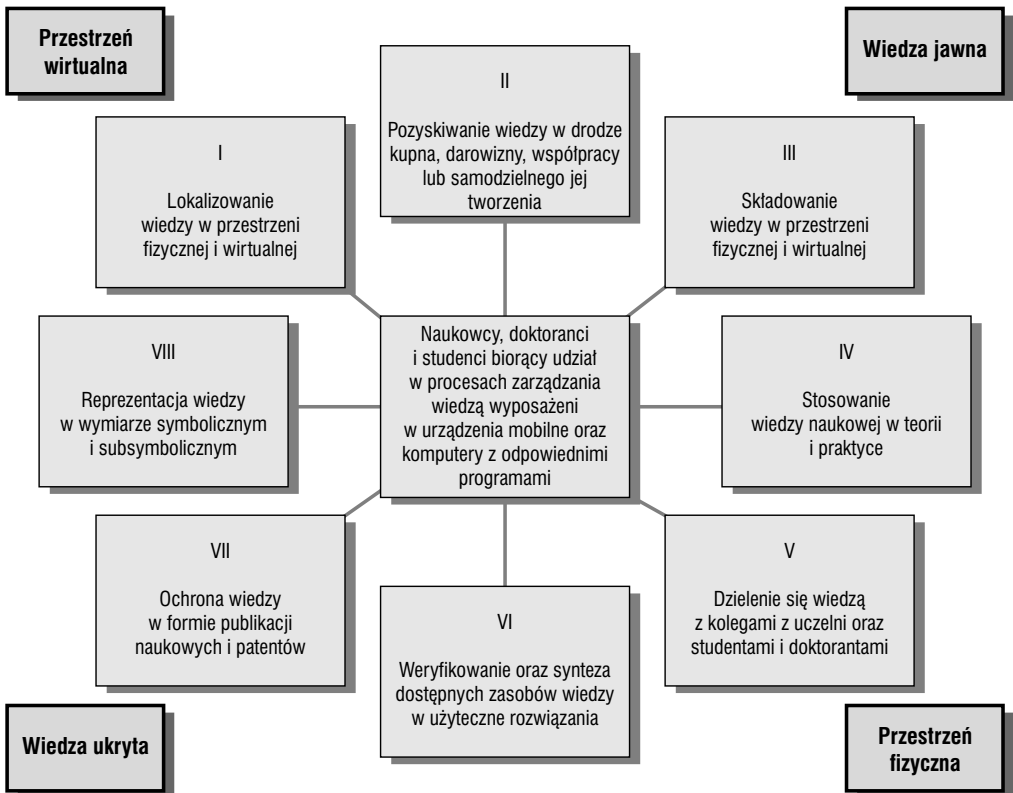
Trudno znaleźć uniwersalny model zarządzania wiedzą, którym można byłoby postugiwać się w każdej uczelni wyższej. W zasobach Internetu znajduje się model zintegrowany, który stanowi połączenie modelu I. Nonaki, ze schematem zaproponowanym przez G. Probstę, S. Raubę, K. Romhardt oraz G. Hedlunda (Łapniewska 2013). Moim zdaniem, w dynamicznym i ciągle zmieniającym się otoczeniu, w jakim przychodzi funkcjonować uczelni wyższej, właściwym wydaje się model hybrydowy, w którym technologie informatyczne i informacyjne wspomagają procesy zarządzania wiedzą.

Model hybrydowy (rysunek 4) stanowi połączenie przestrzeni fizycznej, w której żyjemy oraz wirtualnej, sztucznie stworzonej przez funkcjonujące w sieci komputery (jego dokładniejszy opis zawiera tabela 1). Mamy tu do czynienia z jednej strony z działalnością intelektu i umiejętności tkwiących w człowieku, z drugiej strony ze sztuczną inteligencją, w którą wyposażone są urządzenia mobilne oraz komputery stacjonarne i przenośne.

We wspomnianym modelu występują podobne procesy zarządzania wiedzą, które widzimy na przykładzie schematu G. Probst, S. Rauba i K. Romhardt. Ma tu również miejsce konwersja wiedzy jawnej w cichą i cichej w jawną charakterystyczna dla modelu I. Nonaki.

Ogromnym wsparciem dla procesów zarządzania wiedzą w modelu hybrydowym stają się inteligentne maszyny i urządzenia – komputer z odpowiednimi programami, a także urządzenia mobilne. Dokonująca się w jego obszarze konwersja wiedzy jawnej i cichej ma miejsce zarówno w przestrzeni fizycznej, jak i wirtualnej. Funkcjonuje w niej pojedynczy student, doktorant i wykładowca, a także zespoły naukowców z tej samej katedry lub wydziału, zespoły międzywydziałowe oraz mieszane (stanowiące połączenie zasobów intelektualnych z różnych uczelni krajowych i zagranicznych).

Rysunek 4
Model hybrydowego zarządzania wiedzą



Źródło: opracowanie własne na podstawie dostępnej literatury.

W przypadku reprezentacji wiedzy (rysunek 4), którą pozyskują programy uczące się, możemy wyróżnić metody:

- symboliczne – struktury przechowują informację mającą charakter symboliczny. Mamy tu do czynienia z napisami, którym możemy przypisać interpretację. Tego typu wiedzę zapisuje się zwykle w czytelny dla odbiorcy sposób;
- subsymboliczne – tego typu wiedza nie jest bezpośrednio wyrażona w czytelnej dla odbiorcy postaci. Za przykład mogą tu posłużyć zbiory liczb lub zbiory łańcuchów binarnych (Cichosz 2000, s. 41–42).

W hybrydowym modelu zarządzania wiedzą mamy do czynienia z następującymi elementami składowymi:

- wykładawcami akademickimi, studentami i doktorantami;
- urządzeniami wyposażonymi w sztuczną inteligencję;
- procesami podobnymi do występujących w modelu Probst, Rauba i Romhardt;
- konwersją wiedzy cichej w jawną i jawnej w cichą (I. Nonaki);
- przestrzenią fizyczną i wirtualną.

Hybrydowy model zarządzania wiedzą stanowi połączenie dynamicznie rozwijających się technologii informatycznych i informacyjnych oraz ludzkiego umysłu. Za ich pośrednictwem nauczyciel akademicki oraz student – siedząc przed komputerem podłączonym do Internetu – lokalizuje pokłady wiedzy, generuje, zapisuje lub przekazuje. Komputer i sieci internetowe stanowią podstawowe narzędzie tworzenia, dyfuzji, magazynowania, weryfikowania oraz stosowania wiedzy przez nauczycieli akademickich. Przy ich pomocy testuje się programy komputerowe oraz wirtualne modele maszyn i urządzeń.

Wsparciem hybrydowego modelu zarządzania wiedzą staje się wspomniana wcześniej Wirtualna Biblioteka Nauki. Tego typu jednostka wspomaga pracowników nauki zatrudnionych w uczelniach oraz instytucjach naukowo-badawczych. Mogą z jej zasobów korzystać studenci i doktoranci. Zapewnia darmowy dostęp do najważniejszych publikacji na całym świecie (Wirtualna Biblioteka 2013).

Omawiany model hybrydowy – dotyczący zarządzania wiedzą – zakłada dwa rodzaje kształcenia studentów:

- tradycyjny związany z salą wykładową na uczelni;
- przekazywanie wiedzy na odległość (tzw. e-learning).

Aktualnie coraz większego znaczenia nabiera stosowanie przez nauczycieli akademickich i studentów nowoczesnych technologii w kształceniu akademickim (Krajewski 2004, s. 127). Edukacja za pomocą Internetu posiada przewagę nad innymi metodami przekazu wiedzy. Decydujące znaczenie ma tu połączenie zaawansowanych technologii z różnymi mediami. W tego typu sytuacji mamy do czynienia z powszechnym i tanim dostępem do materiałów multimedialnych oraz studiowaniem za pomocą sieci internetowych (Czarkowski 2012, s. 68–69).

W przypadku kształcenia na odległość występuje:

- komunikacja każdego z każdym;
- nauczanie odbywa się w dowolnym miejscu i czasie;
- komunikowanie opiera się na tekście;
- komunikowaniu służy komputer podłączony do sieci internetowej (Kramek 2008, s. 48).

Tabela 1
Opis hybrydowego zarządzania wiedzą

Procesy	Przestrzeń fizyczna	Przestrzeń wirtualna
Lokalizowanie wiedzy	1. Przeglądanie tradycyjnych źródeł informacji: a) katalogów bibliotecznych; b) bibliografii; c) katalogów wydawniczych.	1. Przeglądanie elektronicznych źródeł informacji: a) elektronicznych katalogów bibliotecznych; b) baz elektronicznych Wirtualnej Biblioteki Nauki; c) portali internetowych.
Pozyskiwanie wiedzy	1. Zakup książek w wersji papierowej w księgarniach i hurtowniach. 2. Zatrudnianie nowych pracowników dydaktycznych i naukowo-badawczych. 3. Zakup licencji na korzystanie z danego rozwiązania technicznego. 4. Wynajmowanie ekspertów zewnętrznych. 5. Wymiana międzybiblioteczna. 6. Pozyskiwanie egzemplarzy autorskich książek od pracowników naukowo-dydaktycznych.	1. Zakup książek elektronicznych. 2. Korzystanie z zasobów Wirtualnej Biblioteki Nauki. 3. Korzystanie z baz internetowych.
Dzielenie się wiedzą	1. Prowadzenie wykładów ze studentami. 2. Uczestnictwo w konferencjach naukowych o zasięgu krajowym i międzynarodowym. 3. Udział w seminariach i panelach naukowych. 4. Publikowanie własnych prac naukowo-badawczych.	1. Zamieszczanie komentarzy i opinii na blogach i forach internetowych. 2. Udział w dyskusjach na portalach społecznościowych. 3. Prowadzenie wykładów i szkoleń za pośrednictwem e-learningu. 4. Publikowanie książek i artykułów w wersji elektronicznej.
Magazynowanie wiedzy	1. Składowanie wiedzy w tradycyjnych bibliotekach wydziałowych oraz uczelnianych. 2. Tworzenie własnych baz danych (dla poszczególnych rodzajów wiedzy).	1. Składowanie wiedzy w bibliotekach wirtualnych. 2. Zapisywanie wiedzy na twarde dyskach oraz urządzeniach USB. 3. Umieszczanie wiedzy w tzw. chmurze internetowej.
Ochrona wiedzy	1. Zamieszczanie w publikacjach klauzuli informującej czytelników o prawach autorskich (ograniczenie możliwości kserowania publikacji przez studentów). 2. Rejestrowanie wynalazków w urzędzie patentowym. 3. Nadzór nad przestrzeganiem obowiązujących regulaminów bibliotecznych. 4. Wprowadzenie kodeksu etyki studenta i nauczyciela akademickiego.	1. Wprowadzanie programów antywirusowych i zabezpieczeń w komputerze. 2. Wdrażanie na uczelniach programów antyplagiatowych. 3. Wprowadzenie systemu logowania się dla użytkowników zamierzających skorzystać z baz internetowych.

cd. tabeli 1

Zastosowanie wiedzy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skonstruowanie prototypu nowego produktu. 2. Opracowanie teorii wyjaśniającej określone zjawiska zachodzące na świecie. 3. Zastosowanie wiedzy w danym sektorze gospodarki. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Opracowanie programu komputerowego zabezpieczającego elektroniczne płatności przed hakerami. 2. Opracowanie programu komputerowego służącego monitorowaniu ruchu ulicznego w miastach. 3. Opracowanie prototypu produktu w wersji wirtualnej.
---------------------	--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie dostępnej literatury.

W ramach prowadzonych zajęć dydaktycznych ma miejsce udostępnianie wiedzy jawnej. Zachodzi tu również proces dzielenia się wiedzą cichą, którą dysponuje wykładowca, na podstawie własnych doświadczeń dydaktycznych (Szabłowski 2009, s. 19).

Podsumowanie

Na współczesnym rynku usług edukacyjnych występuje dużo instytucji oraz organizacji o charakterze publicznym i prywatnym. Rywalizują one między sobą w obszarze przekazywania wiedzy. Wiele mediów elektronicznych stara się przełamywać dotychczasowy monopol w tym zakresie sprawowany przez uczelnie wyższe. Tego typu sytuacja sprawia, iż konieczne staje się pozyskiwanie przez szkoły wyższe najnowszej oraz unikatowej wiedzy, która gwarantuje utrzymanie lub zdobycie konkurencyjnej pozycji na rynku usług edukacyjnych.

Pojawiające się w otoczeniu nowe potrzeby ze strony sektora wytwórczości i usług wymagają dostosowywania obowiązujących w szkołach wyższych programów kształcenia do zmiennego rynku pracy. Tego typu priorytet stawia wdrażana w naszym kraju reforma szkolnictwa wyższego. Postuluje większą autonomię programową dla szkół wyższych. W ramach zakładanych efektów kształcenia ważne miejsce przypada właśnie wiedzy.

Rosnące potrzeby związane z wiedzą powodują konieczność coraz bardziej sprawnego i skuteczniejszego zarządzania zasobami intelektualnymi, tkwiącymi w człowieku oraz zakodowanymi w różnego rodzaju dokumentach i publikacjach rozproszonych po różnych ośrodkach akademickich kraju i świata. Konieczność dostępu do nowoczesnej i zaawansowanej wiedzy sprawia, iż priorytetem staje się wdrożenie skutecznego modelu zarządzania jej zasobami.

Pod wpływem rozwoju technologii informatycznych i informacyjnych ma miejsce przeorientowanie dotychczasowego modelu kształcenia, bazującego na tradycyjnych metodach i technikach nauczania. Wejście uczelni do wirtualnej przestrzeni powoduje, iż konieczne staje się zaproponowanie nowego modelu zarządzania wiedzą, który uwzględniłby te zmiany. Dlatego najbardziej optymalnym rozwiązaniem wydaje się zastosowanie modelu hybrydowego, który łączy wybrane elementy tradycyjnego nauczania oraz nowe formy przekazu bazujące na technologiach informatycznych.

Zjawisko masowego rozproszenia wiedzy między poszczególne ośrodki edukacyjne i naukowo-badawcze w kraju i za granicą powoduje, iż konieczne staje się jej lokalizowanie, przekazywanie, magazynowanie i wdrażanie za pomocą wspomnianych technologii informatycznych. Ważne jest pozyskiwanie wiedzy ukrytej w umysłach naukowców pracujących w różnych uczelniach krajowych i zagranicznych.

Postęp w rozwoju wspomnianej infrastruktury informatycznej i informacyjnej sprawia, iż coraz większym zainteresowaniem zaczyna cieszyć się kształcenie na odległość. Mijają czasy, gdy zarządzanie wiedzą sprowadzało się jedynie do przestrzeni fizycznej zlokalizowanej w murach uczelni. Zaawansowane technologie sprawiają, iż zarówno wykładowcy, jak i studenci mają dostęp do coraz bardziej nowoczesnych narzędzi lokalizowania, generowania, magazynowania, dzielenia i zastosowania wiedzy naukowej. Dzięki takim urządzeniom jak Skype oraz poczta elektroniczna można przekazywać wiedzę innym osobom. Za pomocą mniej lub bardziej zaawansowanych programów komputerowych studenci i wykładowcy są w stanie także generować oraz testować zasoby wiedzy.

Literatura

Akerlind G.S. 2004

A new dimension to understanding university teaching, „Teaching in Higher Education”, Vol. 9(3). Cytuję za: A. Krajewski, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004, s. 142.

Alekseew G. 1983

Energoentropika, Znanie, Moskwa, s.135. Cytuję za: J. Głazunow, A. Erszow, M. Erszow, *Nauka jako podstawa nowoczesnego rozwoju społeczeństwa*, „Acta Elbingensia”, Tom IX, Nr 2 z 2010 roku, s. 15.

Baruk J. 2006

Zarządzanie wiedzą i innowacjami, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

Brachman R.J., Levesque H.J. 2003

Knowledge Representation and Reasoning, Morgan Kaufmann 2003, Rensselaer Department of Cognitive Science, (<http://www.rair.cogsci.rpi.edu/pai/library>, dostęp 26.04.2013).

Chmielecka E. red. 2010

Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Cichosz P. 2000

Systemy uczące się, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.

Clark B.R. 1995

Research and advanced education in modern universities, Los Angeles. Cytuję za: K. Denek, *Tendencje przemian uniwersytetu*, „Uniwersytet – społeczeństwo – edukacja”, red. nauk., W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 69.

Czarkowski J.J. 2012

E-learning dla dorosłych, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

Davenport T.H., Prusak L. 1998

Working Knowledge – How Organizations Manage What They Know, Harvard Business School Press. Cytuję za: Ch. Evans, *Zarządzanie wiedzą*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.

Eliasson G. 1996

Firm Objectives. Controls and Organization, Kluwer Academic Publisher, Netherlands. Cytuję za: *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, OECD, 2000, s.15 (<http://www.oecd.library.org>, dostęp 19.04.2013).

Evans Ch. 2005

Zarządzanie wiedzą, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Fazlagić J. 2013

Zarządzanie wiedzą (<http://www.fazlagic.pl>, dostęp 27.04.2013).

Gajewski R. 2000

Wirtualny uniwersytet: w kierunku społeczeństwa edukacyjnego, „Gospodarka, Rynek, Edukacja”, nr 3. Cytuję za: M. Pluta-Olechnik, *Rozwój usług edukacyjnych w erze społeczeństwa informacyjnego*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2006, s. 93.

Glińska-Neweś A. 2006

Kultura organizacyjna a procesy zarządzania wiedzą w polskich przedsiębiorstwach, w: *Zarządzanie wiedzą jako kluczowy czynnik międzynarodowej konkurencyjności przedsiębiorstwa*, red. M.J.Stankiewicz, Wydawnictwo „Dom Organizatora”, Toruń.

Głazunow J., Erszow A., Erszow M. 2010

Nauka jako podstawa nowoczesnego rozwoju społeczeństwa, „Acta Elbingensia”, Tom IX, Nr 2.

Grudzewski W.M, Hejduk I. 2004

Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach, Difin, Warszawa.

Grudzewski, W.M., Hejduk I.2005

Zarządzanie wiedzą w organizacjach, w: E-mentor nr 1 (<http://www.e-mentor.edu.pl>, dostęp 21.04.2013).

Grudzewski W.M., Hejduk I.2006

Wybrane problemy budowy systemu gospodarki opartej na wiedzy „GOW” w Polsce, w: *Wybrane aspekty zarządzania wiedzą w przedsiębiorstwach Unii Europejskiej*, red. T. Krupa, Oficyna Wydawnicza Polskiego Towarzystwa Zarządzania Produkcją, Opole.

Hedlund G. 1994

A model of knowledge management and the N-form Corporation, „Strategic Management Journal”, Vol. 15.

Holton G. 1992

Michael Polanyi and the History of Science ([Http://www.missouriwestern.edu/orgs/polanyi/tadwebarchive/tad19-1/tad19-1-fn/-pg16-30-pdf](http://www.missouriwestern.edu/orgs/polanyi/tadwebarchive/tad19-1/tad19-1-fn/-pg16-30-pdf), dostęp 26.04.2013).

Jashapara A. 2006

Zarządzanie wiedzą, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Kłak M. 2010

Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie, Kieleckie Towarzystwo Edukacji Ekonomicznej na zlecenie Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce.

Kotarba W., Kotarba M. 2006

Zarządzanie wiedzą, w: *Ochrona wiedzy a kapitał intelektualny organizacji*, red. nauk. Wiesław Kotarba, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Krajewski A. 2004

Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.

Kramek Z. 2008

E-kształcenie i e-doradztwo w mikroprzedsiębiorstwach, w: *E-kształcenie w małych i średnich przedsiębiorstwach*, red. D. Koprowska, T. Sułkowski, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom.

Kraśniewski A. 2009

Proces boloński to już 10 lat, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Leja K. 2005

Doskonalenie przepływu wiedzy w wyższej uczelni, w: *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa.

Lundvall B.A., Johnson B. 1994

The Learning Economy, „Journal of Industry Studies”, Volume I, nr 2.

Łapniewska Z. 2013

Modele organizacji wiedzy (<http://www.webportals.wortale.net/31-model-organizacji-wiedzy.html>, dostęp 21.04.2013).

Łobejko S. 2004

Systemy informacyjne w zarządzaniu wiedzą i innowacją w przedsiębiorstwie, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa.

Mikuła B. 2005

Geneza, przesłanki i istota zarządzania wiedzą, w: *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie*, red. nauk. K. Perechuda, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Mikuła B., Pietruszka –Ortyl A., Potocki A. 2007

Podstawy zarządzania przedsiębiorstwami w gospodarce opartej na wiedzy, Difin, Warszawa.

Nonaka I., Takeuchi H. 2000

Kreowanie wiedzy w organizacji, Wydawnictwo Poltext, Warszawa.

Nonaka I., Byosiere P., Borucki C.C, Konno M. 1994

Organizational Knowledge Creation Theory: A First Comprehensive Test, „International Business Review”, Special issue. Cytuję za: I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Poltext, Warszawa 2000, s. 85.

Nonaka I., Toyama R., Konno T. 2000

SECI. Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation, „Long Range Planning”, Vol. 33.

Piotrowski E. 1999

Kierunki zmian procesu kształcenia w reformowanej szkole, w: *Edukacja jutra*, red. K. Denek, T. Zimny, Częstochowa. Cytuję za: M. Kozielska, *W poszukiwaniu modelu edukacji dla społeczeństwa wiedzy*, red. M. Kozielska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 24.

Probst G., Raub S., Romhardt K. 2002

Zarządzanie wiedzą w organizacji, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Reigeluth Ch.M. 1999

What is Instructional – Design Theory and How Is It Changing, w: *Instructional-Design Theories and Models*, Ch.M.Reigeluth, Ed., Vol. II. *A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London 1999. Cytuję za: A. Krajewski, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2004, s. 142.

Senge P.M. 2003

Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Strojny M. 2000

Zarządzanie wiedzą – ogólny zarys koncepcji, „Przegląd Organizacji”, nr 2. Cytuję za: M. Klak, *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie*, Kieleckie Towarzystwo Edukacji Ekonomicznej na zlecenie Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce 2010, s. 41.

Szabłowski S. 2009

E-learning dla nauczycieli, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów.

Szostek D. 2012

Stan i rozwój marketingu w przedsiębiorstwach funkcjonujących na terenie Polski, „Marketing i Rynek”, nr 1.

Śliwa K.R. 2003

O organizacjach inteligentnych i rozwiązywaniu złożonych problemów zarządzania nimi, Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie, Warszawa.

Tobin D. 1997

Transformational. Learning: Renewing Your Company through Knowledge Skills, Wiley. Cytuję za: J.J. Brdulak *Zarządzanie wiedzą a proces innowacji produktu*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2005, s. 14.

Toffler A. 1974

Szok przyszłości, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Toffler A. 1985

Trzecia fala, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Vuorinen R. 2012

Indywidualne ścieżki kształcenia i elastyczne możliwości uczenia się – zarządzanie karierą przez całe życie oraz wszechstronne systemy poradnictwa, w: *Rozwijanie współpracy pomiędzy kształceniem zawodowym, szkolnictwem wyższym i uczeniem się dorosłych w odpowiedzi na wyzwania uczenia się przez całe życie*, red. nauk. M. Polak, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Wirtualna Biblioteka Nauki 2013

(<http://wbu.edu.pl>, dostęp 19.04.2013).

Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się 2000

OECD (<http://www.oecd.library.org>, dostęp 19.04.2013).

Znaniński F. 1984

Społeczne role uczonych, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Joanna Grzymała-Moszczyńska,
Katarzyna Kwiecień, Aleksandra Rataj,
Krystian Barzykowski

**Stan wdrożenia modelu nauczania
skoncentrowanego na studentach
i studentkach na polskich uczelniach
wyższych**

Student-Centered Learning, czyli kształcenie skoncentrowane na osobach studiujących, jest jedną z podstawowych idei wpływających na ewolucję szkolnictwa wyższego w Europie w ramach realizacji programu Procesu Bolońskiego, a na poziomie lokalnym – prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji. Artykuł omawia historię i założenia Student-Centered Learning (SCL), a także jest próbą zdiagnozowania funkcjonowania polityki SCL w polskim szkolnictwie wyższym. Artykuł prezentuje wyniki badania przeprowadzonego z udziałem 336 osób studiujących (43% mężczyzn, 57% kobiet) na 50 uczelniach wyższych w 19 miastach polskich. Badania zostały przeprowadzone w formie kwestionariusza online, skonstruowanego na podstawie listy kontrolnej zamieszczonej w publikacji *Student-Centered Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions* (Attard, Di Jorio, Geven i Santa, 2010) z uwzględnieniem specyfiki polskich uczelni wyższych. Omówienie wyników zaprezentowane jest w kontekście czynników, które utrudniają wprowadzenie idei kształcenia skoncentrowanego na studentach i studentkach w polskim szkolnictwie wyższym.

Słowa kluczowe: Student-Centered Learning, Proces Boloński, szkolnictwo wyższe.

Niniejszy artykuł podejmuje problematykę związaną z modelem nauczania skoncentrowanego na osobach studiujących (*Student-Centered Learning*, SCL) na polskich uczelniach wyższych. Autorzy skupiają się na omówieniu wyników badań własnych, dotyczących opinii studentów i studentek na temat funkcjonowania założeń SCL w praktyce.

Celem przeprowadzonych badań była eksploracja i analiza obecnego stanu wdrożenia modelu SCL (mającego zastąpić model nauczania tradycyjnego) do polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Polska od 1999 roku wprowadza w życie założenia Deklaracji Bolońskiej – europejskiego projektu zmiany systemu szkolnictwa wyższego. Reforma ta obejmuje swoim zasięgiem wiele zagadnień związanych z ujednoczeniem programów nauczania i poprawą jakości edukacji, a w jej realizację obecnie zaangażowanych jest 47 krajów. Pierwotnymi celami, wpisanymi do Deklaracji, są: promocja mobilności studentów i studentek, i wykładowców oraz współpracy między europejskimi ośrodkami naukowymi, wdrożenie systemu punktów zaliczeniowych ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), przyjęcie porównywalnego systemu przyznawania tytułów naukowych i zawodowych oraz kształcenia, opartego na dwóch podstawowych cyklach – studiach I i II stopnia (Deklaracja Bolońska...2004).

SCL zostało uznane za jeden z istotnych elementów nowoczesnej wizji kształcenia wyższego i wpisane do celów Procesu Bolońskiego w 2009 roku podczas konferencji w Leuven¹. Koncepcja SCL, choć została włączona w szerszą dyskusję stosunkowo niedawno, pojawiła się już w wieku XIX, kiedy w nauczaniu zaczęto wykorzystywać wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki, a więc np. wprowadzono elementy pracy w grupach (Bugaj bdw). Ideę SCL po raz pierwszy opisano na początku XX wieku (O'Sullivan 2003), a w literaturze pedagogicznej pojawiła się w latach 60. XX wieku i jest od tego czasu rozwijana (Attard i in. 2010, s. 5).

Nauczanie koncentrujące się na osobach studiujących definiowane jest jako:

opierające się na własnej motywacji oraz potrzebach edukacyjnych studenta. W przypadku nauczania koncentrującego się na studencie to właśnie student znajduje się w centralnym punkcie procesu dydaktycznego. Oznacza to, że w nauczaniu koncentrującym się na studencie rolą nauczyciela jest ułatwienie planowania, udzielanie wskazówek oraz ocena wyników nauki w oparciu o szczególne potrzeby dydaktyczne oraz możliwości studentów. Metodzie tej przyświeca idea, że uczenie się staje się bardziej dogłębne, gdy temat bardziej odpowiada zainteresowaniom oraz aspiracjom studentów i gdy mają oni okazję do aktywnego zaangażowania się w budowanie własnej wiedzy².

Definicja R. M. Felder³ zwraca również uwagę na przeniesienie aktywności z osoby nauczyciela na osoby studiujące. Zmiana ta wiąże się ze stosowaniem metod aktywnego uczenia się, czyli sytuacji edukacyjnych, podczas których studenci i studentki rozwiązują postawione problemy, odpowiadają na pytania i formułują własne, dyskutują, prowadzą „burze myśli” podczas zajęć. Dodatkowo wykorzystywane są także metody uczenia się przez współpracę, takie jak realizacja projektów grupowych, kiedy wymagana jest zarówno pozytywna współzależność, jak i poleganie na własnych umiejętnościach. Wykorzystywane są także metody indukcyjnego nauczania i uczenia się, przebiegające za pomocą prezentowania osobom studiującym na początku kursu pytań i problemów związanych z poruszonym tematem, do których następnie odnoszą się podczas przyswajania materiału.

¹ Zob. http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiq%C3%A9_April_2009.pdf (data dostępu: 15.01.2013).

² Zob. http://repro.wzr.pl/files/repro_podrecznik_dla_wykladowcow.pdf (data dostępu: 15.01.2013).

³ Zob. <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Student-Centered.html> (data dostępu: 15.01.2013).

Choć SCL nie posiada jednej, uniwersalnej definicji, idea ta niewątpliwie jest ważna w dyskusji dotyczącej współczesnej formy szkolnictwa wyższego. W raporcie Justyny Bugaj (Kształcenie skoncentrowane... bdw), stanowiącym opis zagadnień związanych z tą koncepcją, autorka definiuje SCL jako model, w którym główny element stanowi student lub studentka nabywający/a wiedzę w aktywnym procesie z facylitatorem lub facylitatorką organizującym/a pracę⁴. Inni autorzy kładą nacisk na interakcje między osobami uczącymi się i uczonymi (Abel, Campbell 2009, s. 4) oraz na potrzebę zaangażowania studentów i studentek w zbieranie treści nauczania, zarządzanie nimi i ich prezentowanie (Huba, Fred 2000) oraz wzmocnienie u uczniów poczucia sprawczości i odpowiedzialności⁵. Innymi słowy, osoby studiujące uczą się **jak** myśleć, nie **co** myśleć⁶.

SCL to podejście, które w większym stopniu niż tradycyjny system edukacji koncentruje się na potrzebach studentów i studentek (Blumberg 2009, s. 322)⁷. Jego założenia reguluje szereg procesów – osoby uczące mają istotny wpływ na ustalanie treści kursów czy też stopień interakcji między poszczególnymi jednostkami (O’Neil, McMahon *Student-centered learning: What does it mean for students and lectures*). Zmiany proponowane przez zwolenników SCL zmierzają do większego nacisku na zrozumienie przez studentów/ki omawianego na zajęciach materiału, zwiększenia odpowiedzialności i aktywności osób studiujących, zintegrowania procesu oceniania z informacją zwrotną na jej temat oraz podziałem decyzyjności, która powinna spoczywać tak w rękach prowadzącego, jak i studentów/ek (Lea, Stephenson, Troy 2003, s. 321–334). Główne różnice pomiędzy tzw. tradycyjnym modelem edukacji a SCL dotyczą trzech kategorii: możliwości wyboru dla studentów/ek – niskiej w tradycyjnym modelu, wysokiej w SCL; postawie studentów/ek – biernej w tradycyjnym modelu, aktywnej w SCL oraz umiejscowienia inicjatywy w relacji osoba ucząca się – osoba nauczająca, gdzie w modelu tradycyjnym leży ona po stronie nauczyciela, a w SCL po stronie studentów/ek (Bugaj, Kształcenie skoncentrowane na studentach...).

Zwrot w postrzeganiu misji edukacji wyższej nazywano i opisywano w różnoraki sposób, a wiele zainspirowanych nim modeli pojawiło się w literaturze w latach 80. XX wieku (Bender 2003, s. 2). Robert B. Barr i John Tagg piszą o przejściu od „paradygmatu dydaktycznego”, w którym polecenia dyktowane są odgórnie, do modelu „przepływu wiedzy” charakteryzującego się uczeniem przez doświadczenie i samodzielne konstruowanie wiedzy (1995, s. 13). Autorzy przewidują zmianę paradygmatu obowiązującego w edukacji wyższej – zmianę, która będzie zarówno wymuszona przez sytuację, jak i oczekiwana przez środowisko akademickie. Zgodnie z tą wizją uniwersytet powinien zrezygnować z pełnionej dotychczas funkcji instytucji narzucającej od góry wiedzę i stać się przestrzenią, w której kształtuje się proces uczenia (Barr, Tagg 1995).

⁴ Termin *facylitator* wprowadził po raz pierwszy Carl Rogers na określenie nowego typu nauczyciela, którego głównym celem jest tworzenie uczniom odpowiednich warunków uczenia się. W szczególności, według Rogersa, jego zadaniem jest „wyzwalać ciekawość, pozwalać jednostką poszukiwać w nowych kierunkach, które dyktowane są przez ich własne zainteresowania, uwolnić zmysł dociekania, pozostawić swobodę dla pytań i poszukiwań” (zob. Rogers 1992, s. 115).

⁵ *Student-Centred Learning. Advisory Committee Report*, http://www.delts.mun.ca/faculty/teachinglearning/ACR_Student-Centred_Learning_Report.pdf (data dostępu: 30.01.2013).

⁶ Tamże.

⁷ W podejściu SCL zwraca się szczególną uwagę na fakt, iż uczniowie odznaczają się różnorodnymi: stylami uczenia się, potrzebami i zainteresowaniami, posiadaną wiedzą oraz doświadczeniami (zob. Attard i in., *Student-Centered Learning...*).

W pracy Mary E. Huba i Jann E. Freed (2000) pojawia się idea „ewaluacji skoncentrowanej na uczeniu”, w której podkreśla się znaczenie delegowania instrukcji i wielowymiarowego oceniania, co zostaje przeciwstawione tradycyjnemu nauczaniu. John W. Collins i Nancy P. O'Brien (2003) opisują to podejście jako model, w którym osoba studiująca ma wpływ na tempo, treści, materiały i aktywności związane z uczeniem się. Facylitator/ka ma za zadanie wyposażyć osobę uczącą się w narzędzia do niezależnego zdobywania wiedzy z różnych źródeł i pokazać, jak wykorzystać je w najbardziej efektywny sposób. Rola nauczyciela/nauczycielki staje się w tej sytuacji rolą pomocniczą, ułatwiającą zdobywanie wiedzy i umiejętności. Jak zwraca uwagę Halina Dmochowska, nauczyciele nie posiadają już wyłączności na dostęp do informacji, z tego też powodu zadanie polegające tylko na przekazywaniu wiedzy od dłuższego czasu pełni funkcję raczej drugorzędną⁸. Do metod wdrażających wspomniane podejście można zaliczyć: zastępowanie wykładów metodami aktywnymi, wyznaczanie zadań, których rozwiązanie wymaga kreatywności i nie jest oparte na bezpośredniej treści podręcznika, zaangażowanie studentów/ek w symulacje zdarzeń, a także umożliwienie pracy we własnym tempie. Zgodnie z przewidywaniami autorów, SCL ma się przyczynić do wzmocnienia motywacji do nauki i głębszego zrozumienia sytuacji problemowych (Froyd, Simpson 2010, s.1).

Podsumowując, wszystkie modele związane z SCL mają jeden wspólny mianownik – unikają rozwiązań typowych dla nauczania tradycyjnego, w których osoby studiujące figurują jako pasywni odbiorcy informacji bez uznania ich potrzeby aktywnego uczestniczenia w procesie kształcenia (Attard i in. 2010, s. 8). Dominujące w podejściu tradycyjnym metody pedagogiczne to głównie wykłady, sporządzanie notatek i zapamiętywanie informacji mające na celu ich późniejsze rozpoznanie lub reprodukcję (MacLellan, Soden 2004, s. 254). W zakresie celów nauczania tradycyjnego priorytetem nie jest umiejętność zadawania pytań czy też krytyczne podejście do proponowanych teorii. SCL odchodzi od biernego przyswajania informacji, koncentrując się na relacji między osobą uczącą się a osobą nauczającą oraz ich wzajemnym uczeniu się (Hirumi 2003, s. 498).

Postulowane przez SCL podejście zgodne z koncepcjami charakterystycznymi dla szeroko rozumianej pedagogiki feministycznej, która wskazuje na potrzebę upełnomocnienia (*empowerment*) studiujących w celu osiągnięcia kontroli nad własnym procesem uczenia się, krytycznego i kreatywnego myślenia. Z tej perspektywy ważne również są niehierarchiczne relacje pomiędzy osobami uczącymi i nauczającymi, które umożliwiają pełne uczestnictwo w procesie uczenia się (Shackelford, 1992, s. 570–576). Sue Baxter i Sheryl Gray (2001) wskazują natomiast, że korzenie koncepcji SCL można odnaleźć w ruchu humanistycznym XIX wieku, jej zapowiedzi są widoczne w pracach psychologów humanistycznych, takich jak Carl Rogers. W perspektywie pedagogiki humanistycznej, a więc podejściu skupionym na rozumieniu i podmiotowości jednostek, pojęcia takie jak: nauka przez doświadczenie, samoukierunkowanie i samoaktualizacja, są silnie związane z procesem indywidualnego nauczania (Boone i in. 2002, s. 39). Analogicznie do założeń terapii zorientowanej na klienta Rogersa, SCL podkreśla potrzebę niedyrektywnej postawy nauczyciela, która ma umożliwić osobie uczącej się przeżycie doświadczenia, którym zarządza i którego cele ustanowiła ona sama (Bennetts 2003, s. 305–306).

⁸ Zasadniczą rolą nauczyciela powinno być więc wspieranie procesu zdobywania wiedzy i poznawania świata (zob. Dmochowska, *Kwalifikacje zawodowe...*).

Zastosowanie SCL w praktyce

W środowisku edukacyjnym, w którym stosuje się SCL, oczekuje się w dużo większym stopniu niż w tradycyjnym nauczaniu, by studentki i studenci byli odpowiedzialni i aktywni, ze względu na większą efektywność działań edukacyjnych opartych na tych cechach. W sprzyjającej atmosferze osoba ucząca się ma okazję testować swoje wcześniejsze doświadczenia, korygować nieadekwatne poglądy lub zastępować stare informacje nowymi, co sprzyja jej procesowi uczenia się (Yasar 1998, s. 68–75). Metaanaliza badań poświęconych skuteczności metod aktywnego uczenia się wskazuje na istotnie lepsze efekty w zakresie realizowania celów edukacyjnych uzyskiwane za pomocą tego rodzaju metod (Prince 2004).

Eileen Abel i Mike Campbell w swoim badaniu poddali weryfikacji założenia idei SCL, dotyczące sposobów zdobywania wiedzy, wzmacniania relacji między osobą uczącą się a nauczycielem, uczenia przez współpracę oraz stosowania sposobów oceniania, których kryteria są rozumiane i akceptowane przez studentów (Abel, Campbell 2010, s. 3). Zebrane dane ilościowe i jakościowe wskazują, że osoby badane dostrzegały wyraźne różnice w prowadzeniu zajęć wedle idei SCL, a tymi opartymi na modelu tradycyjnym. Zarówno poziom subiektywnej satysfakcji z zajęć, jak i poziom zdobywanych umiejętności wskazują na większe korzyści edukacyjne wynikające ze stosowania modelu SCL. Studentki i studenci docenili podejście do nauczania, które jest oparte na współpracy. Pozytywnie odnieśli się także do sposobu oceniania ich wiedzy oraz uważali, że lepiej przyswoili przekazywane wiadomości.

Wdrażanie SCL nie jest zarezerwowane do kursów czysto akademickich – idea ta nie jest obca także zajęciom związanym z technologią informacyjną czy wychowaniem fizycznym. Zgodnie z wynikami badań Harry'ego Hubballa i Scotta Robertsona (2004, s. 40) promowane przez ten model uczenie, które jest oparte na rozwiązywaniu problemów, przyspiesza indywidualny rozwój poszczególnych osób i całego zespołu. Uczenie problemowe jest również wykorzystywane z powodzeniem w nauce umiejętności związanych z najnowszymi dokonaniem techniki (Gubacs 2004, s. 33).

Idea SCL stała się przedmiotem zainteresowania wielu środowisk, dzięki wsparciu wynikającemu z Procesu Bolońskiego oraz pozytywnym wynikom ewaluacji skuteczności, dostarczonych przez szereg badań prowadzonych w ramach różnych dziedzin. Jednak jak wskazuje David Kember (2009, s. 1), mimo szeroko zakrojonej promocji modelu SCL, wielu nauczycieli akademickich ciągle w dość sztywny sposób przekazuje wiedzę. Nie jest im łatwo zaadaptować metody włączające studentów i studentki do aktywnego uczestniczenia w zajęciach, mimo potwierdzenia efektywności tego podejścia w badaniach empirycznych (Prince 2004). Zuhal Çubukçu (*Preferences on...*, s. 154) analizując metodykę nauczania podkreśla, że jest ona oparta głównie na transferze informacji i wiedzy podręcznikowej, a studenci i studentki pozostają poznawczo bierni. Nie ma w niej również miejsca na kreatywne myślenie, różnice indywidualne, a atmosfera zajęć nie zachęca do dzielenia się swoimi osobistymi uwagami (*Preferences on...*, s. 154).

W swojej książce *Learner-Centered Teaching* Maryellen Weimer (2002) podkreśla, że grupy zajęciowe na uniwersytetach są zorientowane skrajnie na perspektywę osoby nauczającej, co nie sprzyja kształtowaniu dojrzałej postawy studentek i studentów. Wiele osób prowadzących wyczuwa tę zależność i stara się zmienić nastawienie w stronę na-

uczania ukierunkowanego na potrzeby i cechy słuchaczy – skuteczność takiego działania jednak różni się wśród osób znających specyfikę konkretnych problemów i tych, którzy intuicyjnie wyczuwają, że w systemie nauczania istnieją pewnie nieprawidłowości. Weimer identyfikuje pięć obszarów, w których szczególnie przejawiają się cechy modelu SCL. Jest to równowaga władzy, funkcja przekazywanych treści (czyli przeniesienie akcentu z konieczności sztywnego trzymania się materiału i omówienia go w całości, na bardziej aktywną pracę nad treścią w celu bardziej dogłębnego i wszechstronnego przyswojenia wiedzy), rola nauczyciela/nauczycielki, odpowiedzialność za naukę oraz cel i sposób oceniania.

Teza Weimer, dotycząca pozytywnego wpływu SCL na sukces i późniejszą satysfakcję z pracy u osób studiujących, zdaje się znajdować potwierdzenie w badaniach z zakresu pedagogiki (Brown, Wright 2010, s. 93). Abel i Campbell doceniają wartość tradycyjnie prowadzonych wykładów, jednak podkreślają jednocześnie, że idea SCL sprzyja kształtowaniu modelu dojrzałego studenta/studentki podczas zajęć uniwersyteckich (2010, s. 4). Skłania to z kolei do inwestowania funduszy państwowych w system reform zmierzających do długodystansowej poprawy jakości kształcenia (Walczyk, Ramsey 2003, s. 580).

Omówienie założeń idei SCL oraz przegląd dotychczasowych badań, dotyczących skuteczności takiego nauczania w krajach Europy Zachodniej i Ameryki Północnej, prowadzi do pytania o to, w jaki sposób idea ta funkcjonuje na gruncie polskich uczelni wyższych. We współczesnej rzeczywistości akademickiej wiele instytucji oraz pracowników i pracowniczek naukowych deklaruje stosowanie zaleceń wynikających z SCL w procesie kształcenia. Tymczasem opinie wyrażane przez studentów i studentki świadczą o tym, że wciąż istnieje bardzo wiele sfer związanych z życiem akademickim wymagających znaczących zmian, tak aby idee SCL zostały rzeczywiście wprowadzone. Szczególnie istotne są tutaj kwestie związane z tym, jak dalece treści nauczane na uczelniach wyższych są dostosowane do potrzeb osób studiujących w kontekście późniejszego uczestnictwa w rynku pracy. W badaniach CBOS z 31 stycznia 2011 aż 57% respondentów krytykowało ich przydatność (CBOS, O stanie szkolnictwa...). Co ciekawe, poglądy dotyczące kondycji polskich uczelni różnicują w dużym stopniu osobiste doświadczenia związane ze studiowaniem. Studenci i studentki oraz osoby studiujące w ostatnich pięciu latach wypowiadają się na ten temat bardziej krytycznie (20% opinii negatywnych) niż pozostałe osoby badane. Co trzeci respondent (33%) twierdzi, że nie odpowiadają one na zapotrzebowanie rynku pracy, a co czwarty (24%) krytycznie wypowiada się o przygotowaniu zawodowym absolwentów. Niemal dwie piąte studentów lub nowych absolwentów wyższych uczelni krytykuje przydatność zdobytej podczas studiów wiedzy i umiejętności na rynku pracy (38%) i w późniejszej pracy zawodowej (39%) (CBOS, O stanie szkolnictwa...). Próbę odpowiedzi na powyższe pytania autorzy podjęli w poniższych badaniach.

METODA

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 336 osób studiujących (43% mężczyzn, 57% kobiet) na 50 uczelniach wyższych w 19 miastach polskich. Spośród badanych 96% studiowało na uczelniach państwowych, z czego zdecydowana większość ankietowanych pochodziła z państwowych uczelni krakowskich, z przewagą Uniwersytetu Jagiellońskiego (46% całej

grupy). W chwili udzielania odpowiedzi wszystkie osoby były studentami i studentkami studiów pierwszego albo drugiego stopnia lub studiów jednolitych magisterskich.

Procedura

Badanie przeprowadzono za pośrednictwem Internetu w formie kwestionariusza online w marcu 2011 roku. Za wykorzystaniem takiego sposobu przemawia, z jednej strony, eksploracyjny charakter prowadzonych badań, ukierunkowanych na rozpoznanie obszarów implementacji SCL w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce⁹. Z drugiej strony, jego niewątpliwe zalety, spośród których wymienić można (Mącik 2005, s. 108): (a) możliwość dotarcia do dużej liczby osób, udzielających odpowiedzi w dogodnym dla siebie momencie; (b) wysoką jakość danych empirycznych, uzyskaną przez redukcję prawdopodobieństwa wystąpienia błędu odpowiedzi (kontrola pełnego wypełnienia ankiety), redukcją błędów pojawiających się na etapie wprowadzania danych oraz brak zniekształceń będących efektem wpływu ankietera/rki na osoby badane; (c) możliwość objęcia badaniami różnorodnych (w tym również specyficznych) grup docelowych, (d) zapewnienie poczucia anonimowości u osób badanych. Co więcej, istniejące wyniki badań sugerują, iż wypełnianie kwestionariuszy online nie ma znaczącego wpływu na ich właściwości psychometryczne¹⁰. Ze względu na fakt, iż głównym celem badania jest eksploracja zjawiska SCL (a więc prowadzone badanie nie ma charakteru wyjaśniającego), wykorzystanie kwestionariusza online z możliwością swobodnego komentowania pytań zamkniętych (pomimo opisywanych w literaturze ograniczeń – Birnbaum 2000) wydaje się na tym etapie uzasadnione.

Osoby badane rekrutowano poprzez ogłoszenia na portalach społecznościowych, grupach dyskusyjnych i forach internetowych odwiedzanych przez osoby studiujące. Uzyskane dane poddano analizie na przełomie marca i kwietnia 2011 roku.

Narzędzie

Badania zostały przeprowadzone w formie kwestionariusza online, skonstruowanego na podstawie listy kontrolnej zamieszczonej w publikacji *Student-Centered Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions* (2010) zaadaptowanej do specyfiki polskich uczelni wyższych. Oznacza to, że m.in. nie uwzględniono pytań dotyczących istnienia systemu pomocy materialnej dla osób pochodzących z niezamożnych rodzin, ponieważ zgodnie z ustawą z dnia 27 lipca 2005 roku Prawem o szkolnictwie wyższym¹¹ na polskich uczelniach wyższych system taki jest powszechny. W kwestionariuszu nie uwzględniono również pytań skierowanych do pracowników i pracowniczek uczelni wyższych, ponieważ badaniami objęto tylko osoby studiujące.

Wobec każdego stwierdzenia zastosowano wymuszony wybór – konieczność udzielenia jednej z dwóch odpowiedzi (TAK lub NIE) dotyczących obecności danego elementu SCL w nauczaniu/polityce danej uczelni wyższej. W ostatecznej wersji ankiety znalazło się 35 pozycji obejmujących różne aspekty modelu SCL. Zostały one podzielone na 8 grup:

⁹ Magdalena Szpunar przekonuje, że ankiety internetowe bardzo dobrze sprawdzają się w przypadku badań eksploracyjnych, w których badaczka interesuje ściśle określona kategoria respondentów (zob. Szpunar 2007, s. 12–17).

¹⁰ W badaniu porównującym wyniki uzyskiwane w kwestionariuszach wypełnianych metodą tradycyjną (papier i ołówek) i metodą online nie uzyskano istotnych różnic w zakresie struktury czynnikowej, jak również we wskaźnikach rzetelności zastosowanych kwestionariuszy (Riva, Teruzzi, Anolli 2003, s. 73–80).

¹¹ Dz. U. nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

(1) konsultacje ze student(k)ami, (2) punkty ECTS (European Credit Transfer System) oraz rezultaty procesu nauczania, (3) zapewnianie jakości, (4) mobilność, uznawalność dyplomów i zaliczanie etapów studiów odbytych poza macierzystą uczelnią, (5) wymiar socjalny, (6) metody nauczania i uczenia się, (7) metody oceniania i (8) środowisko nauczania. Dodatkowo osoby wypełniające kwestionariusz miały możliwość swobodnego wypowiedzenia się po każdym pytaniu (w formularzu zamieszczone było pole „uwagi”). Okazało się to bardzo wartościowym źródłem danych jakościowych.

WYNIKI¹²

Uzyskane wyniki można podzielić na 2 grupy: (1) „Mocne strony”, a więc obszary, w których uczenie skoncentrowane na studentach i studentkach jest wdrażane na polskich uczelniach; (2) „Wyzwania”, a więc obszary, w których założenia SCL nie są wdrażane lub wdrażane w niewystarczającym stopniu.

Mocne strony

Obszary, w których idee SCL na polskich uczelniach wprowadzane są z pozytywnymi rezultatami, można nazwać obszarami działań merytorycznych oraz administracyjnych.

Do działań merytorycznych, które wdrażają rozwiązania zgodne z SCL, należy informowanie studentów i studentek o planowanych efektach nauczania, zanim rozpoczną dany kurs (62% studentów/ek zostaje poinformowanych). Zwykle odbywa się to w formie przedstawienia planu kursu podczas pierwszych zajęć lub istnieje możliwość wglądu w sylabus danego przedmiotu (niekiedy przed rozpoczęciem kursu). W niektórych placówkach dostępne są katalogi kursów z wyszczególnionymi zagadnieniami, wymaganiami oraz podaną literaturą. Coraz częściej takie informacje dostępne są przez Uczelniane Systemy Obsługi Studentów, ale jak wskazują wyniki – nie jest to jeszcze standardem.

Choć aż 73% osób wskazało, że na ich uczelniach można uczęszczać na kursy, podczas których uczy się praktycznego wykonywania jakichś zadań (np. poprzez miniprojekty), w komentarzach wskazywano, że jest to zależne od kreatywności i woli osoby prowadzącej dany przedmiot oraz specyfiki przedmiotu. W sytuacji wykorzystania takiej metody edukacyjnej, projekty te są brane pod uwagę w trakcie wystawiania ocen końcowych (76%). Jednak osoby, które zaznaczyły odpowiedź „Tak”, przyznawały również, że zaznaczały taką odpowiedź, kiedy przynajmniej jeden raz zostało przeprowadzone tego typu ćwiczenie/zadanie w semestrze w trakcie kursu, tak więc wynik ten może być przeszacowany. Studenci i studentki kierunków o profilach humanistycznych (kulturoznawstwo, historia sztuki, filologie) zwracali też uwagę na za małą, ich zdaniem, liczbę zajęć o charakterze warsztatowym i częsty brak szans na zdobycie praktycznej wiedzy i umiejętności, skutkujący poczuciem braku przygotowania do wejścia na rynek pracy, podczas gdy osoby studiujące nauki społeczne (psychologia, socjologia) lub techniczne takich problemów nie zgłaszały. Większość potwierdziła (83%), że podczas zajęć wykorzystuje się pracę w grupach. Jest to trzeci pod względem wysokości wynik pozytywny w całej ankiecie. Jednak przyczyny

¹² Ze względu na dużą różnorodność szkół wyższych w próbie przy niewielkich liczebnościach w obrębie każdej z nich, w analizach zrezygnowano z porównań zróżnicowania wyników między poszczególnymi typami i rodzajami szkół.

takiego stanu rzeczy nie zawsze są korzystne – według respondentów zdarza się, że powodem organizowania pracy w grupach jest zbyt duża liczebność grup ćwiczeniowych, co wymusza taką formę pracy.

W zakresie korzystania ze sprzętu komputerowego w procesie zdobywania wiedzy, aż 89% respondentów i respondentek wskazało, że jest on powszechnie używany, co potwierdza, że korzystanie z komputera czy projektora multimedialnego podczas prowadzenia zajęć stało się już standardem. Z deklaracji badanych wynika, że o ile na kierunkach ścisłych i technicznych dostęp do sprzętu jest zwykle zagwarantowany, o tyle osoby studiujące na kierunkach humanistycznych kontaktu ze sprzętem multimedialnym podczas zajęć doświadczają raczej w formie biernej, oglądając prezentacje przygotowane przez prowadzących.

Stosunkowo szerszym obszarem, w ramach którego skutecznie wdrażane są rozwiązania SCL do szkolnictwa wyższego, jest obszar związany z administracją oraz sposobem ewaluacji pracy uczelni. Na pytanie dotyczące istnienia procedur służących temu, aby studentki i studenci mogli oceniać jakość zajęć, uzyskano najwięcej pozytywnych odpowiedzi spośród wszystkich pozycji ankiety (90%). Ankietowani wskazali, że na zdecydowanej większości badanych uczelni wyższych funkcjonują systemy ewaluacji zajęć dydaktycznych i osób je prowadzących. Jednak należy tutaj zwrócić uwagę, iż często odsetek osób faktycznie korzystających z tych systemów jest wciąż stosunkowo niski (43% wszystkich studentów w semestrze zimowym roku akademickiego 2011/2012 na Uniwersytecie Jagiellońskim), jakkolwiek z roku na rok wzrasta (Bernas, Bryda, Ciesielski, Feliks, *Akcje ankietowe*). Mniejsza liczba osób miała okazję uczestniczyć w ocenie jakości pracy uczelni, na przykład administracji (70% respondentów/ek). Szkoły wyższe w różny sposób starają się zachęcać studentów do wypełniania ankiet ewaluacyjnych, wprowadzając na przykład losowania nagród spośród osób je wypełniających. Często jednak niewielki odsetek odpowiedzi spowodowany jest obawą dotyczącą braku anonimowości oraz brak informacji zwrotnej dla studentów/ek o wynikach ewaluacji i związane z tym przekonanie, że wypełnienie ankiety nie niesie ze sobą realnego wpływu na funkcjonowanie uczelni. Na niską frekwencję w tego rodzaju badaniach wpływa również forma pozyskiwania danych. Na wielu uczelniach wciąż dominuje forma papierowa ankiet, o których wypełnienie studenci/studentki proszeni są podczas ostatnich zajęć w semestrze, zwykle pod nieobecność prowadzącego. Taki sposób zbierania opinii i poddawania ich późniejszej analizie jest jednak niezwykle czasochłonny, przez co uczelnie wyższe zastępują go systemami ankiet elektronicznych. Jednak główną, deklarowaną przyczyną niskiej częstości wypełniania ankiet przez studentów/ki jest ich powiązanie ze studenckimi kontami USOS, co skutkuje obawami związanymi z anonimowością i idącymi za tym przypadkami sztucznego podwyższania ocen wystawianych prowadzącym zajęcia. Wśród innych możliwości oceny jakości procesu dydaktycznego zdarzają się także otwarte spotkania z władzami danej jednostki uczelnianej oraz spotkania studentów i studentek z przedstawicielami i przedstawicielkami komisji akredytacyjnych (PKA, UKA).

Większość osób badanych (75%) wskazywała, że na ich uczelni studenci i studentki mają możliwość uczestniczyć jako pełnoprawni i równi członkowie w różnego rodzaju podmiotach decyzyjnych (np. Rada Wydziału, Rada Instytutu, Komisja Dydaktyczna). Zgodnie z prawem o szkolnictwie wyższym, studenci/tki danej uczelni wyższej mają zagwarantowane 20% miejsc we wszystkich organach uczelnianych. Zwykle w ich skład jako osoby

reprezentujące środowisko studenckie wchodzi członkowie i członkinie struktur samorządów studenckich. Wypowiedzi osób badanych sugerują, że problematyczną jest kwestia braku równowagi ich głosu w stosunku do głosów pracowników i pracowniczek uczelni w zakresie podejmowania procesów decyzyjnych. Problem stanowi również przepływ informacji pomiędzy ogółem studentów i studentek, a osobami je reprezentującymi.

Według większości osób badanych (75%) punkty ECTS są transferowalne pomiędzy kursami i instytucjami (różnymi instytutami, wydziałami, uniwersytetami). Jednak należy zaznaczyć, że duża część komentarzy ujawniła brak pewności w tej kwestii, w sytuacji jeśli dana osoba badana sama nie miała takiego doświadczenia. Większość osób (63%) deklaruje również, że uznanie wcześniejszej nauki w innym miejscu (np. dyplomu ukończenia studiów I stopnia) odbywa się bez dużych kosztów i nadmiernej biurokracji. Poruszono jednak problem konieczności poniesienia opłaty za przenosiny między uczelniami oraz niekorzystne przeliczanie średniej ocen podczas wyliczeń podstaw do stypendium naukowego dla studentów/ek, którzy ukończyli poprzedni etap studiów na innej uczelni. Kwestia ta bezpośrednio związana jest z uznawaniem okresów nauki i kursów odbywanych w innych uczelniach, innych krajach w ramach różnych programów mobilności (np. LLP Erasmus, MOST). Spośród respondentów 70% odpowiedziało, że ich uczelnia uznaje w ten sposób zdobyte punkty. Jednak w obu przypadkach komentarze wskazywały na liczne obostrzenia dotyczące takich procedur oraz brak ogólnych regulacji w tym zakresie, skutkujący daleko idącą uznaniowością w rozpatrywaniu takich spraw. Ze względu na fakt, iż umożliwienie i promocja mobilności studenckiej jest jednym z głównych celów Procesu Bolońskiego, mimo zdecydowanej przewagi odpowiedzi pozytywnych (70,1%) na powyższe pytanie, wynik ten, naszym zdaniem, należy uznać za niezadowolający. Pozostawione przez ankietowanych komentarze wskazują na brak jasno określonych reguł dotyczących uznawalności kursów realizowanych podczas międzyuczelnianych wymian i pobytów stypendialnych; osoby badane odnosiły się również do wciąż zdarzających się przypadków konieczności powtarzania roku po pobycie za granicą. Osoby badane zgłaszały również brak możliwości odbycia kursów z kanonu danych studiów na uczelni zagranicznej, co w rezultacie znacznie opóźnia (a często wręcz uniemożliwia) wyjazd na stypendium. Nierzadkie są także przypadki konieczności podejścia po powrocie ze stypendium do egzaminów z kursów na uczelni macierzystej, w których się nie uczestniczyło. Respondenci i respondentki wskazywali również na częste sytuacje zniechęcania i odwodzenia studentów i studentek od uczestnictwa w programach wymian międzynarodowych. Oczywiście, należy mieć na uwadze, że sytuacje te zależne są od decyzji danej jednostki czy nawet konkretnego prowadzącego.

Jeśli chodzi natomiast o wsparcie studentów i studentek przyjeżdżających do Polski w ramach programów wymiany międzynarodowej, respondenci i respondentki wskazywali na istnienie specjalnych programów takich, jak Erasmus Student Network, w ramach którego można zostać mentorem przyjeżdżającej osoby (np. Buddy Programme). Mimo tego, iż 77% osób wyraziło przekonanie o istnieniu wsparcia, które ma pomóc przyjeżdżającym student(k)om w radzeniu sobie z nowym środowiskiem językowym i kulturowym, w komentarzach badani zwracali uwagę, że nie mają pewności co do form udzielanej obokrajowcom pomocy.

Niemal dwie trzecie respondentów i respondentek na pytanie „Czy ścieżki edukacyjne (np. plan zajęć, godziny kursów) są na tyle elastyczne, że możliwe jest połączenie studio-

wania z pracą/życiem rodzinnym?” odpowiedziało twierdząco. W zdecydowanej mierze zależało to jednak od uczelni, kierunku studiów, jak i trybu, i roku studiów. Część respondentów wybierających odpowiedź twierdzącą wskazała w komentarzach, iż sposobem na przezwycięzenie braku elastyczności planu zajęć jest brak obecności na tych przedmiotach, na których nie jest ona bezwzględnie wymagana. Wtedy jednak realizacja innych aktywności życiowych odbywa się kosztem uczestnictwa w zajęciach dydaktycznych.

Wyzwania

Wydaje się, że najwięcej wyzwań w zakresie wdrażania idei uczenia skoncentrowanego na studentach/studentkach, jest związane z partnerstwem pomiędzy osobami studiującymi a prowadzącymi kursy i układającymi programy studiów. Tylko 25% studentów i studentek miało kiedykolwiek okazję wziąć udział w konsultowaniu planu zajęć i dotyczyło to głównie harmonogramu. Osoby badane podkreślały jednak, że część przedmiotów w ramach toku studiów jest fakultatywnych i można się na nie dowolnie rejestrować. Na niektórych uczelniach istnieją też kierunki, na których studenci/teki całkowicie samodzielnie konstruują swoje plany zajęć, zapisując się na wybrane, interesujące ich przedmioty tak, aby pod koniec roku akademickiego osiągnąć wymaganą liczbę punktów ECTS (choć wciąż część kursów, tzw. „kanonicznych”, jest obowiązkowa). W szczególnych przypadkach studenci mają możliwość podjęcia indywidualnego toku studiów.

Również w przypadku planowania celów i efektów nauczania konsultacje ze studentami i studentkami są rzadkie (20%). Zazwyczaj jest to ustalane z góry przy tworzeniu danego kursu i studenci/teki są tylko o tym informowani na pierwszych zajęciach z danego przedmiotu i dostosowują się do zasad zaproponowanych przez osobę prowadzącą; w pojedynczych komentarzach wspomniano o konsultacjach zawartości programowej specjalizacji. Niekiedy osoby studiujące mają możliwość wpływu na kształt danego przedmiotu już na etapie jego planowania (jest to sytuacja znana 18% respondentów/ek). Sytuacje takie są jednak możliwe wyłącznie za pośrednictwem prac Komisji Dydaktycznej lub innego organu decyzyjnego danej jednostki, w składzie których studenci/teki mają zagwarantowane prawo do posiadania swoich reprezentantów/ek (20% wszystkich miejsc). Konsekwencją braku konsultacji ze student(k)ami jest nieuwzględnianie ich różnorodnych potrzeb (np. dotyczących specjalizacji czy sprofilowania studiów) w trakcie planowania celów i efektów nauczania (tylko 35% respondentów/ek spotkało się z taką praktyką). Na wielu kierunkach wśród celów procesu nauczania rozwój kreatywności, adaptacyjności do różnych form pracy i wykonywania zadań, pracy zespołowej, kompetencji społecznych, wyrażania swoich opinii i dyskusowania, świadomości kulturowej oraz przedsiębiorczości wciąż nie są celami priorytetowymi (40% osób badanych twierdzi, że cele te nie są stawiane i realizowane).

Także na poziomie wyboru metod oceniania, zdanie studentów i studentek rzadko jest brane pod uwagę. Według osób badanych jest to uzależnione od wykładowców/wykładowczyń, ich elastyczności i dobrej woli. Zdarzają się również przypadki, w których kryteria zaliczenia przedmiotu można grupowo negocjować z prowadzącym/ą na początku semestru, jednak tylko 30% osób spotkało się z taką praktyką. Nieczęsto spotykanym sposobem ewaluacji jest również uwzględnianie oceny dokonywanej przez innych studentów oraz własna ocena studenta (25%). Z analizy komentarzy dodatkowych wynika, że jest to bardzo rzadko wybierana forma. Osoby studiujące często nie mają również możliwości

wyrażenia opinii na temat pracy wykonanej przez inne osoby z grupy (65% nie miało takiej okazji), nie mówiąc o uwzględnieniu takiej opinii przez prowadzącego przy ocenianiu. Według badanych zależy to od zajęć i osoby prowadzącej, jak i od wielkości grupy ćwiczeniowej, w której się pracuje. Taka forma pozyskiwania informacji zwrotnej od uczestników danego kursu nie jest jednak praktyką częstą – zdarza się sporadycznie, że uczestniczki i uczestnicy zajęć mogą ująć się za inną osobą z kursu, w sytuacji mniej przychylnego ocenienia tej osoby przez prowadzącą/prowadzącego.

Co czwarta osoba badana miała styczność z sytuacją, w której wcześniejsza nieformalna nauka i doświadczenie były brane pod uwagę przy rekrutacji na studia/kursy, udzielaniu dostępu do innych programów edukacyjnych lub wiązały się z umożliwieniem przejścia na wyższy rok studiów/kurs specjalistyczny. Na poziomie rekrutacji na studia wciąż należy to do rzadkości, chociaż zdarza się (np. podczas przyjęć na Akademię Sztuk Pięknych, gdzie o przejściu pierwszego etapu decyduje tzw. „teczka”). Jeśli na dany kurs nabór jest otwarty, może się zdarzyć, że o dostaniu się na niego decydować będzie wcześniejsze doświadczenie.

Wyniki badań wskazują, że kwestią problematyczną polskich uczelni wyższych jest stosunek punktów ECTS do pracy włożonej w ich uzyskanie. Według 61% osób badanych punkty ECTS nie są powiązane z określonymi efektami uczenia się. Przy obecnie obowiązujących przepisach, przyznawanie kursom punktów ECTS ma się odbywać na zasadzie proporcjonalnego dopasowania ich do liczby godzin pracy, koniecznej do ukończenia danego kursu. Mimo wytycznych dotyczących przydzielania jednostek kredytowych poszczególnym kursom, stanowiących o tym, że punkty powinny być związane z wkładem pracy, a nie z godzinami fizycznie spędzonymi w sali zajęciowej, zwykle to właśnie wymiar godzinowy stanowi jedyne kryterium określające liczbę punktów ECTS. Przy pytaniu o to, czy studentom i studentkom przyznaje się punkty ECTS za realizowanie zadań podejmowanych poza jednostką nauczania, przeważały komentarze o treści „nie wiem”, chociaż pojawiło się kilka odpowiedzi, z których wynikało, iż przydzielanie punktów ECTS za działalność pozauczelnianą (np. za odbycie praktyk lub udział w badaniach) jest na ich kierunku/wydziale praktyką częstą. W niektórych instytucjach taka forma pozyskania punktów jest obowiązkowa dla wszystkich w trakcie trwania studiów. Istnieje także możliwość, aczkolwiek rzadko, otrzymania punktów za bardziej praktyczne kursy/warsztaty/praktyki realizowane poza jednostką nauczania w miejscach, z którymi są nawiązane umowy o współpracy.

DYSKUSJA

W ramach podsumowania spróbujemy zastanowić się nad czynnikami, które z naszej perspektywy utrudniają wprowadzenie idei SCL do polskiego szkolnictwa wyższego. Badania miały na celu jedynie wstępne rozpoznanie wyzwań stojących przed tym systemem z perspektywy wdrażania SCL, dlatego też należy tutaj zaznaczyć, że nie roszcżą sobie prawa do miana badań reprezentatywnych. Zdajemy sobie sprawę zarówno z nadreprezentacji osób uczących się w Krakowie, niewystarczającej liczby reprezentantów/ek uczelni wyższych z innych miast, a także konsekwencji związanych z prowadzeniem badań za pośrednictwem Internetu.

W refleksji na temat wyników niniejszych badań na pierwszy plan wysuwają się wyzwania stojące przed polskimi uczelniami wyższymi w zakresie wdrażania metod charakterystycznych dla modelu SCL. Z perspektywy stosowania metod aktywnych, właściwych idei SCL, największe trudności sprawiają bardzo duże grupy ćwiczeniowe i seminaryjne oraz brak odpowiednich pomieszczeń. Tak więc jednym z problemów jest brak wystarczającego finansowania uniwersytetów oraz szkół wyższych. Wiąże się to m.in. z brakiem centralnej polityki wprowadzania idei SCL – pozostawiona jest ona działaniom oddolnym ze strony kadry akademickiej oraz studentów i studentek. Takie działania narażone są na niepowodzenie przede wszystkim ze względu na sprzeczność celów SCL z dotychczasowymi celami polskiego systemu edukacji. W szczególności chodzi tu o główny nacisk na przyswajanie jak największej ilości wiedzy teoretycznej, kosztem krytycznej analizy i nabywania konkretnych umiejętności. Konsekwencją skupienia na przekazywaniu jak największych partii materiału jest również przekazywanie wiedzy student(k)om w sposób dyrektywny i pasywny, bez zachęcania ich do udziału aktywnego i samodzielnego poznawania treści programowych.

Wydaje się, że wprowadzanie Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) oraz nawiązywanie współpracy przy tworzeniu programów nauczania z biznesem jest właściwym krokiem w stronę wdrożenia modelu SCL. Pozwoli to na zaspokojenie potrzeb studentów i studentek w zakresie tworzenia programów nauczania odpowiadających realiom rynku pracy. W ostatnim czasie jest to wspierane intensywnie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, m.in. przez umożliwienie kształcenia w dwóch profilach: ogólnoakademickim i praktycznym. Uwzględnianie w programach kształcenia poszukiwanych przez pracodawców umiejętności oraz kompetencji społecznych, z jednej strony, może być obiecującym kierunkiem rozwoju większej konkurencyjności absolwentów i absolwentek uczelni wyższych na rynku pracy. Z drugiej jednak może także budzić kontrowersje wokół celów kształcenia wyższego. Jeśli bowiem przyjmie się, że kształcenie wyższe ma przede wszystkim przygotować do wykonywania zawodu, proponowany kierunek zmian powinien zostać przyjęty z zadowoleniem. Jednak w sytuacji, jeśli jako założenie studiów przyjmie się zdobycie umiejętności krytycznego myślenia i ogólnej „kultury akademickiej”, zmiany te mogą prowadzić do braku zgody na ich wprowadzanie ze strony środowiska akademickiego. Mimo niemożliwości formalnego bojkotu KRK, przekonanie o braku rzeczywistego sensu tego rozwiązania wśród nauczycieli/ek akademickich skutkować będzie niestaranym i nieadekwatnym określaniem efektów kształcenia, co w konsekwencji doprowadzi do sytuacji, w której choć system formalnie będzie funkcjonował, w praktyce nie będzie realizował założeń stojących za KRK.

Naszym zdaniem kolejnym źródłem przyczyn, z powodu których koncepcja SCL wciąż napotyka trudności z wdrożeniem w Polsce, jest silnie zakorzenienie SCL w indywidualistycznej kulturze anglosaskiej, z której pochodzi. Kultura ta w dużo większym stopniu uwzględnia różnorodność wewnątrz grup oraz potrzeby poszczególnych jednostek. Czynnikiem wskazującym na słuszność tego stwierdzenia mogą być założenia SCL, mówiące o priorytecie dostosowywania programu do indywidualnych potrzeb osób uczących się. Badania Geerta Hofstede i Geerta Jana Hofstede (2007, s. 91) wskazują, że Polska jest dużo bardziej kolektywistyczną kulturą niż kultura anglosaska. W związku z tym branie pod uwagę indywidualnych potrzeb studentów i studentek może być w pewnym stopniu

utrudnione ze względu na fakt, że celem jest przede wszystkim praca z grupą jako całością i zaspokajanie uśrednionych potrzeb jej członków i członkiń.

Jak wskazują wyniki przeprowadzonych badań, SCL na polskich uczelniach spotyka się z problemami przede wszystkim w zakresie włączania studentów i studentek w kształtowanie programów zarówno na poziomie konkretnych kursów, jak i tworzenia programów studiów. W Wielkiej Brytanii tego rodzaju partycypacja studentów i studentek jest dużo bardziej popularna (Bovill, *Students and Staff*). Może być to także związane z wysokim wynikiem kultury polskiej w zakresie dystansu władzy. Polska, według badań Hofstede, jest społeczeństwem hierarchicznym, w którym ludzie akceptują istniejące hierarchie, również te związane ze światem akademickim (Hofstede, Hofstede 2007, s. 67). W związku z tym skracanie dystansu między osobami, które pełnią funkcję nauczycieli, a osobami uczącymi się, jest obce polskiej kulturze. Dziać się tak może ze względu na duży autorytet nauczycieli i wysoką pozycję w hierarchii społecznej, co szczególnie jest widoczne w przypadku nauczycieli i nauczycielek akademickich. Wyniki sondażu przeprowadzonego w 2008 roku przez CBOS (Feliński 2009) jednoznacznie wskazują, iż największym prestiżem społecznym cieszy się zawód profesora akademickiego¹³. Pozycja autorytetu w sytuacji, gdy dystans władzy jest duży, nie sprzyja jednakże „oddawaniu władzy” i negocjowaniu ze studentami i studentkami założeń, treści i metod prowadzenia kursów. W dużym stopniu utrudnia to wdrażanie partycypacyjnych rozwiązań sugerowanych przez SCL.

Zarówno według badań Hofstede, jak i Tarkowskiej (1992, s. 138) kultura polska jest również głównie zorientowana na przeszłość i teraźniejszość, podczas gdy kultura anglosaska zorientowana jest przede wszystkim na przyszłość. Różnica ta może powodować trudności w zakresie samodzielnego motywowania się przez polskich studentów i studentki oraz systematycznej autoewaluacji oraz pracy projektowej (Hofstede, Hofstede 2007, s. 229).

Rozwiązania sugerowane przez SCL wymagają od studentów i studentek dużej odpowiedzialności i samodzielności. W sytuacji, gdy cała dotychczasowa edukacja szkolna przebiega w sposób dyrektywny i polega w znacznej mierze na realizacji ogólnie sformułowanych zadań, może to być źródłem wielu trudności. Wydaje się, że system edukacji na poziomach podstawowym i średnim w niewystarczającym stopniu uwzględnia działania nakierowane na samodzielność i krytyczne myślenie. Do tego problemu odnosiła się wypowiedź Andrzeja Klesyka, prezesa PZU SA (z dn. 23.04.2012 roku)¹⁴: „Szukamy zdolnych do nieschematycznego myślenia, którzy potrafią selekcjonować wiedzę, pracować w zespole. Uczciwych i odważnych. Takich nasze szkoły nie wypuszczają”, która wywołała ogólnopolską debatę na temat systemu edukacji.

Dotychczas badania w zakresie skuteczności metod wpisujących się w model SCL prowadzone były przede wszystkim w krajach Europy Zachodniej, a także w Stanach Zjednoczonych. Tak więc w większości osoby uczestniczące w tych badaniach należały do tzw. społeczności WEIRD (White, Educated, Individualistic, Rich, Democratic), a więc białych, wyedukowanych, zamożnych, mieszkających w państwach demokratycznych, charakte-

¹³ Warto zwrócić uwagę, iż nie dotyczy to już nauczycieli polskich szkół ponadgimnazjalnych (licea), którzy są spostrzegani przez uczniów raczej negatywnie (zob. Błażowski, *Obraz nauczyciela w oczach uczniów*, <http://83.13.198.50/publikacje/l627/l627.pdf>; data dostępu: 20.01.2013).

¹⁴ Zob. http://wyborcza.pl/1,75478,11593118,Prezes_PZU_oskarza_polskie_uczelnie_To_fabryki_bezrobotnych.html (data dostępu: 15.05.2012).

ryzujących się wysokim indywidualizmem (Henrich, Heine, Norenzayan 2010, s. 61–83). Specyfika grup badanych może sugerować ograniczoną możliwość generalizacji uzyskiwanych wyników. Jako że wydaje się, że idea SCL jest silnie uwarunkowana kulturowo, należy rozważyć podjęcie bardziej systematycznych i szerzej zakrojonych badań mających na celu zbadanie postaw w stosunku do idei SCL zarówno wśród polskich studentów i studentek, jak i kadry akademickiej. W badaniach tych należałoby przede wszystkim sprawdzić, jakie elementy tego modelu wydają się możliwe do wdrożenia w niedługim czasie, a które z kolei wymagałyby większego nakładu pracy. Warto również byłoby przeprowadzić szczegółowe badania skuteczności wdrażania idei SCL na gruncie polskim (w modelu eksperymentalnym) tak, aby móc ocenić koszty i korzyści związane z wprowadzaniem proponowanych zmian.

Podsumowując, przeszkody związane z wdrażaniem idei SCL do polskiego systemu edukacji z perspektywy przeprowadzonych badań są złożone i leżą zarówno po stronie systemu edukacji, jak i osób występujących w roli aktorów tego procesu. Dlatego też konieczne są zmiany uwzględniające trudności i zmiany systemowe na wszystkich poziomach – począwszy od szkoły podstawowej, gimnazjów i szkół średnich, skończywszy na programach kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek (zarówno na poziomie oświaty, jak i szkolnictwa wyższego). Zmiany te powinny uwzględniać takie elementy, jak aktywne metody nauczania, wzajemne wystawianie sobie ocen i odejście od nabywania wyłącznie wiedzy teoretycznej na rzecz nabywania wiedzy mającej zastosowanie praktyczne. Konieczne jednak jest wzięcie pod uwagę kontekstu kulturowego tak, aby uwzględnić trudności związane z odmiennością kultury polskiej i anglosaskiej. Proponowane przez SCL zmiany wymagają dużego zaufania do osób zaangażowanych w ten proces – ale to właśnie na wzajemnym zaufaniu oparta jest ta idea.

Bibliografia

Abel E.M., M. Campbell 2009

Student-Centered Learning in an Advanced Social Work Practice Course: Outcomes of a Mixed Methods Investigation, „*Social Work Education*”, Vol. 28, nr 1.

Attard A., E. Di Jorio, K. Geven, R. Santa 2010

Student-Centered Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions, Brussels.

Barr R.B., J. Tagg 1995

From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education, „*Change*”, Vol. 27, nr 6.

Baxter S., C. Gray 2001

The application of student-centered learning approaches to clinical education, „*International Journal of Language & Communication Disorders*”, nr 36, s. 396–400.

Bender B. 2003

Student-Centered Learning: A Personal Journal. Center for Applied Research EDUCAUSE, „*Research Bulletin*”, nr 11, s. 2.

Bennetts C. 2003

Self-evaluation and self-perception of student learning in person-centered counseling training within a higher education setting, „British Journal of Guidance & Counseling”, Vol. 31, nr 3, s. 305-306.

Bernas A., G. Bryda, P. Ciesielski, A. Feliks bdw

Akcje ankietowe Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia Uniwersytetu Jagiellońskiego (w roku 2011) - Informator dla studenta, <http://www.jakosc.uj.edu.pl/documents/1609422/3160141/Akcje+ankietowe+USDJK.pdf> (data dostępu: 06.02.2012).

Birnbaum M.H. 2000

Psychological experiments on the Internet, San Diego.

Blumberg P. 2009

Developing learner-centered teaching, San Francisco.

Błaziński Z. bdw

Obraz nauczyciela w oczach uczniów, <http://83.13.198.50/publikacje/l627/l627.pdf>; data dostępu: 20.01.2013).

Bugaj J. bdw

Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student Centered Learning (SCL): co się za tym kryje?, http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20110201/20110201_Bugaj.pdf (data dostępu: 17.05.2012).

Boone H.N. i in. 2002

Adult education philosophies practiced by agricultural education teachers’, „Journal of Agricultural Education”, Vol. 43, nr 3.

Bovill C. bdw

Students and staff co-creating the curriculum: research into three case studies from Scotland, Ireland and the USA, http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/University_of_Glasgow_Co-creating_the_curriculum.pdf (data dostępu: 10.05.2012).

Brown Wright G. 2011

Student-Centered Learning in Higher Education, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education”, Volume 23, nr 3, 92–97.

CBOS 2011

O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania. Komunikat z badań, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_012_11.PDF (data dostępu: 17.05.2012)

Collins J.W., N.P. O'Brien 2003

Greenwood Dictionary of Education, Westport.

Çubukçu Z. 2008

Preferences On Internet Based Learning Environments In Student-Centered Education, „Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE”, Volume 9, nr 4. http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde32/articles/article_12.htm (data dostępu 17.05.2013)

Deklaracja Bolońska 2004

Deklaracja Bolońska, i co dalej. Zbiór komunikatów, wytycznych i sugestii. Materiały ze strony internetowej MENiS: <http://www.menis.gov.pl>; *Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich*, Poznań 2004, <http://www.uka.amu.edu.pl/pictures/bolonia.pdf> (data dostępu: 20.01.2013).

Dmochowska H. 2009

Kwalifikacje zawodowe nauczycieli przedszkola wobec problemów rzeczywistości – sztuka wyboru odpowiedniego programu, www.przeciw-ubostwu.brpo.gov.pl/pliki/1237991110.pdf (data dostępu: 30.01.2013).

Feliksiak M. 2009

Prestiż Zawodów. Komunikat z badań. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF (data dostępu: 28.01.2013).

Froyd J., N. Simpson 2010

Student-Centered Learning Addressing Faculty Questions about Student-centered Learning, http://ccliconference.org/files/2010/03/Froyd_Student-CenteredLearning.pdf (data dostępu: 10.05.2012).

Gubacs K. 2004

Project Based Learning: A student-centered Approach to Implement Video Editing in Physical Education Teacher Education, „Journal of Physical Education, Recreation and Dance”, Vol. 75, nr 7.

Henrich J., S. J. Heine, A. Norenzayan 2010

The weirdest people in the world?, „Behavioral and Brain Sciences”, nr 33, s. 61–83.

Hirumi A. 2003

Student-centered, technology-rich learning environments (SCenTRLE): operationalizing constructivist approaches to teaching and learning, „Journal of Technology and Teacher Education”, Vol. 10, nr 4.

Hofstede G., G. J. Hofstede 2007

Kultura i organizacje, tłum. M. Durska, Warszawa.

Huba M.E., J. E. Freed 2000

Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning, Needham Heights.

Hubball H., S. Robertson 2004

Using problem-based learning to enhance team and player development in youth soccer, „Journal of Physical Education, Recreation and Dance”, Vol. 75, nr 4.

Kember D. 2009

Promoting student-centred forms of learning across an entire university, „Higher Education”, Vol. 58, nr 1.

Lea S.J., D. Stephenson, J. Troy 2003

Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: beyond 'educational bullying'?, „Studies in Higher Education”, Vol. 28, nr 3, s. 321–334.

Maclellan E., R. Soden 2004

The Importance of Epistemic Cognition in Evidence on Teaching-Research Relations. Student-Centred Learning, „Instructional Science”, Vol. 32, nr 3.

Maćik R. 2005

Wykorzystanie Internetu w badaniach marketingowych, Lublin.

O'Neil G., T. McMahon 2005

Student-centered learning: What does it mean for students and lectures, http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.html (data dostępu: 01.05.2012).

O'Sullivan M. 2003

The reconceptualisation of learner-centred approaches: A Nambian case study, „International Journal of Educational Development”, nr 24, s. 585-602.

Prince M. 2004

Does active learning work? A review of the research, „Journal of Engineering Education”, Vol. 93, nr 3, s. 223–231.

Riva G., T. Teruzzi, L. Anolli 2003

The use of internet in psychological research: Comparison on online and offline questionnaires, „Cyber Psychology & Behavior”, Vol. 6, nr 1, s.73–80.

Rogers C. 1992

Tworzenie klimatu wolności, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Bluszcz, Kraków.

Shackelford J. 1992

Feminist Pedagogy: A means for Bringing Critical Thinking and Creativity to the Economics Classroom, „Alternative Pedagogies and Economic Education”, Vol. 82, nr 2, s. 570-576.

Szpunar M. 2007

Konstruowanie narzędzi do badań online na przykładzie serwisu eBadania.pl, „Mentor”, Vol. 4, nr 21, s. 12–17.

Tarkowska E. 1992

Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, Hipotezy, Impresje, Warszawa.

Walczyk J., L.L. Ramsey 2003

Use of learner-centered instruction in college science and mathematics classrooms, „Journal of Research in Science Teaching”, Vol. 40, nr 6.

Weimer M. 2002

Learner-Centered Teaching, San Francisco.

Yasar S. 1998

Constructivist theory and learning-teaching process, „Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi”, Vol. 8, nr 1, s. 68–75; za: Çubukçu, *Preferences on...*

Marcin Piętkowski

Nowelizacja zasad punktowania publikacji w czasopismach naukowych i monografiach naukowych

W artykule przedstawiono krótką historię zmian prawnych dotyczących publikowania, opierając się na ustawach, rozporządzeniach i komunikatach. Następnie zaprezentowano ogólne uwarunkowania prawne w zakresie publikowania, przedstawiając zagadnienie jednostki naukowej, afiliacji, maksymalnej możliwej liczby publikacji przedstawianej do kompleksowej oceny jednostki oraz grupy nauk. W kolejnej części przedstawiono zasady punktowania publikacji w czasopismach naukowych oraz zasady podziału punktów w przypadku współautorstwa. Na końcu zaprezentowano zasady punktowania monografiach naukowych.

Słowa kluczowe: punktowanie publikacji, czasopisma naukowe, monografie naukowe

Wprowadzenie

Po ponad dwóch latach ukształtowały się nowe zasady punktowania publikacji w czasopismach naukowych (a obecnie także innych publikacji) oraz monografiach naukowych. Wprowadzono zmiany, ale zachowano podstawowe tzw. parametry (choć zmieniono punktację), z niektórych parametrów zrezygnowano, inne zaś dodano.

Na podstawie ustawy z 30.04.2010 Przepisy wprowadzające ustawy reformujące system nauki, w dniu 1.10.2010 weszła w życie ustawa z 30.04.2010 o zasadach finansowania nauki, zastępując poprzednią ustawę z 8.10.2004 o zasadach finansowania nauki (*Ustawa... 2010a; Ustawa... 2010b*). Tym samym stały się nieobowiązujące (ze względu na uchyloną podstawę prawną) wydane na jej podstawie trzy rozporządzenia w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na działalność statutową, dotyczące m.in. punktowania publikacji w czasopismach i monografiach naukowych, i wydawanych na ich podstawie komunikatów w sprawie wykazów czasopism naukowych (*Rozporządzenie... 2007; Rozporządzenie... 2009, Rozporządzenie... 2010; Ustawa... 2004*). Do nowej ustawy (z 2010 roku) nie wydano jednak odpowiedniego rozporządzenia będącego podstawą określania punktów za publikacje (rozpoczęto dopiero prace nad opraco-

wywaniem nowych kryteriów i parametrów). Z prawnego punktu widzenia stare przepisy już nie obowiązywały, a nowe nie zostały jeszcze wydane. Jednak przy liczeniu punktów za publikację powszechnie przyjmowano dotychczasowe przepisy, niekiedy być może nawet nie wiedząc, że już nie obowiązują.

Dopiero 13.07.2012 (na podstawie wspomnianej ustawy z 2010 o zasadach finansowania nauki) wydano rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii jednostkom naukowym, dotyczące m.in. punktowania za publikacje (*Rozporządzenie... 2012; Ustawa... 2010a*). Znane już były zasady punktowania monografii naukowych, ogłoszone w ww. rozporządzeniu. Ciągle jednak nie wydawano komunikatu w sprawie wykazu czasopism naukowych. Nadal nie było więc wiadomo, które czasopisma są punktowane i ile punktów przysługuje za opublikowanie w nich artykułu.

Na podstawie wspomnianego rozporządzenia, w dniu 17.09.2012 wydano komunikat w sprawie wykazu czasopism naukowych wraz z liczbą punktów przyznawanych za publikacje w tych czasopismach. Załącznikiem do tego komunikatu był wykaz czasopism naukowych (*Komunikat... 2012b*). Na podstawie rozporządzenia można było wnioskować, iż punktacja ta obowiązuje za rok 2012 (*Rozporządzenie... 2012*). Nie wspomniano jednak, jaka punktacja obowiązuje za rok 2011, a właściwie także koniec roku 2010, dokładnie od 1.10.2010 do 31.12.2011 (kiedy nie obowiązywały żadne przepisy). Sprawę rozstrzygnął dopiero kolejny komunikat (z 21.12.2012), w którym ogłoszono znowelizowany wykaz czasopism naukowych, z zaznaczeniem, że będzie on obowiązywał za rok 2011 i 2012 podczas przeprowadzania oceny jednostek naukowych w roku 2013 (*Komunikat... 2012c*). Ocena ta będzie obejmowała lata 2009–2012. Za rok 2009 do oceny jednostki będzie stosowany wykaz czasopism naukowych z roku 2009, natomiast do oceny za rok 2010 – z roku 2010 (*Pytania... 2013*).

Obecnie funkcjonujące podstawy prawne dotyczące punktowania publikacji w czasopismach naukowych i monografiach naukowych przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1

Prawne podstawy punktowania publikacji w czasopismach naukowych i monografiach naukowych



Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Komunikat... 2012c; Rozporządzenie... 2012; Ustawa... 2010a; Ustawa... 2010b*.

Ogólne uwarunkowania prawne w zakresie publikowania

Publikowanie w czasopismach naukowych i wydawanie monografii naukowych zaliczane jest do osiągnięć naukowych i twórczych przy kompleksowej ocenie jednostki naukowej przez Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych, i związane jest z przyznawaniem jednostce kategorii naukowej (*Rozporządzenie...* 2012).

Jednostkami naukowymi są jednostki prowadzące w sposób ciągły badania naukowe lub prace rozwojowe i zaliczają się do nich: podstawowe jednostki organizacyjne uczelni w rozumieniu statutów tych uczelni, jednostki naukowe Polskiej Akademii Nauk, instytuty badawcze, międzynarodowe instytuty naukowe utworzone na podstawie odrębnych przepisów, działające na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, Polska Akademia Umiejętności oraz inne jednostki organizacyjne, wcześniej niewymienione, posiadające osobowość prawną i siedzibę na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, w tym przedsiębiorcy posiadający status centrum badawczo-rozwojowego (Ustawa... 2010a).

Afiliacja jest wskazaniem przez autora lub współautora publikacji w czasopiśmie naukowym lub monografii naukowej jednostki naukowej lub jednostek naukowych jako miejsca realizacji badań naukowych lub prac rozwojowych, których wyniki stanowią podstawę opracowania publikacji lub monografii naukowej. Przy kompleksowej ocenie jednostki naukowej nie są uwzględniane: publikacje w czasopiśmie naukowym lub monografii naukowej (w tym publikacje i monografie wieloautorskie) wykazane więcej niż raz, monografie naukowe i rozdziały w monografii naukowej wykazane jednocześnie (jako ta sama pozycja), ta sama publikacja naukowa lub monografia naukowa wykazana przez różne jednostki naukowe (z wyłączeniem publikacji i monografii wieloautorskich) oraz publikacje lub monografie naukowe niezgodne z afiliacją podaną przez ich autora lub autorów (*Rozporządzenie...* 2012).

Ważona liczba publikacji naukowych oraz monografii naukowych¹, uwzględnianych przy kompleksowej ocenie jednostki naukowej, nie może być większa niż $3N$, gdzie N jest średnią arytmetyczną, z okresu objętego ankietą, liczby pracowników zatrudnionych w jednostce naukowej w poszczególnych latach przy realizacji badań naukowych lub prac rozwojowych w ramach stosunku pracy, w przeliczeniu na pełny wymiar czasu pracy, w odniesieniu do czterocznego okresu zatrudnienia i ustalaną na podstawie corocznie składanych przez pracowników oświadczeń do celów ubiegania się o przyznanie środków finansowych na działalność statutową. Liczbę $3N$ pomniejsza się o liczbę $2N_0$, gdzie N_0 jest liczbą pracowników, w przeliczeniu na pełny wymiar czasu pracy, uwzględnianych przy określaniu liczby N , którzy byli zatrudnieni w jednostce naukowej przez cały czas podlegający ocenie i nie byli autorami lub współautorami publikacji naukowych oraz monografii naukowych (szerzej: osiągnięć naukowych lub twórczych). Liczba N_0 nie obejmuje pracowników inżynierijno-technicznych. Do publikacji w czasopismach naukowych i monografiach naukowych zalicza się publikacje i monografie tych autorów lub współautorów, którzy zostali uwzględnieni przy określaniu liczby N i wskazali daną jednostkę naukową w afiliacji.

Zależnie od grupy nauk (tabela 1) przypisywane są różne parametry w zakresie publikacji w czasopismach naukowych i monografiach naukowych (por. tabela 2 i tabela 4) (*Rozporządzenie...* 2012).

¹ Liczba ta dotyczy również kilku innych parametrów osiągnięć naukowych i twórczych (*Rozporządzenie...* 2012), niebranych pod uwagę w dalszej części artykułu ze względu na jego charakter.

Tabela 1
Grupy nauk do kompleksowej oceny jednostki naukowej

Grupa nauk	Dziedzina nauk / sztuk
Humanistyczne i społeczne	Humanistyczne, teologiczne, społeczne, ekonomiczne i prawne
Ścisłe i inżynierskie	Matematyczne, fizyczne, chemiczne ^{a)} i techniczne ^{b)}
Nauki o życiu	Biologiczne, o Ziemi ^{c)} , rolnicze, leśne, weterynaryjne, medyczne, farmaceutyczne, o zdrowiu i o kulturze fizycznej
Nauki o sztuce i twórczości artystycznej	Nauki o sztuce (z dziedziny nauk humanistycznych), sztuki filmowe, sztuki muzyczne, sztuki plastyczne, sztuki teatralne ^{d)}

^{a)} Nauki matematyczne, fizyczne, chemiczne należą do obszaru nauk ścisłych.

^{b)} Nauki techniczne należą do obszaru nauk technicznych, i są tutaj określone jako inżynierskie.

^{c)} Nauki biologiczne i o Ziemi należą do obszaru nauk przyrodniczych.

^{d)} Sztuki filmowe, muzyczne, plastyczne i teatralne należą do obszaru sztuki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Rozporządzenie...* 2011b; *Rozporządzenie...* 2012.

Punktowanie publikacji w czasopismach naukowych

Zgodnie z rozporządzeniem z 13.07.2012 w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii jednostkom naukowym Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego ogłasza w formie komunikatu w Biuletynie Informacji Publicznej, nie rzadziej niż raz w roku, wykaz czasopism naukowych wraz z liczbą punktów przyznawanych za publikację w tych czasopismach. Wykaz ten składa się z trzech części: A – czasopisma posiadające współczynnik wpływu Impact Factor (IF), znajdujące się w bazie Journal Citation Reports (JCR), B – nieposiadające tego współczynnika oraz C – znajdujące się w bazie European Reference Index for the Humanities (ERIH) (*Rozporządzenie...* 2012).

Wykaz ten jest wynikiem prac specjalistycznego zespołu, powoływanego przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, który nadzoruje, ocenia i przedstawia ministrowi propozycję liczby punktów przyznawanych za publikacje naukowe w czasopismach objętych wykazem. Dla czasopism z części A i C wykazu podstawą przyznawania punktów były odpowiednio: Impact Factor i baza ERIH. Natomiast dla czasopism nieposiadających Impact Factor (są to w zdecydowanej większości czasopisma wydawane w Polsce), umieszczane następnie w części B wykazu, do oceny, poza innymi kryteriami i parametrami, przyjęto wiele kryteriów, mających na celu umiędzynarodowienie czasopisma. Są nimi m.in.: indeksacja w zagranicznych bazach danych, zagraniczna afiliacja autorów, zagraniczni recenzenci, język publikacji, osoby z zagranicy w radzie naukowej czasopisma (*Komunikat...* 2012a).

Każda część wykazu czasopism naukowych składa się z następujących kolumn: lp., tytuł czasopisma, nr ISSN oraz liczba punktów za publikację (*Komunikat...* 2012b; *Komunikat...* 2012c). W najnowszym wykazie czasopism naukowych, opublikowanym 21.12.2012 w części A wykazu znajduje się 10230 czasopism, w części B – 1854 czasopisma i w części C – 4337 czasopisma (*Komunikat...* 2012c). Punktację za publikację w czasopismach z po-

szczególnych części wykazu czasopism naukowych przedstawiono w tabeli 2. Za publikację w czasopiśmie naukowym przyznaje się liczbę punktów, jaka obowiązywała według wykazu opublikowanego na koniec danego roku kalendarzowego, w którym ukazała się publikacja (*Rozporządzenie...* 2012).

Tabela 2
Punktacja za publikację w czasopismach naukowych

Parametr	Liczba punktów
Publikacja w czasopiśmie naukowym posiadającym współczynnik wpływu Impact Factor (IF), znajdującym się w bazie Journal Citation Report (JCR), wymienionym w części A wykazu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego	15, 20, 25, 30, 35, 40, 45 lub 50 pkt
Publikacja w czasopiśmie naukowym nieposiadającym współczynnika wpływu Impact Factor (IF), wymienionym w części B wykazu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 lub 10 pkt
Publikacja w czasopiśmie naukowym znajdującym się w bazie European Reference Index for the Humanities (ERIH), wymienionym w części C wykazu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego ^{a)}	10, 12 lub 14 pkt
Publikacja o objętości co najmniej 0,5 arkusza wydawniczego w innym zagranicznym czasopiśmie naukowym w języku podstawowym dla danej dyscypliny lub w języku kongresowym ^{a)}	4 pkt
Publikacja w recenzowanych materiałach z konferencji naukowej, uwzględnionej w Web of Science; liczba punktów odpowiada najwyższej punktowanej publikacji w czasopiśmie naukowym krajowym nieposiadającym współczynnika wpływu Impact Factor (IF), wymienionym w części B wykazu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego ^{b)}	maksymalnie 10 pkt

^{a)} Tylko dla grupy nauk humanistycznych i społecznych oraz grupy nauk o sztuce i twórczości artystycznej.

^{b)} Tylko dla grupy nauk ścisłych i inżynierskich oraz grupy nauk o życiu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Komunikat...* 2012a; *Komunikat...* 2012b; *Komunikat...* 2012c; *Rozporządzenie...* 2012.

W porównaniu do poprzednio opublikowanego wykazu czasopism naukowych (z roku 2010) punktacja za publikację z części A wykazu została podniesiona (choć oczywiście nie musi dotyczyć wszystkich i tych samych czasopism) i rozszerzona (wtedy było to – 13, 20, 27, 32 lub 40 pkt, a obecnie – 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45 lub 50 pkt). Pozostawiono także jej skokowy charakter. Zupełnie inaczej wygląda natomiast punktacja za publikację w czasopiśmie z części B wykazu czasopism naukowych. Wcześniej miała ona charakter skokowy i przyjmowała wartości – 1, 2, 6 i 9 pkt, a obecnie może to być każda liczba z zakresu od 1 do 10 pkt (*Rozporządzenie...* 2010; Pigłowski 2011).

W bazie ERIH z 2011 roku (pierwsza została opublikowana w 2007 roku) (ESF 2013) znajdują się czasopisma z zakresu nauk humanistycznych z następujących dziedzin: antropologia, filologia klasyczna, społeczna i kulturowa tożsamość płci (tzw. gender studies), historia, filozofia nauki, językoznawstwo, literatura, muzykologia, badania nad pedagogiką i edukacją, filozofia oraz psychologia (ESF 2013; Pigłowski 2011). Czasopisma te mogą otrzymać kategorię NAT lub podkategorię INT1 i INT2 (w ramach kategorii INT) (ESF 2013).

Kategoria NAT odpowiada 10 pkt, podkategoria INT2 – 12 pkt, a podkategoria INT1 – 14 pkt (*Komunikat...* 2012a). Kategoria NAT obejmuje czasopisma europejskie o uznanym znaczeniu naukowym w określonej dziedzinie. Najczęściej są one ograniczone językowo, przeznaczone dla krajowej społeczności czytelników i rzadko cytowane poza krajem wydania. Kategoria INT obejmuje czasopisma zarówno europejskie, jak i pozaeuropejskie, regularnie cytowane na świecie, o znaczącej (INT2) lub wysokiej (INT1) rozpoznawalności i wpływie na środowisko naukowe w różnych dziedzinach i krajach. W obecnej bazie ERIH nie znalazły się jeszcze czasopisma z takich dziedzin jak: archeologia, sztuka i historia sztuki oraz nauki o religii (ESF 2013). Baza ta nie obejmuje natomiast w ogóle czasopism np. z zakresu nauk ekonomicznych czy ścisłych (Pigłowski 2011). Część C wykazu czasopism naukowych została wprowadzona po raz pierwszy (*Komunikat...* 2012b; *Komunikat...* 2012c). W poprzednim wykazie czasopism naukowych nie istniała bowiem opublikowana w obecnym kształcie część C, obejmująca czasopisma naukowe znajdujące się w bazie European Reference Index for the Humanities (ERIH). Jednak w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25.05.2010 zmieniającego rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na działalność statutową wskazano na tę bazę i określono sposób punktowania publikacji, zależnie od kategorii, w której znalazło się dane czasopismo naukowe: kategoria C (zasięg lokalny, 10 pkt), kategoria B (zasięg regionalny, 15 pkt) kategoria A (zasięg ogólnosiwiatowy, 20 pkt) (*Rozporządzenie...* 2010; Pigłowski 2011). Kategorie C, B i A odpowiadają obecnie przyjętym kategoriom NAT, INT2 i INT1.

W obecnie obowiązującym wykazie czasopism naukowych przyjęto nowy parametr – publikacja o objętości co najmniej 0,5 arkusza wydawniczego² w innym zagranicznym czasopiśmie naukowym w języku podstawowym dla danej dyscypliny lub w języku kongresowym³ (4 pkt). Parametr ten dotyczy tylko grupy nauk humanistycznych i społecznych oraz nauk o sztuce i twórczości artystycznej (*Rozporządzenie...* 2012).

Wprowadzono także inny parametr, tylko dla grupy nauk ścisłych i inżynierskich oraz nauk o życiu. Są to publikacje w recenzowanych materiałach z konferencji naukowej, uwzględnionej w Web of Science. Liczba punktów odpowiada najwyższej punktowanej publikacji w czasopiśmie naukowym krajowym nieposiadającym współczynnika wpływu Impact Factor (IF). Jest to część B wykazu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, stąd też za taką publikację można otrzymać maksymalnie 10 pkt (*Rozporządzenie...* 2012).

Usunięto natomiast następujące parametry: redaktor naczelny czasopisma naukowego (podwójna liczba punktów przypisanych czasopismu), publikacja w czasopiśmie zagranicznym (adres redakcji poza Polską), nieposiadającym IF opublikowanego przez JCR, wydawanym w języku innym niż angielski (1 pkt) i wydawanym w języku angielskim (2 pkt) (*Rozporządzenie...* 2012; Pigłowski 2011).

² Arkusz wydawniczy to 40 tys. znaków ze spacjami (*Wielka Encyklopedia...* 2001).

³ Termin „język kongresowy” nie jest stosowany w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 13.07.2012 w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym. Tutaj jednak przyjęto go dla zwiększenia czytelności tabeli 2 (i także tabeli 4). Przez język kongresowy autor rozumie wymieniane łącznie języki: angielski, niemiecki, francuski, hiszpański, rosyjski lub włoski (*Rozporządzenie...* 2012). W poprzednich rozporządzeniach także nie używano terminu „język kongresowy”, ale „język angielski lub podstawowy dla danej dyscypliny” (*Rozporządzenie...* 2007; *Rozporządzenie...* 2009; *Rozporządzenie...* 2010).

Jeśli autor w jednej publikacji wykazuje wiele afiliacji, punkty może otrzymać tylko jedna jednostka naukowa, wskazana przez autora. Za publikacje nie uznaje się artykułów zamieszczonych w suplementach, zeszytach specjalnych, materiałach konferencyjnych, a także artykułów popularnonaukowych i o nienaukowym charakterze. Jednostka naukowa otrzymuje punkty przewidziane dla danej publikacji w zależności od liczby autorów (tabela 3) (*Rozporządzenie...* 2012).

Tabela 3
Podział punktów dla jednostki naukowej za publikację naukową
w zależności od liczby autorów

Liczba autorów	Liczba punktów
Do 10 autorów	100% pkt
Powyżej 10 autorów	100% pkt, jeśli co najmniej 20% autorów jest pracownikami jednostki
	75% pkt, jeśli co najmniej 10% autorów jest pracownikami jednostki
	50% pkt, jeśli mniej niż 10% autorów jest pracownikami jednostki

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Rozporządzenie...* 2012.

Punktowanie monografii naukowych

Monografiami są w szczególności: edycje tekstów źródłowych, leksykografie, atlasy i mapy wieloaspektowe, tłumaczenia publikacji zagranicznych wraz z opracowaniem redakcyjnym, tematyczne encyklopedie i leksykony, komentarze do ustaw, opracowania krytyczne tekstów literackich, słowniki biograficzne i bibliograficzne, bibliografie, katalogi zabytków (*Rozporządzenie...* 2012). Definicja monografii naukowej została więc w znaczącym stopniu doprecyzowana i rozszerzona w porównaniu z definicjami podawanymi w poprzednio wydawanych rozporządzeniach.

W zakresie grupy nauk humanistycznych i społecznych oraz grupy nauk o sztuce i twórczości artystycznej monografią naukową jest także opracowanie naukowe, zawierające spójne tematycznie referaty wygłoszone na konferencji lub konferencjach naukowych, zaliczane do osiągnięć naukowych i twórczych jednostki naukowej, jeśli spełnia jednocześnie następujące warunki: jest spójna tematycznie i recenzowana, zawiera bibliografię naukową, ma co najmniej 6 arkuszy wydawniczych, jest opublikowana jako książka lub odrębny tom i przedstawia zagadnienie w sposób oryginalny i twórczy. Nie zalicza się natomiast do osiągnięć naukowych i twórczych jednostki naukowej monograficznych artykułów opublikowanych w czasopiśmie, skryptów i podręczników akademickich, powieści, zbiorów poezji, zbiorów opowiadań i reportaży, pamiętników i dzienników oraz wznowień monografii naukowych. Do osiągnięć jednostki naukowej zalicza się także rozdział w monografii naukowej stanowiący opracowanie naukowe o objętości co najmniej 0,5 arkusza wydawniczego lub odrębne mapy (*Rozporządzenie...* 2012). Dotychczas podręcznik aka-

demicki⁴ i monografia naukowe były traktowane jako terminy wręcz tożsame (bo pisane zawsze łącznie). Obecnie podręcznik akademicki przestał być już punktowany – wskazuje to na dążenie ustawodawcy do oddzielenia kształcenia studentów od nauki. Wydawanie monografii naukowych w ramach konferencji (z traktowaniem artykułów zgłoszonych na konferencję jako kolejnych rozdziałów monografii) było często spotykanym zjawiskiem, jednak dopiero w obecnym rozporządzeniu zostało zapisane. Zależnie od dziedziny nauk za rozdział uznawano opracowanie o objętości 0,5 lub 1 arkusza wydawniczego, teraz zaś ujednotoczono to do 0,5 arkusza. W tabeli 4 przedstawiono obecnie obowiązującą punktację dotyczącą monografii naukowych.

Tabela 4
Punktacja za publikację w monografiach naukowych

Parametr	Liczba punktów
Autorstwo monografii naukowej w języku podstawowym w danej dyscyplinie naukowej lub w językach kongresowych ^{a)} ; Autorstwo monografii naukowej w językach kongresowych ^{b) c)}	25 pkt
Autorstwo monografii naukowej w języku polskim (jeżeli język polski nie jest językiem podstawowym w danej dyscyplinie naukowej) lub w języku innym niż języki kongresowe ^{a)} ; Autorstwo monografii naukowej w języku polskim ^{b)} ; Autorstwo monografii naukowej w języku polskim lub w języku innym niż języki kongresowe ^{c)}	20 pkt
Autorstwo rozdziału w monografii naukowej w języku podstawowym w danej dyscyplinie naukowej lub w językach kongresowych ^{a)} ; Autorstwo rozdziału w monografii naukowej w językach kongresowych ^{b) c)}	5 pkt
Autorstwo rozdziału w monografii naukowej w języku polskim (jeżeli język polski nie jest językiem podstawowym w danej dyscyplinie naukowej) lub w języku innym niż języki kongresowe ^{a)} ; Autorstwo rozdziału w monografii naukowej w języku polskim ^{b)} ; Autorstwo rozdziału w monografii naukowej w języku polskim lub w języku innym niż języki kongresowe ^{c)}	4 pkt
Redakcja naukowa monografii naukowej wieloautorskiej w języku podstawowym w danej dyscyplinie naukowej lub w językach kongresowych ^{a)} ; Redakcja naukowa monografii naukowej wieloautorskiej w językach kongresowych ^{b) c)}	5 pkt
Redakcja naukowa monografii naukowej wieloautorskiej w języku polskim (jeżeli język polski nie jest językiem podstawowym w danej dyscyplinie naukowej) lub w języku innym niż języki kongresowe ^{a)} ; Redakcja naukowa monografii naukowej wieloautorskiej w języku polskim ^{b)} ; Redakcja naukowa monografii naukowej wieloautorskiej w języku polskim lub w języku innym niż języki kongresowe ^{c)}	4 pkt

^{a)} Dla grupy nauk humanistycznych i społecznych.

^{b)} Dla grupy nauk ścisłych i inżynierskich oraz grupy nauk o życiu.

^{c)} Dla grupy nauk o sztuce i twórczości artystycznej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Rozporządzenie...* 2012.

⁴ Termin „podręcznik akademicki” występował w rozporządzeniu z roku 2007 i 2009 (*Rozporządzenie...* 2007; *Rozporządzenie...* 2009), natomiast termin „podręcznik autorski” występował w rozporządzeniu z roku 2010 (*Rozporządzenie...* 2010).

Publikacja monografii naukowej lub rozdziału w monografii naukowej w języku kongresowym jest punktowana wyżej niż w języku polskim (odpowiednio 25 pkt i 20 pkt oraz 5 pkt i 4 pkt) (*Rozporządzenie... 2012*). Punktacja ta została zmieniona, ponieważ wcześniej było to odpowiednio: 12 pkt i 3 pkt za monografię i rozdział w języku polskim wobec 24 pkt i 7 pkt za monografię i rozdział w języku angielskim lub podstawowym dla danej dyscypliny (*Rozporządzenie... 2007; Rozporządzenie... 2009; Rozporządzenie... 2010*). Punktacja za redakcją naukową wieloautorskiej monografii naukowej w języku kongresowym pozostała bez zmian (5 pkt), natomiast w języku polskim została podniesiona z 3 pkt na 4 pkt (*Rozporządzenie... 2007; Rozporządzenie... 2009; Rozporządzenie... 2010; Rozporządzenie... 2012*).

Liczba punktów uzyskanych przez jednostkę naukową łącznie za rozdziały zamieszczone w wieloautorskiej monografii naukowej nie może przekroczyć liczby punktów przyznawanych za tę monografię. Jeśli w wieloautorskiej monografii naukowej nie określono autorów poszczególnych rozdziałów, punkty przyznaje się na takich samych zasadach, jakie są przyjęte dla publikacji w czasopismach naukowych (por. tabela 3). Jeśli ta sama osoba jest jednocześnie autorem rozdziału / rozdziałów w wieloautorskiej monografii naukowej lub jest współautorem wieloautorskiej monografii naukowej, gdzie nie określono autorów poszczególnych rozdziałów, i jest jednocześnie jej redaktorem naukowym, punkty przyznaje się także za redakcją naukową (*Rozporządzenie... 2012*). Ponieważ łączna liczba punktów za rozdziały w monografii naukowej nie może przekroczyć liczby punktów za nią przyznawanych, autorzy z danej jednostki naukowej mogą w monografii zamieścić najwyżej 5 rozdziałów (20 pkt / 4 pkt).

Podsumowanie

Parametry oceny punktowej, jakże ważnej dla każdego pracownika naukowego (jako autora), nadal wydawane są na podstawie ustawy o zasadach finansowania nauki, która z rozwojem naukowym pracownika ma tylko pośredni związek. Autor jest tutaj dopiero na drugim miejscu, ponieważ punktowanie stosowane jest do oceny jednostki naukowej i warunkuje otrzymanie przez nią mniejszych lub większych środków finansowych. Znacznie bardziej właściwie byłoby połączenie tej ustawy z ustawą o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki (a także innymi ustawami dotyczącymi nauki), np. pod nazwą Prawo o nauce. Zmniejszyłoby to znacząco rozproszenie i prze-regulowanie nie tylko tych, ale także innych zagadnień związanych z nauką.

W trakcie opracowywania (przez ostatnie dwa lata) nowych zasad punktowania publikacji naukowych i monografii naukowych autorzy nie byli w stanie planować swojego rozwoju naukowego w zakresie publikowania. Dodatkowo, wprowadzonym już na stałe, utrudnieniem dla każdego autora jest zasada obowiązywania punktacji za dany rok według wykazu publikowanego pod koniec tego roku. Powinno być raczej odwrotnie, ponieważ za publikację w niektórych czasopismach można otrzymać mniej punktów niż się planowało, albo nawet nie otrzymać ich wcale (jeśli czasopismo znajdzie się poza wykazem). Wprowadzenie przy poprzedniej ocenie jednostki zasady obowiązywania wykazu z roku 2009 do oceny za rok 2009 jest rozwiązaniem niekorzystnym dla autora, tym bardziej że przy wcześniejszej ocenie jednostek dla tego roku stosowano wykaz z roku 2010 o wyższej

punktacji. Szczególną uwagę zwraca także wprowadzenie zapisu o pomniejszaniu przy ocenie maksymalnej liczby publikacji $3N$ dla jednostki o $2N_0$, gdzie N_0 jest liczbą pracowników niepublikujących. Zmusi to jednostkę naukową do znacznie dokładniejszej oceny i mobilizowania zatrudnionych pracowników.

Skala punktacji dla czasopism z części A wykazu czasopism naukowych została nieco podniesiona (15, 20, 25, 30, 35, 40, 45 lub 50 pkt, wcześniej 13, 20, 27, 32 lub 40 pkt), a obniżona została punktacja z części C wykazu (10, 12 lub 14 pkt, wcześniej 10, 15 lub 20 pkt). Istotną zmianą jest znaczące uelastycznienie skali punktacji dla czasopism z części B wykazu (każda wartość z przedziału od 1 do 10 pkt). Przyjęcie takiej skali spowodowało spadek punktacji za publikację w wielu czasopismach naukowych, którym wcześniej przyznano 6 lub 9 pkt. Do wykazu czasopism punktowanych wprowadzono kolumnę z numerem ISSN. Jest to istotna zmiana, pozwalająca na szybszą i bardziej jednoznaczną identyfikację czasopisma naukowego. Znacząco podniesiono punktację za monografię naukową w języku polskim (z 12 do 20 pkt). Pozostałe parametry z grupy monografii naukowych nie zmieniły się zasadniczo.

Uwagę zwraca także przyjęcie różnych kryteriów i parametrów zmierzających do umiędzynarodowienia sposobu wydawania czasopisma na pewno wpłynie na zmniejszenie liczby artykułów w języku polskim (teraz w zdecydowanej przewadze zamieszczanych w wydawanych w Polsce czasopismach naukowych) na rzecz przede wszystkim języka angielskiego, w mniejszym stopniu innych języków kongresowych. Do publikowania w języku angielskim stopniowo zmusi także autorów duża różnica pomiędzy punktacją czasopism z części B wykazu czasopism naukowych wobec czasopism z części A, a nawet części C wykazu. Wyżej punktowane czasopisma z części B wykazu czasopism naukowych mogą stopniowo nakładać na autorów obowiązek nadsyłania artykułów wyłącznie w języku angielskim, by następnie (poprzez Journal Citation Reports) wejść do części A wykazu. Podniosłoby to znacznie prestiż czasopism wydawanych w Polsce, a ponadto polscy autorzy mieliby większe możliwości publikacyjne – nie musieliby zawsze przełamywać psychicznej bariery przy wysyłaniu artykułu do wydawanego za granicą, często amerykańskiego, czasopisma z części A wykazu czasopism naukowych. W obecnym wykazie w części A znajduje się bowiem bardzo niewiele czasopism wydawanych w Polsce.

Dla osób ubiegających się o stopień doktora habilitowanego, zamieszczenie artykułów w czasopismach z części A wykazu staje się już obecnie koniecznością – por. (*Rozporządzenie...* 2011a). Szczególną uwagę należy tu jednak zwrócić na nauki społeczne (w tym ekonomiczne). Z jednej strony brak takich czasopism wydawanych w Polsce (i przez to konieczność zgłaszania artykułów do czasopism zagranicznych) może być istotnym utrudnieniem. Z drugiej jednak strony konieczne dla młodych pracowników nauki jest bardzo dobre poznanie języka angielskiego ze szczególnym uwzględnieniem dziedziny, którą się zajmują. Ponadto, należy w Polsce położyć nacisk na prowadzenie rzeczywistych badań, a nie tylko pisanie artykułów teoretycznych (zestawieniowych, przeglądowych), stanowiących bezwzględnie większość. Takich artykułów nie zamieszcza się raczej w czasopismach z części A wykazu. Tak więc, bez istotnej zmiany (przekierowania się autorów z teorii na badania z zastosowaniem statystyki) nauki społeczne w Polsce nie będą w stanie się nigdy rozwinąć, a cytalność polskich autorów nadal będzie bardzo niska.

Literatura

ESF 2013

(European Science Foundation), *European Reference Index for the Humanities (ERIH)*, <http://www.esf.org/research-areas/humanities/erih-european-reference-index-for-the-humanities.html>, 8.01.2013.

Komunikat... 2012a

Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 14.09.2012 w sprawie kryteriów i trybu oceny czasopism, http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/20/10/20102/20120914_komunikat_ocena_czasopism.pdf, 9.01.2013.

Komunikat... 2012b

Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17.09.2012 w sprawie wykazu czasopism naukowych wraz z liczbą punktów przyznawanych za publikacje w tych czasopi-smach, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/finansowanie-nauki/dzialalnosc-statutowa/ocena-jednostek-naukowych/lista-czasopism-punktowanych/ujednolicony-wykaz-czasopism-naukowych/ujednolicony-wykaz-czasopism-naukowych/arttykul/komunikat-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-wykazu-czasopism-naukowych/> oraz http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/20/10/20107/20120917_Komunikat_-_lista_czasopism.pdf, 8.01.2013.

Komunikat... 2012c

Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 21.12.2012 w sprawie wykazu czasopism naukowych wraz z liczbą punktów przyznawanych za publikacje w tych czasopi-smach, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/finansowanie-nauki/dzialalnosc-statutowa/ocena-jednostek-naukowych/lista-czasopism-punktowanych/ujednolicony-wykaz-czasopism-naukowych/ujednolicony-wykaz-czasopism-naukowych/arttykul/komunikat-ministra-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-w-sprawie-wykazu-czasopism-naukowych-1/> oraz http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/21/26/21265/20121221_Komunikat_lista_czasopism_grudzien_2012.pdf, 8.01.2013.

Pigłowski M. 2011

Prawny i moralny aspekt publikowania. „Nauka”, nr 3.

Pytania... 2013

Często zadawane pytania - odpowiedzi na pytania związane z kompleksową oceną działalności naukowej i badawczo-rozwojowej jednostek naukowych, <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/finansowanie-nauki/dzialalnosc-statutowa/ocena-parametryczna-jednostek-naukowych/ocena-jednostek-naukowych-od-2013-r/czesto-zadawane-pytania-odpowie-dzi-na-pytania-zwiazane-z-kompleksowa-ocena-dzialalnosci-naukowej-i-badawczo-rozwojowej-jednostek-naukowych/>, 9.01.2013.

Rozporządzenie... 2007

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17.10.2007 w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na działalność statutową, Dz. U. 2007, nr 205, poz. 1489.

Rozporządzenie... 2009

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 24.07.2009 zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na działalność statutową, Dz. U. 2009, nr 126, poz. 1044.

Rozporządzenie... 2010

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25.05.2010 zmieniające rozporządzenie w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na działalność statutową, Dz. U. 2010, nr 93, poz. 559.

Rozporządzenie... 2011a

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 1.09.2011 w sprawie kryteriów oceny osiągnięć osoby ubiegającej się o nadanie stopnia doktora habilitowanego, Dz. U. 2011, nr 196, poz. 1165.

Rozporządzenie... 2011b

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 8.08.2011 w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, Dz. U. 2011, nr 179, poz. 1065.

Rozporządzenie... 2012

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 13.07.2012 w sprawie kryteriów i trybu przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym, Dz. U. 2012, nr 0, poz. 877.

Ustawa... 2004

Ustawa z 8.10.2004 o zasadach finansowania nauki, Dz. U. 2004, nr 238, poz. 2390.

Ustawa... 2010a

Ustawa z 30.04.2010 o zasadach finansowania nauki, Dz. U. 2010, nr 96, poz. 615.

Ustawa... 2010b

Ustawa z 30.04.2010 Przepisy wprowadzające ustawy reformujące system nauki, Dz. U. 2010, nr 96, poz. 620.

Wielka encyklopedia... 2001

Wielka encyklopedia naukowa PWN. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, t. 2.

Dominik Bień

Studia doktoranckie w Polsce w świetle wyników konkursu na najbardziej prodoktorancką uczelnię w Polsce „Prodok 2012”

W artykule dokonano analizy wyników konkursu na najbardziej prodoktorancką uczelnię w Polsce – Prodok 2012 – w podziale na wyodrębnione obszary (zabezpieczenie socjalne, wspieranie aktywności młodego naukowca, wpływ doktorantów na proces kształcenia, samorządność, inne). Przedstawiono też rekomendacje zmian, mogące przyczynić się do poprawy jakości kształcenia oraz warunków materialnych doktorantów na polskich uczelniach.

Słowa kluczowe: studia doktoranckie, Prodok, Krajowa Reprezentacja Doktorantów, samorządność.

Studia doktoranckie w polskich uczelniach i instytucjach prowadzone są na podstawie ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym z 2005 roku. Aktualnie studia doktoranckie prowadzone są w 91 uczelniach (a także w instytucjach badawczych i instytucjach Polskiej Akademii Nauk).

Konkurs na Najbardziej Prodoktorancką Uczelnię Wyższą w Polsce – Prodok odbył się po raz piąty. Głównym organizatorem konkursu jest Krajowa Reprezentacja Doktorantów, w skład kapituły przez kolejne lata wchodziłi przedstawiciele Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskiej, a także doktorantów. Celem konkursu jest wyłonienie uczelni najbardziej przyjaznej dla doktorantów. Zgłoszenie do konkursu następuje poprzez wypełnienie przez przedstawicieli (ankieta podpisywana jest przez prorektora właściwego ds. doktorantów oraz przewodniczącego samorządu doktorantów) poszczególnych uczelni kwestionariusza¹ (zał. nr 1) i odesłanie go do organizatora. Liczba zgłaszających się uczelni stale wzrasta (w 2011 roku zgłoszenia wysłały 32 uczelnie, w tym roku było ich

¹ Kwestionariusz był skonstruowany, a następnie zmodyfikowany przez członków kolejnych zarządów Krajowej Reprezentacji Doktorantów począwszy od pierwszej edycji konkursu Prodok.

39). W konkursie reprezentowane są prawie wszystkie typy uczelni wyższych prowadzące studia doktoranckie (wyjątkiem są uczelnie artystyczne i muzyczne).

Trzeba przyjąć, że analizowany tu konkurs nie ustrzegł się błędów i niedoskonałości, a do ich powodów zaliczyć należy między innymi brak odpowiednich środków finansowych (które pozwoliłyby na bezpośrednie rozmowy z doktorantami ze zgłaszanych jednostek i np. zbadanie ich dalszej ścieżki zawodowej), a także różnice w modelach studiów doktoranckich na poszczególnych uczelniach (niełatwo porównywać rozwiązania przyjęte na uniwersytetach, uczelniach wojskowych i medycznych). W przypadku dużych uczelni (prowadzących po kilka/kilkanaście studiów doktoranckich) dochodzi problem uśrednienia wartości pewnych pytań. Na przykład, na niektórych wydziałach danej uczelni stypendia doktoranckie przyznawane są wszystkim aplikującym, na innych tylko części albo nikomu, w takim wypadku wyliczona średnia dla całej uczelni nie obrazuje sytuacji w poszczególnych jednostkach (które ujmowane oddzielnie mogłyby znaleźć się wyżej lub niżej w rankingu). Pomimo wymienionych niedoskonałości należy przyjąć, że konkurs w miarę obiektywnie ilustruje sytuację doktorantów na poszczególnych uczelniach, będąc jednocześnie jedynym na tę chwilę narzędziem porównawczym odnoszącym się do całości modelu studiów doktoranckich w Polsce.

Dane z kwestionariuszy wypełnionych przez uczelnie zostały wprowadzone do bazy danych, a następnie przeanalizowane przez program SPSS.

W poniższym tekście chciałbym przyjrzeć się i przeanalizować poszczególne obszary w konkursie oraz wskazać na pewne rozwiązania, które mogłyby przyczynić się do rozwoju studiów doktoranckich na polskich uczelniach. Zwycięzcą tegorocznego konkursu został po raz pierwszy Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu (w zeszłym roku 3. miejsce), drugie miejsce zajęła Politechnika Gdańska (awans z 21. miejsca), trzecie – Politechnika Warszawska (spadek z 2. miejsca).

Analiza danych z kwestionariusza w podziale na obszary

Obszar I. Zabezpieczenie socjalne: ilość, wysokość i tryb przyznawanych stypendiów doktoranckich, a także pomoc osobom z niepełnosprawnością i zasady kwaterunku doktorantów w domach studenckich i asystenckich. Maksymalny wynik możliwy do uzyskania w obszarze wyniósł 33 punkty.

Jednym z najistotniejszych elementów ocenianych w pierwszym obszarze był procentowy udział doktorantów otrzymujących stypendium doktoranckie w stosunku do wszystkich doktorantów studiów stacjonarnych. Średni udział (spośród wszystkich zgłoszonych uczelni) wyniósł 54,8%, znacznie mniejszy jest on w przypadku uniwersytetów i wynosi 34,75%, a nieco większy od średniej – na uczelniach technicznych, bo 59,5%.

Ocenie podlegały również możliwości zakwaterowania doktorantów w poszczególnych uczelniach w domach studenta, doktoranta lub asystenta. W 60% uczelni doktoranci mogą zamieszkać w domach/hotelach asystenckich. We wszystkich uczelniach mają oni możliwość zakwaterowania w domach studenckich (w 55% szkół wyższych posiadają do dyspozycji wydzieloną pulę pokoi lub są przyjmowani na preferencyjnych warunkach). Dziewięć uczelni oferuje inne, często szczególnie atrakcyjne, możliwości kwaterunku, np.

Tabela* 1.
Pierwsze dziesięć miejsc w konkursie „Prodok” 2012

		Warunki socjalne	Wspieranie działalności młodego naukowca	Wpływ doktorantów na proces kształcenia	Samorządność	Inne	Suma
Miejsce	Uczelnie	I	II	III	IV	V	VI
1	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu	29	34	10	25,5	4	102,5
2	Politechnika Gdańska	21	34	8	25,5	8	96,5
3	Politechnika Warszawska	20	35	9	24	8	96
4	Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	25	36	8	18	8	95
5	Uniwersytet Jagielloński	17	28	9	27	8	89
	Uniwersytet Gdański	19	31	7	26	6	89
6	Politechnika Śląska	26	28,5	8	20	5,5	88
7	Politechnika Łódzka	23	30	8	20,5	6	87,5
8	Uniwersytet Warszawski	22	27	5	20,5	8	82,5
9	Politechnika Opolska	25	27	9	16	5	82
10	Politechnika Wrocławska	20	25,5	9	20	6,5	81

* (www.krd.ogicom.pl/include/userfile/zarząd_viii/prodok_2012_-_omowieniewynikow_-_dominik_bien.pdf) dotyczy wszystkich tabel.

Źródło: opracowanie własne

w mieszkaniach służbowych, dobrze wyposażonych domach doktoranta czy też w pokojach gościnnych.

Jeden z podobszarów dotyczył wsparcia dla doktorantów z niepełnosprawnością, tzn. funkcjonowania jednostki ds. osób z niepełnosprawnością na uczelni (istnieje w 79% uczelni), możliwości bezpłatnego wypożyczenia sprzętu ułatwiającego studiowanie (możliwe na 50% uczelni) oraz możliwości odbycia konsultacji psychologicznych (możliwe na 68% uczelni).

Z perspektywy doktorantów szczególnie istotnym w obszarze zabezpieczenia socjalnego wydaje się konieczność zwiększenia liczby doktorantów otrzymujących stypendium doktoranckie (szczególnie w uniwersytetach). Nie mniej ważne jest zrównanie kryteriów przy kwaterunku w domach studenckich i hotelach asystenckich (obecnie na niektórych uczelniach doktoranci kwaterowani są po wyczerpaniu aplikacji pracowników i studentów). Niepokojący jest natomiast brak innych form wsparcia dla osób z niepełnosprawnością.

Obszar II. Wspieranie aktywności młodego naukowca: Przyznawanie doktorantom dotacji na badania własne z różnych źródeł, inicjatywy szkoleniowe i organizacyjne przy pozyskiwaniu grantów oraz wymianie międzynarodowej doktorantów oraz poziom obsługi

Tabela 2.
Wyniki w obszarze „zabezpieczenie socjalne”

Miejsce	Uczelnia	I
1	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu	29
2	Politechnika Śląska	26
	Akademia Obrony Narodowej w Warszawie	26
4	Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	25
	Politechnika Opolska	25
6	Wojskowa Akademia Techniczna	24
7	Politechnika Łódzka	23
	Politechnika Świętokrzyska	23
	Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie	23
10	Uniwersytet Warszawski	22
11	Zachodniopomorski Uniwersytet Techniczny	22
12	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	22
	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	22
	Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu	22
15	Politechnika Gdańska	21
	Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	21
17	Politechnika Warszawska	20
	Politechnika Wrocławska	20
	Uniwersytet Wrocławski	20
	Gdański Uniwersytet Medyczny	20
	Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	20
	Uniwersytet Szczeciński	20
23	Uniwersytet Gdański	19
	Politechnika Poznańska	19
	Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy	19
	Warszawski Uniwersytet Medyczny	19
27	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	18
28	Uniwersytet Jagielloński	17
	Uniwersytet Rolniczy w Krakowie	17
	Politechnika Białostocka	17
	Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach	17
32	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	16
33	Politechnika Lubelska	13
	Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie	13
	AWF w Krakowie	13
36	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	12
	Uniwersytet w Białymstoku	12
38	AWF w Gdańsku	5

Tabela 3.
Wyniki w obszarze „wspieranie aktywności młodego naukowca”

Miejsce	Uczelnia	II
1	Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	36
2	Politechnika Warszawska	35
3	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu	34
	Politechnika Gdańska	34
5	Uniwersytet Gdański	31
6	Politechnika Łódzka	30
7	Uniwersytet Rolniczy w Krakowie	29,5
8	Politechnika Śląska	28,5
9	Uniwersytet Jagielloński	28
10	Uniwersytet Warszawski	27
	Politechnika Opolska	27
	Zachodniopomorski Uniwersytet Techniczny	27
	Gdański Uniwersytet Medyczny	27
	Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy	27
15	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	26,5
16	Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	26
17	Politechnika Świętokrzyska	25,5
	Politechnika Wrocławska	25,5
	Politechnika Poznańska	25,5
	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	25,5
21	Politechnika Białostocka	25
22	Uniwersytet Wrocławski	24,5
	Warszawski Uniwersytet Medyczny	24,5
	Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach	24,5
25	Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie	23,5
26	Akademia Obrony Narodowej w Warszawie	23
	Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu	23
	Uniwersytet Szczeciński	23
29	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	22,5
	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	22,5
31	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	22
32	Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	20
33	Wojskowa Akademia Techniczna	19,5
34	AWF w Gdańsku	19
35	Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie	18
36	Politechnika Lubelska	17,5
37	Uniwersytet w Białymstoku	16
38	AWF w Krakowie	15,5

administracyjnej i zasady korzystania z zasobów bibliotecznych. Maksymalny wynik 36 punktów.

Istotna część obszaru odnosi się do wsparcia projektów naukowych doktorantów w tym: udziału doktorantów w środkach na działalność statutową i/lub badania własne (w 86% uczelni taka możliwość istnieje we wszystkich jednostkach, w 14% w części jednostek), wsparcia stypendialnego ze środków innych niż z funduszu pomocy materialnej i stypendiów doktoranckich (18,5% uczelni w ogóle nie zapewnia takiego wsparcia, 37% w części jednostek, 44,5% w każdej jednostce); wsparcia finansowego organizowanych przez doktorantów konferencji (w 5,3% uczelni nie ma takiej możliwości, w 26,3% istnieje możliwość w części jednostek, a w 68,4% we wszystkich jednostkach), wsparcia finansowego dla publikacji wydawanych przez doktorantów (w jednej uczelni nie przewidziano możliwości takiego wsparcia, w 29% wsparcie tego rodzaju jest możliwe w części, a w 68,5% we wszystkich jednostkach), organizacji szkoleń z ubiegania się o granty finansowane ze środków zewnętrznych (w 10,5% uczelni nie organizuje się takich szkoleń, w 23,5% organizuje się w części jednostek, a w 66% szkolenia organizowane są albo we wszystkich jednostkach albo na poziomie centralnym).

Kolejna grupa pytań odnosi się do wsparcia współpracy międzynarodowej doktorantów, tzn.: dofinansowania przez uczelnię wyjazdów doktorantów za granicę w celu odbycia części studiów doktoranckich (16% uczelni nie udziela takiego wsparcia, 10,5% przewiduje dofinansowanie dla niektórych jednostek, 73,5% udziela wsparcia we wszystkich jednostkach); możliwości wyjazdów w ramach programu ERASMUS (jedna uczelnia nie przewiduje takiej możliwości, 18,5% organizuje wyjazdy w części jednostek, w 80% doktoranci mogą wyjeżdżać w ramach wszystkich jednostek); prowadzenie studiów doktoranckich w językach obcych (brak takich programów w 76,3% uczelni, jeden program w 5,3%, dwa lub więcej programów w 18,4%).

Ostatnia grupa pytań w II obszarze dotyczy korzystania doktorantów z bibliotek w swoich jednostkach, tzn. czy są to zasady identyczne ze stosowanymi wobec pracowników (50% uczelni), studentów (23,7% uczelni) czy też całkowicie odrębne (26,3% uczelni).

W celu poprawy wyników w obszarze konieczne wydaje się wsparcie szerszej liczby doktorantów pomocą w zakresie realizowanych projektów poprzez zwiększenie oferty stypendialnej i szkoleniowej. Rozwijanie współpracy międzynarodowej doktorantów przez rozszerzenie możliwości skorzystania z programu ERASMUS oraz uczestnictwa w studiach w języku obcym. Pracę badawczą ułatwiłoby objęcie doktorantów takimi samymi zasadami korzystania z bibliotek, jakimi objęci są pracownicy (w większości wypadków oznacza to możliwość wypożyczania większej liczby woluminów na dłuższy okres).

Obszar III. Wpływ doktorantów na proces kształcenia. Wpływ na kształt programu studiów; dostępność lektoratów języków obcych; poziom obciążenia dydaktycznego w danym roku akademickim. Maksymalny wynik 10 punktów.

W powyższym obszarze wystąpiły niewielkie różnice punktowe między ocenianymi uczelniami. Wynikają one z wąskiej (w porównaniu z innymi obszarami) listy pytań oraz z funkcjonowaniem pewnych dosyć jednolitych standardów na uczelniach.

Pytanie o możliwość współdecydowania doktorantów o programie ich kształcenia wskazuje, że taka możliwość stała się już w dużej mierze normą (w zaledwie jednej uczelni doktoranci nie uczestniczą w procesie decyzyjnym w żadnej jednostce).

Tabela 4.
Wyniki w obszarze „wpływ doktorantów na proces kształcenia”

Miejsce	Uczelnia	III
1-3	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu	10
	Gdański Uniwersytet Medyczny	10
	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	10
4-10	Politechnika Warszawska	9
	Uniwersytet Jagielloński	9
	Politechnika Opolska	9
	Politechnika Wrocławska	9
	Zachodniopomorski Uniwersytet Techniczny	9
	Politechnika Białostocka	9
	Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie	9
11-26	Politechnika Gdańska	8
	Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	8
	Politechnika Śląska	8
	Politechnika Łódzka	8
	Akademia Obrony Narodowej w Warszawie	8
	Uniwersytet Rolniczy w Krakowie	8
	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	8
	Politechnika Poznańska	8
	Politechnika Świętokrzyska	8
	Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy	8
	Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu	8
	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	8
	Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	8
	Politechnika Lubelska	8
	AWF w Krakowie	8
AWF w Gdańsku	8	
27-30	Uniwersytet Gdański 7	7
	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	7
	Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	7
	Uniwersytet Szczeciński	7
31-33	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	6
	Wojskowa Akademia Techniczna	6
	Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach	6
34-37	Uniwersytet Warszawski	5
	Uniwersytet Wrocławski	5
	Warszawski Uniwersytet Medyczny	5
	Uniwersytet w Białymstoku	5
38	Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie	4

Niepokojące natomiast są wskaźniki odpowiedzi na pytanie o lektoraty języków obcych w programie studiów – w 10,5% szkół w ogóle ich nie ma, w 34,2% lektoratami objęci są doktoranci z części jednostek, w 55,3% uczelni lektoratami objęci są wszyscy doktoranci.

Ewentualne obniżenie maksymalnego obciążenia dydaktycznego poniżej 90 godzin (zawarte w zapisach regulaminowych) było zawarte w treści kolejnego pytania. Na takie rozwiązania zdecydowało się 63,1% uczelni (34,2% w części jednostek, 28,9% we wszystkich). Obniżki często dotyczą określonej kategorii doktorantów (np. niepobierających stypendium doktoranckiego).

Pomimo funkcjonowania standardu znajomości przynajmniej jednego języka obcego przez kandydatów na studia doktoranckie wydaje się, że uczelnie powinny wprowadzić fakultatywne lub obowiązkowe lektoraty języków obcych we wszystkich jednostkach.

Rozwiązaniem stosowanym z korzyścią dla doktorantów (a także jakości ich prac doktorskich) niektórych jednostek jest obniżenie obciążenia dydaktycznego na ostatnim roku studiów.

Obszar IV. Samorządność doktorancka. Chodzi o obecność przedstawicieli samorządu w uczelnianych gremiach, np. komisjach dyscyplinarnych, senackich, rektorskich; zapewnienie bazy materialnej dla działań samorządowych, między innymi pomieszczenia, budżetu, adresu na stronie www uczelni; aktywność własną samorządów na polu naukowym, kulturalnym i integracyjnym). Maksymalny wynik 28 punktów.

Przedstawiciele doktorantów są członkami senatów i rad jednostek we wszystkich zgłoszonych uczelniach. Mniej licznie reprezentowani są natomiast w innych ciałach kolegialnych (komisjach, rektorskich, senackich itp.): w czterech uczelniach w ogóle nie mają tam swoich reprezentantów, w pozostałych zasiadają w części lub we wszystkich komisjach. Stosunkowo często (w około 63% przypadków) doktoranci powoływani są do innych zespołów i komisji unikatowych dla danej uczelni (np. do zespołów przyznających różnego rodzaju nagrody). Niepokojący jest brak doktorantów w komisji dyscyplinarnej właściwej dla doktorantów (dotyczy to dwóch uczelni), co jest sprzeczne z zapisami ustawowymi (art. 226, ust. 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym).

Istotne dla poszczególnych organów samorządu są warunki materialne ich funkcjonowania, dlatego też w ankiecie znalazły się pytania dotyczące gwarantowanych środków finansowych na działalność samorządu (posiada je ponad 80% samorządów, ale tylko w 10% przypadków przekraczają one 50 tys. zł) oraz własnego pomieszczenia z wyposażeniem biurowym (tylko cztery samorządy nie dysponują własnym biurem).

Wysoko punktowana była działalność własna samorządów w tym prowadzenie własnej strony internetowej w domenie uczelni (funkcjonuje w 82% uczelni) i organizacja wydarzeń naukowych, kulturalnych, integracyjnych itp. (działania o różnej intensywności i charakterze deklaruje 76% samorządów).

Z perspektywy doktorantów korzystnym procesem byłoby zwiększenie partycypacji w decyzjach ciał kolegialnych i doradczych na uczelni poprzez włączanie przedstawicieli doktorantów do zespołów i komisji z prawem głosu lub jako obserwatorów. Konieczne jest włączanie przedstawicieli doktorantów do komisji dyscyplinarnej właściwej dla doktorantów.

Tabela 5.
Wyniki w obszarze „samorządność doktorancka”

Miejsce	Uczelnia	IV
1	Uniwersytet Jagielloński	27
2	2 Uniwersytet Gdański	26
3	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu	25,5
	Politechnika Gdańska	25,5
5	Politechnika Warszawska	24
6	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	23
7	Politechnika Łódzka	20,5
	Uniwersytet Warszawski	20,5
9	Politechnika Śląska	20
	Politechnika Wrocławska	20
11	Akademia Obrony Narodowej w Warszawie	19,5
	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	19,5
13	Uniwersytet Rolniczy w Krakowie	18,5
14	Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	18
15	Politechnika Lubelska	17,5
	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	17,5
	Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	17,5
	Warszawski Uniwersytet Medyczny	17,5
19	Politechnika Poznańska	17
	Uniwersytet Szczeciński	17
	Uniwersytet w Białymstoku	17
	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	17
	Uniwersytet Wrocławski	17
	Wojskowa Akademia Techniczna	17
	Zachodniopomorski Uniwersytet Techniczny	17
26	Politechnika Opolska	16
27	Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie	15,5
28	AWF w Krakowie	14,5
29	Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	14
	Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu	14
31	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	13,5
	Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy	13,5
33	Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach	11,5
34	Politechnika Świętokrzyska	11
35	Politechnika Białostocka	10,5
36	Gdański Uniwersytet Medyczny	10
	Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie	10
38	AWF w Gdańsku	9

Pomimo problemów finansowych większości uczelni podnoszenie wysokości budżetu samorządu doktorantów przy jednoczesnym zwiększeniu aktywności własnej organów samorządu mogłoby się przyczynić do rozwoju naukowego uczestników studiów III stopnia².

Obszar V. Inne – preferowana forma studiów oraz rozwiązania unikatowe niemieszczące się w zakresie poprzednich pytań. Maksymalny wynik 8 punktów.

W obszarze piątym punktowano formę studiów (preferowane studia stacjonarne) oraz inne rozwiązania niemieszczące się w pozostałych obszarach.

Analiza formularzy poszczególnych uczelni pozwoliła na wyłonienie katalogu dobrych praktyk wprowadzonych na poszczególnych uczelniach, biorących udział w konkursie, ocenianych szczególnie wysoko przez kapitułę. Ewentualne wprowadzenie części powyższych unikatowych rozwiązań pozwoliłoby na poprawę jakości kształcenia i statusu materialnego doktorantów na poszczególnych uczelniach.

Rekomendacje:

- organizacja kursu pedagogicznego dla młodej kadry (w niektórych uczelniach uczestnictwo w takim kursie jest obowiązkowe, w innych fakultatywne);
- dofinansowanie wypoczynku letniego;
- zniżki na kursy językowe prowadzone przez uczelnię;
- zniżki na studia podyplomowe oraz studia niestacjonarne I i II stopnia prowadzone przez uczelnię;
- dofinansowanie zakupu biletów do teatru/opery (na zasadach podobnych jak dla pracowników);
- zatrudnianie najlepszych doktorantów na stanowisku asystenta (w pełnym lub niższym wymiarze czasu) w celu poprawienia statusu materialnego uczestników studiów III stopnia;
- opracowanie dokumentów dotyczących modelu kształcenia na studiach doktoranckich (kilka tego rodzaju dokumentów zostało wprowadzone przez Senat Politechniki Warszawskiej);
- ustanowienie Medalu Młodego Uczzonego nadawanego za wybitne osiągnięcia naukowe;
- udzielanie pożyczek i zapomóg z tytułu remontów mieszkań.

Szczegółowe wyniki, wzór formularza i informacje o laureatach tegorocznych i z lat poprzednich znajdują się na stronie www.krd.org.pl.

² Budżety samorządów doktorantów są zwykle przeznaczane na dofinansowanie wyjazdów konferencyjnych, badawczych, kwerend itp.

Tabela 6.
Wyniki w obszarze „Inne”

Miejsce	Uczelnia	V
1-5	Politechnika Gdańska	8
	Politechnika Warszawska	8
	Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu	8
	Uniwersytet Jagielloński	8
	Uniwersytet Warszawski	8
6-7	Politechnika Wroclawska	6,5
	Uniwersytet Wroclawski	6,5
8-12	Uniwersytet Gdański	6
	Politechnika Łódzka	6
	Politechnika Świętokrzyska	6
	Gdański Uniwersytet Medyczny	6
	Warszawski Uniwersytet Medyczny	6
13-17	Politechnika Śląska	5,5
	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	5,5
	Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu	5,5
	Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu	5,5
	AWF w Krakowie	5,5
18-32	Politechnika Opolska	5
	Zachodniopomorski Uniwersytet Techniczny	5
	Uniwersytet Rolniczy w Krakowie	5
	Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	5
	Politechnika Poznańska	5
	Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	5
	Uniwersytet Technologiczno-Przyrodniczy w Bydgoszczy	5
	Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie	5
	Uniwersytet Szczeciński	5
	Wojskowa Akademia Techniczna	5
	Politechnika Białostocka	5
	Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	5
	Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie	5
	Politechnika Lubelska	5
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie	5	
33	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu	4
34	Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach	3,5
35	Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	3
36-37	Akademia Obrony Narodowej w Warszawie	2
	Uniwersytet w Białymstoku	2
38	AWF w Gdańsku	0

Anna Domaradzka, Dominika Walczak

Wartość autoteliczna czy instrumentalna? Rola studiów doktoranckich w opinii kierowników studiów i doktorantów

Podjęmowana w artykule problematyka znaczenia studiów doktoranckich wpisuje się w szerszy międzynarodowy kontekst gospodarczy, polityczny i społeczny. Szczególnie ważnym czynnikiem są tu oczekiwania rynku pracy wyznaczone przez współczesne procesy rozwojowe i konieczność dostosowania się do wyzwań globalnej konkurencji, wzrostu znaczenia nowych technologii, a także rosnących wymagań kwalifikacyjnych i kompetencyjnych. Celem artykułu jest rekonstrukcja roli studiów doktoranckich w Polsce zarówno z perspektywy kierowników studiów doktoranckich, jak i doktorantów. Autorki odpowiadają na pytanie, jak dalece wartość studiów doktoranckich określana jest jako autoteliczna, a jak bardzo jako instrumentalna. Rekonstruując rolę i znaczenie studiów doktoranckich autorki posługują się wynikami badań własnych, których przedmiotem była między innymi analiza motywów podjęcia studiów doktoranckich, jak i ocena ich przydatności. Na podstawie przeprowadzonych badań powstała typologia doktorantów, w której wyróżniono postawy wobec studiów doktoranckich. W pierwszej kolejności autorki przedstawiają wyniki indywidualnych wywiadów pogłębionych, przeprowadzonych z kierownikami studiów doktoranckich na trzech wiodących warszawskich uczelniach, w drugiej – z doktorantami. Porównanie wypowiedzi osób reprezentujących uczelnie z poglądami doktorantów pozwoliło określić, czy podobne są wizje studiów doktoranckich tych dwóch grup reprezentujących stronę podaży (kierownicy) i popytu (doktoranci).

Słowa kluczowe: studia doktoranckie, wartość studiów doktoranckich, wizje studiów doktoranckich

WPROWADZENIE

Chcąc odpowiedzieć na pytanie o rolę i znaczenie studiów doktoranckich, zwłaszcza z punktu widzenia ich uczestników, konieczne jest przyjrzenie się zmianom, jakie zachodzą dziś w szkolnictwie wyższym. Z uwagi na zakres tych zmian, ale i także rozmiar toczącej się wokół nich debaty publicznej część artykułu im poświęconą należy traktować jednak jedynie jako, niewyczerpujące tematu, wprowadzenie do dalszych części artykułu.

Edukacja i szkolnictwo wyższe mają obecnie podstawowe znaczenie dla rozwoju gospodarki, rynku pracy oraz konkurencyjności Europy. Można powiedzieć, że Polska włączyła się do globalnego trendu, który Philip Altbach (2009), autor raportu „Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution”, charakteryzuje jako sytuację, w której „wahadło władzy” w edukacji wyższej przesunęło się od akademików do menedżerów i biurokratów, co znacząco zmienia kształt uczelni w skali globalnej.

Jednym z obszarów – pozostającym pod silnym wpływem zarówno przemian społeczno-gospodarczych, jak i legislacyjnych – są dziś w Polsce studia doktoranckie. Stanowiące niegdyś mały wycinek systemu szkolnictwa wyższego skierowany do nielicznego grona przyszłych naukowców, obecnie coraz częściej traktowane są jako kolejny etap kształcenia. Gwałtowny wzrost liczby doktorantów i znaczące przemiany w obszarze legislacji i finansowania studiów doktoranckich (studiów III stopnia) sprawia, że można je traktować jako swoisty papierek lakmusowy przemian polskiego systemu edukacji wyższej. Wraz ze wzrostem liczby doktorantów, któremu nie towarzyszy wzrost miejsc pracy w nauce, coraz ważniejszym zagadnieniem staje się sytuacja absolwentów studiów doktoranckich na rynku pracy. Zwłaszcza że kształt studiów III stopnia wciąż cechuje niekompatybilność z wymaganiami rynku pracy, stanowiąc pozostałość elitarnego modelu szkolnictwa wyższego.

Jeszcze do niedawna studia doktoranckie, poza kształceniem, socjalizacją i prowadzeniem badań spełniały również funkcję selekcyjną, przypisującą daną jednostkę do intelektualnej elity. To powodowało, że status doktoranta był nobilitujący i gwarantował wysoką jakość posiadanej wiedzy. W tym modelu wykształcenie miało przede wszystkim wartość autoteliczną, a świat akademicki i rynek pracy tworzyły całkowicie odrębne i słabo przystające do siebie rzeczywistości. Jednak w kontekście postępującej instrumentalizacji kształcenia, wynikającej z umasowienia edukacji wyższej i spadku prestiżu stopnia magistra, studia doktoranckie stają się przede wszystkim inwestycją w przyszłość, związaną z nadzieją na wyższe zarobki i zwiększenie szans rozwoju zawodowego. Dlatego też wydaje się, że choć dla części doktorantów studia doktoranckie są etapem planowanej kariery naukowej, to dla wielu bywają przede wszystkim przepustką do intratnego świata biznesu i polityki. Prowadząc nasze badania staraliśmy się określić, jak ważne dla doktorantów polskich uczelni są wartości autoteliczne i instrumentalne, i jak – ich zdaniem – status doktoranta czy doktora wpływa na ich sytuację na rynku pracy.

Zmiany zachodzące na rynku pracy i ograniczone możliwości zatrudnienia młodych naukowców na uczelni stały się podstawą do rozpoczęcia dyskusji nad potrzebą zmiany charakteru kształcenia doktorantów. Szczególnie żywa debata nad kształtem studiów doktoranckich toczyła się przy okazji nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Obowiązująca od 2005 roku Ustawa została zmodyfikowana wiosną 2011 roku (Ustawa z dn. 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw).

Wśród sformułowanych licznych postulatów dotyczących kształcenia doktorantów zwraca się uwagę na konieczność uwzględnienia rozwiązań i tendencji obserwowanych w innych krajach, a w szczególności zaleceń sformułowanych w dokumentach European University Association oraz w Europejskiej Karcie Naukowca. Kształcenie doktorantów powinno cechować się: wysoką jakością, elastycznością, otwartością oraz mobilnością doktorantów. Podstawowym elementem studiów doktoranckich ma być prowadzenie przez doktoranta

– pod kierunkiem opiekuna – badań naukowych. Oprócz prowadzenia badań istotne jest z jednej strony kształcenie na poziomie zaawansowanym (odpowiadającym aktualnemu stanowi wiedzy) w wybranych obszarach reprezentowanej dziedziny nauk oraz w zakresie wybranej dyscypliny naukowej, a z drugiej – kształtowanie umiejętności i postaw bezpośrednio lub pośrednio związanych z karierą naukową i prowadzeniem badań. Szczególny nacisk położony jest na: umiejętność stawiania i rozwiązywania problemów, umiejętność analitycznego i krytycznego myślenia, umiejętność komunikowania się, kierowania zespołem i zarządzania projektem, umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym i w zespole międzynarodowym, rozumienie specyficznych problemów środowiska badawczego (aspekty prawne i etyczne badań naukowych, komercjalizacja badań, problemy ochrony własności intelektualnej) oraz umiejętność adaptacji do nowych warunków i zadań.

Z punktu widzenia zmian w systemie kształcenia ważne wydaje się więc zapewnienie doktorantowi właściwych warunków realizacji badań, a także możliwości korzystania z różnych form mobilności; właściwych dochodów (zapewnienie otrzymywania stypendium i jego odpowiedniej wysokości, ewentualnie innych źródeł dochodu, np. z programów europejskich, grantów uzyskiwanych w wyniku konkursów przez pracowników itp.); bezpieczeństwa i stabilności socjalnej oraz możliwości korzystania z praw przysługujących pracownikom uczelni (ubezpieczenia, uwzględnienie okresu studiów doktoranckich jako doświadczenia zawodowego – lata pracy, możliwość zaciągania kredytów itp.) (Kraśniewski 2009).

Podjęmowana w artykule problematyka studiów doktoranckich nie jest na gruncie polskim problematyką nową. Już w 2000 roku temat ten podjął zespół pod kierownictwem profesor Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler i profesora Pawła Sztabińskiego. W ramach programu badawczego pt. „Możliwości i uwarunkowania podjęcia studiów doktoranckich” zrealizowane zostały badania ankietowe na próbie doktorantów II roku studiów doktoranckich w szkołach wyższych i studentach IV roku studiów z tych szkół (Dąbrowa-Szeffler 2001). W 2005 roku zespół przeprowadził kolejne badanie pt. „Doktoranci o sobie i swoich studiach doktoranckich”, które tym razem objęło słuchaczy III roku studiów doktoranckich z pięciu warszawskich uczelni: Uniwersytetu Warszawskiego, Politechniki Warszawskiej, Szkoły Głównej Handlowej, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego oraz Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Podstawowym zagadnieniem poruszonym w przeprowadzonych badaniach ilościowych była próba odpowiedzi na pytania o cel podejmowania studiów doktoranckich, plany doktorantów po ukończeniu studiów oraz treść kształcenia na studiach doktoranckich w kontekście przygotowania do pracy w nauce i poza nią (Dąbrowa-Szeffler 2001; Sztabiński 2002). Prowadzone badania pozwoliły autorom na wypracowanie modelu kształcenia doktorantów i powiązania modelu studiów III stopnia z oczekiwaniami pracodawców (Dąbrowa-Szeffler, Sztabiński 2007; Dąbrowa-Szeffler, Sztabiński 2008).

W tym miejscu warto też wspomnieć o innych badaniach poświęconych problematyce doktorantów i studiów doktoranckich. Wśród nich wymienić można między innymi badanie zrealizowane w 2010 roku przez Krajową Reprezentację Doktorantów. Przeprowadzono wówczas ankietę internetową, na próbie 1127 doktorantów (Lewicki, Kurowska, Suligowski 2011). Kolejnym było badanie pt. „Transition from University to Labour Market – The PhD’s Case Study”. Zostało ono wykonane w ramach międzynarodowego projektu badawczego Regions for Lifelong Learning realizowanego w latach 2007–2010 przez organizacje działające w sieci Fundacji Regionów Europejskich na rzecz badań nad Edukacją i Kształ-

cenem Zawodowym. Co istotne, zostało ono ograniczone do uczelni i organizacji rynku pracy z województwa małopolskiego. Nadrzędnym celem projektu było stworzenie polityki wspomagającej profesjonalizację oraz zwiększenie możliwości zatrudnienia osób ze stopniem doktora. Przebadano studentów i absolwentów studiów doktoranckich między innymi w zakresie posiadanych i zdobywanych w procesie kształcenia kompetencji, a także ich użyteczności (Praweńska-Skrzypek, Baran 2010).

Wspomniane wyżej badania nie wyczerpują listy badań poświęconych studiom III stopnia w Polsce. Wspólny dla dotychczasowych badań i wart podkreślenia jest ich *stricte* ilościowy charakter. Prezentowane poniżej badania własne ze względu na jakościowy charakter i szeroki zakres stanowią ważne uzupełnienie dotychczasowej refleksji nad rolą studiów doktoranckich.

INFORMACJE O BADANIU

Prezentowane poniżej wyniki pochodzą z badania własnego pt. „Wartość autoteliczna i instrumentalna studiów doktoranckich w opinii doktorantów i absolwentów”, realizowanego w latach 2010–2012 i finansowanego ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (numer wniosku: N N116 283938). Badanie dotyczyło przede wszystkim roli, jaką pełnią dziś studia doktoranckie z punktu widzenia planów i aspiracji zawodowych młodych Polaków. Jednym z celów badania było zrekonstruowanie motywów podjęcia studiów III stopnia oraz wskazanie mocnych i słabych stron (korzyści i trudności), wynikających z faktu dalszego studiowania i legitymowania się stopniem doktora nauk.

W badaniu wzięli udział doktoranci reprezentujący różne dziedziny nauki w podziale na nauki humanistyczne i społeczne, nauki przyrodnicze i medyczne, nauki ścisłe oraz nauki techniczne. Dobór wynikał z założenia, że to właśnie te kierunki produkują specjalistów poszukiwanych na rynku pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy. Przypuszczaliśmy, że rodzaj dyscypliny naukowej w dużym stopniu wpływa na motywację studiowania, a także na ocenę przydatności studiów doktoranckich. Dodatkowo, przy wyborze kierunków uwzględniony został stopień feminizacji. W próbie znaleźli się zarówno doktoranci kierunków, na których przeważają kobiety, jak i takich, gdzie jest przewaga mężczyzn oraz tych, gdzie wśród doktorantów występuje równowaga płci.

Badania zostały zrealizowane w 5 ośrodkach akademickich, znajdujących się na obszarach różniących się poziomem rozwoju ekonomicznego i sytuacją na rynku pracy, a także wielkością i liczbą szkół wyższych. Te lokalizacje to Warszawa, Wrocław, Łódź, Toruń oraz Rzeszów – różniące się pod względem tradycji akademickich, wielkości i położenia oraz sytuacji ekonomicznej.

Jeżeli chodzi o typy uczelni, to badania objęły uniwersytety, szkoły ekonomiczne i politechniki (przynajmniej jedną z każdego typu). Spodziewaliśmy się, że w zależności od typu uczelni, ale także trybu finansowania, studia doktoranckie przyciągają zupełnie innych studentów, różniących się motywacjami do studiowania na studiach doktoranckich, odmiennie traktujących kolejny etap edukacji i przypisujących mu inną rolę w kontekście dalszej kariery.

Większość wybranych do badania uczelni zajmowała i nadal zajmuje czołowe miejsca w rankingu uczelni akademickich, przygotowanego przez Fundację Edukacyjną Perspektywy, w którym to studia doktoranckie są jednym z mierników siły naukowej uczelni. Ran-

king Perspektywy wydawał się najlepszym z punktu widzenia celów badania – opiera się bowiem na stosunkowo szerokiej gamie wskaźników (w tym studiów doktoranckich), stara się bazować na danych egzogenicznych i stanowi wynik współpracy z najpoważniejszymi twórcami i badaczami rankingów na świecie.

W ramach badania zrealizowano: 123 indywidualne wywiady pogłębione z doktorantami; 2 zogniskowane wywiady grupowe z młodymi doktorami oraz doktorantami oraz 3 indywidualne wywiady pogłębione z kierownikami studiów doktoranckich (Szkola Główna Handlowa, Uniwersytet Warszawski, Politechnika Warszawska).

Indywidualne wywiady pogłębione zostały przeprowadzone ze 123 doktorantami, w tym z 50 kobietami i z 73 mężczyznami. Średnia wieku respondentów w momencie badania wynosiła 30 lat, najmłodsza osoba miała lat 25, a najstarsza 39. Ponad połowa, bo 57% badanych, nie ukończyła 30 roku życia. Wśród nich największy odsetek stanowili przedstawiciele nauk przyrodniczych (58%), w tym 16% przedstawiciele nauk o komputerach i informatyki oraz matematyki, następnie nauk społecznych (28%) oraz nauk inżynierskich i technicznych (14%). Aż trzy czwarte próby stanowili doktoranci studiujący na uniwersytetach, z czego największy odsetek to doktoranci Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Zebrany materiał z wywiadów zakodowany został za pomocą programu do analiz jakościowych Maxqda i poddany zarówno jakościowej, jak i ilościowej analizie. Na wygenerowanej za pomocą oprogramowania bazy danych przeprowadzono dwa rodzaje analiz segmentacyjnych. W pierwszej kolejności przeprowadzono hierarchiczną analizę skupień, w przypadku której wyłoniono cztery segmenty (typy). Kolejnym etapem była rozmyta analiza skupień (ang. *fuzzy clustering*), polegająca na rozmyciu przynależności do segmentów. O ile zwykłe metody segmentacyjne starają się przypasować respondenta do jednego i tylko jednego segmentu, o tyle analizy typu *fuzzy clustering* określają prawdopodobieństwo przynależności respondenta do wszystkich wyłonionych segmentów. Pozwala to na określenie, jak bardzo dany respondent pasuje do poszczególnych segmentów. Metoda ta jest wykorzystywana, gdy badacz ma poczucie, że przynależność poszczególnych jednostek do segmentów może nie być jednoznaczna, ale że są one swoistymi typami idealnymi. Z taką właśnie sytuacją miałyśmy do czynienia w przypadku naszego badania, gdy na podstawie zróżnicowanych i często niejednoznacznych deklaracji respondentów starałyśmy się wyłonić główne motywy podejmowania studiów doktoranckich. Przedstawiona w dalszej części typologia doktorantów opiera się na takich właśnie typach idealnych, opisujących pewne wzory postaw występujące wśród naszych badanych, niewyczerpujących jednak złożoności postaw każdego z badanych.

ROLA STUDIÓW DOKTORANCKICH Z PERSPEKTYWY KIEROWNIKÓW STUDIÓW III STOPNIA

Przeprowadzone badania wskazują, że polskie uczelnie wciąż jeszcze nie wypracowały spójnego modelu odpowiedzi na stojące przed nimi wyzwania związane z umasowieniem szkolnictwa wyższego. Kierunek zmian jest jednak w dużej mierze narzucony przez wprowadzane zmiany legislacyjne i odgórnie narzucony system finansowania, co wiąże się z niezadowolaniem części środowiska naukowego, zarzucającego Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego zbytne ingerowanie w samostanowienie uczelni. Jak zaznaczał

jeden z badanych kierowników studiów doktoranckich, wprowadzane zmiany powodują, że sytuacja jest wysoce niestabilna i trudno przewidzieć, jakie przyniesie efekty:

Jak to będzie, w którą stronę będzie szło, to ja nie wiem, Znaczna część środowiska akademickiego pomstuje na to, że te nowe zasady zostały wprowadzone, traktują to jako ograniczenie autonomii uczelni i tam swobody. (PW)

W tym kontekście nie dziwi, że w opinii badanych kierowników zarówno w Polsce, jak i na poszczególnych uczelniach nie ma jednorodnej wizji studiów doktoranckich, często nawet na jednym wydziale funkcjonują różne koncepcje, powiązane z interesami poszczególnych zakładów czy osób. Nowelizacja ustawy, jak mówił jeden z badanych kierowników, ma jednak szansę w dłuższej perspektywie doprowadzić do uporządkowania tych kwestii.

Pytani o to, jaką rolę ich zdaniem powinny w obecnym systemie pełnić studia doktoranckie, badani kierownicy w pierwszej kolejności zwracali uwagę na problemy z ulokowaniem studiów doktoranckich w systemie nauki i szkolnictwa wyższego:

Jest problem, gdzie ulokować studia doktoranckie, czy one podlegają pod badania czy pod kształcenie? Zmienia się o tyle, że częścią tego programu jest zdefiniowanie efektu kształcenia, poprzednio tego nie było. (PW)

Niejasny status studiów III stopnia przekłada się na kłopoty z określeniem celu studiów zarówno w perspektywie indywidualnej kariery, jak i ich roli w szerszym społeczno-ekonomicznym kontekście. Ze względu na ogromną różnorodność kierunków oferujących studia III stopnia niezwykle trudne jest sformułowanie ogólnych wytycznych w tym zakresie. W przeprowadzonych wywiadach z jednej strony pojawiały się stwierdzenia, że celem studiów doktoranckich powinno być zdobycie ogólnej erudycji w danej dziedzinie oraz umiejętność poruszania się w świecie nauki:

Trend jest w tym kierunku, wyposażenie doktoranta czy doktora młodego w taki zestaw umiejętności ogólnych, przydatnych w karierze zawodowej, gdziekolwiek by ona nie była realizowana. (PW)

Z drugiej strony podkreślano, że efektem studiów ma być zdobycie warsztatu teoretycznego, pozwalającego na lepsze formułowanie problemów oraz tworzenie i wdrażanie w życie nowych rozwiązań. Ta dwoistość celów powoduje, że jeżeli chodzi o model studiów, to utrzymuje się napięcie między modelem asystenckim, czyli kształceniem kadr naukowych, w celu zapewnienia reprodukcji kadrowej w danej instytucji, a modelem studiów doktoranckich stanowiącym trzeci stopień studiów. W tym pierwszym modelu doktoranci często traktowani są jako siła robocza niezbędna do utrzymania potencjału dydaktycznego czy badawczego wydziału, w zamian otrzymując szansę na uzyskanie pracy w nauce. W tym drugim traktowani są jako nieco starsi studenci, którzy pisząc doktorat chcą albo poprawić swoje kwalifikacje w danej dziedzinie, albo realizować indywidualne zainteresowania czy ambicje.

Kierownicy podkreślali, że rosnąca liczba doktorantów zmienia charakter samych studiów, które co prawda nadal są bardziej elitarne niż magisterskie, ale coraz bardziej się umasowiają. Sprzyjają temu obecnie istniejące instrumenty finansowe, oparte na dopłatach na każdego doktoranta przyjętego przez jednostkę. To sprawia, że uczelniom opłaca się przyjmować więcej doktorantów, niż gdyby kierowali się tylko kwestiami merytorycznymi. Z drugiej strony, coraz bardziej opłacalne jest też wprowadzanie silnego komponentu

praktycznego do programu studiów, tak by przestały one produkować oderwanych od rzeczywistości teoretyków. Umasowienie wiąże się z lękiem o obniżenie jakości studiów III stopnia, widocznym w wypowiedzi jednego z badanych:

Studia doktoranckie są nadal bardziej elitarne niż magisterskie, ale już względnie masowe. Bardzo się boję dominacji czy rozpowszechnienia się tego modelu masowych studiów doktoranckich. (UW)

Nie można też powiedzieć, że nowa ustawa porządkuje te kwestie. Jak mówił jeden z badanych:

Mam wrażenie, że ustawodawca nie do końca wiedział, co chce z tymi studiami doktoranckimi. Czy walczymy o podniesienie poziomu, robimy prestiż i tworzymy ich prestiż na rynku pracy, czy chcemy dużą liczbę doktorantów, dać im pieniądze, bo fajnie jest postudiować, kiedy ma się 4 tys. miesięcznie. (SGH)

Respondenci opisywali współwystępujące dwa skrajne modele studiów. Jeden, typowy dla niestacjonarnych płatnych studiów, obejmuje śladowy komponent badań i głównie opiera się na zaliczaniu przez doktoranta określonych przedmiotów zaawansowanych. W tym modelu studiowanie rzadko kiedy kończy się doktoratem. Drugi skrajny model polega na tym, że doktorant praktycznie nie ma żadnych zajęć i zajmuje się tylko robieniem doktoratu. Podkreślano, że kluczem do sukcesu jest złapanie odpowiedniej równowagi między tymi modelami:

Jeden i drugi model jest do chrztanu, bo właściwe jest tutaj złapanie odpowiedniej równowagi. Oczywiście najważniejszym elementem studiów doktoranckich jest samodzielna praca naukowa, ale to musi być obudowane pewnymi elementami, które doktorantowi to wspomogą i te zajęcia muszą dotyczyć zarówno rzeczy merytorycznych związanych z dyscypliną, jak i tych zajęć, które kształtują te różne umiejętności miękkie, związane bezpośrednio lub niezwiązane bezpośrednio z badaniami. (PW)

Zdaniem respondentów problem polega na tym, że polski system kształcenia na wielu uczelniach jest ukierunkowany na kształcenie przyszłych profesorów, a na tego typu karierę ma szansę znikoma liczba doktorantów. W tym kontekście postuluje się różnicowanie doktorantów na wąską grupę przyszłych naukowców i osób z doktoratami zawodowymi, przygotowujących do pracy poza uczelnią. Jak podkreślał jeden z badanych, w społeczeństwie opartym na wiedzy studia doktoranckie mają do spełnienia ważną funkcję przygotowującą do wyzwań, związanych z rozwojem technologii i zmianami rynku pracy. Potrzeba ta wciąż jest jednak na polskich uczelniach nierealizowana:

Problem polega na tym, że tradycja, mentalność powoduje, że nasz system kształcenia w wielu uczelniach jest ukierunkowany na kształcenie przyszłych profesorów. A to nie na tym dziś polega, przyszli profesorowie to jest ten mały procent, mówiliśmy o tym, 10-15% absolwentów uczelni. Trzeba kształcić inaczej i wiele instytucji ma z tym problem. Ze tych ludzi trzeba przygotowywać do różnych ról w nowoczesnym społeczeństwie, niekoniecznie do roli akademickiego nauczyciela, to jest pierwsza sprawa. (...) Druga sprawa jest taka, że chyba takim jednak trendem jest trend do różnicowania doktorantów. Na

zachodzie mówi się często professional czy industrial doctorates, zawodowe, profesjonalne. (PW)

Wyzwaniem jest więc przygotowywanie doktorantów do różnych ról społeczno-zawodowych, niekoniecznie związanych ze światem nauki. Podobnie jak w innych krajach Europy, regulacje wprowadzane przez MNiSW dążą do tego, by doktoranta czy doktora młodego wyposażyć w zestaw umiejętności ogólnych, przydatnych w karierze zawodowej, gdziekolwiek by ona była realizowana.

Jest to tym bardziej istotne, że obecnie można mówić o dewaluacji stopnia doktora, który kiedyś definiował osobę, która potrafi samodzielnie prowadzić badania, stawiać problemy naukowe i je rozwiązywać w sposób teoretyczny. Obecnie, coraz częściej spotykany jest model osoby pracującej poza uczelnią, traktującej studia doktoranckie jako pisanie drugiej pracy magisterskiej, niemającej dobrych podstaw teoretycznych ani praktyki badawczej. Jedna z badanych podkreślała, że w takiej sytuacji uczelnie powinny zadać sobie pytanie:

Czy my chcemy mieć doktorantów, żeby ten tytuł coś znaczył, czy chcemy mieć fabrykę doktorantów? (SGH)

Z punktu widzenia badanych fakt, że większość doktorantów pracuje zawodowo poza uczelnią, nie tylko powoduje spadek prestiżu studiów, ale jest też najczęstszym powodem ich niepowodzenia – zawieszenia studiów, bądź skreślenia z listy doktorantów. Niewielka grupa doktorantów, która nie pracuje, ale pobiera stypendia i w zamian prowadzi zajęcia dydaktyczne na uczelni, jest pod wieloma względami w lepszej sytuacji, choć niektórym doskwiera zbyt duże obciążenie dydaktyką.

Wszystkie te dylematy związane są z niewystarczającym finansowaniem polskich uczelni, co przekłada się na niekomfortową sytuację doktorantów. Badani kierownicy zgodnie twierdzili jednak, że w ostatnich latach, głównie dzięki nowym zapisom ustawy o szkolnictwie wyższym oraz dostępności funduszy unijnych, ogromnie poprawiła się sytuacja i możliwości pozyskania środków przez doktorantów, zwłaszcza w naukach technicznych. Coraz więcej doktorantów sięga po środki z Narodowego Centrum Nauki, bądź pracuje przy grantach i projektach realizowanych na uczelni, uzyskując w ten sposób przyzwoite zarobki.

Nadal są to jednak rozwiązania tymczasowe, bo perspektywy stałego zatrudnienia na uczelni są coraz mniejsze. Jeszcze niedawno doktorzy mogli liczyć na pracę w jakiejś uczelni prywatnej, ale w tej chwili nastąpiło już nasycenie kadrami, uczelnie te raczej nie potrzebują nowych pracowników. Jak opisywał to jeden z badanych kierowników:

Coraz trudniejsze są perspektywy zawodowe. Jeszcze 2-3 lata temu mieliśmy taką sytuację często, że był nacisk żeby szybko przeprowadzić obronę, bo czeka miejsce pracy w jakiejś uczelni prywatnej, na uniwersytecie też, niekoniecznie na naszym wydziale. Teraz jest to dużo rzadziej, uczelnie prywatne już nie potrzebują nawet na te pierwsze etaty. Już mają za dużo kadry w stosunku do liczby studentów lub widzą bliski koniec swojej działalności. (UW)

Dlatego w przypadku kierunków społecznych i ekonomicznych częstym pracodawcą bywa administracja publiczna i biznes, a w przypadku kierunków technicznych – przemysł. Na pracę w dobrej uczelni może obecnie liczyć, zgodnie z szacunkami kierowników

studiów III stopnia, najwyżej 10% najwybitniejszych doktorantów, którzy mają wyrobioną pozycję w środowisku akademickim, w tym pokaźny dorobek w postaci publikacji.

Trzeba podkreślić, że ci najwybitniejsi doktoranci, którzy stali się znani, mieli publikacje, coś osiągnęli, to jednak otrzymali propozycje, pracę w instytucie lub na uczelni w miarę dobrej takiej czy innej. (UW)

Biorąc pod uwagę, że przez ostatnie dwadzieścia lat nastąpił mniej więcej 14-krotny wzrost liczby kształconych doktorantów, na rynku pracy pojawia się liczna grupa dobrze wykształconych młodych ludzi, niemających szans na pracę w nauce. O ile kilka lat temu duży odsetek doktorantów zostawał na uczelni, o tyle teraz jest to niemożliwe. Liczba etatów akademickich jest bowiem niewspółmierna do liczby potencjalnych kandydatów. Z punktu widzenia badanych kierowników taka sytuacja podważa sens studiów doktoranckich, zwłaszcza w Polsce, gdzie nie ma tradycji zapotrzebowania na doktoraty w obszarze innym niż badania, w innych instytucjach niż uczelnie i instytucje badawcze:

Po co są ci doktorzy i jak ich należy kształcić? Proste dane liczbowe pokazują, że na uczelni może zostać 10-15-20% tych, co kończą doktorat. Dane GUS nam to mówią, jaki jest przyrost kadry i z tego to wynika. Trzeba wziąć pod uwagę polską specyfikę, że w ciągu ostatnich kilkunastu lat nastąpił mniej więcej 10-krotny wzrost liczby kształconych doktorantów. (...) Tych ileś lat temu, kiedy było kształconych 2-3 tysiące doktorantów to oni de facto zostawali na uczelni, teraz siłą rzeczy nie zostają, to się wiąże z niżem, mała część zostaje, więc po co doktorat? (PW)

W sytuacji, gdy rosnąca liczba doktorantów nie ma szans na pracę w nauce, większość z nich, żeby móc dalej studiować, musi podejmować pracę poza uczelnią. To z kolei powoduje, że na pisanie doktoratu mogą poświęcić znacznie mniej czasu, a praca naukowa realizowana jest na marginesie pracy zarobkowej. To z kolei generuje różnego rodzaju patologie, o których mówił jeden z naszych badanych:

Oszustwo jest na wielu płaszczyznach. Pierwsze polega na tym, że ci studenci, którzy przychodzą na studia stacjonarne i chcą docelowo pracować i pełnić funkcje asystenckie, to 80% de facto tych funkcji nie pełni dlatego, że nie mają czasu, bo pracują. Po raz drugi kłamiemy formułując różne obowiązki dla studenta w myśl nowej ustawy, czyli że on musi zrealizować ileś tam godzin zajęć dydaktycznych, żeby się ubiegać o stypendium naukowe. Jak on ma przeprowadzić zajęcia, skoro on de facto nie chodzi na zajęcia, bo pracuje? Gdzie on ma się uczyć prowadzenia zajęć, skoro on pracuje? (SGH)

Z punktu widzenia kierowników studiów doktoranckich główną motywacją podjęcia studiów jest chęć związania swojej przyszłości zawodowej z uczelnią. Ich zdaniem, część doktorantów pragnie w ten sposób przedłużyć sobie młodość, bądź traktuje studia jako sposób na przetrwanie, bo chce uniknąć statusu bezrobotnego. Nasi badani wśród doktorantów zauważają też osoby, które traktują studia jako możliwość poszerzenia horyzontów i realizacji ambicji życiowych czy intelektualnych. Różnorodność motywacji dobrze opisuje cytát z jednego z wywiadów:

Część idzie za ciosem – zrobiłem dyplom, byłem świetnym studentem, działałem w kołach, mam jakieś publikacje, może przedłużenie młodości, nie

wiem, co ze sobą zrobić, jak mi się życie zawodowe ułoży, to może jeszcze studia doktoranckie. Część osób może bardziej ambitnych myśli, że to poszerzy ich horyzonty, że jest ciekawe (dotyczy to zwłaszcza) starszych osób, są w takim wieku, że względy ambicjonalne, chcą coś zrobić ciekawego. (SGH)

Nie mówiono natomiast w ogóle o doktoracie jako o czynniku, który miałby ułatwić karierę zawodową. Wręcz przeciwnie, wszyscy badani kierownicy podkreślali, że coraz częściej doktoranci ukrywają przed pracodawcami fakt, że studiuja:

Czy im to ułatwia karierę zawodową? Absolutnie odpowiem że nie. Co więcej mam doktorantów pracujących, którzy ukrywają to przed pracodawcami. Na dzień dzisiejszy w tym kraju to nie funkcjonuje, może na studiach technicznych, ale nie sądzę, żeby w ekonomicznych i społecznych faktycznie była przewaga na rynku pracy. (SGH)

Traktując przytoczone powyżej opinie kierowników jako punkt wyjścia do naszych analiz, w następnej części prezentujemy poglądy doktorantów, wykorzystując typologię motywacji.

ROLA STUDIÓW DOKTORANCKICH Z PERSPEKTYWY DOKTORANTÓW

Przeprowadzając analizę ilościową wywiadów z doktorantami starano się uzyskać odpowiedź na główne pytanie badawcze, dotyczące tego, jakie motywy podejmowania studiów doktoranckich dominują wśród obecnych doktorantów i czy studia te mają dla nich raczej charakter autoteliczny czy instrumentalny. Na podstawie analiz segmentacyjnych wyłoniono wśród naszych respondentów cztery typy, opisujące najczęściej występujące motywy podjęcia studiów doktoranckich. Odnosząc wyniki typologii do poszczególnych respondentów trzeba zaznaczyć, że rzadko reprezentowali oni typ w czystej postaci. Choć zwykle miałyśmy do czynienia z pewną kombinacją czynników motywacyjnych, pewien ich zestaw można było uznać za dominujący i to ten właśnie opisują poszczególne typy.

Pierwszy wyłoniony typ doktorantów to osoby, które nazywamy mianem **Naukowców** (77% ogółu badanych) – jak nazwa wskazuje, należą do niego osoby, które studia doktoranckie traktują jako jeden z koniecznych szczebli planowanej kariery naukowej i które z pracą w nauce wiążą swoją przyszłość. Decyzja o podjęciu studiów doktoranckich była zatem decyzją strategiczną, elementem życiowego i zawodowego planu.

Dруги typ, to **Urynkowieni** (21% ogółu badanych) – a więc tacy doktoranci, którzy podejmują studia biorąc pod uwagę rynkową wartość stopnia doktora i chcą w ten sposób zwiększyć swoje szanse na rynku pracy, stawiając motywacje naukowe na odległym planie.

Trzeci typ to doktoranci, którzy określanі są przez nas jako **Poszukujący** (14% ogółu badanych) – czyli ci, którzy choć często kierują się chęcią pracy naukowej, to jednocześnie odsuwają w czasie moment wejścia na rynek pracy i celowo przedłużają okres studiów.

W końcu czwarty typ to ci, których określamy jako **Przypadkowi** (11% ogółu badanych) – osoby, które mają problem w określeniu roli studiów doktoranckich w swojej karierze, wskazują jednak często na niemożność znalezienia pracy czy brak określonych planów życiowych.

Analiza wypowiedzi respondentów pozwoliła także wyodrębnić cztery grupy potencjalnych korzyści i trudności (lub mówiąc inaczej mocnych i słabych stron studiów doktoranckich), które umownie nazywamy akademickimi, rynkowymi, osobistymi i finansowymi. Taki podział umożliwił uwzględnienie konsekwencji wynikających z podjęcia studiów doktoranckich w różnych sferach życia naszych badanych – zarówno tej związanej z karierą akademicką, jak i sytuacją rodzinną czy zawodową. Poniżej bardziej szczegółowo opisujemy każdy z badanych wymiarów.

Korzyści akademickie – ściśle wiążą się z ambicjami naukowymi – w tym kontekście studia doktoranckie to przede wszystkim możliwość zdobywania specjalistycznej wiedzy i udziału w ciekawych projektach badawczych. Nie bez znaczenia jest też charakter środowiska pracy doktoranta, studia stanowią bowiem swego rodzaju przepustkę do świata nauki, a co za tym idzie, dają możliwość uzyskania wsparcia ze strony innych naukowców, jak i satysfakcję z przebywania w środowisku akademickim i pracy z ciekawymi ludźmi. Status doktoranta daje również możliwości wyjazdów zagranicznych i udziału w międzynarodowych konferencjach, w których udział jest niezbędny do wzbogacania dorobku naukowego respondenta.

Trudności akademickie – najczęściej odnoszą się bezpośrednio do realizacji projektu doktorskiego, a więc zaangażowania promotora, dostępu do środków na badania i wyjazdy, a także poziomu oferty dydaktycznej dla doktorantów. Zdecydowana większość naszych badanych narzekała na niski poziom kształcenia oferowany studentom III stopnia. Respondenci uważają za szczególnie irytujące uczęszczanie na zajęcia ze studentami studiów magisterskich. Zwracali też uwagę na złą organizację studiów doktoranckich, brak oferty dydaktycznej skierowanej bezpośrednio do doktorantów, bądź jej niską jakość.

Korzyści rynkowe – sprowadzają się do nabycia szeregu kompetencji, w tym przede wszystkim wiedzy i umiejętności, które mają dużą wartość rynkową – są cenione na krajowym i zagranicznym rynku pracy, a ich posiadanie jest gwarantem znalezienia ciekawej i wysoko wynagradzanej pracy.

Trudności rynkowe – związane są przede wszystkim z trudnościami w godzeniu pracy zawodowej poza uczelnią ze studiami doktoranckimi, a zwłaszcza w koncentracji i skupieniu się na pracy naukowej. Wchodzenie doktorantów i młodych doktorów na rynek pracy bywa ponadto utrudnione, gdyż część pracodawców postrzega ich są jako osoby o zbyt wysokim wykształceniu, niekoniecznie wiążącym się z wyższymi kwalifikacjami czy umiejętnościami praktycznymi, a mimo tego mającymi duże oczekiwania finansowe. Stąd problemy doktorantów i młodych doktorów z wejściem na rynek pracy, zwłaszcza krajowy.

Korzyści osobiste – to grupa korzyści o charakterze indywidualnym i związane przede wszystkim z osobistym rozwojem doktoranta. Badani wspominali, że prowadzenie własnego projektu i pisanie rozprawy doktorskiej wymagało od nich rozwoju samodyscypliny i samodzielności. Z drugiej strony stanowiło też lekcję pewności siebie – zarówno prowadzenie zajęć dydaktycznych, jak i badań, a zwłaszcza prezentowanie ich wyników na konferencjach wymaga bowiem wiary w swoją wiedzę i umiejętności. Istotną korzyścią udziału w studiach III stopnia był, zdaniem badanych, samorozwój, w tym poszerzenie horyzontów i sposobów myślenia.

Trudności osobiste – odnoszą się między innymi do trudności w godzeniu życia osobistego, rodzinnego ze studiami doktoranckimi. Brak stabilizacji finansowej związanej z uczestnictwem w studiach doktoranckich, mobilny tryb życia są często argumentami

za odłożeniem decyzji o posiadaniu rodziny, a w sytuacji, gdy ową rodzinę się posiada, oznacza to najczęściej różnego rodzaju wyrzeczenia. Koszty osobiste to także różnego rodzaju obciążenia psychiczne, w tym nieustający stres, przemęczenie czy zwątpienie we własne możliwości.

Korzyści finansowe – rozumiane są przede wszystkim jako dostęp do różnego rodzaju środków finansowych w tym zwłaszcza różnego rodzaju stypendiów i grantów badawczych.

Trudności finansowe – odnoszą się zarówno do trudnej sytuacji finansowej respondenta ze względu na niskie stypendia, jak i braku wsparcia finansowego ze strony uczelni, w tym trudności w dostępie do najnowszej aparatury, środków na prowadzenie badań, wyjazdy krajowe i zagraniczne czy nawet zakup publikacji.

Przyjrzyjmy się zatem nieco dokładniej każdemu z wymienionych wyżej typów, zwracając szczególnie uwagę na motywy, korzyści i obciążenia związane ze studiami doktoranckimi.

TYP 1 – NAUKOWCY

Najczęściej występujący wśród naszych badanych typ to Naukowcy. Częściej do tego typu należeli mężczyźni niż kobiety, średnia wieku to 30 lat. Połowa w momencie badania pozostawała w stanie wolnym, tylko jedna czwarta miała dzieci. Typ najczęściej spotykany wśród doktorantów na wydziałach fizyki i biologii, najrzadziej natomiast na wydziałach socjologii i ekonomii oraz mechaniki. W zbiorczym zestawieniu pod względem udziału Naukowców na pierwszym miejscu plasowały się kierunki przyrodnicze, na drugim nauki ścisłe, a na trzecim nauki społeczne.

Motywy podjęcia studiów doktoranckich

Wśród wymienianych motywów podjęcia studiów zdecydowanie przeważają motywy akademickie. Zdecydowana większość badanych nie wyobrażała sobie możliwości wykonywania innego zawodu niż naukowiec. Typowymi odpowiedziami na pytanie o motywacje związane z podjęciem studiów doktoranckich były:

Ja sobie nie wyobrażałam po prostu innej pracy niż naukowa, tak że to było właściwie od zawsze tak, że była planowana kariera naukowa, a teraz jest taka ścieżka, że są studia doktoranckie, no to poszłam na studia doktoranckie.
(IDI_11)

Wszyscy badani Naukowcy studia doktoranckie podjęli bezpośrednio po studiach magisterskich. Dla większości decyzja o podjęciu studiów doktoranckich była decyzją własną.

Pod względem typów uczelni, Naukowców częściej spotykamy na uniwersytetach, rzadziej natomiast na politechnikach. Zławsza na Uniwersytecie Wrocławskim i Łódzkim zaobserwowano wyższy od średniej udział Naukowców wśród doktorantów, stosunkowo niski był on natomiast na Uniwersytecie Rzeszowskim i Politechnice Warszawskiej.

Najważniejszym motywem wyboru uczelni był dla badanych fakt, że realizowali na niej wcześniejsze studia (61%). Wypowiedzi badanych wskazywały na to, jak ważne były dla osób aplikujących na studia doktoranckie znajomość uczelni i przyszłego promotora:

Robiłam tam studia magisterskie więc wiadomo, było jakby łatwiej, znałam już środowisko, promotora. (IDI_58)

Pytani o to, czy lokalizacja uczelni miała wpływ na ich wybór, 1/5 odpowiedziała twierdząco. Tylko 21% wskazywało osobę promotora, a 17% prestiż jako czynnik decydujący o wyborze uczelni. Takie wyniki wskazują na małą mobilność polskich doktorantów, którzy zwykle kontynuują studia na tej samej uczelni, na której robili dyplom magisterski.

Korzyści i trudności wynikające z podjęcia studiów doktoranckich

Wśród wymienianych przez respondentów korzyści dominowały akademickie (49%) i osobiste (30%), natomiast rzadziej wymieniano finansowe (23%) i rynkowe (19%). W porównaniu z pozostałymi grupami widać wyraźny nacisk na korzyści akademickie, takie jak mobilność międzynarodowa, nawiązywanie kontaktów zagranicznych dających możliwości dalszej współpracy, możliwość pracy z ciekawymi ludźmi, pogłębianie wiedzy w swojej dziedzinie, nabycie umiejętności prowadzenia badań naukowych i przez to zwiększenie szans na podjęcie pracy w nauce.

Po stronie korzyści osobistych tymczasem wymieniano przede wszystkim samorozwój, samorealizację, poczucie pewności siebie i prestiż bycia doktorantem.

Wart odnotowania jest związany z sytuacją finansową doktorantów element zaskoczenia – część z respondentów spodziewała się dużo większych trudności finansowych, a okazało się, że możliwość pozyskiwania pieniędzy z grantów badawczych dała wielu z nich poczucie bezpieczeństwa i komfortu finansowego.

Korzyści rynkowe tymczasem sprowadzały się do nabycia wiedzy i umiejętności, które mają dużą wartość rynkową.

Po stronie trudności związanych z podjęciem studiów doktoranckich ponad 1/4 Naukowców wymieniła obciążenia finansowe, 25% akademickie, 22% osobiste i tylko 14% rynkowe. W porównaniu do pozostałych znacznie rzadziej wymieniano trudności akademickie (średnia 30%) i rynkowe (średnia 22%).

Po stronie trudności finansowych respondenci wymieniali przede wszystkim konieczność podejmowania dodatkowej pracy zarobkowej, co negatywnie odbijało się na jakości studiowania i jakości życia w ogóle.

Z kolei najczęściej wymieniane trudności akademickie to wspomniana już niedopasowana do potrzeb doktorantów oferta zajęć dydaktycznych i niska jakość studiów doktoranckich.

Tymczasem wśród trudności osobistych znalazła się przede wszystkim ogromna czasochłonność obowiązków związanych ze studiami doktoranckimi, ale również poczucie niskiej społecznej wartości statusu doktoranta i charakteru wykonywanej przez niego pracy oraz brak jasno określonego statusu doktoranta.

TYP 2 – URYNKOWIENI

Grupa doktorantów należących do typu Urynkowionych była drugą co do liczebności podgrupą naszych badanych. Studenci budownictwa, inżynierii czy mechaniki oraz socjologii i fizykochemii częściej niż średnio należą do tej grupy. Urynkowionych było natomiast mniej wśród fizyków, chemików i informatyków. Wśród Urynkowionych było nie-

co więcej kobiet niż mężczyzn (57%). Średnia wieku w momencie badania oscylowała wokół 30 lat, niewiele było wśród nich osób bardzo młodych, jedna czwarta badanych ukończyła już 33 lata.

Motywy podjęcia studiów doktoranckich

Wśród wymienianych osobistych motywów podjęcia studiów doktoranckich Urynkowieni wymieniali szereg czynników, wśród których znalazły się: chęć wykonywania pracy naukowej – przy jednoczesnym przekonaniu o braku chęci pracowania w tradycyjnym trybie, chęć pracy ze studentami, chęć samorozwoju, możliwość łączenia życia zawodowego z rodzinnym, osobistym, przedłużenie okresu studiów wyższych czy brak sprecyzowanych planów na przyszłość i karierę zawodową.

Po stronie wymienianych motywów rynkowych znalazły się zarówno trudności w odnalezieniu się na rynku pracy, jak i szansa na podniesienie swojej atrakcyjności na rynku pracy. Na uwagę zasługuje wypowiedź jednego z respondentów, który postrzegał studia doktoranckie jako okres stabilizacji finansowej:

To była też w pewnym sensie wiedza o tym, że studia doktoranckie wiążą się na przykład ze stypendium i że są stałym w miarę źródłem utrzymania, nawet gdybym nie znalazł jakiejś takiej pracy, która dawałaby mi stabilizację.
(IDI_48)

Stosunkowo rzadko pojawiały się motywy akademickie. Część wspominała o chęci wykonywania pracy naukowej, która wynikała w dużej mierze z potrzeby kontynuacji zainteresowań badawczych:

Związane to było z zainteresowaniem tematem, poza tym myślę, że także z tym, że trafiłam do zespołu, w którym badania są prowadzone w taki sposób bardzo ciekawy i w zasadzie widziałam tutaj duże szanse rozwoju. (IDI_112)

Wart podkreślenia jest fakt, że żaden z respondentów w tej grupie nie traktował podjęcia studiów doktoranckich jako decyzji strategicznej. Dla wszystkich była decyzją spontaniczną podjętą na skutek takich czynników, jak otrzymana propozycja od promotora pracy magisterskiej/przyszłego promotora pracy doktorskiej czy brak planu na życie.

Co więcej, decyzja o podjęciu studiów doktoranckich nie była decyzją własną, lecz zawsze wynikiem namowy. Do podjęcia studiów doktoranckich Urynkowionych nakłaniał zwykle promotor pracy magisterskiej, który najczęściej stawał się też promotorem pracy doktorskiej, a także najbliższa rodzina – rodzice, partner:

Zostałem zachęcony. Przez mojego promotora, u którego robiłem pracę magisterską i zaproponował po prostu, tak jakby kontynuowanie nauki.
(IDI_84)

Nie wszyscy badani w grupie Urynkowionych rozpoczynali studia doktoranckie bezpośrednio po studiach magisterskich. Jeżeli zdarzały się przerwy, to wynikały z potrzeby refleksji, czasu na przemyślenie swojej przyszłości.

Więcej niż w innych uczelniach Urynkowionych było na Uniwersytecie i Politechnice Wrocławskiej. Jest to typ częściej spotykany wśród studentów na politechnikach oraz wśród nauk ekonomiczno-społecznych. Najważniejszym motywem wyboru uczelni był dla badanych fakt, że realizowali na niej wcześniejsze studia (68%). Pytani o to, czy lokalizacja

uczelni miała wpływ na ich wybór, tylko 15% stwierdziło, że tak. Jedynie 13% wskazywało osobę promotora, a 5% prestiż jako czynnik decydujący o wyborze uczelni.

Korzyści i trudności wynikające z podjęcia studiów doktoranckich

Zaskoczeniem okazał się bilans korzyści ze studiów doktoranckich doktorantów, którzy wybierając się na studia III stopnia głównie kierowali się motywami rynkowymi. Okazało się bowiem, że wśród wymienianych przez nich korzyści dominowały korzyści akademickie (wskazało na niech dwie piąte respondentów) i osobiste, rzadziej w porównaniu z innymi grupami wymieniano finansowe (20%) i rynkowe (10%).

Wymieniane korzyści akademickie to zdobycie nowej wiedzy i umiejętności, możliwość przebywania w środowisku naukowym, udział w międzynarodowych projektach badawczych oraz dostęp do specjalistycznej literatury.

Po stronie korzyści osobistych wymieniano samorozwój, samorealizację, realizacja własnych pasji i zainteresowań badawczych, możliwość zarządzania własnym czasem, możliwość przebywania w gronie ciekawych osób i prestiż bycia doktorantem.

Korzyść rynkowa studiów doktoranckich sprowadza się do zwiększenia szans na rynku pracy.

W porównaniu z pozostałymi grupami widać wyraźnie, że studia doktoranckie generują obciążenia, równocześnie nie przynosząc korzyści ani rynkowych, ani finansowych. Zgadza się to z ogólną postawą tej grupy respondentów, którzy studia doktoranckie w rozpatrują przede wszystkim pod kątem kryteriów rynkowych i finansowych, dlatego też być może są do nich bardziej krytycznie pod tym względem nastawieni.

Ponad 2/5 doktorantów, którzy zdecydowali się na studia doktoranckie chcą zwiększyć swoje szanse na rynku pracy, paradoksalnie jako podstawowe problemy związane ze studiami wskazali trudności rynkowe (43%), w dalszej kolejności akademickie (37%), osobiste (29%) i finansowe (13%). W porównaniu do pozostałych znacznie częściej wymieniano trudności rynkowe (średnia 22%) i akademickie (średnia 30%).

Jako trudności rynkowe wymieniane przez respondentów były zarówno rezygnacja z pracy, jak i problemy w łączeniu pracy zawodowej ze studiami doktoranckimi. Wspominano też o nieprzystawalności kompetencji zdobywanych na studiach doktoranckich do wymogów rynku pracy, a nawet trudności ze znalezieniem pracy.

Tymczasem do trudności akademickich zaliczono przede wszystkim programy studiów doktoranckich, które nie przystawały do potrzeb doktorantów – ani tematem oferowanych zajęć, ani ich poziomem merytorycznym. Wskazywano także na problem relacji między doktorantem i promotorem. W tym kontekście szczególnie ciekawa wydaje się wypowiedź jednej z respondentek mówiąca o braku wsparcia promotora, a wręcz o wykorzystywaniu doktorantów do zadań niemieszczących się w ich obowiązkach.

W grupie trudności osobistych wymieniano ciągły stres, poczucie zbyt wielu lat poświęconych na pisanie pracy doktorskiej, trudności w godzeniu studiów doktoranckich z życiem osobistym oraz niski status doktoranta na uczelni.

TYP 3 – POSZUKUJĄCY

Typ Poszukujących najczęściej spotykamy wśród doktorantów na biochemii, socjologii i informatyce, najrzadziej natomiast na biologii i fizyce. Poszukujący to również najmłodszy segment naszych badanych – niemal wszyscy nie ukończyli 30. roku życia (a 44% ma nie miało więcej niż 27 lat w momencie badania).

Motywy podjęcia studiów doktoranckich

Wśród motywów podjęcia studiów doktoranckich przez Poszukujących pojawiają się zarówno motywy osobiste, jak i rynkowe oraz akademickie.

Po stronie motywów osobistych znalazła się chęć samorozwoju, chęć wykonywania pracy dającej satysfakcję i dużą autonomię, i potrzeba zmiany w życiu.

Wśród motywów rynkowych wymieniano przede wszystkim brak szans na znalezienie pracy po studiach wyższych i większe szanse na rynku pracy.

Tymczasem po stronie motywów akademickich – chęć wykonywania pracy naukowej i możliwość pogłębiania wiedzy w interesującej dziedzinie.

Decyzja o rozpoczęciu studiów doktoranckich wiązała się ze zwiększeniem wachlarza możliwości podjęcia w przyszłości pracy, czy to w nauce, czy w przemyśle. Zwykle był to efekt przemyślanej decyzji i przekonania, że doktorat zwiększy szanse na znalezienie pracy poza nauką:

To była decyzja, która dojrzewała już od bardzo długiego czasu, tak naprawdę mogę powiedzieć, że wybrałem studia na Politechnice Warszawskiej, te studia magisterskie też z myślą o tym, żeby w przyszłości móc rozwinąć ten temat właśnie w postaci studiów doktoranckich. (IDI_17)

Tylko dwie osoby w grupie Poszukujących miały przerwę między zakończeniem studiów magisterskich a rozpoczęciem studiów doktoranckich. W jednym przypadku była ona wynikiem braku pomysłu na siebie, w drugim wynikała z decyzji o zmianie uczelni w związku z brakiem wsparcia i ostatecznego odejścia promotora z uczelni.

Istotną rolę na etapie podejmowania decyzji o podjęciu studiów doktoranckich w grupie Poszukujących odegrał przyszyły promotor, a także najbliższe otoczenie respondenta (rodzice, rodzeństwo, partner):

Tak prawdę powiedziawszy to raczej byłam namówiona. Z tego względu, że mój promotor pracy magisterskiej twierdził, że ja się nadaję do tego typu rzeczy i ludzie z mojego otoczenia mówili, że fajnie by było, jakbym została. Trochę zaczęłam się wahać, trochę przemyślałam całą sprawę, no i w końcu podjęłam decyzję, że jednak startuję, no i wyszło jak wyszło. (IDI_61)

Typ Poszukujący częściej spotykany był na Uniwersytecie Rzeszowskim, SGH i Politechnice Warszawskiej. Pojawiał się częściej wśród studentów uczelni ekonomicznych niż uniwersytetów.

Podobnie jak w pozostałych grupach, najważniejszym motywem wyboru uczelni był dla badanych fakt, że realizowali na niej wcześniejsze studia (49%). Pytani o to, czy lokalizacja uczelni miała wpływ na ich wybór, jedna piąta stwierdziła, że tak. Więcej niż w innych grupach (27%) wskazywało jako decydującą osobę promotora, a 21% prestiż uczelni. Dodatkowo badani wymieniali klimat uczelni – panującą na niej przyjazną atmosferę:

Kocham politechnikę, chyba to. To jest niesamowita uczelnia. No ci ludzie, których ja znam stamtąd, są bardzo pozytywni. (IDI_57)

Korzyści i trudności wynikające z podjęcia studiów doktoranckich

Wśród korzyści dominowały osobiste (44%) i finansowe (27%), natomiast rzadziej wymieniano akademickie (21%) i rynkowe (20%). W porównaniu z pozostałymi grupami widać wyraźny nacisk na korzyści osobiste.

Wśród korzyści osobistych znalazły się duża autonomia w podejmowaniu decyzji, samorozwój, samorealizacja i możliwość przebywania wśród ciekawych ludzi.

Korzyści finansowe to wystarczające środki na badania, możliwość pracy w ramach uczelni i zniżki na przejazdy komunikacją miejską.

Po stronie korzyści akademickich natomiast wymieniono możliwość przebywania w środowisku akademickim i nabycie umiejętności prowadzenia badań naukowych.

Korzyści rynkowe zaś sprowadzają się do nabycia wiedzy i umiejętności cenionych na rynku pracy. W przypadku tego typu doktorantów widać, że zyski finansowe przeważają nad obciążeniami w tym obszarze.

Tymczasem wśród obciążeń związanych ze studiami doktoranckimi aż 65% Poszukujących wymieniało trudności osobiste, 50% akademickie, 20% rynkowe i tylko 7% finansowe. W porównaniu do pozostałych znacznie rzadziej wymieniano trudności osobiste (średnia 31%) i akademickie (średnia 30%).

Najpoważniejszymi obciążeniami osobistymi wymienianymi przez tę grupę doktorantów były trudności związane z ogromną czasochłonnością obowiązków wynikających ze studiów doktoranckich, koniecznością godzenia studiów doktoranckich z obowiązkami rodzinnymi oraz brak poczucia niezależności i bezpieczeństwa w wielu wymiarach życia społecznego.

TYP 4 – PRZYPADKOWI

Najrzadziej występujący wśród naszych badanych typ doktorantów to Przypadkowi. Przypadkowi zdecydowanie częściej występowały wśród studentów ekonomii, a także psychologii i socjologii, zdecydowanie rzadziej wśród fizyków i matematyków. Innymi słowy nauki społeczno-ekonomiczne to obszar, w którym na studia doktorancie decyduje się spory odsetek osób z tego typu. Blisko dwie trzecie badanych z tego segmentu ukończyło 30 lat, a co piąta osoba miała 33 lata lub więcej.

Motywy podjęcia studiów doktoranckich

Przypadkowi to osoby, które sprawiają wrażenie, że podjęły studia raczej pod wpływem jakiegoś splotu okoliczności niż w wyniku przemyślanej strategii. Jest to też grupa najmniej wyrazista pod względem poglądów, bo bardziej od pozostałych zróżnicowana, a tym samym nieco trudna do jednoznacznego zdefiniowania. Wśród osobistych motywów podjęcia studiów doktoranckich często pojawiała się chęć samorozwoju, a także brak pomysłu na siebie:

Chęć rozszerzenia wiedzy, kariery naukowej może mniej, ale bardziej rozszerzenia wiedzy, poszerzenia swoich horyzontów i zdobycie tytułu doktora. (IDI_85)

Wśród motywów akademickich pojawiły się takie czynniki, jak: możliwość robienia badań, przebywanie wśród akademików, dostęp do źródeł finansowania nauki i prestiż studiów doktoranckich.

Po stronie motywów rynkowych znalazły się: wymogi stanowiska pracy wymagającego posiadania doktoratu, chęć odroczenia momentu wejścia na rynek pracy oraz zwiększenie szans na znalezienie pracy.

Część badanych decyduje o studiach doktoranckich podejmowała świadomie, choć nie była to konsekwencja długofalowego planu. Dla niektórych podjęcie studiów doktoranckich było efektem braku sprecyzowanych planów na przyszłość i, co ciekawe, decyzja podjęta została w gronie kolegów ze studiów magisterskich.

Decyzja o podjęciu studiów doktoranckich to także efekt: wyboru na studiach magisterskich, chęci pracy w konkretnym zespole badawczym, braku wiedzy w interesującej dziedzinie i szans na znalezienie w przyszłości pracy.

Wśród przedstawicieli typu Przypadkowi znalazły się osoby, które miały dwu- lub czteroletnie przerwy między ukończeniem studiów magisterskich a rozpoczęciem studiów doktoranckich. Ta przerwa w dużej mierze wiązała się z koniecznością życiową i potrzebami finansowymi rodziny.

Decyzja o podjęciu studiów doktoranckich była zwykle inicjatywą własną, często wspartą przez osoby trzecie – promotora, pracowników naukowych, członków rodziny.

To znaczy moja własna, aczkolwiek była jakby skutkiem tego, że zostało mi to właśnie zaproponowane. Bo nie wiem, czy sama bym jakby się o to odważyła zapytać. Po prostu zostało mi to zaproponowane, więc się zgodziłam, ale nie trzeba było mnie namawiać. (IDI_35)

Przedstawiciele typu Przypadkowi jest więcej na Politechnice Łódzkiej, Politechnice Warszawskiej i na Uniwersytecie Warszawskim. Najważniejszym motywem wyboru uczelni był dla badanych fakt, że realizowali na niej wcześniejsze studia (61%). Znacznie częściej niż pozostali wymieniali prestiż uczelni (33%), ale podobnie jak pozostali najczęściej kierowali się tym, że w tej uczelni kończyli studia drugiego stopnia. Na trzecim miejscu (22%) wskazywano osobę promotora.

Korzyści i trudności wynikające z podjęcia studiów doktoranckich

Typ Przypadkowi decydowanie częściej wskazywał, że studia doktoranckie generują korzyści finansowe (66%) i rynkowe (31%), co może się wiązać z tym, że często zarabiają w nauce, otrzymują stypendia czy środki z grantów.

Najczęściej wymieniane korzyści finansowe to dostęp do stypendiów, otrzymywanie prac zleconych na uczelni, bezpłatne studia doktoranckie czy zniżki na przejazdy komunikacją miejską.

Po stronie korzyści rynkowych znalazły się większe szanse na rynku pracy, związane ze zdobytym doświadczeniem i większym obyciem.

W porównaniu z pozostałymi grupami widać wyraźny nacisk na korzyści finansowe ze studiów doktoranckich.

Wśród korzyści często wymieniali też akademickie (49%), rzadziej osobiste (34%). Jako osobiste traktować możemy wymieniane przez przedstawicieli tego typu następujące ko-

rzyści: możliwość godzenia studiów doktoranckich z posiadaniem rodziny, samorozwój, samorealizację, większe poczucie własnej wartości i prestiż bycia doktorantem.

Korzyści akademickie tymczasem sprowadzają się do: możliwości współpracy z innymi doktorantami, dobrych warunków pracy oraz możliwości zdobywania i pogłębiania wiedzy w danej dziedzinie.

Wśród trudności związanych ze studiami doktoranckimi Przypadkowi najczęściej wymieniali osobiste (52%) i finansowe (37%), rzadziej akademickie (27%) czy rynkowe (23%). W porównaniu do pozostałych respondentów znacznie częściej wymieniali obciążenia osobiste (średnia 31%) i finansowe (średnia 24%), co może wynikać z tego, że często deklarują zobowiązania rodzinne.

Wśród trudności osobistych wymieniano: ogromną czasochłonność obowiązków związanych ze studiami doktoranckimi, a także zły odbiór społeczny doktoranta:

Ludzie teraz kojarzą, że te studia doktoranckie są takim właśnie przerośnięciem ambicji. Wszyscy mówią o, poszedł, mądrała, albo że nie wiem, chce być lepszy albo cokolwiek takiego. (IDI_119)

Tymczasem trudności finansowe sprowadzały się, podobnie jak w pozostałych grupach, do kwestii niskich zarobków i braku środków na zakup potrzebnych publikacji:

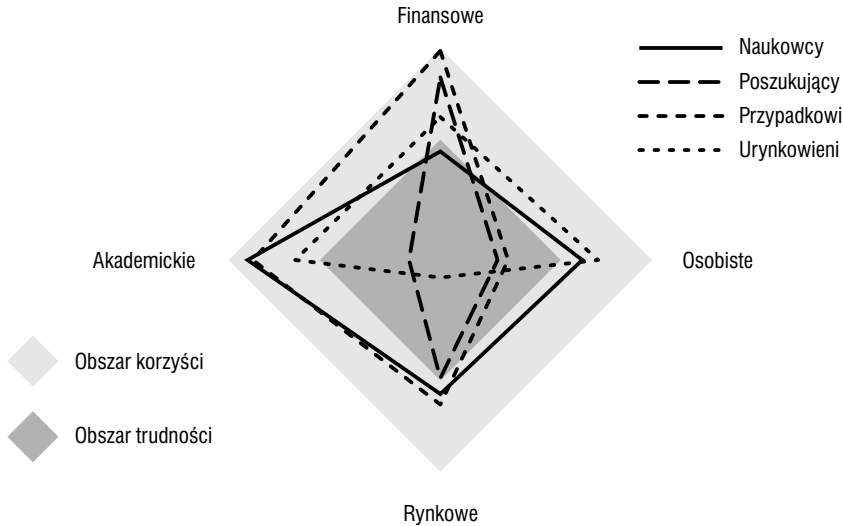
No wiadomo, że nie mogę sobie pozwolić jeszcze na posiadanie własnego mieszkania, (...) jako pracownik naukowy nie mam umowy o pracę, mam umowę, jedno stypendium, no i co najwyżej zlecenie. Więc nie mam zdolności kredytowej. (IDI_44)

Po stronie trudności rynkowych Przypadkowi wymieniali natomiast takie kwestie jak: brak zgody promotora na pracę zawodową doktoranta, brak doświadczenia zawodowego. Do trudności akademickich natomiast zaliczano: niedopasowany do potrzeb uczestników program studiów doktoranckich i niejasny status doktoranta.

Podsumowując, doktoranci raczej pozytywnie oceniają swoje studia doktoranckie, aczkolwiek mają liczne uwagi na temat ich kształtu. Podstawowy zarzut odnosi się do niskiej dostępności stypendiów dla doktorantów, co wiąże się z koniecznością podejmowania regularnej lub dorywczej pracy, rzadko mającej coś wspólnego z podejmowaną w doktoracie problematyką. Uwagi dotyczą także poziomu kształcenia studentów III stopnia oraz braku oferty dydaktycznej skierowanej wyłącznie do doktorantów. Szczególnie irytujące wydaje się respondentom uczęszczanie na zajęcia ze studentami studiów magisterskich. Krytyka skierowana jest także pod adresem promotora. Niektórzy wskazują na zbyt słabe zaangażowanie bezpośredniego przełożonego, brak wsparcia i zachęty do wyjazdów zagranicznych czy udziału w konferencjach.

Rycina 1.

Korzyści i trudności wynikające ze studiów doktoranckich w odniesieniu do typów doktoranta (% przewaga odpowiedzi pozytywnych nad negatywnymi)



Źródło: Opracowanie własne.

Na rycinie przedstawiono dla każdego z wyróżnionych typów stosunek korzyści do trudności związanych z podjęciem studiów doktoranckich na czterech wyróżnionych wymiarach: akademickim, rynkowym, finansowym i osobistym.

Z perspektywy Naukowców korzyści akademickie wyraźnie przeważają nad obciążeniami, ale równocześnie ten typ doktorantów deklaruje więcej obciążeń finansowych niż odnosi w tym zakresie korzyści.

W przypadku Urynkowionych zestawiając korzyści z obciążeniami okazuje się, że trudności rynkowe przeważają nad korzyściami. Jednak w zakresie wszystkich pozostałych wymiarów Urynkowieni zyskują więcej korzyści niż deklarują trudności.

Wśród Poszukujących wyraźnie przeważają korzyści finansowe. Jednocześnie ta grupa doktorantów deklarowała duże trudności osobiste oraz akademickie w porównaniu z pozostałymi typami doktorantów.

Przypadkowi zaś deklarują, że korzyści finansowe oraz akademickie przeważają nad stratami w tych obszarach, ale odczuwają więcej trudności niż korzyści osobistych.

Bilans korzyści i trudności w każdym z wymienionych obszarów sugeruje, że najwięcej na podjęciu studiów zyskują Naukowcy (odczuwający przewagę trudności nad korzyściami jedynie w obszarze finansów) oraz Przypadkowi (odczuwający przewagę trudności nad korzyściami jedynie w obszarze życia osobistego). Można powiedzieć, że ci pierwsi realizują swoje ambicje naukowe i życiowe kosztem pewnych trudności finansowych, wynikających z niskich zarobków na uczelniach oraz dużego obciążenia czasowego związanego ze studiami. Ci drudzy natomiast często traktujący studia jako sposób na samorozwój, bądź decydujący się na nie z braku innego pomysłu na życie, z zasady wysoko cenią sobie korzyści wynikające ze studiów doktoranckich.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone badania pozwoliły zrekonstruować rolę studiów doktoranckich zarówno w opinii osób odpowiedzialnych za tworzenie programów studiów doktoranckich, jak i doktorantów.

Zarówno doktoranci, jak i kierownicy studiów doktoranckich byli świadomi niekompatybilności istniejącego systemu kształcenia doktorantów z oczekiwaniami rynku pracy. Studia doktoranckie rzadko są w stanie zaoferować wymaganą przez pracodawców wiedzę praktyczną i doświadczenie zawodowe, co przyczynia się do stereotypowego postrzegania doktorantów jako oderwanych od życia teoretyków. Zdaniem naszych badanych, źródłem obecnej sytuacji należy doszukiwać się we wciąż jeszcze obowiązującym w Polsce elitarnym modelu szkolnictwa wyższego. W tym modelu zdobycie stopnia doktora nauk miało przede wszystkim wartość autoteliczną, a świat akademicki i rynek pracy tworzyły dwa odrębne światy kierujące się inną logiką.

Obecnie, w związku z upowszechnieniem studiów wyższych, szkoły wyższe nie są już w stanie zapewnić tego rodzaju elitarności, następuje więc dewaluacja dyplomów i tym większy nacisk ze strony pracodawców na zatrudnianie osób dysponujących oprócz wykształcenia praktycznym doświadczeniem. W tym kontekście studia doktoranckie coraz częściej traktowane są instrumentalnie, jak sposób na odróżnienie się od osób dysponujących stopniem magistra. Choć rzadko oferują możliwość pracy na uczelni, dają doktorantom nadzieje na znalezienie lepszej pracy i zwiększenie szans rozwoju zawodowego. Wiele jednak wskazuje na to, że obietnice te nie mają pokrycia w rzeczywistości, pracodawcy bowiem mało entuzjastycznie odnoszą się do zatrudniania osoby, które ostatnie 9–10 lat spędziła na uczelni, pokonując kolejne szczeble studiów. Nasi badani często mówili o tym, że zjawisko „nadmiernego wykształcenia” (ang. *overeducated*) może utrudniać znalezienie pracy, bo pracodawcy obawiają się zatrudniania pracowników o zbyt wysokich kwalifikacjach, między innymi ze względu na ich wyższe oczekiwania finansowe. Wydaje się więc, że duża część doktorantów traktuje swoje studia instrumentalnie w tym sensie, że nie mając sprecyzowanej wizji kariery zawodowej ani możliwości podjęcia ciekawej pracy zaraz po dyplomie, traktuje je jako sposób odroczenia w czasie momentu wejścia na rynek pracy.

Literatura

Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. 2009

Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, Chestnut Hill, MA: Boston College Center for International Higher Education.

Bologna Declaration 1999

Dostępne na: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>.

Dąbrowa-Szeffler M. 2001

Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Dąbrowa-Szeffler M. 2002

Studia doktoranckie: kształcenie dla kariery naukowej czy kariery zawodowej?. „Nauka Polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój”, nr XI (XXXVI), s. 27–51.

Dąbrowa-Szeffler M., Sztabiński P. B. 2006

Doktoranci o sobie i swoich studiach doktoranckich. Raport z badania, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Dąbrowa-Szeffler M., Sztabiński P. B. 2007

Modele studiów doktoranckich a potrzeby nauki i rynku pracy pozanaukowego. Raport z badań jakościowych, Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Dąbrowa-Szeffler M., Sztabiński P. B. 2008

Model kształcenia doktorantów. Wnioski z badań, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Kraśniewski A. 2009

Kształcenie, w: Polskie szkolnictwo wyższe – stan, uwarunkowania i perspektywy, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Lewicki J., Kurowska K., Suligowski D. 2011

Model funkcjonowania studiów doktoranckich: doktoranci a obszary gospodarcze – szanse i zagrożenia współpracy, Wydawnictwo Libron, Kraków.

Nowelizacja 2011

ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 roku, obowiązująca od 1 października 2011 roku.

Prawelska-Skrzypek G., Baran G. 2010

Zarządzanie przejściem z uniwersytetu do życia zawodowego w kontekście kluczowych kompetencji doktorantów, Małopolskie Centrum Kształcenia Nauczycieli, Kraków.

Sztabiński P. B. 2002

Badanie absolwentów studiów doktoranckich – problemy warsztatowe i wstępne hipotezy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/20.

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym 2005

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz. U. nr 164 (poz. 1365, z późn. zm.).

Tomasz Bakalarz

Prawne konsekwencje niezapewnienia przez pracodawcę warunków do wykonywania pracy naukowej

Prawne warunki pracy nauczyciela akademickiego charakteryzują się specyficznym obowiązkiem determinującym czas jej trwania. Niezależnie od przyjętego okresu zatrudnienia, możliwość pracy na stanowisku asystenta albo adiunkta jest czasowo ograniczona.

Artykuł 120 *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym*, z którego wynika powyższe ograniczenie, z dniem 1 października 2013 roku zmienił brzmienie. Ustawodawca, zachowując kompetencję organów uczelni do ustalenia okresu zatrudnienia na wskazanych stanowiskach osób nieposiadających odpowiednio stopnia doktora lub doktora habilitowanego, wprowadza sztywny termin maksymalny – osiem lat. Z tak zarysowanej konstrukcji stosunku pracy wynika obowiązek nauczyciela akademickiego do podwyższenia kwalifikacji formalnych, uzyskania wyższego stopnia naukowego w ściśle określonym terminie. Uchybienie temu obowiązkowi skutkuje koniecznością rozwiązania umowy o pracę. W artykule autor analizuje powyższy aspekt z perspektywy obowiązków pracodawcy, w szczególności obowiązku zapewnienia pracownikowi możliwości wykonywania pracy.

Prezentowane zostają konsekwencje wynikające z zawinonego przez uczelnię wyższą uniemożliwienia prowadzenia pracy naukowej. Sięgają one z jednej strony do zagadnienia zgodności z prawem i zasadami współżycia społecznego wypowiedzenia stosunku pracy, a z drugiej – do uzupełniającej odpowiedzialności odszkodowawczej pracodawcy.

Słowa kluczowe: prawo o szkolnictwie wyższym, obowiązki pracodawcy, uzupełniająca odpowiedzialność odszkodowawcza pracodawcy, podwyższanie kwalifikacji formalnych nauczyciela akademickiego.

Obowiązek nauczyciela akademickiego podwyższania własnych kwalifikacji formalnych

Prawidłowa realizacja zadań uczelni wyższej, określonych w art. 4 ust. 3 *Ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym (Ustawa... 2005)*¹, jako odkrywanie i przekazywanie prawdy przez prowadzenie badań i kształcenie studentów, wymaga wysokiego stopnia przygotowania

¹ Dalej w niniejszym artykule: PSW.

merytorycznego. Nieustanny rozwój nauki pociąga za sobą konieczność samokształcenia, niezbędnego do zrealizowania podstawowego obowiązku nauczyciela akademickiego, jakim jest wykonywanie pracy w sposób sumienny i staranny.

Reguły pracowniczej staranności wyrażające się w dyrektywach instrumentalnych i aksjologicznych są powiązane z umówionym rodzajem pracy (Masternak 1977, s. 84). W przypadku pracy naukowej wyrażają się one m.in. w aktualnym stanie wiedzy, prawdziwości stosowanych metod badawczych, znajomości praw naukowych.

Obowiązek samokształcenia, w celu prawidłowego wywiązywania się z obowiązków pracowniczych, nie został wprost wyrażony w Prawie o szkolnictwie wyższym. Przedmiotem regulacji ustawowej jest natomiast aspekt formalny poziomu wykształcenia nauczyciela akademickiego. Wyraża się on w konieczności legitymowania się danym stopniem lub tytułem naukowym. Zgodnie z art. 109 ust. 1 pkt 1 PSW nauczycielem akademickim może zostać osoba posiadająca kwalifikacje określone w ustawie (zob. art. 114 PSW). Zobligowanie do samokształcenia jest bezpośrednio powiązane ze zmianą powyższego formalnego statusu. Jego niezrealizowanie pociąga za sobą daleko idące konsekwencje wpływające na kontynuowanie stosunku pracy.

Okres zatrudnienia na stanowisku asystenta osoby nieposiadającej stopnia naukowego doktora oraz zatrudnienia na stanowisku adiunkta bez stopnia naukowego doktora habilitowanego podlega prawnemu ograniczeniu. Artykuł 120 PSW przyznaje organom uczelni wyższej kompetencje do ustalenia okresu powyższego zatrudnienia w statucie.

Z dniem 1 października 2013 roku art. 120 PSW zmodyfikowano (*Ustawa... 2011*). W ustawie nowelizacyjnej prawodawca sprecyzował zakres przekazania spraw do uregulowania w statucie i, co istotniejsze, określił okres maksymalny zatrudnienia, którym uczelnie wyższe są związane. Jest to osiem lat, liczone od dnia wejścia w życie nowelizacji wskazanego przepisu. Celem przyjętego rozwiązania jest postęp nauki i przyspieszenie rozwoju zawodowego kadry naukowej (Izdebski, Zieliński 2011, s. 265). W stosunku do nauczycieli zatrudnionych na stanowiskach adiunkta lub asystenta bez wymaganego stopnia naukowego w chwili wejścia w życie ustawy okres zatrudnienia wyrażony w art. 120 biegnie na nowo. Nie powinno się uwzględniać tych okresów zatrudnienia na wymienionych stanowiskach, które przypadają przed datą 1 października 2013 roku.

Ustawodawca zakłada, że przez osiem lat początkujący pracownik naukowy powinien uzyskać stopień naukowy doktora albo doktora habilitowanego. Tym samym mobilizuje samego zobowiązanego, ale również i pracodawcę, którego postawa nie pozostaje bez wpływu na rezultat pracy naukowej. Realizacja nakazu wyrażonego w art. 120 PSW odbywa się w trybie przewidzianym w ustawie o stopniach i tytułach naukowych (*Ustawa... 2003*). Osiągnięcie danego stopnia naukowego wymaga skutecznego przeprowadzenia przewodu doktorskiego lub postępowania habilitacyjnego.

Artykuł 120 PSW nie obejmuje tych przypadków, kiedy nauczyciel akademicki posiadający stopień doktora jest zatrudniony na stanowisku asystenta czy posiadając stopień doktora habilitowanego jest zatrudniony na stanowisku adiunkta. Zasada wyrażona we wskazanym przepisie ma charakter ustawowy i wobec tego nie może zostać zmieniona w drodze postanowień statutowych².

² Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 19 marca 2008 roku, I PK 227/07, OSNP 2009 Nr 13–14, poz. 175.

Obowiązek podwyższenia kwalifikacji formalnych nauczyciela akademickiego w ustalonym z góry terminie był przedmiotem kontroli Trybunału Konstytucyjnego. W wyroku z 28 kwietnia 2009 r.³ Trybunał stwierdził, że art. 120 PSW jest zgodny z zasadą wyłączności ustawy i zasadą równości wobec prawa. Przeniesienie regulacji prawnej na płaszczyznę statutową, jak i będące tego konsekwencją zróżnicowanie statusu prawnego nauczycieli akademickich na poszczególnych uczelniach jest, zdaniem Trybunału, uzasadnione szczególną swobodą uczelni wyższych, wynikającą z konstytucyjnej gwarancji autonomii tychże podmiotów prawa.

Konsekwencją uchybienia analizowanemu obowiązkowi uzyskania określonego stopnia naukowego jest konieczność ustania stosunku pracy (Leszczyńska 2012, s. 12). Upiływ ustawowego okresu zatrudnienia jest zdarzeniem prawnym, które samo przez się nie powoduje wygaśnięcia stosunku pracy z pracownikiem zatrudnionym na czas nieokreślony, lecz zdarzeniem zobowiązującym właściwy organ uczelni wyższej do rozwiązania z nim stosunku pracy⁴. Wskazana okoliczność jest wystarczającą przyczyną uzasadniającą wypowiedzenie. Pracownikowi mianowanemu nie przysługuje wówczas powszechna (art. 32 Kodeksu pracy⁵)⁶, jak i szczególna ochrona przez wypowiedzeniem (art. 39 i 41 k.p.)⁷. Zgodnie ze stanowiskiem Sądu Najwyższego, stosunek pracy nauczyciela akademickiego ma formę mieszaną, będąc z jednej strony zatrudnieniem na czas nieokreślony albo określony, ale zarazem posiadającym cechy stosunku na czas wykonywania określonej pracy, czyli uzyskania stopnia naukowego doktora lub doktora habilitowanego. Osiągnięcie tego stopnia w trakcie przewidzianego okresu zatrudnienia powoduje ustanie stosowania przepisów limitujących okres zatrudnienia na stanowisku asystenta lub adiunkta. W tym aspekcie omawiany stosunek pracy przypomina umowę rezultatu: pracownik zobowiązuje się do uzyskania wyższego stopnia naukowego w określonym czasie pod rygorem rozwiązania przez pracodawcę stosunku pracy po jego bezwocnym upływie.

Zakładając, że w przeważającej liczbie przypadków nauczyciel akademicki rozwija swój dorobek naukowy w celu uzyskania stopni naukowych, korzystając z infrastruktury jego pracodawcy, nasuwa się pytanie o rolę uczelni wyższej w prawidłowym wywiązaniu się z obowiązku wynikającego z art. 120 PSW. Czy skutkiem uchybienia ośmioletniego terminu z przyczyn leżących po stronie pracodawcy jest nadal konieczność ustania stosunku pracy?

Obowiązek umożliwienia prowadzenia pracy naukowej

Nauczyciela akademickiego i uczelnię wyższą łączy stosunek pracy, którego treść wyraża m.in. art. 22 § 1, art. 94 oraz art. 100 Kodeksu pracy. Z uwagi na szczególnie status powyższych podmiotów wyrażony w pragmatyce, jaką jest ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, treść zobowiązania ulega modyfikacji i uzupełnieniu o rozwiązania swoiste, słu-

³ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 28 kwietnia 2009 roku, K 27/07 (Dziennik Ustaw z 2009 r. nr 68, poz. 584).

⁴ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 17 marca 2005 roku, III PK 88/04, LEX nr 603789.

⁵ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks pracy (Dziennik Ustaw z 1998 r. nr 21, poz. 94 z późn. zm.).

⁶ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 8 maja 2007 roku II PK 278/06, OSNP 2008 Nr 13–14, poz. 187.

⁷ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 10 marca 2011 roku, III PK 46/10, OSNP 2012 Nr 9–10, poz. 114; Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 6 września 2011 roku, II PK 33/11, OSNP 2012 Nr 19–20, poz. 241.

zące urzeczywistnieniu celów zatrudnienia nauczycieli akademickich, tj. starannego i sumiennego wykonywania pracy naukowej, dydaktycznej i organizacyjnej.

Jednym z rodzajów pracy, do jakiej zobowiązuje się nauczyciel akademicki, jest prowadzenie badań naukowych, rozwijanie twórczości naukowej albo artystycznej. Prowadzenie samodzielnej (twórczej) pracy naukowej stanowi immamentną cechę zatrudnienia omawianej grupy zawodowej. W ujęciu formalnym tego typu czynności mogą jednocześnie zmierzać do oryginalnego rozwiązania problemu naukowego. Treść obowiązku pracy naukowej w znaczeniu czynnościowym koresponduje z procesem tworzenia rozprawy doktorskiej zgodnie z art. 13 ustawy o stopniach i tytule naukowym (Ustawa... 2003).

Uczynienie zadość art. 120 PSW powinno być normalną konsekwencją należytego wykonania obowiązku z art. 111 ust. 1 pkt 2 PSW. Konieczność rozwijania przez nauczyciela akademickiego swojego dorobku naukowego, podlegającego okresowej ocenie, przekłada się na zrealizowanie przesłanek niezbędnych do uzyskania wyższego stopnia naukowego.

Należy jednak pamiętać, że obowiązek pracy naukowej nauczyciela akademickiego jest podporządkowany celom pracodawcy, zadaniu, jakie pracodawca powierza pracownikowi. Sygnalizowane podporządkowanie zostaje złagodzone dzięki specyficznej formie funkcjonowania uczelni wyższej jako swoistej korporacji kierującej się zasadą wolności nauki. Tym samym nauczycielowi akademickiemu pozostawia się szerszy, niż to ma miejsce w innych instytucjach naukowych (PAN, instytuty badawcze), zakres swobody określenia przedmiotu swojej pracy naukowej. Przewód doktorski w swym aspekcie wykonawczym może więc stanowić jednocześnie realizację obowiązków pracowniczych.

Podwyższenie kwalifikacji formalnej następuje zarówno w interesie pracownika, jak i pracodawcy, jeśli przedmiot przewodu doktorskiego lub habilitacyjnego odpowiada zadaniom statutowym jednostki. W przeciwnym wypadku podejmowane przez pracownika badania naukowe wykraczają poza ramy stosunku pracy. Osiągnięcie wyższego stopnia naukowego może być również wynikiem pracy naukowej podejmowanej dzięki wsparciu innej instytucji naukowej, np. instytutu badawczego PAN⁸. Należy również pamiętać, że status formalnych kwalifikacji kadry naukowej jednostki ma niebagatelne znaczenia dla jej pozycji prawnej, wyrażającej się choćby w uzyskaniu prawa do nadawania stopni naukowych (art. 6 ustawy o stopniach i tytule naukowym) czy spełnienia minimum kadrowego (art. 9a PSW).

Z uwagi na wzajemność omawianego stosunku zobowiązaniowego, powinnościom pracownika odpowiadają obowiązki po stronie pracodawcy. Zauważmy, że art. 22 § 1 k.p. nie poprzestaje jedynie na wyrażeniu zobowiązania pracownika do wykonywania pracy, ale kreuje również obowiązek zatrudnienia go przez pracodawcę.

Zgodnie z treścią tego obowiązku pracodawca jest zobowiązany do umożliwienia pracownikowi wykonywania pracy, do stworzenia warunków prawidłowej jej realizacji. Choć samo wyrażenie w art. 94 § 1 pkt 2 k.p. obowiązku organizacji pracy nie rodzi po stronie pracownika roszczenia o konkretne ukształtowanie jego warunków pracy, to jednak wady organizacyjne nie pozostają bez wpływu na stosowanie innych przepisów prawa pracy.

⁸ Taka sytuacja była elementem stanu faktycznego wyroku Sądu Najwyższego z dnia 2 grudnia 1997 roku, I PKN 409/97, OSNP 1998 Nr 20, poz. 592.

Środkiem chroniącym interesy pracownika, któremu pracodawca nie powierza pracy do wykonania, jest wynagrodzenie za gotowość do pracy wyrażone w art. 81 k.p. oraz roszczenie o dopuszczenie do pracy. Szczególnie pierwszy z podanych przypadków zapewnia pracownikowi ochronę świadczenia ekwiwalentnego, czyli wynagrodzenia. W interesującym nas kontekście uchybienia art. 120 PSW wskutek niedopuszczenia do pracy naukowej, zagwarantowanie wynagrodzenia jest środkiem niewystarczającym.

Pracownik to osoba jednocześnie zobowiązana, ale i uprawniona do wykonywania pracy. Treść stosunku pracy nawiązanego na podstawie umowy o pracę ulega znacznemu wzbogaceniu, gdyż nie ogranicza się on do wzajemnych zobowiązań (zobowiązania pracownika do wykonywania pracy określonego rodzaju i zobowiązania podmiotu zatrudniającego do wynagrodzenia pracownika), lecz uwzględnia obustronny obowiązek dbałości o dobro partnera. Dobro pracownika to nie tylko jego interes materialny wyrażający się w zarobku, lecz także potrzeba awansu społecznego i zawodowego (Jaśkiewicz i in. 1985, s. 39–40). Skoro uczelnia wyższa zatrudnia nauczyciela akademickiego, zobowiązując go do wykonywania prac określonych w art. 111 ust. 1 PSW, to jednocześnie musi dopuścić go do realizacji świadczenia, umożliwić mu wywiązanie się z tego zadania, stanowiącego element rozwoju jego kariery zawodowej⁹.

Z przedstawionych rozważań wyłania się konkretny obowiązek pracodawcy korespondujący z rodzajem świadczonej przez pracownika pracy. Polega on na umożliwieniu realizacji pracy naukowej w ramach struktury organizacyjnej podmiotu zatrudniającego, uczelni wyższej.

Wywiązywanie się z konkretnych obowiązków pracowniczych składających się na treść stosunku pracy nie może odbyć się bez współdziałania pracodawcy. Zasadę współdziałania stron stosunku zobowiązaniowego wyraża art. 354 § 2 Kodeksu cywilnego (*Ustawa...* 1964a). Podając za Tadeuszem Zielińskim, należy zauważyć, że Kodeks pracy nie zawiera ogólnych przepisów o wykonywaniu zobowiązań. W szczególności brak jest przepisu stanowiącego odpowiednik art. 354 k.c. (Zieliński 1979, s. 11). Dopuszczalność stosowania art. 354 § 2 k.c. przyjmuje również Sąd Najwyższy¹⁰. Z uwagi na powyższe, zasadne jest sięganie do wskazanego przepisu za pośrednictwem odesłania art. 300 k.p. Zasada współdziałania ma charakter powszechny i jest charakterystyczna dla każdego stosunku zobowiązaniowego. Oczywiście jest, że zakres współdziałania różni się w zależności od treści zobowiązania. Strony stosunku pracy zobowiązane są względem siebie do wzajemnej lojalności, kooperacji działań zmierzających do realizacji celów zatrudnienia. Jak wskazano, nie są to wyłącznie cele pracodawcy, lecz również pracownika. Za taki można uznać dążenie do starannego i sumiennego wykonywania pracy naukowej czy osobisty rozwój zawodowy.

Obowiązek współdziałania pracodawcy z pracownikiem rzutuje również na nakaz podwyższania kwalifikacji formalnych. W nawiązaniu do art. 354 § 2 k.c. pracodawca powinien współdziałać z pracownikiem w celu zrealizowania tego obowiązku. Co istotne, nie ma możliwości wyegzekwowania, w sensie procesowym, konkretnych działań pracodawcy (Machnikowski, Gniewek red. 2013, s. 554). Brak współdziałania rzutuje jednak na ocenę

⁹ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 28 października 1998 roku, I PKN 361/98, OSNP 1999 Nr 23, poz. 750; wyrok Sądu Najwyższego z dnia 10 września 1997 roku, I PKN 233/97, OSNP 1998, Nr 12, poz. 355.

¹⁰ M.in. wyrok z dnia 19 kwietnia 2001 roku, I PKN 376/00, OSNP 2003 Nr 4, poz. 101.

zachowania się pracownika, na efektywność jego pracy, do której tak wyraźnie nawiązuje obowiązek z art. 120 PSW.

Proces twórczy prowadzący do uzyskania wyższego cenzusu wykształcenia odbywa się zasadniczo w ramach realizacji zadań pracowniczych i jest niejako efektem ubocznym wykonania obowiązku badań naukowych i rozwijania twórczości naukowej albo artystycznej. Nasuwa się jednak pytanie o relację między uczelnią a nauczycielem akademickim, którego przewód doktorski lub habilitacyjny wykracza poza ramy struktury organizacyjnej jednostki.

Wówczas teza o obowiązku umożliwienia wykonywania pracy naukowej staje się nieaktualna, gdyż odnosi się ona jedynie do pracy świadczonej w ramach zatrudnienia. Sięgając więc należy do art. 17 k.p., ustanawiającego zasadę ułatwiania przez pracodawcę podwyższania kwalifikacji zawodowych pracownika. Została ona powtórzona w art. 94 § 1 pkt 6 k.p. Jej treść można określić jako m.in.: nieodmawianie bez uzasadnionych przyczyn udziału w wybranej przez pracownika formie szkolenia oraz tworzenie pozytywnej atmosfery wobec uczących się pracowników (Baran 2012, s. 631). Wyrażony w Kodeksie pracy obowiązek ułatwiania podwyższania kwalifikacji nie daje pracownikowi prawa podmiotowego do żądania sfinansowania określonych szkoleń, badań czy studiów, nawet jeśli wiąże się to z lepszym czy wydajniejszym sposobem wypełniania obowiązków pracowniczych (Budka 2008, s. 15).

Ustawodawca wyraźnie wskazuje, że treść powyższego obowiązku odnosi się do ułatwiania podwyższania kwalifikacji, nie zaś stwarzania warunków do ich osiągnięcia. Ułatwianie sprowadza się do ewentualnych ustępstw na rzecz pracownika, przyjmujących postać np. elastycznego czasu pracy, ograniczenia liczby zajęć dydaktycznych. Nie ulega wątpliwości, że pracodawca nie jest zobowiązany do umożliwiania pracownikowi wykonywania, nieobjętej treścią stosunku, pracy naukowej z wykorzystaniem jego infrastruktury.

Skutki prawne niezapewnienia warunków pracy naukowej

Przekroczenie okresu zatrudnienia na stanowisku asystenta lub adiunkta przez osobę nieposiadającą określonego stopnia naukowego skutkuje koniecznością rozwiązania z nią stosunku pracy. Do powstania tego stanu rzeczy może przyczynić się pracodawca, który utrudnia pracownikowi prowadzenie pracy naukowej na danej uczelni. Czy tego typu zachowanie rzutuje na ocenę prawną dokonanego wypowiedzenia? Czy pracodawca ponosi odpowiedzialność za uniemożliwienie wywiązania się przez nauczyciela akademickiego z obowiązku wyrażonego w art. 120 PSW?

Przyczyną wypowiedzenia w omawianym przypadku jest nieuzyskanie swobodnego rezultatu, jakim jest zdobycie wyższego stopnia naukowego. Jest to okoliczność obiektywna, będąca rzeczywistym i konkretnym powodem rozwiązania stosunku pracy. W tym kontekście wypowiedzenie nie posiada cechy bezprawności, wręcz przeciwnie – realizuje ono ustawowy cel limitowania zatrudnienia nauczycieli akademickich nieposiadających określonych stopni naukowych. Wypowiedzenie wydaje się uzasadnione nawet wówczas, gdy uchybienie (art. 120 PSW) wynika z przyczyn leżących po stronie pracodawcy. Należy jednak zauważyć, że wypowiedzenie jako wykonywanie prawa pracodawcy może być również poddane ocenie pod kątem zasad współzycia społecznego.

Nadal aktualne pozostaje stanowisko Sądu Najwyższego wyrażone w uchwale 7 sędziów z dnia 12 lutego 1998 roku (*Uchwała...* 1998), że ścisłe zastosowanie art. 94 ust. 2 ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 roku (obecnie art. 120 PSW) może być ocenione w indywidualnym przypadku jako sprzeczne z zasadami współzycia społecznego (np. stałe powierzanie adiunktowi zajęć dydaktycznych w wymiarze znacznie przekraczającym obowiązujące pensum czy też nieudzielenie mu pomocy organizacyjno-finansowej w stworzeniu warsztatu badawczego może być kwalifikowane jako przyczynienie się uczelni do nieukończenia przez niego w terminie przewodu habilitacyjnego) (*Uchwała...* 1998).

Ciężar udowodnienia, że przyczyna wypowiedzenia była uzasadniona, obciąża pracodawcę. Natomiast nadużycie prawa podmiotowego poprzez jego sprzeczność z zasadami współzycia społecznego (art. 8 k.p.) winno być udowodnione przez stronę procesu, która taki zarzut zgłasza. Będzie to nauczyciel akademicki. W literaturze prawa pracy ocena zasadności wypowiedzenia pod kątem zasad współzycia społecznego budzi pewne wątpliwości. Część przedstawicieli doktryny stwierdza, że jest to kryterium mieszczące się w ramach kontroli zgodności wypowiedzenia z prawem (Piotrowski 1977, s. 69), wówczas zbędne byłoby powoływanie się na art. 8 k.p. Odmienne stanowisko opiera się na tezie o samodzielnym charakterze zarzutu nadużycia prawa do wypowiedzenia, co wiąże się z koniecznością jego postawienia przez pracownika (Liszczyński 1977, s. 240; Gersdorf 1998, s. 41). Sięgając do orzecznictwa, zauważamy, że ocena wykonywania prawa w aspekcie zasad współzycia społecznego może się odbyć niezależnie od zarzutu strony procesu¹¹. Sąd jest wręcz zobowiązany do oceny wypowiedzenia z uwzględnieniem słuszych interesów obu stron, a także okoliczności osobistych pracownika, jeśli stanowiłyby one podstawę uznania wypowiedzenia za sprzeczne z zasadami współzycia społecznego¹². Uznanie wypowiedzenia stosunku pracy nauczyciela akademickiego za sprzeczne z zasadami współzycia społecznego uzasadnia możliwość dochodzenia roszczeń wyrażonych w art. 45 i n. k.p., przywrócenia do pracy albo uznania wypowiedzenia za bezskuteczne bądź przyznania odszkodowania o zryczałtowanej wysokości, ustalonej zgodnie z art. 471 k.p.

Nieprzestrzeganie przez pracodawcę ciężących na nim obowiązków może powodować jego uzupełniającą odpowiedzialność odszkodowawczą. Podstawą odpowiedzialności uzupełniającej jest Kodeks cywilny, którego stosowanie w prawie pracy jest dopuszczalne dzięki odesłaniu zawartemu w art. 300 k.p.

W omawianym przypadku rozpatrujemy skutki nienależytego wywiązania się z konkretnego obowiązku pracodawcy, będącego treścią istniejącego stosunku zobowiązaniowego. Mamy więc tu do czynienia z odpowiedzialnością kontraktową opartą na postanowieniach art. 471 k.c. Zgodnie z tym przepisem, dłużnik obowiązany jest do naprawienia szkody wynikłej z niewykonania lub nienależytego wykonania zobowiązania, chyba że niewykonanie lub nienależyte wykonanie jest następstwem okoliczności, za które dłużnik odpowiedzialności nie ponosi. Zdarzeniem wywołującym szkodę jest niespełnienie obowiązku zagwarantowania nauczycielom akademickim możliwości wykonywania zadań określonych ustawą, w tym zgodnie z art. 111 ust. 1, jak wyraźnie wskazał Sąd Najwyższy w wyroku

¹¹ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 6 listopada 2001 roku, I PKN 676/00, OSNP 2003 Nr 19, poz. 462; wyrok Sądu Najwyższego z dnia 25 sierpnia 2004 roku, I PK 22/03, OSNP 2005 Nr 6, poz. 80.

¹² Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 19 kwietnia 2010 roku, II PK 306/09, LEX nr 602696.

z 18 grudnia 2003 r¹³. Tak określone zdarzenie winno być powiązane adekwatnym związkiem przyczynowym z powstaniem szkody pracownika. Udowodnienie trzech wskazanych elementów obciąża dochodzącego odpowiedzialności, czyli nauczyciela akademickiego. Pracodawca może natomiast uchylić się od odpowiedzialności, wskazując, że zdarzenie wywołujące szkodę powstało z przyczyn, za które on nie odpowiada.

Elementem niezbędnym do dochodzenia uzupełniającej odpowiedzialności odszkodowawczej jest wykazanie konkretnego obowiązku, któremu uchybił pracodawca¹⁴. To jego treść wpłynie na ocenę zachowania pracodawcy, którego skutkiem jest zdarzenie wywołujące szkodę.

Kolejnym elementem jest fakt poniesienia ściśle określonej szkody, rozumianej zgodnie z art. 361 § 2 k.c. jako strata lub utracone korzyści. Należy mieć na uwadze, że poniesiona szkoda musi pozostawać w związku przyczynowym z naruszeniem obowiązku pracodawcy. Wątpliwości budzi możliwość powołania się na straty wynikające z rozwiązania stosunku pracy. Fakt łączenia szkody z wypowiedzeniem był jednym z motywów Sądu Okręgowego w Rzeszowie do oddalenia apelacji powoda w sprawie, która ostatecznie znalazła finał w wyroku Sądu Najwyższego z 4 kwietnia 2000 roku¹⁵. Sąd Okręgowy zwrócił uwagę, że powód (nauczyciel akademicki) łączył żądanie odszkodowania z faktem rozwiązania z nim stosunku pracy, podczas gdy nie odwoływał się od tego rozwiązania do sądu pracy. Zauważmy, że rozwiązanie w trybie art. 120 PSW, choćby wadliwe (np. w związku z art. 8 k.p.), pozostaje skuteczne do chwili uchylenia tej cechy przez sąd w trybie art. 45 i n. k.p. Z powyższym rozumowaniem sądu nie można się w pełni zgodzić. Warto zauważyć, że uniemożliwienie wykonywania pracy naukowej może stanowić pośrednią przyczynę powstania szkody, bezpośrednio wynikającej z ustania stosunku pracy.

Istota problemu sprowadza się do wykazania, że utrata zarobku związana z wypowiedzeniem jest powiązana adekwatnym związkiem przyczynowym z naruszeniem powyższego obowiązku pracodawcy (art. 361 § 1 k.c.). W tym celu niezbędne jest dokonanie dwóch czynności interpretacyjnych. Po pierwsze należy wykazać, czy szkoda powstałaby, gdyby nie doszło do naruszenia omawianego obowiązku (warunek *sine qua non*). Następnie należy dokonać generalizacji, by uznać, że dany skutek jest normalną konsekwencją zachowania się dłużnika. Art. 361 § 1 k.c. nie odwołuje się do koncepcji bezpośredniego związku przyczynowego, ale do związku normalnego, co uprawnia do uwzględnienia również przyczyn pośrednich, byleby stanowiły normalne następstwo zdarzenia wywołującego szkodę. Za następstwo normalne uznamy takie, które każdorazowo zwiększa prawdopodobieństwo powstania danego skutku (Kaliński 2011, s. 388). Jak wskazał Sąd Najwyższy w wyroku z 28 lutego 2006 roku, w granicach normalnego, zwykłego przebiegu zdarzeń odpowiedzialność za szkodę może powodować nie tylko przyczyna bezpośrednio ją wywołująca, lecz także dalsza, pośrednia, chyba że jej następstwa pozostają w tak luźnym związku przyczynowym, iż ich uwzględnienie wykraczałoby poza normalną prawidłowość zjawisk, ocenianą według wskazanych uprzednio kryteriów doświadczenia życiowego i aktualnego stanu wiedzy. Nie wyłącza normalności w rozumieniu tego przepisu okoliczność, że mimo identycznych warunków zdarzenia określone następstwo nie zawsze występuje, ani

¹³ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 18 grudnia 2003 roku, I PK 153/03, OSNP 2005 Nr 7, poz. 90.

¹⁴ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 21 września 1990 roku, I PR 233/90, Lex Polonica nr 317727.

¹⁵ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 4 kwietnia 2000 roku, I PKN 571/99, OSNP 2001 Nr 17, poz. 533.

też jego statystyczna rzadkość¹⁶. Cytowany wyrok warto w całości odnieść do omawianej sytuacji. Szkoda w postaci utraconego zarobku wiąże się z ciągiem przyczyn. Przyczyną bezpośrednią jest rozwiązanie stosunku pracy w związku z nieuzyskaniem wyższego stopnia naukowego, a dalszą, pośrednią, jest zachowanie pracodawcy, uniemożliwiającego prowadzenie pracy naukowej. Zaistnienie przyczyny bezpośredniej jest normalną konsekwencją przyczyny pośredniej.

Określając szkodę pracownika jako utracone wynagrodzenie w wyniku rozwiązania stosunku pracy, niezbędne jest wykazanie, że w czasie, za który dochodzi odszkodowania, mógłby świadczyć pracę danego rodzaju¹⁷. Zasadne wydaje się również dochodzenie utraconego wynagrodzenia w wysokości odpowiadającej zaszerogowaniu dla osób posiadających wyższy stopień naukowy, stosownie do postanowień rozporządzenia płacowego (*Rozporządzenie...* 2011). Można również próbować wykazać szkodę w postaci straty związanej z nakładem finansowym samego nauczyciela akademickiego na zdobycie wyższych kwalifikacji formalnych.

Wykazawszy, że przesłanki niewykonania lub nienależytego wykonania zobowiązania, szkody i związku przyczynowego zaistniały, pozostaje nam rozważenie istnienia elementu zawinienia. Dochodzący odszkodowania nauczyciel akademicki korzysta z wyrażonego w art. 471 k.c. domniemania zawinienia po stronie pracodawcy (dłużnika). Tym samym nie musi on dowodzić istnienia winy. To w interesie pracodawcy leży wykazanie, że nienależyte wykonanie zobowiązania powstało wskutek okoliczności, za które on odpowiedzialności nie ponosi.

Niemożliwość dokończenia badań naukowych przez nauczyciela akademickiego może wynikać z wielu przyczyn leżących po stronie samego zainteresowanego, po stronie pracodawcy, jak i zupełnie niezależnych od stron stosunku pracy. Zgodnie z art. 472 k.c., jeżeli ze szczególnego przepisu ustawy albo z czynności prawnej nie wynika nic innego, dłużnik ponosi odpowiedzialność za niezachowanie należytej staranności. Należyta staranność to ujmowane w sposób obiektywny wzorce zachowania charakterystyczne dla danego rodzaju stosunków, umożliwiające spełnienie świadczenia (Machnikowski, Gniewek red. s. 556–557). Przy uwzględnieniu powyższego wzorca należy wziąć pod uwagę profesjonalny charakter podjętych przez uczelnię wyższą czynności w celu zatrudnienia pracowników i organizacji ich pracy.

Uchylenie się od zarzutu zawinienia stanowiło podstawę rozstrzygnięcia w powoływanym już wyroku Sądu Najwyższego z 4 kwietnia 2000 roku. Jak wskazano w uzasadnieniu, zarzut naruszenia art. 471 k.c. był nietrafny, ponieważ – wbrew uzasadnieniu tego zarzutu zawartemu w kasacji – podstawą odmowy przyznania powodowi odszkodowania nie było przyjęcie, że powód nie poniósł szkody, lecz że stronie pozwanej nie można przypisać zawinionych działań lub zaniechań, które miały polegać na uniemożliwieniu powodowi dokończenia pracy doktorskiej.

Niewątpliwie okolicznością, za którą pracodawca odpowiada, jest umyślne działanie podmiotu zatrudniającego przyjmujące postać szykany, społecznego lub naukowego wy-

¹⁶ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 28 lutego 2006 roku, III CSK 135/05, LEX nr 201033. W wyroku tym nawiązuje się do tezy wyrażonych na gruncie Kodeksu zobowiązań, m.in. w orzeczeniu Sądu Najwyższego z dnia 12 grudnia 1961 roku, I CR 974/60, OSNC 1963 Nr 1, poz. 20.

¹⁷ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 1 kwietnia 2011 roku, II PK 238/10, LEX nr 898417; Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 22 czerwca 2010 roku, I PK 38/10, OSNP 2011 Nr 23–24, poz. 290.

kluczenia, dyskryminacji, jak miało to miejsce w sprawie rozstrzygniętej wyrokiem Sądu Najwyższego z 2 grudnia 1997 r.¹⁸ Trudność może natomiast nastęrczać ustalenie, że pracodawca uniemożliwił pracownikowi wykonywanie pracy z niedbalstwa (niedołożenia należytej staranności). O niedbalstwie pracodawcy mogą świadczyć takie okoliczności, jak: niedociągnięcia natury organizacyjnej czy finansowej, braki kadrowe wymuszające skupienie wysiłku pracowników naukowych na pracy dydaktycznej, braki materiałów, których uczelnia nie stara się uzupełnić.

Szczególne zainteresowanie może budzić możliwość uwolnienia się od odpowiedzialności przez uczelnię wyższą z powodu braku środków finansowych na kontynuowanie badań. Zgodnie z art. 18 ust. 1 pkt 1 lit. a ustawy o zasadach finansowania nauki (*Ustawa... 2010*) finansowanie działalności statutowej ze środków publicznych obejmuje utrzymanie potencjału badawczego jednostki, m.in. działania niezbędne do rozwoju kadry naukowej, w tym badania naukowe lub prace rozwojowe ujęte w planie finansowym jednostek naukowych. Przekazanie środków przyjmuje postać dotacji podmiotowej, zgodnie z informacjami przekazanymi przez uczelnię, a odpowiadającymi wymogom rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na naukę na finansowanie działalności statutowej (*Rozporządzenie... 2010*). Do rozpatrzenia są kierowane wyłącznie wnioski kompletne, spełniające wymagania formalne określone w rozporządzeniu. Niedołożenie należytej staranności w skonstruowaniu wniosku, pominięcie konkretnych zadań badawczych, uchybienie terminowi do uzupełnienia braków stanowią wyraz niedbałości w realizacji obowiązku umożliwienia prowadzenia pracy naukowej. Odrębną kwestią jest natomiast zwłoka w przekazywaniu środków przez organ publiczny lub ich nieadekwatność w stosunku do założonego planu. Są to okoliczności niezależne od uczelni wyższej, poddane decyzji organu publicznego. Tym samym zakres badań naukowych musi być podporządkowany możliwościom finansowym. Niemożność realizacji zadań przedstawionych przez pracownika doktoryzującego lub habilitującego się z uwagi na nieadekwatność wysokości uzyskanej dotacji nie powinna być okolicznością obciążającą uczelnię wyższą.

Dochodzenie uzupełniającej odpowiedzialności odszkodowawczej od pracodawcy odbywa się w procedurze cywilnej przed sądem pracy ze względu na związek realizowanego roszczenia ze stosunkiem pracy, zgodnie z art. 476 § 1 pkt 1 Kodeksu postępowania cywilnego (*Ustawa... 1964b*).

Na marginesie niniejszego artykułu pozostawiono konsekwencje prawne niewywiązania się z obowiązku umożliwienia prowadzenia pracy naukowej przez pracodawcę, niezwiązane choćby pośrednio z nieuzyskaniem przez nauczyciela akademickiego wyższych kwalifikacji formalnych. Warto jednak zasygnalizować, że zgodnie z art. 55 § 1¹ k.p. pracownik może rozwiązać umowę o pracę bez wypowiedzenia wtedy, gdy pracodawca dopuścił się ciężkiego naruszenia podstawowych obowiązków wobec pracownika. Obowiązek zatrudnienia pracownika jest bez wątpienia podstawowy dla omawianego stosunku. Przesłankę ciężkości należy zaś rozpatrywać w sensie przedmiotowym (wobec zagrożeń, jakie stanowią one dla istotnych interesów pracownika), jak i podmiotowym

¹⁸ W uzasadnieniu faktycznym czytamy: „Nikt z nią [powódką] nie rozmawiał, nikt od niej niczego nie żądał. Jako miejsce pracy udostępniono jej salkę ćwiczeń dla studentów, chociaż każdy z pracowników naukowo-dydaktycznych, naukowych i technicznych, a «nawet można mieli swoje pokoje do pracy». O istnieniu takiej sytuacji powódka bezskutecznie informowała przełożonych”.

(z uwagi na kwalifikowaną postać przypisywanej pracodawcy winy)¹⁹. We wskazanym przypadku pracownikowi przysługuje zryczałtowane odszkodowanie w wysokości wynagrodzenia za okres wypowiedzenia, a jeżeli umowa o pracę została zawarta na czas określony lub na czas wykonania określonej pracy – w wysokości wynagrodzenia za dwa tygodnie. Możliwość jego dochodzenia nie jest związana z koniecznością poniesienia faktycznej szkody przez pracownika, odmiennie niż to ma miejsce w wyżej opisanej sytuacji (art. 471 k.c.). Nadmienmy, że pracownik może dochodzić obu odszkodowań, ale z zastrzeżeniem, że na poczet odszkodowania dowodzonego w trybie art. 471 k.c. należy zaliczyć to uzyskane z art. 55 § 1¹ k.p. Tego typu zabieg potwierdza tezę o uzupełniającym charakterze odszkodowania cywilnego, mającego zapewnić pełną kompensację szkody pracownika.

Literatura

Baran K. 2012

Kodeks pracy. Komentarz, Warszawa.

Budka B. 2008

Uprawnienia pracownika w razie naruszenia przez pracodawcę obowiązku ułatwiania pracownikom podnoszenia kwalifikacji zawodowych – artykuł dyskusyjny, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 11.

Gersdorf M. 1998

Wypowiedzenie nieuzasadnione w orzecznictwie Sądu Najwyższego, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 7–8.

Izdebski H., Zieliński J. 2011

Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji, Warszawa.

Jaśkiewicz W. i in. 1985

Prawo pracy w zarysie, Warszawa.

Kaliński M. 2011

Szkoda na mieniu i jej naprawienie, Warszawa.

Leszczyńska K. 2012

Skutki niezyskania stopnia naukowego w określonym terminie przez nauczyciela akademickiego, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, nr 10.

Liszczy T. 1977

Nieważność czynności prawnych w umownych stosunkach pracy, Warszawa.

Machnikowski P., E. Gniewek (red.) 2013

Kodeks cywilny. Komentarz, Warszawa.

Masternak Z. 1977

Obowiązek pracowniczej staranności, Warszawa.

Piotrowski W. 1977

Stosunek pracy, Poznań.

¹⁹ Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 10 maja 2012 roku, II PK 220/11, LEX nr 1211159.

Rozporządzenie... 2010

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 listopada 2010 roku w sprawie kryteriów i trybu przyznawania oraz rozliczania środków finansowych na naukę na finansowanie działalności statutowej, „Dziennik Ustaw” nr 218, poz. 1438, z późn. zm.

Rozporządzenie... 2011

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 roku w sprawie warunków wynagradzania za pracę i przyznawania innych świadczeń związanych z pracą dla pracowników zatrudnionych w uczelni publicznej, „Dziennik Ustaw” nr 243, poz. 1447.

Uchwała... 1998

Uchwała 7 sędziów Sądu Najwyższego z dnia 12 lutego 1998 roku, III ZP 51/97, OSNP 1998 Nr 13, poz. 387.

Ustawa... 1964a

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 roku – Kodeks cywilny, „Dziennik Ustaw” nr 16, poz. 93, z późn. zm.

Ustawa... 1964b

Ustawa z dnia 17 listopada 1964 roku – Kodeks postępowania cywilnego, „Dziennik Ustaw” nr 43, poz. 296, z późn. zm.

Ustawa... 1974

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku – Kodeks pracy, „Dziennik Ustaw” z 1998 r. nr 21, poz. 94, z późn. zm.

Ustawa... 2003

Ustawa z dnia 14 marca 2003 roku o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, „Dziennik Ustaw” nr 65, poz. 595, z późn. zm.

Ustawa... 2005

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym, „Dziennik Ustaw” nr 572, z późn. zm.

Ustawa... 2010

Ustawa z dnia 30 kwietnia 2010 roku o zasadach finansowania nauki, „Dziennik Ustaw” nr 96, poz. 615, z późn. zm.

Ustawa... 2011

Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, „Dziennik Ustaw” nr 84, poz. 455, z późn. zm.

Zieliński T. 1979

Ogólne zasady wykonywania zobowiązań w prawie pracy, „Studia Prawnicze”, nr 4.

Karol Kierzkowski

E-usługi w systemie szkolnictwa wyższego

Rozwój sieci technologicznych oraz Internetu wywarł poważny wpływ na bieżące funkcjonowanie polskich uczelni wyższych. Istnienie stron internetowych, poczty elektronicznej, możliwość dokonywania płatności przez Internet oraz kształcenia na odległość za pomocą e-learningu, to niektóre ze sposobów wykorzystania Internetu w celu świadczenia usług dla studentek, studentów i pracowników szkół wyższych. Założenia rozwoju społeczeństwa informacyjnego polegają przede wszystkim na zjawisku *information society services*, czyli świadczeniu usług w społeczeństwie opartym na wiedzy, przez nowoczesne technologie. Autor artykułu wyjaśnia podstawowe terminy i definicje związane z Internetem pod względem formalnym, prawnym, technologicznym i użytkowym. Wiele uwagi poświęca funkcjonowaniu uniwersyteckich systemów obsługi studiów (USOS), na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego.

Słowa kluczowe: e-usługa, e-usługodawca, e-usługobiorca, e-learning, świadczenie usług drogą elektroniczną, E-Uniwersytecki System Obsługi Studiów.

Wstęp

Rozwój sieci technologicznych oraz Internetu miał wpływ na wykorzystanie osiągnięć elektronicznych przez polskie uczelnie wyższe. Wykorzystanie stron internetowych, poczty elektronicznej, możliwości płatności przez Internet oraz kształcenia na odległość za pomocą e-learningu to sposoby wykorzystania Internetu w celu świadczenia usług dla studentek i studentów uczelni wyższych. Założenia rozwoju społeczeństwa informacyjnego polegają przede wszystkim na zjawisku *information society services*, czyli świadczeniu usług w społeczeństwie informacyjnym, wykorzystując nowoczesne technologie. Pojęcie usług jest szersze, aniżeli handel elektroniczny oraz swobodny przepływ informacji, a także swobodny dostęp do informacji. Niewątpliwie cechą szczególną Internetu jest jego ponadnarodowy charakter. W konsekwencji bardzo często zdarzało się, iż różne kwestie prawne były różnie uregulowane w każdym państwie, co prowadziło do wzajemnych problemów i nieporozumień. Temu stanowi rzeczy, jakim jest prawna specyfika elektronicznych usług społeczeństwa informacyjnego, towarzyszył niepokój oraz obawa, że ta gałąź gospodarki

nie będzie się w sposób prawidłowy rozwijać. W związku z tym podjęto działania na rzecz ujednoczenia głównych zasad prawnych prowadzenia działalności, w tym edukacyjnej, przy wykorzystaniu sieci Internet. Inicjatywa została podjęta w państwach członkowskich Unii Europejskiej i dotyczyła prac nad dyrektywą o handlu elektronicznym. Dzięki tej inicjatywie w Polsce została uchwalona i przyjęta ustawa o świadczeniu usług elektronicznych z dnia 18 lipca 2002 roku. Ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną jest ważnym aktem prawnym, który w sposób całościowy traktuje wszelkie zagadnienia, związane z prowadzeniem działalności, w tym edukacyjnych, w oparciu o najnowsze techniki komunikacji przez Internet. Ponadto ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną obejmuje regulacje dotyczące form korzystania z sieci teleinformatycznych, w tym także o zakładaniu i prowadzeniu działalności gospodarczych, w oparciu o wykorzystanie nowoczesnych technologii i Internetu. Artykuł obejmuje omówienie pojęcia e-usług, rodzajów e-usług, e-learningu, ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, E-Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów.

Definicja e-usług brzmi następująco „e-usługi to takie usługi, których świadczenie odbywa się za pomocą Internetu, jest zautomatyzowane (może wymagać niewielkiego udziału człowieka) i zdalne. Od usługi w ujęciu tradycyjnym, e-usługę odróżnia brak udziału człowieka po drugiej stronie oraz świadczenie na odległość” (strona dostępu: www.parp.gov.pl, data dostępu: 12.11.2013). E-usługa ma zapewniać usługobiorcy (studentom) indywidualność, jednak z zastrzeżeniem, iż nie wymaga obecności obu stron, w tym samym momencie, a także w tym samym miejscu. Jest realizowana przy użyciu wielu kanałów, takich jak: Internet, telefon, wideo, audio konferencje. E-usługi to usługi, które są świadczone całkowicie w sposób automatyczny. Co znaczy, że są świadczone w sposób automatyczny? Automatyzm polega na realizacji poprzez technologie informatyczne. Ważne cechy e-usługi to także:

1. Możliwość wysyłania oraz odbierania różnych danych, przy użyciu systemów teleinformatycznych, znajdujących się w publicznych sieciach telekomunikacyjnych (Internet).
2. Może być świadczona, przede wszystkim na indywidualne żądanie usługobiorcy – przesłanka indywidualizacji.
3. Może być realizowana bez jednoczesnej obecności stron.
4. E-usługa cechuje się brakiem udziału człowieka w samym świadczeniu usługi.
5. Warunek konkretnej odpowiedzi na konkretnie postawione pytanie czy zamówienie (Juszczak 2003).

Szczegółową definicję e-usług wskazuje artykuł 11 w związku z artykułem 12 Rozporządzenia Rady (WE) nr 1777/2005 z dnia 17.10.2005 roku, ustanawiającego środki wykonawcze do dyrektywy 77/388/EWG. W szczególności wymieniony artykuł 11 wskazuje, że: „do usług świadczonych drogą elektroniczną, o których mowa w art. 9 ust. 2 lit. e i załączniku L dyrektywy 77/388/EWG, należą usługi świadczone za pomocą Internetu lub sieci elektronicznej, których świadczenie jest zautomatyzowane i które wymagają niewielkiego udziału człowieka, a ich wykonanie bez wykorzystania technologii informacyjnej jest niemożliwe” (Podrecki 2006). Warto podkreślić, że wyżej wymieniony akt prawny zawiera obszerną klasyfikację e-usług. Różne przykłady e-usług odnaleźć można na stronach internetowych Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości o nazwie „Wspieramy e-biznes”. W skład e-usług wchodzi między innymi: e-zdrowie (używanie nowych technologii informacyjnych, a także komunikacyjnych, pomiędzy lekarzami a instytucjami ochrony zdrowia oraz pa-

cjentami, oprócz tego są przewidziane różnorakie konsultacje medyczne za pośrednictwem Internetu); e-praca (rekrutacja poszczególnych pracowników na różne stanowiska odbywa się przy uwzględnieniu nowoczesnych technologii Internetu oraz multimediiów. Służy to poinformowaniu kandydatów do pracy o firmie, w której chcą pracować, a także warunkach zatrudnienia i wymaganiach, jakie są niezbędne do wykonywania pracy na danym stanowisku. Służy to także publikacji ofert osób, a także poszczególnych firm; e-logistyka (e-usługi, które mają zapewnić prawidłowe funkcjonowanie łańcuchów dostaw, co jest możliwe dzięki realizacji wirtualnych procesów, w środowisku rozległych sieci komputerowych. Może się to odbywać przy użyciu platformy technologicznej, którą stanowi Internet. Ma to skoordynować działania integracyjne partnerów biznesowych, w zakresie łańcucha dostaw; e-finanse (obejmują operacje finansowe, realizowane przez media elektroniczne). W skład wchodzi także e-ubezpieczenia; e-handel (obejmują umowy, które są zawierane przez Internet). Inną definicję e-usług można znaleźć w publikacji na temat „E-usługi a społeczeństwo informacyjne”, gdzie Dąbrowska nazywa e-usługami: „e-mail, e-rozmowy (czaty, komunikatory i inne), e-nauka (kursy językowe, zawodowe, profesjonalne kursy dla pracowników firm, studia licencjackie, magisterskie i uzupełniające, korepetycje bez udziału nauczyciela), e-book, e-administrację, e-bankowość, e-ubezpieczenia, e-kulturę czy e-turystykę” (Dąbrowska 2008, s. 5).

E-learning to z kolei e-usługa, dzięki której nauczanie jest możliwe z pomocą sieci komputerowych oraz Internetu. E-learning może wzbogacać ofertę oraz dydaktykę, w oparciu o komputery osobiste oraz Internet. W tej formie mogą być świadczone na przykład e-kursy, różne szkolenia czy studia (e-learning). Zaletą jest to, iż nie trzeba uczestniczyć w sposób tradycyjny w zajęciach poprzez swoją obecność. E-learning, jako e-usługa stanowi dobre uzupełnienie tradycyjnej formy nauczania. Dzięki e-learningowi możemy korzystać na przykład z dodatkowych materiałów, zamieszczanych w odpowiednich plikach (Juszczak 2003). E-learning stosowany był już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku między innymi w Zachodnim Instytucie Psychologii Behawioralnej, w Instytucie Technologii, mieszczącym się w Nowym Jorku oraz w Instytucie Technologii, mieszczącym się w New Jersey. Organizacja Niezależne Media Studenckie była inicjatorem wstępnego programu nauczania dla studentek i studentów, przy użyciu interaktywnego podręcznika on-line. Z badań Konsorcjum Sloan wynika, że w samych Stanach Zjednoczonych do 2003 roku, liczba studentek i studentów, którzy byli użytkownikami poszczególnych platform e-learningowych stanowiła około 2 miliony osób. Badania wykazują, że co roku zwiększa się w niektórych krajach nawet o 25% liczba studentek i studentów uczelni wyższych publicznych i niepublicznych, korzystających z e-learningu. Co ciekawe, z badań wynika, że niemalże wszystkie uczelnie wyższe, zarówno publiczne, jak i niepubliczne mają w swojej ofercie dydaktycznej dla studentek i studentów zajęcia on-line, przy użyciu platform e-learningowych i nowoczesnych technologii elektronicznych. Edukacja on-line, aby była na wysokim poziomie merytorycznym, powinna promować zatrudnianie specjalistów, także w aspekcie dobrej obsługi komputera oraz Internetu, które są podstawą takiej formy nauczania. Warto podkreślić, że coraz większą popularnością cieszy się digital native, polegający na nauczaniu od najmłodszych lat, za pomocą nowoczesnych technologii elektronicznych.

Modele współczesnej edukacji według M. Kubiaka obejmują:

- Model korespondencyjny tzw. pierwsza generacja – obejmuje przede wszystkim materiały w formie wydruku – podręczniki, a także skrypty. Może być wzbogacana lekcjami, prowadzonymi przez radio czy kanały telewizyjne.
- Model multimedialny tzw. druga generacja – obejmuje obok materiałów w formie wydruku, zajęcia na taśmach audio czy wideo, a także programy komputerowe, zawierające interaktywne ćwiczenia.
- Model teleedukacyjny synchroniczny tzw. trzecia generacja – obejmuje telekonferencje (audio oraz wideo).
- Model teleedukacyjny asynchroniczny (wirtualny) tzw. czwarta generacja – obejmuje przede wszystkim interaktywne multimedia, z wykorzystaniem możliwości Internetu. Łączy teleedukację poprzez komputer, laptop z Internetem (Kubiak 2000).
Można wyodrębnić dwa rodzaje technik komunikacji:
- Asynchroniczny, w skład którego wchodzi różnego rodzaju blogi, fora dyskusyjne, elektroniczne zbiory informacji.
- Synchroniczny, w skład którego wchodzi czaty, zajęcia wirtualne (Kubiak 2000).

Zaletą e-learningu jest wsparcie prowadzenia dydaktyki przez nauczycieli akademickich, dzięki wykorzystaniu komputerów, laptopów i Internetu. Zakłada on możliwość ukończenia danego modułu bądź wszystkich modułów różnych szkoleń, kursów, a nawet studiów. To niewątpliwie ułatwia kształcenie osobom, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej, np. są niepełnosprawne. Część specjalistów podkreśla jednak, że e-learning stanowi tylko jedną ze składowych systemu edukacji. E-learning opiera się na technikach uczenia się oraz technologiach kształcenia, które są możliwe dzięki wykorzystaniu do nauki i pracy dobrodziejstwa technologii elektronicznej, która cały czas ulega zmianom na lepsze, w tym sensie, że oferuje swoim użytkownikom nowe funkcje, które znacznie ułatwiają proces dydaktyczny. Część specjalistów uważa, że nauczanie za pomocą e-learningu jest znacznie efektywniejsze, aniżeli tradycyjne formy uczenia się i samej edukacji on-line. E-learning może z systemami kontroli informacji, czyli *Managed* także stanowić uzupełnienie tradycyjnych form kształcenia, np. w postaci kursów mieszanych, czyli spotkań stacjonarnych oraz tych w domu, za pomocą platformy internetowej. Plusem metody e-learningowej jest także to, iż to użytkownik może samodzielnie intensyfikować swoją naukę, co jest możliwe przy użyciu odpowiednich modułów e-learningowych. Korzystanie z e-learningu umożliwia tzw. środowisko e-learningowe, czyli *Virtual Learning Environment*, zawierające menu, służące nawigacji z ikonami. VLE jest stosowane na uczelniach *Information System*. *Virtual Learning Environment* w połączeniu z *Managed Information System* tworzą *Managed Learning Environment*, czyli system kontroli środowiska e-learningowego. Chodzi o to, że użytkownicy powinni znajdować się pod opieką merytoryczną nauczycieli akademickich, ale także pod opieką administratorów, którzy zarządzają danymi platformami e-learningowymi. Za pomocą poszczególnych interfejsów użytkownika, korzystający mają pełną informację na temat kursów, szkoleń i zajęć dydaktycznych. Nowością na uczelniach wyższych są programy dyplomowe, które znajdują się na wielu poziomach, a także obejmują wiele kategorii, z których można skorzystać dzięki Internetowi. Dzięki temu część zajęć nie musi się odbywać stacjonarnie w salach wykładowych. Są dostępne on-line. E-learning to instrument pomocny dla studentek i studentów, gdyż stanowi olbrzymi zasób informacji. Pełni poniekąd funkcję e-doradztwa. Studentka i student dzięki e-learningowi ma również

dostęp do gazet studenckich on-line czy może kupować niezbędne podręczniki akademickie do nauki. E-learning to także magazyn różnych materiałów naukowych, takich jak arkusze do ćwiczeń, scenariusze, konspekty lekcji, wykładów czy interaktywne zadania, szkolenia. Na podstawie wielu badań można stwierdzić skuteczność nauczania on-line, gdyż ma on wpływ na postępy studentek i studentów w procesie kształcenia.

Uczelnie wyższe zarówno publiczne, jak i niepubliczne powinny zadbać o dostępność jak największej liczby danych, zawartych w e-zbiorach i w miarę możliwości uzupełniać je o nowe, aktualniejsze informacje, gdyż studenci korzystają nie tylko z tradycyjnych form w postaci publikacji, artykułów, kodeksów w postaci papierowej, ale także w dobie cyfryzacji treści ze zbiorów elektronicznych. Projekt nauczania, z języka angielskiego *learning design*, dotyczy ćwiczeń, które są dostępne dla użytkowników, dzięki oprogramowaniu LAMS, które umożliwia wykonywanie ćwiczeń w poszczególnych grupach. System PLATO był jednym z pierwszych, co warto podkreślić uniwersalnym systemem, który znacząco wspomagał komputerowo proces nauczania, z którego zrodził się później e-learning. System PLATO powstał na Uniwersytecie Illinois. Całościowy kurs, który był wspomagany komputerowo, zastosowała w Singapurze firma Baal, przy użyciu systemu Wicat. Stanowi to wedle specjalistów kamień milowy w późniejszym rozwoju i ekspansji nauczania, które jest wspomagane komputerowo, niemalże na całej kuli ziemskiej. Firma Baal była inicjatorem i prekursorem metody kształcenia za pomocą e-learningu.

Świadczenie usług drogą elektroniczną jest prawnie regulowane ustawą o świadczeniu usług drogą elektroniczną. Ustawa została uchwalona dnia 18 lipca 2002 roku¹. Zaczęła obowiązywać od 10 marca 2003 roku. Ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną złożona jest z czterech głównych części:

- Art. 1 – 4 – dotyczą przepisów ogólnych.
- Art. 5 – 11 – dotyczą obowiązków usługodawcy w zakresie świadczenia usług drogą elektroniczną.
- Art. 12 – 15 – dotyczą wyłączenia odpowiedzialności usługodawcy.
- Art. 16 – 22 – dotyczą zasad ochrony danych osobowych.

Warto zaznaczyć, iż Ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną, została wprowadzona w życie, na mocy dyrektywy o handlu elektronicznym, która obejmuje swym zasięgiem przepisy dotyczące obowiązków informacyjnych, zasad odpowiedzialności pośredników oraz zasad posługiwania się informacją handlową. Przepisy dotyczące procedury zawierania umowy drogą elektroniczną, reguluje część ogólna kodeksu cywilnego. Pierwowzorem Ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, wobec regulacji dotyczących ochrony danych osobowych była niemiecka ustawa Teledienstedatenschutzgesetz. To właśnie z tejże ustawy przyjęto wstępny model regulacji, który opierał się na skumulowaniu w jednym akcie prawa, przepisów wewnętrznych dyrektywy o handlu elektronicznym oraz dyrektywy o prywatności i łączności elektronicznej. Warto podkreślić, iż ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną obejmuje regulacje prawne z sektora prawa prywatnego, jak i z sektora prawa publicznego. Uzasadnieniem takiej interpretacji jest fakt, iż w rozdziale drugim ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną można odnaleźć regulacje prawne dotyczące ustalenia obowiązków usługodawcy, w sferze świadczenia usług drogą elektroniczną, co wskazuje na charakter regulacji z sektora prawa prywatnego. Z kolei na

¹ Dz. U. Nr 144, poz. 1204.

charakter przepisów z sektora prawa publicznego wskazują regulacje prawne, dotyczące zasad ochrony danych osobowych z tytułu świadczenia usług drogą elektroniczną. Rozdział trzeci ustawy zawiera przepisy prawne zarówno z sektora prawa prywatnego, jak i z sektora prawa publicznego, dotyczące wyłączenia odpowiedzialności usługodawcy, z racji świadczenia przez niego usług drogą elektroniczną. Przepisy prawne i normy wyznaczone przez ustawę mają charakter imperatywny. Terminologia ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną z 2002 roku obejmuje następujące pojęcia:

1. Adres elektroniczny:

Pojęcie adresu elektronicznego jest uregulowane w artykule 2 pkt 1 ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, który stanowi, że są to: „oznaczenia systemu teleinformatycznego umożliwiające porozumiewanie się, za pomocą środków komunikacji elektronicznej”². Co ważne, w praktyce, zazwyczaj rolę adresów elektronicznych pełnią adresy poczty elektronicznej, adresy stron internetowych, numery IP, czyli *internal protocol number*, czy też numery telefonów komórkowych.

2. System teleinformatyczny

Pojęcie systemu teleinformatycznego jest uregulowane w artykule 2 pkt 3 ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, który stanowi, że jest to: „zespół współpracujących ze sobą urządzeń informatycznych i oprogramowania, zapewniający przetwarzanie i przechowywanie, a także wysyłanie i odbieranie danych przez sieci telekomunikacyjne za pomocą właściwego dla danego rodzaju sieci urządzenia końcowego w rozumieniu ustawy prawo telekomunikacyjne”³.

3. Środki komunikacji elektronicznej

Pojęcie środków komunikacji elektronicznej jest uregulowane w artykule 2 pkt 5 ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, który stanowi, że są to: „rozwiązania techniczne, w tym urządzenia teleinformatyczne i współpracujące z nimi narzędzia programowe, umożliwiające indywidualne porozumiewanie się na odległość przy wykorzystaniu transmisji danych, między systemami teleinformatycznymi, a w szczególności pocztą elektroniczną”⁴. Należy zwrócić uwagę, że definicja środków komunikacji elektronicznej została określona w sposób funkcjonalny. Tzn. że ustawodawca przewidział, że objęcie definicją środków komunikacji elektronicznej może dotyczyć pojawiających się w przyszłości, nieistniejących w trakcie uchwalania ustawy, nowych środków komunikacji. Wedle przepisów ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną środkiem komunikacji elektronicznej można nazwać grupy dyskusyjne, czaty, telefony komórkowe czy pagery. Środkiem komunikacji elektronicznej nie będzie zaś na przykład ogólnie dostępna strona internetowa, z powodu braku możliwości indywidualnego porozumiewania się.

Najważniejszym aktem prawnym, który swym zakresem obejmuje zagadnienia związane ze świadczeniem usług drogą elektroniczną w prawodawstwie Unii Europejskiej, jest dyrektywa 2000/31/WE Parlamentu Europejskiego, a także Rady Europy z dnia 8 czerwca 2000 roku. Dotyczy ona przede wszystkim aspektów prawnych usług społeczeństwa infor-

² Art. 2 pkt 1 Ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, Dz.U. Nr 144, poz. 1204.

³ Art. 2 pkt 3 Ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, Dz.U. Nr 144, poz. 1204.

⁴ Art. 2 pkt 5 Ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, Dz.U. Nr 144, poz. 1204.

macyjnego, w tym handlu elektronicznego⁵. Prace Komisji Europejskiej nad dyrektywą rozpoczęły się 18 listopada 1998 roku, a ostatecznie zostały zakończone przez Parlament Europejski dnia 4 maja 2000 roku. Dyrektywa jest podzielona na pięć podstawowych części:

- Część pierwsza – fundamentalne definicje (terminologia) używane w dyrektywie.
- Część druga – ogólne obowiązki informacyjne w sferze obrotu handlowego.
- Część trzecia – uszczegółowienie ogólnych obowiązków informacyjnych, zawartych w części drugiej dyrektywy.
- Część czwarta – poświęcona umowom, zawieranych dzięki nowym technologiom i Internetowi.
- Część piąta – IPD – *Intermediary Service Providers* (Podrecki 2004, s. 168).

Zakres podmiotowy Ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną obejmuje definicje usługodawcy, usługobiorcy, a także wyłączenia, mające charakter podmiotowy.

1. E-Usługodawca

Artykuł 2 pkt 6 stanowi, iż usługodawcą można nazwać „osobę fizyczną, osobę prawną albo jednostkę organizacyjną nieposiadającą osobowości prawnej, która prowadząc, chociażby ubocznie, działalność zarobkową lub zawodową świadczy usługi drogą elektroniczną”⁶.

Usługodawcą w rozumieniu przepisów ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną może być:

- Osoba fizyczna.
- Osoba prawna.
- Spółki handlowe.

Pod warunkiem, że prowadzą one działalność, która może być zakwalifikowana jako świadczenie usług drogą elektroniczną.

Warto podkreślić, że do terminu usługodawcy z ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną najbardziej zbliżony jest termin przedsiębiorcy, pochodzący z artykułu 4 pkt 1 ustawy o ochronie konkurencji i konsumentów. Artykuł 4 pkt 1 ustawy o ochronie konkurencji i konsumentów uznaje za przedsiębiorców następujące podmioty:

- Spółki cywilne, komandytowe, jawne.
- Osoby fizyczne, prowadzące działalność gospodarczą.
- Osoby prawne, prowadzące działalność gospodarczą.
- Osoby fizyczne, które wykonują tzw. wolne zawody (również wolne zawody uwzględnia artykuł 2 pkt 6 ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną)⁷.

Co ważne, osoba fizyczna czy prawna na podstawie przepisów ustawy o ochronie konkurencji i konsumentów musi prowadzić działalność gospodarczą, a na podstawie przepisów ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną takiego obowiązku nie ma, gdyż osoba taka może prowadzić na przykład tylko działalność zarobkową. Nie ma więc obowiązku obligatoryjnego, aby spełniać inne kryteria działalności gospodarczej. Przepisy ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną wskazują na to, iż świadczenie usług drogą elektroniczną przez usługodawcę może być działalnością tzw. uboczną. W przypadku, gdy ktoś będzie świadczył jednorazowe, wręcz incydentalne usługi drogą elektroniczną,

⁵ Dyrektywa o handlu elektronicznym O.J. L 178, 17.07.2000.

⁶ Art. 2 pkt 6 Ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, Dz.U. Nr 144, poz. 1204.

⁷ Art. 4 pkt 1 Ustawy o ochronie konkurencji i konsumentów, Dz.U. z 2007r. Nr 50, poz. 331.

to mimo to będą one podlegać ustawie o świadczeniu usług drogą elektroniczną. Działalność, która obejmuje świadczenie usług drogą elektroniczną, nie wymaga specjalnych zgód, zezwoleń czy też koncesji (Jacyszyn 1999).

2. E-Uslugobiorca

W rozumieniu artykułu 2 pkt 7 ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną za usługobiorcę należy uznać: „osobę fizyczną, osobę prawną lub jednostkę organizacyjną, która nie posiada osobowości prawnej, która korzysta z usługi, świadczonej drogą elektroniczną”⁸. Przepis jednoznacznie wskazuje, iż usługobiorcą może być tak naprawdę każdy podmiot, który w faktyczny sposób, korzysta z danej usługi, która jest świadczona drogą elektroniczną. Co charakterystyczne, ustawa zalicza do usługobiorców zarówno konsumentów, jak i przedsiębiorców. Dzięki temu usługa elektroniczna może być świadczona drogą wykonania umowy, która zawarta jest na odległość.

Zakres przedmiotowy ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną jest uregulowany w artykule pierwszym tejże ustawy. Wyodrębnić można trzy podstawowe grupy przepisów prawnych, takich jak: obowiązków usługodawcy w ramach świadczenia przez niego usług drogą elektroniczną (uregulowane w rozdziale drugim), zasady wyłączenia odpowiedzialności usługodawcy (uregulowane w rozdziale trzecim), a także zasady ochrony danych osobowych w związku ze świadczeniem usług drogą elektroniczną (uregulowane w rozdziale czwartym). Oprócz tego można wymienić w ustawie przepisy ogólne (uregulowane w rozdziale pierwszym), przepisy karne (uregulowane w rozdziale piątym) i zmiany w przepisach obowiązujących (uregulowane w rozdziale szóstym) (Konarski 2002).

Jeśli chodzi o przetwarzanie danych osobowych, w ramach świadczenia usług drogą elektroniczną, niezależnie od sposobu, w jaki są zbierane i gromadzone, to znajdują w tym przypadku zastosowanie przepisy dotyczące zasady przetwarzania danych osobowych, zawarte w rozdziale czwartym ustawy. Fundamentalnym pojęciem ustawy są usługi świadczone drogą elektroniczną. Czym są? Wedle ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną definicję pojęcia stanowi artykuł 2 pkt 4, który stanowi, iż usługi świadczone drogą elektroniczną to: „wykonanie usługi świadczonej bez jednoczesnej obecności stron (na odległość), poprzez przekaz danych na indywidualne żądanie usługobiorcy, przesyłanej i otrzymywanej za pomocą urządzeń do elektronicznego przetwarzania, włącznie z kompresją cyfrową, i przechowywania danych, która jest w całości nadawana, odbierana lub transmitowana za pomocą sieci telekomunikacyjnej w rozumieniu ustawy z dnia 16 lipca 2004 r. – Prawo telekomunikacyjne”⁹.

Należy zwrócić uwagę, że definicję usług świadczonych drogą elektroniczną niektórzy badacze zaliczają do pojęcia usług społeczeństwa informacyjnego. Moim zdaniem jednak, usługi społeczeństwa informacyjnego to pojęcie znacznie szersze, a usługi świadczone drogą elektroniczną stanowią tylko element tegoż pojęcia. Definicja usług świadczonych drogą elektroniczną wskazuje na trzy kardynalne elementy, takie jak:

- „wykonanie usługi następuje bez jednoczesnej obecności stron umowy;
- za pomocą systemów teleinformatycznych;
- na indywidualne życzenie usługobiorcy” (Podrecki 2004, s. 172).

⁸ Art. 2 pkt 7 Ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, Dz.U. Nr 144, poz. 1204.

⁹ Art. 2 pkt 4 Ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną, Dz.U. Nr 144, poz. 1204.

W sposób analogiczny, jak w przypadku ustawy o ochronie niektórych praw konsumentów należy rozumieć, iż „elementem konstrukcyjnym umowy, która jest zawierana na odległość, jest brak jednoczesnej obecności stron przy jej zawarciu” (Iszkowski, Konarski 2003). Zawarcie umowy może nastąpić w tradycyjny sposób, poprzez wspólne wyrażenie woli i podpisanie dokumentów. W przypadku braku jednoczesnej obecności dwóch stron uznanie przedmiotu umowy może nastąpić (oczywiście po spełnieniu pozostałych warunków) za świadczenie usług drogą elektroniczną. Bowiem ustawa o ochronie niektórych praw konsumentów uznaje za umowę zawartą na odległość, umowę, która została zawarta przy niejednoczesnej obecności stron umowy. Należy zaznaczyć, iż świadczenie usług drogą elektroniczną nie jest tożsame z pojęciem umów zawieranych na odległość.

Warto podkreślić, że według ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną usługa świadczona drogą elektroniczną nie musi być odpłatna, czyli świadczona za wynagrodzeniem. W. Iszkowski uznaje, iż „postanowienie takie stanowi konsekwencję przeniesienia elementów definicji pojęcia „usługi świadczonej drogą elektroniczną” z poziomu umowy na poziom rzeczywistego świadczenia usługi i oceny charakteru danej usługi właśnie w chwili jej wykonywania. (...) Charakter odpłatny lub nie usługi powiązany jest bowiem z umową, nie zaś z faktycznym wykonaniem umowy” (Iszkowski, Konarski 2003).

Przykładem – na mocy ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną – nieodpłatności usługi, dzięki której określona zostanie jako usługa świadczona drogą elektroniczną, mogą być bezpłatne konta poczty elektronicznej, funkcjonujące np. na ogólnodostępnych stronach internetowych czy na uczelniach wyższych. Jednak trzeba podkreślić, że realizacja usługi poprzez odebranie i wysłanie danych musi odbyć się w oparciu o systemy teleinformatyczne. Przedmiot usługi świadczonej drogą elektroniczną to przede wszystkim wysłanie i odebranie danych, które mogą mieć dowolną postać końcową i być przetwarzane w oparciu o różne instrumenty programowe. Ważne jest jednak, aby były przesłane drogą teleinformatyczną i pomiędzy takimi systemami. USOS, czyli Uniwersytecki System Obsługi Studenta jest definiowany jako system informatyczny, który pozwala zarządzać tokiem studiów studentek oraz studentów w szkole wyższej (uniwersytety, politechniki, akademie). Jeśli chodzi o systemy informatyczne, to mogą być one proste lub złożone. Przykładem prostego systemu informatycznego jest edytor tekstu. Przykładem złożonego systemu informatycznego jest system bankowy, system kontroli lotów czy USOS. Jednym z wyznaczników tego, czy system informatyczny jest prosty czy złożony, może być liczba elementów systemu informatycznego. Jeśli chodzi o proces tworzenia systemów informatycznych, to niewątpliwie trudno jest ocenić, czy dany projekt informatyczny będzie całkowitym sukcesem, czy zakończy się porażką. Jednak prawdopodobieństwo sukcesu systemu informatycznego można sprawdzić za pomocą metody oceny tzw. procesu wytwórczego, który jest stosowany do produkcji systemu. Modelem służącym do oceny może być CMM, który jest dość popularny. CMM, czyli Capability Maturity Model for Software został wykreowany oraz stworzony przez Software Engineering Institute (SEI). To model, który służy przede wszystkim do oceny procesu wytwórczego, mającego zastosowanie przy produkcji oprogramowania. CMM prowadzi oceny praktyk, jakie są stosowane podczas produkcji. Oceny opisowe są dokonywane przez model CMM w skali pięciostopniowej. Najniższa ocena na skali to ocena chaotyczna procesu, najwyższa ocena na skali to ocena zdyscyplinowana procesu. Poziomy skali pięciostopniowej modelu CMM obejmują: *initial*, *repeatable*, *defined*, *manager*, *optimizing*. Janina Mincer-Daszkiewicz definiuje Uniwersytecki System Ob-

sługi Studiów jako „zintegrowany system informatyczny do kompleksowej obsługi spraw studiów w uczelni wyższej, rozwijany od 2000 roku” (strona dostępu: www.usos.edu.pl., data dostępu: 17.11.2013). Międzynarodowe Uniwersyteckie Centrum Informatyczne zajmuje się rozwojem Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów i sprawuje nad nim pieczę. Głównymi użytkownikami systemu USOS są uczelnie wyższe publiczne i niepubliczne. Obecnie jest ich około dwudziestu sześciu. Użytkownikami USOS są zarówno uniwersytety, jak i politechniki czy wyższe szkoły zawodowe. W Międzynarodowym Uniwersyteckim Centrum Informatycznym zostały powołane dwa organy – Komisja ds. USOS oraz Zespół Roboczy ds. USOS. W skład Komisji ds. USOS wchodzi głównie przedstawiciele użytkowników systemu USOS, którzy mają wpływ na kierunek rozwoju tego systemu. Zespół Roboczy ds. USOS odpowiedzialny jest za merytoryczną pracę nad USOS i wprowadzanie zmian, ewentualnych działań naprawczych. Z danych Raportu „Szkoły Wyższe i ich finanse” z 2007 roku, przeprowadzonego przez Główny Urząd Statystyczny, wynika, że w Polsce na uczelniach publicznych i niepublicznych kształcą się około 1 937 404 studentek i studentów, z czego na uczelniach publicznych około 1 262 249, co stanowi około 65% ogółu studentek i studentów. Uczelnie, które korzystają z systemu USOS, obejmują około 525 956 studentek i studentów, co stanowi około 27% ogółu studentek i studentów, z czego 41% to studentki i studenci uczelni wyższych publicznych¹⁰. Dane pochodzą z 2007 roku, obecnie w 2013 roku zainteresowanie i korzystanie z usług systemu USOS jest o wiele większe i wciąż rośnie. Użytkownikami systemu USOS są głównie uczelnie wyższe publiczne, ale tendencja ta się zmienia, gdyż wiele niepublicznych uczelni wyższych wyraża zainteresowanie tym systemem. Uniwersytecki System Obsługi Studiów to centralna baza danych uczelni wyższych, zawierająca wiele informacji. Centralna baza danych, która ma łączność z wszystkimi jednostkami organizacyjnymi, np. wydziałami uczelni, znajdującymi się poza macierzystym miastem, w którym siedzibę ma uczelnia wyższa. USOS charakteryzuje stabilność, wiarygodność, ale także integralność danych. USOS wykorzystuje głównie technologie firmy Oracle S.A., ale korzysta także z innych darmowych aplikacji, np. Smarty czy Python.36.

W 2000 roku została stworzona pierwsza wersja USOS. Miało to miejsce na Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki. Do dziś trwają prace w celu rozwijania istniejącego systemu USOS i tworzenia jego nowych funkcji. Prace nad nową wersją USOS są prowadzone m.in. na: Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, Uniwersytecie Łódzkim oraz na Politechnice Rzeszowskiej. Zespół roboczy ds. USOS, którego główna siedziba mieści się na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki na Uniwersytecie Warszawskim, jest odpowiedzialny za rozwój systemu USOS. Co ciekawe, niektóre elementy systemu USOS oraz stowarzyszonych serwisów internetowych powstają w ramach prac zaliczeniowych oraz dyplomowych studentek i studentów uczelni, które go używają. USOS w Polsce jest realizowany jako projekt przez Międzyuniwersyteckie Centrum Informatyzacji. Konsorcjum zostało stworzone z myślą rozwoju systemów informatycznych, których zadaniem głównym jest aktywne wspieranie zarządzania uczelniami wyższymi w Polsce. Należy podkreślić, że Międzyuniwersyteckie Centrum Informatyzacji jest właścicielem praw autorskich do USOS. Z kolei użytkownikami systemu USOS są uczelnie wyż-

¹⁰ www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_szkoly_wyzsze_2007.pdf.

sze, mające członkostwo MUCI – są one udziałowcami konsorcjum, i uczelnie wyższe stowarzyszone MUCI. W skład Komisji ds. USOS wchodzi przedstawiciele uczelni wyższych, które są jego użytkownikami. Zadaniem komisji jest zarządzanie kierunkami rozwoju systemu USOS. Kierownikiem Komisji ds. USOS oraz szefem Zespołu roboczego ds. USOS od początku istnienia systemu jest dr Janina Mincer-Daszkiewicz, która jest nauczycielem akademickim na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego. Warto zaznaczyć, iż jeśli chodzi o korzystanie z systemu USOS przez uczelnie wyższe, część korzysta tylko i wyłącznie z USOS, a część tylko ze stowarzyszonych serwisów internetowych, świadczących dla studentów e-usługi. Międzyuniwersyteckie Centrum Informatyzacji zostało w 2005 roku laureatem konkursu Lider Informatyki w kategorii Organizacje użyteczności publicznej, a w 2007 roku zdobyło za stworzenie, rozwój i prace nad USOS nagrodę EUNIS Elite Award of Excellence.

Jeśli chodzi o architekturę USOS, to należy podkreślić automatyczną synchronizację danych. Z bazy danych USOS mogą korzystać pracownicy administracyjni uczelni wyższych wyłącznie poprzez dedykowany interfejs, z komputerów, które są zarejestrowane. Do aplikacji webowych poprzez strony http mają dostęp przede wszystkim studentki oraz studenci, kandydaci na studia, pracownicy administracyjni uczelni wyższych.

Uniwersytecki System Obsługi Studiów jest systemem wielofunkcyjnym. Do jego głównych zadań należy przede wszystkim:

- „Zarządzanie ofertą dydaktyczną w uczelni wyższej, w szczególności: ustalaniem i opisem przedmiotów, programów oraz wyznaczaniem terminów, w których odbywać się będą zajęcia.
- Zarządzanie tokiem studiów każdej studentki i studenta – plany zajęć, uzyskane oceny, zaliczenia etapów, przewidzianych programem.
- Dokonanie immatrykulacji studentek i studentów.
- Możliwość składania w systemie USOS podań studenckich adresowanych do dziekana i właściwych dziekanatów.
- Obsługa elektronicznych legitymacji studenckich.
- Umożliwienie internetowych zapisów na zajęcia.
- Informacje o otrzymywanych stypendiach naukowych, socjalnych, sportowych.
- Możliwość dokonywania płatności przez studentki i studentów za świadczone usługi edukacyjne.
- Informacje o wymianach studenckich.
- Możliwość brania udziału w wyborach do rad samorządów studenckich.
- Wypełnianie ankiet, oceniających wykładowców, a także prace dziekanatu, biblioteki i innych jednostek organizacyjnych uczelni wyższej” (strona dostępu: www.usos.edu.pl, data dostępu: 17.11.2013).

Uniwersytecki System Obsługi Studiów to system bezpieczny, przeznaczony ze względów właśnie bezpieczeństwa dla użytkowników upoważnionych i wybranych komputerów, w tym sensie, iż są chronione przez zaporę sieciową. Uniwersytecki System Obsługi Studiów obejmuje swym zasięgiem tzw. Stowarzyszone serwisy internetowe, takie jak: USOS-web, UL, IRK, APD, Katalog ECTS i inne. Stowarzyszone serwisy internetowe przeznaczone są dla społeczności akademickiej, która związana jest z wybraną uczelnią wyższą, czyli przeznaczone są dla studentek i studentów oraz nauczycieli akademickich i pracowników administracyjnych. Korzystanie ze stowarzyszonych serwisów internetowych jest możliwe

dzięki przeglądarce internetowej. Ze względów bezpieczeństwa do aplikacji mają dostęp jedynie aktywne studentki i studenci, wykładowcy, którzy dostęp do serwisów internetowych uczelni wyższej uzyskują dzięki pracownikom administracyjnym, którzy osobiście i odgórnie wprowadzają dane studentek i studentów do systemu. Studentki i studenci mogą korzystać z serwisów internetowych uczelni wyższej poprzez zalogowanie używając loginu i hasła, które są niezbędne do wejścia do systemu USOS. Z Uniwersyteckiego Systemu Obsługi Studiów od początku korzystają uczelnie wyższe z całego kraju, np. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika i wiele innych.

Wyżej wymienione uczelnie wyższe zapewniają studentom możliwość bezpłatnego, swobodnego, pozbawionego ograniczeń korzystania z Internetu i e-usług bezpośrednio w budynkach uczelni, w bibliotece czy nawet na kampusie. Strony internetowe uczelni wyższych oraz wydziałów są na bieżąco aktualizowane, co zawdzięczyć można administratorom stron, a także pracownikom administracyjnym dziekanatów poszczególnych jednostek uczelni wyższej. Dostępne na ich uczelniach wyższych e-biblioteki, e-czytelnie, umożliwiają studentom wygodną rezerwację książek poprzez Internet.

W Centralnym Serwerze Uwierzytelniania wyznaczniki czyjejs tożsamości stanowią PESEL, a także hasło. Jest to dyktowane przede wszystkim względami bezpieczeństwa użytkowników, tak by uniemożliwić osobom postronnym dostęp do różnych danych osobowych oraz tych związanych z kształceniem. Logowanie do różnych serwisów systemu USOSweb odbywa się na podobnych zasadach. Jest możliwe dzięki wpisaniu numeru PESEL i hasła.

Literatura

Dąbrowska A., Janoś-Kreso M., Wódkowski A., 2008

E-usługi a społeczeństwo informacyjne, Gdańsk.

Iszkowski W., Konarski X., 2003

Elektroniczne usługi, „Rzeczpospolita”, nr 53.

Jacyszyn J., 1999

Elektroniczne czynności prawne, „PPH”, nr 7.

Juszczak S., 2003

Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów, Toruń.

Konarski X., 2002

Internet i prawo w praktyce, Warszawa.

Kubiak M., 2000

Wirtualna edukacja, Warszawa.

Podrecki P., 2006

Prawo Internetu, Warszawa.

Strony internetowe:

www.parp.gov.pl.

www.usos.edu.pl.

Martyna Sabała

Analogowa i cyfrowa komunikacja naukowa w Polskiej Akademii Nauk

Polska Akademia Nauk przez kilkadziesiąt lat wypracowała różne sposoby komunikowania naukowego, począwszy od komunikacji nieformalnej – konferencji, zjazdów, spotkań o charakterze naukowym – przez książki i czasopisma, po publikacje udostępniane w bibliotekach cyfrowych oraz w modelu Open Access. Celem artykułu jest analiza analogowej komunikacji naukowej i funkcjonowania PAN w kulturze konwergencji oraz wykazanie, że instytucja ta wykorzystuje najnowsze formy udostępniania wyników badań, w tym narzędzia Web 2.0. W artykule przedstawiono dane liczbowe dotyczące drukowanych publikacji naukowych PAN. Na podstawie danych rejestrowanych przez bazę Arianta, przeglądu stron internetowych instytutów, komitetów i oddziałów oraz wywiadu przeprowadzonego w Biurze Upowszechniania i Promocji Nauki PAN opisano rozwój cyfrowego modelu komunikacji naukowej w PAN.

Słowa kluczowe: komunikacja naukowa, Polska Akademia Nauk, Open Access.

O komunikacji naukowej jako procesie udostępniania wiedzy przez naukowców mówi się w Polsce coraz częściej. Dyskusje koncentrują się przede wszystkim wokół wolnego dostępu do wyników prac badaczy, a stronami w sporze o zasadność bezpłatnego dystrybuowania wiedzy, np. artykułów naukowych, są środowiska naukowe, akademickie, bibliotekarskie oraz wydawcy. Powyższy problem dotyczy również Polskiej Akademii Nauk, gdzie komunikacja naukowa jest dość skomplikowana ze względu na rozbudowaną strukturę. Działającą od 60 lat PAN tworzy sieć placówek znajdujących się w kilku miastach w Polsce oraz za granicą, których pracownicy prowadzą szeroko pojęte badania naukowe z zakresu różnych dziedzin. Wyniki badań naukowców podawane są do publicznej wiadomości przede wszystkim w czasopismach. To właśnie te publikacje stanowią ważny element komunikacji naukowej, która na przestrzeni ostatnich kilkadziesiątu lat zarówno w Polsce, jak i na całym świecie, uległa przeobrażeniom ze względu na możliwości, jakie daje współczesnej nauce Internet.

Celem niniejszego artykułu jest analiza zarówno tradycyjnego, analogowego modelu udostępniania wiedzy przez naukowców Polskiej Akademii Nauk (wyłącznie pracowników instytutów, oddziałów oraz członków komitetów znajdujących się na terenie Polski), jak i modelu cyfrowego, obejmującego m.in. politykę Open Access oraz aktywność uczonych

w kulturze Web 2.0. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób instytuty, komitety i oddziały wykorzystują tradycyjne i elektroniczne środki przekazywania wiedzy.

Działalność wydawnicza PAN

Polska Akademia Nauk jest instytucją, która próbuje nadążyć za rozwojem elektronicznej komunikacji naukowej. Wykorzystując narzędzia Open Access, udostępnia szerokiemu gronu odbiorców publikacje naukowców za darmo. Odbywa się to przez czasopisma dostępne na stronach internetowych instytutów, komitetów czy stronie głównej, w elektronicznej Czytelni Czasopism PAN (Czytelnia Czasopism [online]) (jest to tzw. złota droga) oraz przez repozytoria (zielona droga). Oprócz OA Polska Akademia Nauk prowadzi wydawanie publikacji elektronicznych, do których dostęp jest płatny. Są to głównie cyfrowe wersje czasopism, które można nabyć również w wersji papierowej. Miejscami umożliwiającymi dostęp do wytworzonych przez polskich i zagranicznych uczonych materiałów naukowych są archiwum i biblioteki PAN.

Głównym narzędziem komunikacji naukowej w Polskiej Akademii Nauk są wydawnictwa ciągłe (z naciskiem na czasopisma) i zwarte. Obecnie działalność wydawniczą prowadzą instytuty, oddziały PAN, stacje zagraniczne, komitety, archiwa, biblioteki oraz Kancelaria PAN.

Najbardziej aktualne dane statystyczne dotyczące wydawnictw Akademii pochodzą z 2012 roku. Sytuacja wydawnicza dotycząca druków zwartych przedstawia się następująco. Według *Ruchu wydawniczego w liczbach*, publikowanego przez Bibliotekę Narodową, w zeszłym roku Polska Akademia Nauk (z informacji redaktorów *Ruchu wydawniczego w liczbach* wynika, że w tej statystyce liczba publikacji wydawnictw PAN jest sumą publikacji instytutów, komitetów oraz oddziałów) wydała ogólnie 337 tytułów książek (dla porównania – w 2011 roku było ich 234), w tym 324 naukowe (*Ruch wydawniczy w liczbach, LVIII: 2012* [online]). Pozostałe to podręczniki dla szkół wyższych (*Ruch wydawniczy w liczbach, LVII: 2011* [online]), wydawnictwa popularne (Czasopisma PAN w bazie Arianta [online]) oraz literatura piękna (*Ruch wydawniczy w liczbach, LVIII: 2012* [online]). Łącznie wydrukowano 103,2 tys. egzemplarzy, z których 96,5 tys. to tytuły naukowe. Liczba tytułów publikacji naukowych zwiększyła się w stosunku do roku poprzedniego o 108 (*Ruch wydawniczy w liczbach, LVII: 2011* [online]), co świadczy o większej aktywności uczonych.

Nieco inne dane przedstawione są w *Sprawozdaniu Polskiej Akademii Nauk za rok 2012*. Można w nim znaleźć informacje dotyczące liczby publikacji instytutów oraz komitetów naukowych i problemowych. W 2012 roku wszystkie placówki naukowe PAN (wydziały i ich instytuty) wydały 481 tytułów, w tym 255 tytułów publikacji zwartych. Ich nakład całkowity wyniósł 84.914 egzemplarzy (*Polska Akademia Nauk Sprawozdanie 2012* [online]). W stosunku do danych Biblioteki Narodowej nie zgadza się już ogólna liczba wydanych tytułów, co może jednak wynikać z faktu, że nie wszystkie redakcje wysyłają do Biblioteki egzemplarz obowiązkowy. Największą aktywnością wydawniczą odznacza się Wydział I Nauk Humanistycznych i Społecznych. W zeszłym roku wydał on łącznie 181 tytułów druków zwartych. W 2012 roku liczba druków zwartych wydawanych przez instytuty zmalała w stosunku do roku poprzedniego o 10 tytułów.

Uczni Polskiej Akademii Nauk komunikują swoją wiedzę również przez czasopisma drukowane, które wciąż wykorzystywane są częściej niż elektroniczne. Na temat liczby

czasopism nie ma dokładnych i jednoznacznych danych. Dostępne informacje pochodzą z różnych źródeł i nie zawsze są ze sobą zgodne. Według danych zgromadzonych przez Bibliotekę Narodową, PAN (łącznie instytuty, komitety i oddziały) opublikowała 191 tytułów czasopism, w tym najwięcej kwartalników (83), następnie roczników (48), półroczników (28), pism wydawanych nieregularnie (21), dwumiesięczników (8) oraz miesięczników (3). Ogółem wydano o 10 czasopism mniej niż w roku 2011. W 2012 roku nakład globalny czasopism PAN wyniósł 228,1 tys. egzemplarzy. Biblioteka Narodowa podobnie jak w przypadku wydawnictw zwartych podaje jednak mniej tytułów PAN, niż to wynika z innych źródeł.

Jak podają autorzy Sprawozdania PAN za 2012 rok, instytuty opublikowały ogółem 147 tytułów czasopism drukowanych, a ich nakład całkowity wyniósł 89.814 egzemplarzy. To o 7 tytułów czasopism więcej niż w 2011 roku. Na tym polu największą aktywnością wydawniczą odznaczał się znowu Wydział I z 67 tytułami.

Jeżeli chodzi o komitety naukowe i problemowe, w 2012 roku ogólnie wydały one 163 tytuły, w tym 141 wydały komitety wydziałowe, a 22 komitety funkcjonujące przy Prezydium PAN. Niestety w sprawozdaniu brak informacji o tym, czy są to tytuły druków zwartych czy też może czasopism. Według bazy Arianta PAN łącznie wydaje co najmniej 242 czasopisma, które ukazują się zarówno w wersji drukowanej, jak i elektronicznej. W bazie nie rejestruje się czasopism, które są publikowane wyłącznie w wersji analogowej. Z powyższych danych można więc wnioskować, że komitety PAN wydają przynajmniej 100 czasopism drukowanych, które posiadają również wersje dostępne online.

Czasopisma elektroniczne

Równoległe z ukazywaniem się papierowych wersji czasopism PAN, czytelnikom udostępniane są wersje elektroniczne. Polska Akademia Nauk wkroczyła w kulturę konwergencji, pokazując, że „stare i nowe media wchodzą w coraz bardziej skomplikowane interakcje” (Jenkins 2007, s. 7). Choć wciąż większym prestiżem wśród naukowców cieszą się czasopisma drukowane, to jednak ich wersje cyfrowe (przede wszystkim te udostępniane w modelu Open Access) ze względu na łatwość dostępu zyskują wielu zwolenników, zwłaszcza wśród bibliotekarzy czy osób, dla których przeszkodą w dostępie do wiedzy są kwestie finansowe.

W sposób zorganizowany PAN prowadzi informatyzację od 2009 roku. Nie można mówić o wspólnej polityce wydawniczej w tym zakresie między instytutami, komitetami a oddziałami. Instytuty jako jednostki posiadające osobowość prawną samodzielnie dbają o wybór miejsca publikacji czasopism.

Zarówno instytuty PAN, jak i komitety oraz oddziały kładą duży nacisk na rozpowszechnianie elektronicznych wersji czasopism. Według Arianty wspomniane wyżej 242 czasopisma PAN posiadają zarówno wersję papierową, jak i elektroniczną. Redakcje czasopism zaczęły dążyć do tego, aby ich publikacje znajdowały się w międzynarodowych bazach i multiwyszukiwarkach naukowych (np. EBSCO Discovery System, Summon, Primo itp.), a także by dystrybuowano je do serwisów oferujących wolny dostęp. Taką bazą jest np. Directory of Open Access. Stworzona została przez Lund University. Zawiera spis recenzowanych czasopism naukowych nie tylko z Polski, lecz także z zagranicy. Udostępnia ona linki do głównych stron wydawnictw, abstrakty artykułów lub całe artykuły. Kryterium

wyszukiwania według wydawcy (publisher – Polish Academy of Sciences) pozwoliło wyodrębnić z bazy 12 czasopism oraz 1895 artykułów (*Directory of Open Access Journals*, [online]). W celu skorzystania z czasopisma, baza odsyła na strony instytutów, które je wydają lub bezpośrednio na stronę czasopisma.

Czasopisma komitetów i oddziałów PAN ukazują się:

- na platformie profesjonalnego wydawcy;
- w Czytelni Czasopism PAN utworzonej na jej stronie internetowej;
- w Wirtualnej Bibliotece Nauki prowadzonej przez Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego.

Ważnym sposobem na popularyzację czasopiśmiennictwa naukowego jest umieszczanie publikacji na platformach znanych wydawców. Dlatego też w 2009 i 2012 roku PAN przeprowadziła przetarg na platformę, która mogłaby udostępniać prace naukowców. W drodze przetargu wybrano firmę Versita (obecnie De Gruyter). PAN wydaje na tej platformie 30 tytułów (informacje pochodzą z wywiadu przeprowadzonego 21.08.2013 r. w Biurze Upowszechniania i Promocji Nauki Kancelarii PAN).

Kolejnym miejscem, w którym komitety i oddziały bezpłatnie udostępniają wybrane czasopisma, jest Czytelnia Czasopism. Znajduje się ona na stronie internetowej instytucji. Powstała w 2010 roku w celu udostępniania czasopism, których wydawanie finansowano z puli przyznanej Prezesowi PAN na popularyzację nauki. Celem projektu jest stworzenie miejsca, gdzie dorobek naukowy w postaci artykułów zostanie udostępniany w formie nierozproszonej. Strona nie została jeszcze ukończona, dlatego obecnie można skorzystać z części tytułów wydawanych przez komitety i oddziały. Baza sukcesywnie jest uzupełniana. W czytelni czasopisma uszeregowane są na dwa sposoby: alfabetycznie, według pierwsze litery tytułu oraz według reprezentowanej dziedziny nauki. Czasopisma zaklasyfikowano do 5 dziedzin: nauk humanistycznych i społecznych, nauk biologicznych i rolniczych, nauk o ziemi, nauk technicznych, nauk medycznych. Obecnie użytkownicy mają dostęp do 79 tytułów i ponad 6000 artykułów. Czytelnia udostępnia informacje o redakcji czasopism i miejscu, w którym można zamówić prenumeratę. Podawany jest również adres wydawcy, dane kontaktowe oraz informacje dla autorów artykułów. Artykuły dostępne są w formacie PDF (Czytelnia Czasopism PAN [online]).

Inną platformą, dzięki której komitety i oddziały usprawniają komunikację naukową, jest Wirtualna Biblioteka Nauki. W jej ramach umieszczane są pełne teksty artykułów w bazie BazTech (15 tytułów z zakresu nauk technicznych), w bazie ARGO (8 tytułów odnoszących się do nauk przyrodniczych i rolniczych) oraz w *The Central European Journal of Social Sciences and Humanities* (8 tytułów z zakresu nauk humanistycznych i społecznych) (informacje pochodzą z wywiadu przeprowadzonego 21.08.2013 r. w Biurze Upowszechniania i Promocji Nauki Kancelarii PAN).

Sytuacja wydawnicza instytutów przedstawia się następująco: w 2012 roku po raz pierwszy w Sprawozdaniu PAN pojawiły się dane dotyczące wydawania elektronicznych czasopism przez instytuty. Według tych informacji, instytuty opublikowały 10 czasopism wyłącznie w wersji elektronicznej. Według bazy Arianta instytuty PAN wydają albo współwydają 141 elektronicznych czasopism. Niektóre instytuty, np. Instytut Matematyczny PAN lub Instytut Archeologii i Etnologii PAN, wydają więcej niż jedno czasopismo elektroniczne. Jak wynika z analizy zawartości bazy, instytuty współwydają pisma wraz z niektórymi komitetami, szkołami wyższymi lub towarzystwami.

Czasopisma udostępniane są różnymi drogami. Niektóre z nich posiadają własne strony internetowe lub ukazują się na stronach instytutów. Tak jest np. w przypadku „Acta Agrophysica”, „Acta Palaeontologica Polonica” czy „Adeptus”. Publikacji, które ukazują się w ten sposób jest 77 (Czasopisma PAN w bazie Arianta [online]). Podobnie jak komitety i oddziały, instytuty korzystają z usług profesjonalnego wydawcy – Versity lub wydawnictwa Springer. Wiele czasopism odpłatnie udostępnianych jest w Central and Eastern European Online Library. Instytuty wykorzystują również repozytoria: Repozytorium Cyfrowe Instytutów Naukowych oraz Repozytorium Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że niektóre czasopisma elektroniczne powstają w wyniku współpracy instytutu i szkoły wyższej. Tak jest np. w przypadku czasopisma „Bliski Wschód. Społeczeństwa – Polityka – Tradycje”, które współwydawane jest przez Instytut Studiów Politycznych PAN oraz Szkołę Wyższą Psychologii Społecznej.

Jak wynika z powyższej analizy, instytuty nie prowadzą wspólnej polityki wydawniczej z komitetami i oddziałami. O takiej można mówić w przypadku komitetów i oddziałów. Wynika to z faktu, że w przeciwieństwie do instytutów nie mają one osobowości prawnej i nie mogą same decydować, na jakiej platformie chcą wydawać swoje czasopisma. W imieniu wszystkich komitetów i oddziałów Prezes PAN organizuje przetarg na firmę wydawniczą, która będzie wydawać ich czasopisma elektroniczne. Do połowy 2014 roku będzie to Versita (informacje pochodzą z wywiadu przeprowadzonego 09.09.2013 r. w Biurze Upowszechniania i Promocji Nauki Kancelarii PAN). Jeżeli chodzi o instytuty jako podstawowe placówki naukowe PAN posiadające osobowość prawną mają one swobodę decydowania o sposobie udostępniania czasopism elektronicznych.

Repozytoria PAN

Elementami uzupełniającymi narzędzia komunikacji naukowej Polskiej Akademii Nauk są repozytoria. Można wskazać dwie różne platformy zwane repozytoriami, dzięki którym użytkownicy mają dostęp zarówno do bieżąco ukazujących się publikacji, jak i prac zdigitalizowanych, wydanych najpierw w wersji papierowej.

Jednym z większych projektów realizowanych przez PAN jest Repozytorium Cyfrowe Instytutów Naukowych. Nie jest to typowa biblioteka cyfrowa, ponieważ niektóre pozycje udostępniane są jedynie wąskiemu gronu badaczy lub na komputerach znajdujących się w siedzibie instytutów biorących udział w projekcie. Digitalizacją zajmują się biblioteki 16 instytutów PAN (Archeologii i Etnologii, Badań Literackich, Biologii Doświadczalnej im. Marcelego Nenckiego, Biologii Ssaków, Chemii Fizycznej, Chemii Organicznej, Filozofii i Socjologii, Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania, Historii, Języka Polskiego, Matematyczny, Medycyny Doświadczalnej i Klinicznej, Podstawowych Problemów Techniki, Sławistyki, Technologii Materiałów Elektronicznych, Muzeum i Instytut Zoologii). „Celem projektu jest utworzenie ogólnodostępnego, ponadregionalnego i multidyscyplinarnego Repozytorium Cyfrowego złożonego ze zdigitalizowanych materiałów archiwalnych, publikacji naukowych, dokumentacji badań oraz piśmienniczego dziedzictwa kulturowego” (Repozytorium Cyfrowe Instytutów Naukowych [online]).

Instytutom pracującym nad repozytorium przyświecała chęć konsolidacji i modernizacji infrastruktury naukowo-badawczej jednostek naukowych PAN oraz popularyzację dostępu

do publikacji, z których korzystanie może być utrudnione. Odbiorcami wyników pracy są przede wszystkim pracownicy instytutów, które zaangażowały się w projekt. Z repozytorium korzystają użytkownicy zarówno w Polsce, jak i na całym świecie. Dzięki odpowiednio zorganizowanemu zapleczu informatycznemu (serwer dLibry, NUKAT, WorldCat, Federacja Bibliotek Cyfrowych) i organizacji pracowni digitalizacyjnych można uzyskać dostęp do dzieł i prac w postaci plików PDF lub DjVu (Wójtowicz 2013, s. 368). Według twórców RCIN „poprzez ułatwienie dostępności do współczesnych i historycznych materiałów (...) poprawi się promocja polskiej nauki, historii i kultury na świecie, wzmocniona zostanie edukacja i świadomość w zakresie wyszukiwania literatury naukowej w postaci cyfrowej” (Repozytorium Cyfrowe Instytutów Naukowych [online]).

RCIN niezupełnie odpowiada modelowi wolnego dostępu. Niektóre publikacje są dostępne tylko pracownikom naukowym danego instytutu lub udostępniane na komputerach znajdujących się w siedzibie instytutu współtworzącego konsorcjum. Instytucją, która jako pierwsza w Polsce przyjęła mandat Open Access i na jego podstawie stworzyła repozytorium, jest Instytut Biochemii i Biofizyki PAN. Mandat został przyjęty w 2010 roku i zobowiązuje wszystkich pracowników instytutu do publikowania swoich prac badawczych w repozytorium (Repozytorium IBB PAN [online]). Publikacje mają być dostępne na platformie nie później niż 12 miesięcy od momentu ich wydrukowania. Repozytorium zostało stworzone dzięki jednemu z najpopularniejszych narzędzi do tworzenia tego typu platform – EPrints – i zostało umieszczone na liście Registry of Open Access Repository Material Archiving Policies na pozycji 145 (Otwarty mandat IBB PAN [online]).

Podsumowując, analiza elektronicznych publikacji instytutów i komitetów pokazuje, że nie mają one wspólnej polityki wydawniczej w modelu Open Access. Instytuty, jako jednostki posiadające osobowość prawną, same decydują, czy i za pomocą jakiego wydawcy chcą publikować swoje czasopisma. Ze względu na prawa autorskie pracowników instytutów, na instytuty nie można nałożyć obowiązku publikowania np. w Czytelni Czasopism PAN. Samodzielność instytutów daje im szerokie możliwości w sposobie udostępniania czasopism. Niektóre instytuty wybrały usługi Versity lub innego komercyjnego wydawcy, inne wydają za pomocą własnego oprogramowania. Z kolei korzystanie komitetów i oddziałów z Versity uzależnione jest od środków finansowych przeznaczonych na udostępnianie czasopism elektronicznych. Prezes PAN co kilkanaście miesięcy organizuje przetarg, w drodze którego wybierana jest oferta najkorzystniejsza dla komitetów i oddziałów.

Blogi, Facebook, serwisy naukowe, czyli Web 2.0 w PAN

Web 2.0 jest pojęciem stosowanym przez amerykańskich badaczy do określenia kultury uczestnictwa, czyli ingerencji odbiorców w tworzenie różnych treści przez media (Jenkins 2007, s. 7). Web 2.0 jest jedną z konsekwencji rozwijającej się kultury konwergencji, zauważaną również w procesie udostępniania wiedzy przez naukowców. Można nawet mówić o Nauce 2.0.

Nauka 2.0 to określenie stosowane do nazwania procesu naukowego (począwszy od przeprowadzania badań, po publikowanie ich wyników), w którym wykorzystuje się najnowsze rozwiązania technologiczne, dziś przede wszystkim Internet – blogi, mikroblogi zakładane na Facebooku czy Twitterze, podkasty itp. Niektórzy zaliczają tu również repozytoria (Kulczycki, *Blogi i serwisy naukowe*). W Nauce 2.0 istotny jest fakt uczestnictwa

w procesie komunikacji naukowej osób, które zajmują się nauką amatorsko lub do tej pory były wyłącznie jej odbiorcami. Naukowcy również korzystają z nowych kanałów i komunikują wyniki swoich badań np. na blogach.

Wyżej wymienione formy komunikacji naukowej występują w działalności naukowej pracowników PAN. Blog naukowy prowadzi np. Maciej Maryl z Instytutu Badań Literackich. Jego „Tekst spersonalizowany” jest blogiem „poświęconym różnym zagadnieniom pisania i czytania w sieci” (Maryl, *Tekst spersonalizowany*). Od momentu powstania, tj. od lipca 2013 roku, co miesiąc na łamach bloga pojawiają się autorskie wpisy, które – dzięki odpowiednim funkcjom platformy WordPress łączącej ją ze społecznością Facebooka – mogą być komentowane przez czytelników. Oznacza to, że odbiorca może zareagować na tekst naukowy, włączyć się do dyskusji. Istotną cechą bloga jest jego hipertekstualność, pozwalająca czytelnikom na swobodne poruszanie się po tekstach zamieszczonych w sieci, do których autor odwoływał się, pisząc swój tekst. Innym blogiem jest np. „Świat: jak to działa?” poświęcony zagadnieniom z dziedziny fizyki, utworzony na platformie udostępnianej przez Onet.pl (Świat: jak to działa? [online]). Autorami bloga byli też Paweł F. Góra oraz Magdalena Sławińska, którzy pracują w Instytucie Fizyki Jądrowej PAN. Pierwszy wpis pojawił się w marcu 2008 roku. Od 2011 roku blog nie był aktualizowany. Blog skomunikowany jest m.in. z Twitterem i społecznością serwisu Google. Można tu również wymienić blog „Bunt sieci” wykładowcy Centrum Nauk Społecznych PAN, Edwina Bendyka (Bunt sieci [online]). Analiza Agregatora Polskich Blogów Naukowych (Bloginaukowe.org Agregator Polskich Blogów Naukowych [online]) wykazała, że naukowcy Polskiej Akademii Nauk w niewielkim stopniu wykorzystują omawianą formę komunikowania naukowego lub po prostu tego nie ujawniają. Autorzy części blogów rejestrowanych w Agregatorze są anonimowi.

Blogi naukowe, w tym wymienione wyżej, są skomunikowane z różnymi serwisami społecznościowymi, przede wszystkim z Facebookiem. Media społecznościowe stały się narzędziem popularyzacji wiedzy i różnych przedsięwzięć naukowych, ponieważ umożliwiają kontakt twórców z szerokim gronem odbiorców. Popularne stały się tzw. fanpage, na których administrator umieszcza odpowiednie treści. Swoje profile na Facebooku mają m.in. Instytut Studiów Politycznych PAN, Instytut Biologii Doświadczalnej PAN, Instytut Chemii Fizycznej PAN, Instytut Niskich Temperatur i Badań Strukturalnych PAN, Instytut Dendrologii PAN, Instytut Sławistyki PAN, Muzeum Geologiczne Instytutu Nauk Geologicznych PAN, Muzeum i Instytut Zoologii PAN. Na Facebooku można znaleźć łącznie ok. 15 stron instytutów PAN. Wciąż jest to jednak liczba niewielka. Na oficjalnych stronach wymienionych instytutów umieszczane są np. linki do zewnętrznych artykułów prasowych, informacje o konferencjach, przyznanych nagrodach, planowanych przedsięwzięciach, przeprowadzonych badaniach czy ogłoszenia o naborze nowych pracowników.

Do Nauki 2.0. należy zaliczyć również Portal Wiedzy, funkcjonujący na głównej stronie internetowej Polskiej Akademii Nauk. Publikowane są na nim bieżące wiadomości z życia instytucji, wyniki niektórych badań, a także zgłoszenia patentowe. Dzięki Portalowi zainteresowani nauką mają dostęp do informacji na temat organizowanych przez PAN konferencji, pikników i innych spotkań o charakterze naukowym. Na Portal Wiedzy składa się również Elektroniczna Biblioteka zawierająca linki do czasopism elektronicznych PAN. Portal Wiedzy PAN jest więc narzędziem, dzięki któremu pracownicy naukowci przekazują odbiorcom nie tylko wyniki swojej działalności, lecz także informacje o nauce i przedsięwzięciach z nią związanych.

Popularyzacji działalności naukowców PAN służy serwis You Tube. Wykorzystywany jest on np. przez Instytut Badań Literackich, a dokładniej przez pracowników prowadzących Gender Studies. Stworzyli oni kanał Gender Studies TV, na którym znajdują się wideo relacje z konferencji czy spotkań naukowych, np. z tzw. Feminariów, koncentrujących się wokół tematyki literackiej, społeczno-kulturowej z naciskiem na kwestie gender i feminizm (Feminaria [online]).

Podsumowanie

Komunikacja naukowa jest procesem złożonym, ewoluującym wraz z rozwojem cywilizacji. Jak wynika z analizy sposobów przekazywania wiedzy przez pracowników PAN, w Polsce wciąż dominuje model tradycyjny – większym prestiżem cieszą się publikacje drukowane.

Upowszechnienie technologii cyfrowych i Internetu pod koniec XX wieku stworzyło nowe możliwości usprawnienia komunikacji naukowej. Narastające problemy z subskrypcją czasopism drukowanych stały się motywacją dla środowiska naukowego do stworzenia miejsca, w którym szybciej i łatwiej można by publikować artykuły. W ten sposób zrodziła się idea Open Access, którą wykorzystuje również Polska Akademia Nauk. Model wolnego dostępu do wiedzy w PAN funkcjonuje obok modelu tradycyjnego – publikowania prac w czasopismach drukowanych i dystrybuowania ich wśród zainteresowanych instytucji, głównie wśród bibliotek naukowych. Jednak, jak pokazuje przykład PAN, wiodącej instytucji naukowej w Polsce, wprowadzenie modelu Open Access postępuje wolno.

Konsekwencją rozwoju technologii jest Nauka 2.0. W Polskiej Akademii Nauk jej przejawem są blogi naukowe, Portal Wiedzy, fanpage na Facebooku. Wciąż jest ich niewiele, co może wynikać z faktu, że większą popularnością cieszą się treści przekazywane w formie drukowanej. Jednak aktywność w Internecie nawet niewielkiej liczby pracowników naukowych i próba nawiązania interakcji z odbiorcami nauki świadczy o tym, że konwergencja mediów jest zjawiskiem zauważalnym, wykorzystywanym w nauce i być może w niedalekiej przyszłości zyska wielu zwolenników.

Literatura

Czytelnia Czasopism [online]

Czytelnia Czasopism PAN [dostęp 20.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.czasopisma.pan.pl/>.

Ruch wydawniczy w liczbach, LVIII: 2012 [online]

Czasopismo Biblioteki Narodowej [dostęp 25.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bn.org.pl/download/document/1377611929.pdf>.

Ruch wydawniczy w liczbach, LVII: 2011 [online]

Czasopismo Biblioteki Narodowej [dostęp 25.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bn.org.pl/download/document/1342181669.pdf>.

Polska Akademia Nauk Sprawozdanie 2012 [online]

Czasopismo Kancelarii PAN [dostęp 07.09.2012]. Dostępny w World Wide Web: http://www.portalwiedzy.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=121:sprawozdanie-pan&catid=75:publikacje&Itemid=91.

Jenkins H. 2007

Kultura konwergencji: Zderzenie starych i nowych mediów, Warszawa.

Directory of Open Access Journals [online]

[dostęp 30.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://doaj.org/doaj?func=advancedSearch&addFilter=media:%22journal%22&fromYear=¤tYear=2013&fromWeb=1&toYear=&uiLanguage=en&query=%28pub%3APolish%20%20pub%3AAcademy%20%20pub%3Aof%20%20pub%3ASciences%29>.

Czytelnia Czasopism PAN [online]

Czytelnia Czasopism na witrynie Polskiej Akademii Nauk [dostęp 26.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.czasopisma.pan.pl/>.

Czasopisma PAN w bazie Arianta [online]

Arianta [dostęp 08.09.2013]. Dostępny w World Wide Web: http://www1.bg.us.edu.pl/bazy/czasopisma/szukaj_czasop.asp.

Repozytorium Cyfrowe Instytutów Naukowych [online]

Witryna RCIN [dostęp 30.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://rcin.org.pl/dlibra/text?id=listainst>.

Wójtowicz A. 2013

Ucyfrowienie – echo informacyjne – recepcja dzieła zdigitalizowanego, „Teksty Drugie” 2013, nr 1-2, s. 368.

Repozytorium IBB PAN [online]

Witryna IBB PAN [dostęp 30.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ibb.waw.pl/pl/sekretariat-naukowy/komunikaty>.

Otwarty mandat IBB PAN [online]

Witryna IBB PAN [dostęp 30.08.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://otwartanauka.pl/blog/2010/03/450/>.

Kulczycki E. 2013

Blogi i serwisy naukowe. Komunikacja naukowa w kulturze konwergencji [online], Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza [dostęp 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/2520/1/Blogi%20i%20serwisy%20naukowe.pdf>.

Maryl M. 2013

Tekst spersonalizowany [online], [dostęp 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://tekst.maryl.org/>.

Świat: jak to działa? [online]

[dostęp 4.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://swiat-jaktodziala.blog.onet.pl/>.

Bunt sieci [online]

[dostęp 04.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://swiat-jaktodziala.blog.onet.pl/>.

Bloginaukowe.org Agregator Polskich Blogów Naukowych [online]

[dostęp 5.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://bloginaukowe2.blogspot.com/>.

Feminaria [online]

cykl spotkań organizowanych przez Gender Studies, dostępne na kanale YouTube [dostęp 5.10.2013]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.youtube.com/watch?v=19gSY3YM3dY>

Summaries

Jan **Boguski**
Knowledge management at the university

Universities are learning organizations. They are playing an important role in the process of generating, the diffusion and implementing the scientific knowledge. The permanent access to the modern knowledge is affecting the quality of education and researches conducted by universities. An important role plays knowledge management. New knowledge and management help to raise innovativeness and competitiveness by universities in the market of educational services. The aim of this article is to characteristics of knowledge management at the university.

Keywords: knowledge, management, organization, university, learning.

Joanna **Grzymała-Moszczyńska**, Katarzyna **Kwiecień**,
Aleksandra **Rataj**, Krystian **Barzykowski**
**State of implementing the model of teaching concentrated
on students in Polish universities**

Student-Centered Learning, i.e. education concentrated on students, is one of the basic ideas influencing the evaluation of higher education in Europe within the program of the Bolognese Process, and on the local level - of works on the Domestic Framework of Classification. The article is discussing history and assumptions of the Student-Centered Learning (SCL), and is also an attempt to diagnose the functioning of the SCL policy in Polish higher education. The article is presenting the results of the research conducted with the participation of 336 studying persons (43% men, 57% women) in 50 colleges in 19 Polish cities. The research were conducted in the form of online questionnaire, constructed on the basis of a checklist published in *Student-Centered Learning - Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions* (Attard, Di Jorio, Geven and Santa, 2010) taking into consideration the specifics of Polish universities. The discussion of the results is presented in the context of factors obstructing the implementation of the idea of education concentrated on students in Polish higher education.

Keywords: Student-Centered Learning, Bolognese Process, higher education.

Marcin Pigłowski
Novelization of the principles of scoring publications

The article presents a brief history of legal changes concerning publishing, basing on acts, regulations and announcements. Next an outline of legal conditioning in publishing is presented, portraying the issue of a scientific unit, affiliation, the maximum possible number of publications presented for a complex assessment of individual and group of sciences. In the next section principles of scoring publication in scientific journals and of the division of points in case of co-authorship are presented. At the end principles of scoring scientific monographs are shown.

Keywords: scoring publication, scientific journals, scientific monographs.

Dominik Bień
**Ph.D. (doctoral) studies in Poland in the light of the results
of the competition on the most pro-doctoral university in Poland
“Prodok 2012”**

In the article an analysis of the results of the competition on the most prodoctoral university in Poland - Prodok 2012 is made, divided into separate areas (social security, supporting the activity of young scientists, influence of doctoral students on the process of education, autonomy, other). Also recommendations of changes that could contribute towards the improvement in the quality of education and the financial situation of doctoral students at Polish universities are presented.

Keywords: doctoral studies, Prodok, National Team of Doctoral Students, autonomy.

Anna Domaradzka, Dominika Walczak
**Autotelic and instrumental value of doctoral studies in the opinion
of managers and participants in doctoral studies**

The discussed in the article issues of the significance of doctoral studies are becoming part of a wider economic, political and social international context. A particularly important factor here is the expectations of the labour market determined by contemporary developmental processes and a need to accommodate to challenges of the global competition, the growth in importance of new technologies, as well as growing classification and competence requirements. The purpose of the article is a reconstruction of the role of doctoral studies in Poland, both from the perspective of doctoral faculty advisors, and doctoral students. The authors are answering the question how much the value of doctoral studies is determined as autotelic, and how much as instrumental. Reconstructing the role and the significance of doctoral studies, the authors are using the results of their own research, including, among others, the analysis of motives for starting doctoral studies, as well as the evaluation of their usefulness. On the basis of this research a typology of doctoral students,

in which attitudes towards doctoral studies were taken into account, was established. First, the authors are presenting the results of individual, deepened interviews, conducted with managers of doctoral studies at three leading Warsaw universities, next - with doctoral students. The comparison of statements of persons representing universities with views of doctoral students allowed to determine whether the visions of doctoral studies of these two groups representing the supply side (managers) and the demand side (doctoral students) are similar.

Keywords: doctoral studies, value of doctoral studies, visions of doctoral studies.

Tomasz Bakalarz
**Legal consequences of not ensuring proper working conditions
to perform scientific work by the employer**

Legal working conditions of a university teacher are characterized by a particular duty determining the time of its duration. Irrespective of the accepted periods of employment, the opportunities of work on the position of assistant or senior lecturer are temporarily reduced. Article 120 of *Act of 27 July 2005 - Law on higher education* from which the above restriction derives, was replaced on 1 October, 2013. The legislator, retaining the competence of university bodies in respect of establishing the period of employment on recommended posts for persons not having a doctor's or habilitated doctor's degree, is implementing a stiff maximum date – eight years. Such structure of employment relationship implements on the university teacher the duty of increasing formal qualifications, of getting a higher university degree in closely defined time limits. The infringement of the this obligation results in the necessity for termination of the employment contract. In the article the author is analysing the above aspect from a perspective of obligations of the employer, in particular of the duty to provide the employee with the possibility to perform his work. Consequences resulting from the inability to conduct scientific work due to the university's fault are presented. They reach the issue of legality and rules of social coexistence on one hand, and the employer's supplementing liability for damages on the other.

Keywords: law on higher education, obligations of the employer, supplementing liability for damages of the employer, increasing formal classifications of the university teacher.

Karol Kierzkowski
E-services in the higher education system

The development of technological networks and the Internet had a serious influence on the current functioning of Polish universities. The existence of websites, electronic mail, of the possibility of making payments by the Internet and teaching by e-learning, these are only some of the ways of using of the Internet to the purpose of servicing students and employees of higher education institutions. The assumptions of the development of the information society consist above all in the phenomenon of *information society services*,

i.e. the performance of service in a knowledge-based society, based on modern technologies. The author of the article is explaining basic terms and definitions associated with the Internet in the formal, legal, technological and functional meaning. He is dedicating a lot of attention to the functioning of university systems of servicing the studies (USOS), on the example of the Warsaw University.

Keywords: e-service, e-contractor, e-client, e-learning, service delivery with electronic means, E-University System of Servicing Studies.

Martyna Sabala
Analogue and digital scientific communication
at the Polish Academy of Sciences

The Polish Academy of Sciences for several dozen years developed different manners of scientific communication, starting from unofficial communication - conferences, conventions, meetings having a scientific character - from books and magazines to publications made available at digital libraries and in the Open Access model. The purpose of this article is the analysis of the analogue scientific communication and functioning of the Polish Academy of Science in the convergence culture and showing that this institution is using newest forms of submitting research results, including 2.0 Web tools. Figures concerning printed academic publications of the Polish Academy of Science are described in the article. Based on data registered by the Arianta base, the review of websites of institutes, committees and branches and an interview conducted in the Office of Popularization and Promotion of Education of the Polish Academy of Science, the development of the digital communication scientific model of the Polish Academy of Science is described.

Keywords: scientific communication, Polish Academy of Science, Open Access.

Informacje o Autorach

Tomasz Bakalarz – radca prawny, doktorant w Zakładzie Prawa Pracy Uniwersytetu Wrocławskiego. Przygotowuje rozprawę doktorską nt. *Regulacja prawna twórczości pracowników naukowych*.

Jan Boguski – doktor nauk ekonomicznych w zakresie zarządzania. Dyrektor Biblioteki Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie. Zainteresowania badawcze: regionalne systemy i strategie innowacyjne.

Krystian Barzykowski – doktorant w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, członek Applied Memory Research Laboratory w Instytucie Psychologii UJ. Zajmuje się psychometrią, metodologią badań psychologicznych, diagnozą psychologiczną, psychologią międzykulturową oraz psychologią procesów poznawczych.

Dominik Bień – doktorant w Instytucie Politologii Uniwersytetu Gdańskiego. Członek Komisji Rewizyjnej (2010) i Zarządu (2011) w Krajowej Reprezentacji Doktorantów; przedstawiciel doktorantów w Radzie Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (od 2012). Zainteresowania badawcze: samorządność studentów i doktorantów, i jej wpływ na zmiany w uczelniach wyższych, myśl polityczna polskiej opozycji w latach 1976–1989.

Anna Domaradzka – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, adiunkt naukowy w Instytucie Studiów Społecznych im. prof. Roberta B. Zajonca Uniwersytetu Warszawskiego oraz wykładowca na Wydziale Filozofii i Socjologii UW. Ekspert w międzynarodowych projektach naukowych dotyczących równości płci w sferze publicznej i prywatnej, edukacji i szkolnictwa wyższego oraz zarządzania nowoczesnym państwem. Główne zainteresowania badawcze to społeczeństwo obywatelskie i aktywność lokalna, socjologia płci, socjologia edukacji i badania przestrzeni miejskiej.

Joanna Grzymała-Moszczyńska – doktorantka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują kwestie przeciwdziałania dyskryminacji, psychologii kulturowej oraz psychologii migracji.

Karol Kierzkowski – absolwent Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Obecnie doktorant w Katedrze Socjologii Moralności i Aksjologii Ogólnej, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski. Współpracownik Centrum Ekologii Człowieka i Bioetyki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania badaw-

cze: prawo informatyczne, prawo Internetu, prawa człowieka, ochrona praw człowieka, bioetyka.

Katarzyna Kwiecień – absolwentka studiów psychologicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim. Zainteresowania naukowe: zagadnienie pasji oraz alternatywnych antropologii.

Marcin Pięłowski – ekonomista, doktor inżynier, adiunkt w Katedrze Towaroznawstwa i Zarządzania Jakością Wydziału Przedsiębiorczości i Towaroznawstwa Akademii Morskiej w Gdyni. Autor ok. 30 publikacji w dziedzinie ochrony środowiska, systemów zarządzania i bezpieczeństwa konsumenta. W tym, m.in., książki: *Podstawy ochrony prawnej konsumenta i Przepisy i przykłady* (2012), oraz współautor książek – *Zarządzanie jakością wyrobów* (2002) i *Podstawy zarządzania środowiskowego* (2005). Obecnie prowadzi zajęcia z zakresu systemów zarządzania i certyfikacji jakości wyrobów i jest audytorem wewnętrznym systemów zarządzania jakością oraz zarządzania bezpieczeństwem na morzu.

Zainteresowania naukowe: ocena zgodności wyrobu oraz prawa i bezpieczeństwa konsumenta, w tym bezpieczeństwo płatności.

Aleksandra Rataj – absolwentka studiów psychologicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim, na którym obecnie jest słuchaczką na studiach podyplomowych z psychologii transportu. Zainteresowania naukowe: psychologia kliniczna i międzykulturowa oraz problematyka marzeń sennych.

Martyna Sabała – absolwentka filologii polskiej i informacji naukowej na Uniwersytecie Warszawskim, obecnie doktorantka w Zakładzie Historii Języka i Dialektologii na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje na stanowisku bibliotekarza w Bibliotece Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk.

Dominika Walczak – doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii, absolwentka międzywydziałowych interdyscyplinarnych studiów doktoranckich prowadzonych w Instytucie Studiów Społecznych im. prof. R. B. Zajonca UW. Obecnie adiunkt na Wydziale Stosowanych Nauk Społecznych w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół socjologii edukacji, zwłaszcza systemu nauki i szkolnictwa wyższego, studiów doktoranckich, przebiegu karier naukowych, mobilności międzynarodowej studentów i naukowców oraz problematyki socjologii płci.

Opracowanie redakcyjne
Barbara Gruszka

Skład, druk i oprawa
Drukarnia Klimiuk