

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

Cz. 238



5 / '95

półrocznik

Kpl.

Rada Redakcyjna

Władysław **Adamski**
Stefan **Amsterdamski**
Ireneusz **Białecki**
Janusz **Grzelak**
Jolanta **Kulpińska**
Stefan **Kwiatkowski**
Zbigniew **Kwieciński**
Hanna **Świda-Ziemba**

Redaguje zespół

Julita **Jabłeczka**
Ewa **Świerzbowska-Kowalik**
Elżbieta **Wnuk-Lipińska** (redaktor naczelny)
Maria **Wójcicka**

Cz. 238/1995

Opracowanie graficzne

Wojciech **Freudenreich**



Redaktorzy tomu: Julita **Jabłeczka**, Elżbieta **Wnuk-Lipińska**

Adres Redakcji

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. 20-03-81 w. 158

*Czasopismo dotowane przez Komitet Badań Naukowych
z funduszy na działalność ogólnotechniczną
oraz przez Fundację im. Stefana Batorego*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”

ISSN 1231-02-98

R. 1995 nr 56i

Cz. 238

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



5/95, Półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 5

JAKOŚĆ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO – PRÓBY OCENY

Julita **Jabłecka**, Szkolnictwo wyższe: ocenianie, wskaźniki osiągnięć
– przegląd problematyki **7**

Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach
Europy Środkowo-Wschodniej **23**

Maria **Wójcicka**, Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny.
Przykład Polski **32**

JAKOŚĆ W POLSKICH SZKOŁACH WYŻSZYCH

Szkolnictwo wyższe – szanse i zagrożenia, rozmowa z prof. dr Jerzym **Osiowskim**,
przewodniczącym Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego **47**

Mirosław **Łoboda**, System akredytacji szkoleń menedżerskich
Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM **53**

Jerzy **Woźnicki**, Andrzej **Kraśniewski**, Podstawowe elementy funkcjonalne i strukturalne
oraz przesłanki zapewnienia jakości w elastycznym systemie studiów **67**

Ewa **Chmielecka**, Barbara **Minkiewicz**, Elżbieta **Moskalewicz-Ziółkowska**, Jakość
kształcenia i jej ocena w Szkole Głównej Handlowej **99**

Emil **Panek**, Reforma studiów w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu w świetle zmian
zachodzących w polskim szkolnictwie wyższym **117**

Aleksander **Przystanowicz**, Marian **Obara**, Praca dydaktyczna nauczycieli w opinii
studentów medycyny **128**

Mirosława **Jastrzęb-Mrozicka**, Miłowit **Kuniński**, System awansu w opinii pracowników
naukowo-dydaktycznych **135**

SYSTEMY OCENY JAKOŚCI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W WYBRANYCH KRAJACH

Antonius I. **Vroeijenstijn**, Kilka uwag na temat stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości w szkolnictwie wyższym – podstawowe zasady i warunki **158**

Mark M.H. **Frederiks**, Don F. **Westerheijden**, Peter J.M. **Weusthof**, Wpływ oceny jakości na szkolnictwo wyższe w Holandii **180**

Michel **Hoffert**, Umowy między państwem a uniwersytetami we Francji: nowa koncepcja autonomii uniwersytetu **196**

John R. **Mallea**, Nadzorowanie oraz ocenianie kolegiów i uniwersytetów w Kanadzie **203**

*

Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**: Podstawowe cechy systemów finansowania szkół wyższych w krajach OECD **211**

Piotr **Bielecki**: Ekonomiczna efektywność kształcenia w wymiarze indywidualnym i społecznym **228**

Elżbieta **Soszyńska**: Metody oceny ekonomicznej efektywności kształcenia a możliwości ich wykorzystania **244**

Summaries 248

Kronika 253

Informacje o autorach 261

Konkurs 265

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

5/95, Semi-annual, Warsaw

From Editor 5

QUALITY OF HIGHER EDUCATION – TENTATIVE ASSESSMENT

Julita **Jabłecka**, Higher Education: Assessment, Performance
Indicators – Review of Concerns 7

Elżbieta **Wnuk-Lipińska**, Quality Assessment of Higher Education in the Countries
of Central and Eastern Europe 23

Maria **Wójcicka**, Quality of Education and Accreditation – Assessment
Mechanisms and Procedures. The Polish Example 32

QUALITY IN POLISH HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Higher Education – Chances and Menaces, Interview with Professor Jerzy **Osiowski**,
the President of The Council of Higher Education 47

Mirosław **Łoboda**, The Managerial Training Accreditation System Adopted by The Society
of Managerial Education FORUM 53

Jerzy **Woźnicki**, Andrzej **Kraśniewski**, Functional and Structural Components and Premises
of Quality Assurance in a Flexible System of Study 67

Ewa **Chmielecka**, Barbara **Minkiewicz**, Elżbieta **Moskalewicz-Ziółkowska**, The Quality
of Education and It's Assessment in The Warsaw School of Economics 99

Emil **Panek**, The Reform of the Education Process at the Academy of Economics
in Poznań, in the Perspective of Transformations Occurring in the Higher Education
Institutions in Poland 117

Aleksander **Przystanowicz**, Marian **Obara**, The Medical Academy Students Opinions
on the Performance of Teachers 128

Mirosława **Jastrząb-Mrozicka**, Miłowit **Kuniński**, The System of Promotion in the Opinion
of the Teaching and Research Personnel 135

QUALITY ASSESSMENT SYSTEMS OF HIGHER EDUCATION IN SELECTED COUNTRIES

Antonius I. **Vroeijenstijn**, Some Reflections on External Quality Assessment
in Higher Education: Conditions and Basic Principles **158**

Mark M. **Frederiks**, Don F. **Westerheijden**, Peter J.M. **Weusthof**, Effects of Quality
Assessment in Dutch Higher Education **180**

Michel **Hoffert**, Contracts between the State and Universities in France: A New Approach
to the Universities' Autonomy Concept **196**

John R. **Mallea**, Monitoring and Evaluation of Colleges and Universities
in Canada **203**

*

Małgorzata **Dąbrowa-Szeffler**, The Basic Features of the Higher Education Institutions
Financing Systems in the OECD Countries **211**

Piotr **Bielecki**, The Economic Effectiveness of Education on the Individual
and the Social Planes **228**

Elżbieta **Soszyńska**, Methods of the Economic Assessment of the Effectiveness
of Higher Education and the Possibilities of Using Them. In the Margin
of Piotr Bielecki's Paper **244**

Summaries 248

Chronicle 253

Notes on the Authors 261

Competition 265

Od redakcji Szanowni Czytelnicy, w niniejszym numerze, jako temat przewodni, prezentujemy Państwu szeroko dyskutowany obecnie problem **jakości w szkolnictwie wyższym**. Autorzy poświęcają sporo miejsca analizie przyczyn, które w ostatnich latach spowodowały wzrost zainteresowania zarówno doskonaleniem, jak i pomiarem jakości procesów dydaktycznych oraz pozadydaktycznych zachodzących w instytucjach szkolnictwa wyższego w wielu krajach świata, a także omawiają zmieniającą się rolę państwa w zarządzaniu systemem szkolnictwa wyższego.

W krajach europejskich zaczyna funkcjonować koncepcja samoregulacji, zgodnie z którą rząd określa ogólne ramy, w jakich uczelnie mogą wypracowywać swój własny styl działania. W tej sytuacji potrzeba wprowadzenia nowych mechanizmów zapewniania jakości jest uzasadniana przez wielu autorów koniecznością zademonstrowania rządowi i społeczeństwu, iż jakość w szkolnictwie wyższym jest zachowywana i doskonalona.

Przez system zapewniania jakości rozumie się najczęściej mechanizmy i procedury kontroli, oceny oraz sterowania szkolnictwem wyższym, zarówno zewnętrzne wobec uczelni, jak i wewnętrzne.

Idea oceniania wydziału/uczelni przez ciała wobec nich zewnętrzne jest postrzegana przez część środowiska akademickiego w wielu krajach jako skuteczny sposób zapewnienia jakości kształcenia. Jednocześnie jednak występuje w tych kręgach inne stanowisko. Jest ono wyrazem obawy przed utratą tożsamości przez uczelnie; tożsamości kształtującej się wokół podstawowych cech uniwersytetu liberalnego, tj. wolności badań i nauczania. Przeciwnicy zewnętrznej oceny jakości kształcenia argumentują, iż wszelkie próby tego typu ograniczają wolność akademicką i wpływają na zmniejszenie atrakcyjności pracy w szkołach wyższych.

Krytycznemu nurtowi wobec idei tworzenia systemu oceny jakości poświęcamy stosunkowo niewiele miejsca, gdyż przyjętym przez nas celem jest zaprezentowanie Czytelnikom zarówno istniejących, jak i tworzonych systemów (lub tylko metod i procedur) zapewniania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Poza artykułami mieszczącymi się w głównej grupie tematycznej, w niniejszym numerze naszego czasopisma znajdują Państwo teksty poświęcone modelom finansowania szkolnictwa wyższego, awansowaniu pracowników akademickich oraz ekonomicznej efektywności kształcenia. Wymienione problemy wywierają istotny wpływ na możliwości utrzymania i doskonalenia szeroko rozumianej jakości kształcenia.

*

W przekładach tekstów anglojęzycznych zamieszczonych w naszym czasopiśmie stosowane są pojęcia, które w polskich publikacjach są tłumaczone w różny sposób lub bywają używane w brzmieniu oryginalnym. Może to prowadzić do nieporozumień. Zdecydowaliśmy się więc na przygotowanie ministrowniczka, w którym wyjaśniamy stosowaną terminologię. W niektórych przypadkach terminy angielskie tłumaczone są różnie, zależnie od kontekstu, trudności wynikają bowiem z różnic systemów kształcenia na poziomie wyższym w Polsce i innych krajach.

accountability – zależnie od kontekstu: rozliczanie się, sprawozdawczość lub odpowiedzialność wobec instytucji finansującej (ministerstwa).

college – kolegium.

curriculum – program lub treść nauczania.

faculty – zależnie od kontekstu: członkowie środowiska akademickiego (uczelni lub wydziału) bądź wydział jako jednostka w strukturze uczelni.

peer review – oceny lub opinie wewnątrzśrodowiskowe.

program – zależnie od kontekstu: kierunek kształcenia, specjalność, a niekiedy zestaw przedmiotów nauczania.

quality audit – kontrola (w wąskim znaczeniu) nauczania.

quality assessment lub *quality evaluation* – ocena jakości.

quality assurance – dbanie o jakość lub zapewnianie odpowiedniej jakości.

quality control – zależnie od kontekstu: w szerszym znaczeniu – wpływanie (na), pobudzanie lub sterowanie jakością lub (w wąskim znaczeniu) – kontrola jakości.

quality maintainance – utrzymywanie (właściwego) poziomu nauczania.

JAKOŚĆ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO – PRÓBY OCENY

Julita Jabłeczka Szkolnictwo wyższe: ocenie, wskaźniki osiągnięć – przegląd problematyki

W artykule przedstawiono podstawowe założenia metodologiczne odwołujące się do literatury z zakresu badań ewaluacyjnych oraz różnorodne podejścia i techniki stosowane przy ocenie szkolnictwa wyższego na Zachodzie. Metody i procedury oceny różnią się w zależności od przesłanek ewaluacji, a także celów i sposobów wykorzystania wyników oceny. Oceniane są wyniki działalności i sam proces kształcenia, a użytek z wyników oceny może mieć charakter instrumentalny, konceptualny lub perswazyjny. Wśród metod oceny wyróżnia się te, które mają charakter jakościowy oraz te, które są oparte na danych ilościowych (wskaźniki osiągnięć). Stosowanie różnorodnych metod oceny, a zwłaszcza wskaźników osiągnięć, budzi wiele zastrzeżeń i kontrowersji wynikających z niedoskonałości technik pomiaru. W artykule opisano także trudności samego procesu oceniania oraz warunki sprzyjające formułowaniu trafnych i obiektywnych ocen.

Dokonywanie ocen w szkolnictwie wyższym jest obecnie jedną z najczęściej dyskutowanych kwestii w środowisku akademickim, a wyniki ewaluacji coraz szerzej wykorzystuje się – także w Polsce – w procesach decyzyjnych dotyczących szkolnictwa wyższego. Ministerstwo Edukacji Narodowej rozdziela środki finansowe między uczelnie na podstawie złożonego algorytmu, uwzględniającego wiele wskaźników ilościowych, które charakteryzują działalność i osiągnięcia uczelni. Komitet Badań Naukowych przyznaje dotacje na projekty badawcze i na badania statutowe realizowane w uczelniach na podstawie ich wewnątrzśrodowiskowej oceny (*peer review*), dokonywanej przez specjalistów z danej dziedziny nauki. Wspomniane procedury oceny budzą spory, a czasem zastrzeżenia, które wynikają nie tylko z kontrowersyjności metod przeprowadzania oceny i stosowanych kryteriów, ale także z faktu wielości celów oraz z niedoceniań złożoności samego procesu ewaluacji.

Badania ewaluacyjne jako podstawa analiz oceniania w szkolnictwie wyższym i nauce

W literaturze poświęconej analizom technik i metodologii oceniania w szkolnictwie wyższym znajdujemy najczęściej odwołania do dorobku tzw. badań ewaluacyjnych (*evaluation research*). Stamtąd czerpie się ogólne podstawy teoretyczne studiów nad ocenianiem różnych dziedzin polityki społecznej.

Na wstępie przedstawię kilka informacji o przedmiocie i metodach badań ewaluacyjnych, pozwalają one bowiem zrozumieć złożoność problematyki oceniania w szkolnictwie wyższym. Badania te opierają się na technikach i koncepcjach kilku dyscyplin nauki, a odnoszą się do etapu konceptualizacji, formułowania, planowania oraz implementacji programów społecznej interwencji w sferze polityki społecznej (por. Rossi, Freeman 1989).

Współczesne badania ewaluacyjne wyrosły w Stanach Zjednoczonych z pionierskich przedsięwzięć podejmowanych w latach trzydziestych naszego stulecia i rozwinęły się na większą skalę po drugiej wojnie światowej jako metodologia, która może być stosowana do wielu nowych lub rozwijających się sfer działalności. Polityka społeczna i rozwój administracji publicznej przyczyniły się do profesjonalizacji tej dziedziny oraz do uwrażliwienia jej potencjalnych użytkowników na korzyści z ewaluacji.

Odwołując się do literatury poświęconej badaniom ewaluacyjnym, znawcy problematyki oceniania w szkolnictwie wyższym definiują sytuację decyzyjną w następujący sposób: ocenianie następuje wtedy, gdy powstaje problem zmiany. Ocenia się zmiany już przeprowadzone lub też aktualną sytuację, by zdecydować, czy celowe jest dokonanie zmian (por. Kogan, ed., 1989, s. 12). Sama ewaluacja definiowana jest jako próba określenia, w jakim stopniu rzeczywiste działanie lub program odpowiada zakładanym działaniom lub programom (Quade 1982).

Dlaczego przeprowadza się oceny?

Niektórzy autorzy prac z dziedziny badań ewaluacyjnych wymieniają konkretne powody, dla których dokonuje się oceny: „[...] dla celów zarządzania i administrowania, aby określić, na ile właściwe są zmiany programów; w celu zidentyfikowania sposobów usprawnienia interwencji; realizacji wymogu sprawozdawczości, tzn. odpowiedzialności za podjęte zadania wobec instytucji finansujących programy; w celu sprawdzenia nowatorskich pomysłów dotyczących sposobu rozwiązywania problemów ludzi i społeczności; podjęcia decyzji o ewentualnym rozszerzeniu lub zawężeniu programu; w celu obrony jednych, a atakowania innych programów; wreszcie – sprawdzenia konkretnych hipotez społecznych lub reguł profesjonalnych zachowań” (por. Chelimsky 1978).

Wśród rozmaitych motywów oceniania wyróżnia się te, które ukierunkowują oceny na rozliczanie się wobec sponsora (a szerzej – wobec władz zwierzchnich) oraz na kontrolę, a także te, które mają na celu uczenie się organizacji (Cronback 1981). Pierwszy rodzaj podejścia wyraża realizację lub wzmocnienie kontroli hierarchicznej, drugi – to element stałego procesu samooceny.

Dla realizacji tych wszystkich celów „podstawowe zadanie to opracowanie i przeprowadzenie oceny tak obiektywnie, jak tylko to jest możliwe, tzn. dokonanie osądu, który nie u-

ległby zmianie, gdyby ocena została powtórzona przez tych samych lub innych ewaluatorów” (Rossi 1989, s. 43-44).

Także w literaturze poświęconej ocenianiu w szkolnictwie wyższym wymienia się wiele zróżnicowanych celów i różne obiekty ewaluacji. Przykładem tej różnorodności mogą być chociażby podane niżej tytuły niektórych artykułów na temat ewaluacji z cytowanej już książki pod redakcją M. Kogana (1989):

- Alokacja środków publicznych na podstawie wskaźników osiągnięć;
- Ocenianie jako metoda rozliczania się z otrzymanych funduszy;
- Ocenianie efektywności instytucjonalnej;
- Usprawnienia w szkolnictwie poprzez oceny wewnętrzne;
- Samoocena instytucji;
- Ocena w przypadku zmiany oczekiwań (potrzeb) zgłaszanych wobec instytucji;
- Ocenianie kadr naukowych w uczelni;
- Ocena jednostek działalności podstawowej w uczelni;
- Ocenianie badań i alokacja na podstawie oceny jakości a użyteczność (walory praktyczne) badań.

Są to oczywiście tylko niektóre z możliwości stosowania ocen.

Charakterystyka procesu oceny. Przykładowe ujęcia problematyki

W badaniach ewaluacyjnych kładzie się nacisk na to, by sposoby przygotowania oceny oraz zasady jej realizacji wynikały z konkretnych celów, jakim ma ona służyć. Problematykę oceniania porządkuje się według różnych kryteriów, np. zależnie od rodzaju zadawanych pytań, od etapu, na którym ocenia się program, od tego, czy jest to program kontynuowany, czy nowy. Istotny jest także typ decyzji, w którym ocena zostanie wykorzystana.

W odniesieniu do szkolnictwa wyższego różnorodne sposoby i kryteria uporządkowania form oceniania proponują M. Kogan (1989) i R. Premfors (1989). Na przykład wyodrębniają oni oceny **końcowe** (**syntetyczne**, *summative evaluation*) oraz oceny **kształtujące** (*formative evaluation*), przeprowadzane w celu oddziaływania na dany proces lub obiekt. W ramach oceny końcowej niezależny ekspert przeprowadza osąd określonego obiektu (zjawiska, procesu) na podstawie zgromadzonych danych, ustalając, jak – ze względu na potrzeby użytkownika – dany obiekt lokuje się na tle podobnych do niego obiektów. Z kolei podczas oceny kształtującej oceniający gromadzi dane i prezentuje swoją opinię po to, by pomóc w przygotowaniu danego obiektu do zmiany (w ten sposób np. proces kształcenia może być zmieniany i doskonalony stosownie do wyników oceny wcześniejszych etapów jego realizacji. Por. Kogan, ed., 1989).

Inny podział form oceniania, ze względu na metodę, to ewaluacja **instrumentalna interaktywna i indywidualistyczna**.

Instrumentalny sposób oceniania należy do profesjonalnych ewaluatorów; ocena taka powinna być obiektywna i uniwersalna, co osiągnąć jest dzięki stosowaniu metod i środków pozwalających na porównywanie oraz kontrolę jej wyników. W tego typu ocenianiu ludzie traktowani są przedmiotowo; ponadto zakłada się, że ich zachowania można określić oraz wyrazić w formie reguł i praw przyrody. W metodzie **interaktywnej** kładzie się nacisk na wyjątkowość kontekstu edukacji oraz jej uczestników. Przyjmuje się, że ludzie to istoty społeczne nie podporządkowujące się żadnym idealnym prawom uniwersalnym, nie dające się

zrozumieć inaczej niż wedle ich własnych układów odniesienia. Ewaluacja **indywidualistyczna** kładzie nacisk na swoistość konkretnego zjawiska, a typową techniką jest studium przypadku (Kogan, ed., 1989).

Charakterystyka działalności oceniającej dokonywana jest także ze względu na przedmiot oceny: wyróżnia się oceny odnoszące się do procesu lub do produktu. Ponieważ skutki kształcenia są trudne do określenia i zmierzenia, przeważnie ocenia się proces kształcenia (Kogan, ed., 1989 s. 14).

Wykorzystywanie wyników oceny

Mówiliśmy wcześniej o różnych przesłankach (motywach) dokonywania ocen. Obecnie zajmiemy się sposobami wykorzystania ocen.

P. Rossi i H. Freeman (1989), odwołując się do dorobku badań, wymieniają trzy sposoby wykorzystania wyników oceny:

- **bezpośrednie, instrumentalne**;
- **konceptualne**;
- **perswazyjne lub wzmacniające**.

T. Luukkonen (1993), prowadząc studia nad ewaluacją badań naukowych, wyodrębniła **wykorzystanie** oraz **wpływ** ewaluacji (przeprowadzony przez nią podział można z powodzeniem stosować do różnorodnych typów ocen w szkolnictwie).

Podobnie jak P. Rossi i H. Freeman, T. Luukkonen wyodrębnia trzy formy **wykorzystania** wyników oceny:

– **użytek instrumentalny**: gdy informacja o wynikach oceny dostarcza empirycznych dowodów lub uzasadnień pozwalających rozwiązać problem decyzyjny, polityczny lub dotyczący finansowania (np. określenie losu programu, poziomu finansowania, zmian zatrudnienia, zakupu aparatury);

– **użytek konceptualny**: gdy informacja o wynikach oceny umożliwi osobom nimi zainteresowanym uświadomienie sobie problemów wcześniej nie dostrzeganych, sformułowanie pytań do tej pory nie stawianych, a więc wpływa na sposób myślenia o pewnych zagadnieniach. Zazwyczaj konceptualne wykorzystanie ocen występuje w postaci wniosków, pokazania możliwego rozwiązania, jednakże rekomendacji zmian czy oczekiwań nie adresuje się do konkretnej osoby bądź instytucji, która miałaby podjąć decyzję;

– **użytek perswazyjny**: wykorzystanie oceny jako wsparcia, argumentu pomagającego przekonać o słuszności danego stanowiska. Jako przykład T. Luukkonen wskazuje oceny wewnątrzśrodowiskowe (*peer review*) w badaniach naukowych: wśród ekspertów istnieje tendencja do rekomendowania wzrostu nakładów i generalnie – poprawy pozycji reprezentowanej przez nich (i ocenianej w danym momencie) dziedziny nauki. Inny przykład użytku perswazyjnego to legitymizacja działalności danej instytucji. Zdaniem cytowanej autorki, wszystkie ewaluacje dokonane przez rady badawcze w Norwegii były przeprowadzone po to, by legitymizować oceniane dyscypliny i same rady badań.

Podczas gdy **wykorzystanie** wyników oceny odnosi się do intencji i zamierzeń realizatorów polityki czy kierujących programami, **wpływ** dotyczy ostatecznych wyników procesu politycznego, czyli rzeczywistej zmiany lub modyfikacji działania (przeprowadzonych faktycznie zmian w zatrudnieniu, finansowaniu czy polityce w ocenianej sferze). Podział na wpływ i wykorzystanie ma charakter czysto analityczny, często bowiem w praktyce trudno je rozróż-

nić. Czasem jest to możliwe – np. gdy wpływ jako efekt oceny nie był zamierzony, a jednocześnie nie wykorzystano wyników oceny w procesie decyzyjnym. T. Lukkonen daje ponownie przykład procesu ewaluacji przeprowadzonego przez rady badawcze w Norwegii – wysoko wówczas oceniono chemię nuklearną i fizykę. Mimo (a może właśnie dlatego) że wyniki nie zostały wykorzystane w polityce wobec tych dziedzin, można zauważyć wpływ wyników ewaluacji, który przejawiał się w postaci frustracji środowiska naukowego. Oczekiwało ono, iż w związku z wysoką oceną tych dyscyplin wzrośnie ich finansowanie. Pośrednio, w drugiej instancji, wpływ ewaluacji zaobserwowano także w innej formie: stworzenia krajowego forum kontaktów uczonych reprezentujących wspomniane dyscypliny.

Sposoby wykorzystania i ewentualny wpływ wynikający z ewaluacji zależą od tego, kto staje się odbiorcą wyników oceny. Na przykład dokonując oceny na potrzeby alokacji środków zakłada się, iż odbiorcą wyników będzie instytucja finansująca kształcenie lub badania, ale korzystać z ocen mogą także odbiorcy nie planowani (np. instytucje oceniające lub uczeni), będą oni modyfikować swe zachowania, tak by w przyszłości otrzymać większą dotację.

Na zakończenie tego przeglądu powróćmy do cytowanego już wielokrotnie M. Kogana. Przedstawił on następujący wykaz pytań, na których podstawie można dokonać charakterystyki procesu oceny według jej poszczególnych aspektów:

- Kto określa kryteria oceny?
- Jakże to kryteria?
- Kto, według założeń, ma korzystać z oceny?
- Na czym koncentruje się ocena: na wejściach (*input*), procesie transformacji, wyjściach (*output*) lub wpływie?
- Czy ocena przeprowadzana jest systematycznie?
- Czy ocena dokonywana jest przed rozpoczęciem procesu zmian?
- Czy proces oceny jest kontrolowany w sposób formalny, czy też ma charakter przypadkowy?
- Z jakich danych i źródeł informacji się korzysta?
- Czy zmiana została zmierzona ilościowo?
- Czy przed podjęciem oceny zostały postawione hipotezy?
- Czy możliwa jest powtarzalność procedur lub czy można dokonać uogólnień?
- Czy ma to być ocena podsumowująca (końcowa), czy też kształtująca?
- Czy przyjęte procedury oceny umożliwiają uczestnictwo ocenianych (ocenianie interaktywne), czy też ocena ma być obiektywna i zewnętrzna?

Konkretne techniki oceniania są podporządkowane celom, założeniom i przedmiotowi oceny, zależą także od wyboru odpowiedzi na przedstawione wyżej pytania. Oceniający mogą przyjąć różne perspektywy analizy: ekonomiczną, z punktu widzenia psychologii społecznej, nauk o organizacji czy też nauk politycznych. Mogą oceniać szkolnictwo na różnych poziomach – całego systemu, danej uczelni, wydziału, podstawowej jednostki funkcjonowania korporacji akademickiej, tzn. departamentu, katedry czy instytutu (por. Premfors 1989) czy wreszcie poszczególnych pracowników akademickich (w Stanach Zjednoczonych ocena przeprowadzana jest na wszystkich poziomach).

O konkretnych technikach oceny decydują następujące elementy (Kogan, ed, 1989, s. 15):

- środki, metody, zasoby (elementy wejść systemu);
- opisowe miary działalności;

- opisowe miary procesu transformacji systemu (kształcenia), np. liczba studentów w podziale według grup uzdolnień, klas społecznych, miejsca studiów;
- opisowe miary wyjść (np. zatrudnienie absolwentów, prace publikowane i cytowane uczonych, wyniki badań, wartość dodana przez kształcenie);
- techniki i metodologia procesu oceny;
- analiza oparta na kosztach (stosunek efektów do kosztów);
- badania poglądów studentów lub pracodawców;
- wywiady z uczestnikami oraz obserwatorami zewnętrznymi;
- analiza treści obserwowanych spotkań;
- analiza organizacji lub procesu jej tworzenia.

Wielu autorów zwraca uwagę na różnice między ocenami **ilościowymi** (zwanymi także **obiektywnymi** lub opartymi na danych „**twardych**”) oraz ocenami **jakościowymi**, czyli **wewnątrzśrodowiskowymi opiniami ekspertów** (*peer review*) – zwanymi też ocenami **subiektywnymi** lub opartymi na danych „**miękkich**”. Zazwyczaj końcowe, podsumowujące oceny wytworów działania opierają się na analizach ilościowych, a oceny wpływające na kształt procesu wykorzystują metody jakościowe.

Wskaźniki osiągnięć

Ewaluacja w szkolnictwie stała się tematem dnia zwłaszcza ostatnio, kiedy zaczyna być coraz częściej stosowana jako podstawa decyzji o alokacji środków między uczelnie. Szczególne zainteresowanie, a zarazem kontrowersje, budziły w ciągu ostatnich dwu dekad w Europie Zachodniej metody ilościowe oparte na wskaźnikach osiągnięć.

Na potrzebę skonstruowania wskaźników osiągnięć zwracano uwagę już w latach sześćdziesiątych. Zainteresowanie to wynikało z trudności w określaniu wielkości alokacji zasobów finansowych między uczelnie w związku z dynamicznym rozwojem sektora szkolnictwa. Trudności narastały w latach siedemdziesiątych, w czasie stagnacji nakładów.

Przykładem systemu szkolnictwa z rozwiniętymi procedurami ocen było szkolnictwo amerykańskie, zorientowane jednak nie na podejście normatywne (charakterystyczne dla systemów europejskich), ale na oceny związane z systemem celów i zamierzeń, potrzebą strategicznych wyborów i wspierania decyzji ukierunkowanych na osiągnięcie zadowolenia użytkowników (klientów systemu edukacji) oraz na doskonalenie poziomu kierunków studiów (Kells 1992a). W połowie lat osiemdziesiątych wzrosło zainteresowanie rządów europejskich problemem korzyści (ekonomicznych i społecznych) z inwestowania w szkolnictwo, decentralizacją władzy, wprowadzeniem konkurencyjności instytucji szkolnictwa, selektywnością finansowania, wydajnością, efektywnością i wprowadzeniem do instytucji szkolnictwa organizacyjnej kultury biznesu (Kells 1992a). Jedną z konsekwencji tego podejścia stanowiły próby opracowania wskaźników osiągnięć na poziomie systemu szkolnictwa, pozwalających na porównania między instytucjami, na oceny poszczególnych instytucji oraz – w niektórych krajach – na alokację środków między uczelnie. Stopień zaawansowania przygotowań do takich ocen w skali krajów w początku obecnej dekady ilustruje tabela 1.

Wskaźniki osiągnięć określane są w różny sposób. Jedna z definicji mówi, iż są to sygnały wywodzące się z danych o faktach bądź z opinii, które wskazują potrzebę badania odchyleń od założonego bądź normatywnego poziomu działania czy osiągnięć. Wskaźniki kontrolują więc rozwój lub osiągnięcia, sygnalizują potrzebę dalszej analizy problemów czy

warunków działania, bądź pomagają w ocenie jakości (Kells 1992a, s. 33). Pełnią one rolę kierunkowskazu, przewodnika w podejmowaniu decyzji, jak poprawić osiągnięcia organizacyjne. Ich funkcją jest identyfikacja cech charakterystycznych lub składników dobrych osiągnięć (sukcesu organizacji), wyrażanych w postaci pomiarów ilościowych lub rzetelnych szacunków; mogą też dotyczyć relatywnych osiągnięć danej organizacji w konkretnym momencie w stosunku do innych instytucji lub też osiągnięć tej samej instytucji, ale w innym czasie (Linke 1992).

H.R. Kells wyróżnia trzy kategorie wskaźników:

- wskaźniki kontrolujące odpowiedź uczelni na cele lub politykę określoną przez rząd (przykładowe wskaźniki w tej kategorii to: czas trwania studiów, dostęp do studiów, liczba absolwentów);

- wskaźniki odnoszące się do poszczególnych funkcji uczelni: nauczania – uczenia się, badań, usług akademickich (np. terminowość studiów, odsiew, poziom umiejętności absolwentów, jakość i zakres badań prowadzonych w szkołach wyższych);

- wskaźniki przydatne w zarządzaniu uczelniami (realizacja oczekiwań otoczenia, zadowolenie z usług edukacyjnych, analiza obciążeń naukowych i dydaktycznych, porównanie kosztów kształcenia itp.).

A. Spee i R. Bormans (1992) wymieniają pięć różnych sposobów wykorzystania wskaźników osiągnięć:

- nadzór (monitorowanie);

- ewaluacja (zdolność do zmierzenia stopnia realizacji celów; muszą więc one być określone w kategoriach ilościowych; ponieważ jednak cele mają na ogół charakter wieloaspektowy, większość ocen będzie wyrażona w postaci kilku wskaźników, z których każdy odznacza się tylko relatywnym, częściowym stopniem trafności i wiarygodności);

- dialog (wskaźniki umożliwiają poprawę wzajemnych stosunków o charakterze administracyjnym, ich użycie może zdyscyplinować dialog między uczelniami a rządem, ponieważ – po pierwsze – strony komunikujące się będą nadawać to samo znaczenie określeniom abstrakcyjnym, takim jak np. jakość, oraz – po drugie – dialog będzie się koncentrował na osiągnięciach instytucji w świetle jednakowo rozumianych celów i tego samego układu odniesienia);

- racjonalizacja realizacji polityki rządu (wskaźniki osiągnięć mogą być użyte jako parametry związane z instrumentami polityki rządu, mogą pomagać w procesie planowania, mogą też uwzględniać role osób, które nie ponoszą bezpośredniej odpowiedzialności za proces „produkcji”, ale mają powiązania z efektami tego procesu);

- alokacja zasobów (wskaźniki mogą stanowić parametry wykorzystywane w modelu alokacji zasobów).

Ze względu na stopień złożoności celów szkolnictwa wyższego, z którymi związane są wskaźniki osiągnięć, odpowiedni dobór tych wskaźników nie jest łatwy. Co zatem składa się na „właściwy wskaźnik oceny” (Linke 1992)?

- odpowiednia relacja wskaźników do podstawowych funkcji uczelni, tzn. nauczania i badań: należy zapewnić, by każda wybrana orientacja działania, nastawiona na poprawienie istniejącego wskaźnika, prowadziła do korzystnych zmian odnoszących się do funkcji uczelni. Złożoność działania szkolnictwa wyższego sprawia, że trafny pomiar za pomocą jednego wskaźnika nie jest możliwy, stąd potrzeba stosowania wielu wskaźników dotyczących poszczególnych funkcji;

– wymóg rzetelności pomiaru oznacza, że dane powinny być określane na podstawie dostatecznie dużej grupy elementów oraz w dostatecznie długim czasie, by uniknąć przypadkowych fluktuacji i uwzględnić cykl „produkcji” (absolwenta czy publikacji). Z drugiej jednak strony, wymóg homogeniczności skłania do wyboru małych jednostek (podobnych do siebie);

– respektowanie standardów wartości wewnętrznej (*intrinsic merit*). Założenie przestrzegania norm **jakościowych** jest konieczne, gdy dokonuje się pomiaru **ilościowego**; jeśli istnieją wątpliwości dotyczące wskaźników ilościowych, należy prowadzić także oceny jakościowe.

Ze względu na kompleksowość funkcji szkolnictwa (wskaźniki ilustrują te funkcje jedynie ułomnie), a także z uwagi na selektywność pomiaru dokonywanego przez te wskaźniki oraz z powodu różnego stopnia powiązań między wskaźnikami a związanymi z nimi celami R.D. Linke twierdzi, iż niezbędny jest udział ekspertów z danej dziedziny w procesie decyzyjnym opierającym się na wskaźnikach osiągnięć (a nie automatyczne korzystanie z algorytmu powiązanego ze wskaźnikami). Zwraca on także uwagę na to, iż stworzenie „wzorcowej” instytucji szkolnictwa wyższego nie jest możliwe ani teoretycznie, ani na podstawie wskaźników, ponieważ równowaga między poszczególnymi funkcjami uczelni i formami realizacji tych funkcji jest odmienna dla każdej instytucji.

Kontrowersje i spory wokół wskaźników osiągnięć

Wokół problemu korzystania ze wskaźników osiągnięć istnieje wiele kontrowersji, które dotyczą zwłaszcza ich wykorzystania w decyzjach finansowych. Oto niektóre z tych spornych spraw:

- Czy należy polegać na dostępnych i weryfikowanych „twardych danych”, zebranych w wyniku wysiłku samej instytucji (dane ze sprawozdawczości lub zapisywane w bazie danych), czy też korzystać z jakościowych, „miękkich” danych i opinii (np. w Holandii stosuje się obie metody).

- Dyskutuje się dostępność bazy danych dla osób zainteresowanych wynikami oceny, w tym prawny i psychologiczny problem własności tych danych, kwestie selektywnego, różnicowanego dostępu do danych lub ich ewentualną tajność. Problem ten ma związek, z jednej strony, z zachowaniem autonomii uczelni z drugiej zaś – z prawem dostępu do danych dla osób spoza systemu szkolnictwa (przedstawiciele społeczeństwa roszczą sobie takie prawo, ze względu na korzystanie uczelni ze środków publicznych przeznaczonych na kształcenie).

- Spory budzi także ewentualne publikowanie danych, szczególnie tych o charakterze porównawczym, gdy występuje rangowanie instytucji według przyjętych wskaźników. Takie informacje bywają wyjęte z kontekstu, występują na poziomie agregacji, który maskuje ważne elementy wyjaśniające, dlatego też mogą następować przekłamania, prezentowane wnioski mogą być nietrafne, przejściowej natury i mylne, zwłaszcza jeśli zostaną wykorzystane do wydawania opinii o uczelni w innym kontekście niż ten, w jakim dokonano oceny. Dlatego niektórzy sądzą, że publikowanie wskaźników porównawczych może szkodzić uczelniom i np. zniszczyć rynek potencjalnych klientów danej instytucji edukacyjnej. Zwolennicy otwartego systemu i publikowania danych argumentują, że społeczeństwo ma prawo wiedzieć, co mówią wskaźniki.

● Najlepiej dopracowane jest wykorzystanie wskaźników osiągnięć do określania poziomu finansowania instytucji szkolnictwa wyższego. W wielu krajach taki rodzaj stosowania wskaźników budzi jednak sprzeciw uczelni. Także rządy niekoniecznie muszą być zainteresowane prowadzeniem ocen za pomocą wskaźników osiągnięć. W tabeli 2 podane zostały czynniki sprzyjające zainteresowaniu obu stron (uczelni i rządów) rozwojem wskaźników osiągnięć.

● Sprzeciw budzi również wykorzystanie wskaźników osiągnięć do pomiaru „wartości dodanej” w procesie kształcenia. Pracownicy akademicy uzasadniają swe opory w odniesieniu do ocen ilościowych twierdząc, iż przyczyna i skutek nie dają się jasno zademonstrować w odniesieniu do procesu nauczania i uczenia się.

● Jednym z ważniejszych problemów przy stosowaniu wskaźników osiągnięć jest konieczność uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego. Z tego powodu posługiwanie się tymi wskaźnikami jest problemem złożonym semantycznie, technicznie, politycznie i organizacyjnie (por. Kells 1992b).

Do elementów kontekstu sytuacyjnego należą:

- podstawowy charakter instytucji szkolnictwa wyższego jako całości organizacyjnej;
- motywy i możliwe podejścia do oceny (stosunek między celami oceny a środkami);
- natura potrzeb informacyjnych i wykorzystanie informacji w szkolnictwie wyższym.

Główne błędy polityki oceniania wynikają, zdaniem Kellsa, nie tylko z niewłaściwego stosowania wskaźników, ale także z przyjmowania uproszczonych założeń o istnieniu możliwości obserwowania stosunku między przyczyną a skutkiem, między konkretnym etapem procesu i mierzalnym wynikiem lub też o porównywalności między różnymi kompleksowymi i często odmiennymi systemami (Kells 1992b). Dlatego też konieczna jest odpowiedź na następujące pytania:

– Czy opisany system ma jasne i przedstawione w dostępny sposób podstawowe elementy (zadania, struktury, procesy, efekty)?

– Czy są one wystarczająco podobne w ramach instytucji szkolnictwa wyższego – na tyle, by możliwa była użyteczna interpretacja?

– Czy różnice między kierunkami studiów bądź programami nauczania w ramach danej uczelni, mierzone według danego aspektu, są większe aniżeli między porównywanymi instytucjami?

– Czy zwiększenie czynnika X powoduje wzrost czynnika Y, gdy system poddany jest wieloaspektowym oddziaływaniom (np. umiejętności i motywacje studentów), gdy poszczególne zadania są przemieszane, różne są struktury, kierunki studiów oraz masa krytyczna zasobów, a także zakres wpływów zewnętrznych (politycznych, ekonomicznych, konkurencji). Kells i inni badacze (np. Sizer 1992) zalecają, by przy ocenie danej instytucji następowało porozumienie w kwestii celów oceny, elementów ocenianych, rodzaju danych. Konieczne jest korzystanie z danych ilustrujących trendy. Zaleca się przy tym ostrożność przy uwzględnianiu wpływu czynników kontekstu na interpretację danych. Podstawowa zasada właściwego stosowania ewaluacji polega na tym, że można porównywać wyłącznie rzeczy (procesy) podobne.

Wskaźniki na poziomie systemu szkolnictwa

Analizy dotyczące stosowania wskaźników osiągnięć na poziomie systemu szkolnictwa przeprowadzano w różnych krajach (Bank Światowy, OECD). Okazuje się, że stopień zaawan-

sowania poszczególnych państw w budowaniu systemu wskaźników jest niejednakowy, podobnie jak ich wykorzystanie w różnego typu decyzjach politycznych czy finansowych. Informacje na ten temat zawarto w tabeli 1.

Stosowanie wskaźników osiągnięć do oceny poszczególnych uczelni

Istnieje grupa opracowań koncentrujących się na analizach wskaźników osiągnięć poszczególnych uczelni. Jedną z propozycji doboru takich wskaźników zaprezentowano w tabeli 3, przy czym zestaw wskaźników wydaje się być użyteczny zarówno wówczas, gdy chodzi o porównania między uczelniami, jak i w przypadku wykorzystania go w procesie samooceny, jako podstawy tworzenia strategii rozwoju i doskonalenia działalności uczelni.

W tym miejscu zwróćmy uwagę na ważny aspekt problematyki ewaluacji, jakim jest kwestia istnienia – lub nie – tradycji i kultury ewaluacji (por. Bourke 1982).

Nie chodzi tu o sytuacje, kiedy w systemie szkolnictwa danego kraju, a nawet w danej dziedzinie kształcenia nie ma w ogóle procedur oceny, ale o przypadkowość i niesystematyczność tych procedur. Tymczasem istnieją różnice np. między wydziałami nauk ścisłych a kierunkami artystycznymi czy medycyną. P. Bourke (1982) zwraca uwagę, iż na wydziałach medycznych, gdzie występuje wysoki stopień wrażliwości na standardy profesjonalności związane z praktykowaniem medycyny, istnieje szeroki i zróżnicowany system oceniania. Na innych wydziałach oceny mogą nie być przeprowadzane latami. Ważna jest także tradycja korzystania z ocen w ramach systemu szkolnictwa danego kraju. I tak np. w Stanach Zjednoczonych ocenianie jest normalną procedurą wpisaną w proces zarządzania uczelniami, w Wielkiej Brytanii czy w Holandii rozwija się w ostatnich latach procedury oceny, natomiast w szkolnictwie niemieckim instytucjonalny system oceniania do tej pory nie istnieje. Tym trudniej wprowadzać system oceniania w szkolnictwie, im silniej zakorzenił się w środowisku akademickim pogląd, iż poziom wszystkich uczelni jest podobny.

Trudności i zagrożenia procesu oceniania

Problemy oceniania budzą wiele wątpliwości, nie tylko w Polsce. Interesujące wyniki analizy trudności i zagrożeń dla procesu ewaluacji na poziomie uczelni przedstawiło trzech amerykańskich autorów (Romney, Bogen, Spacek 1989). Wydają się one na tyle uniwersalne, że warto przytoczyć najważniejsze z nich.

Wspomniani autorzy uporządkowali poszczególne rodzaje problemów według czterech kategorii, określając je jako: polityczne, metodologiczne, ekonomiczne i filozoficzne.

● Trudności polityczne spowodowane są negatywnym wpływem wyników oceny na: formalne i nieformalne koalicje w instytucji, istniejącą równowagę władzy, bieżące mechanizmy osiągania konsensusu, rodzaj osiąganego kompromisu oraz stosunki z ośrodkami władzy poza uczelnią. Proponują oni dewizę: jeśli coś działa dobrze, zostaw to w spokoju. Gdy zainteresowani są zadowoleni, a fundusze dopływają w sposób ciągły i są wystarczające, obsesja oceniania może wywołać zaburzenia równowagi między wewnętrznymi grupami interesu oraz zmniejszyć satysfakcję osobistą i produktywność pracowników akademickich.

– Ewaluacja może spowodować zniszczenie istniejących wzorców stymulowania. W każdej instytucji polityka, tradycje i oczekiwania ukształtowały określony zestaw wzajemnie po-

wiązanych bodźców do działalności. Występuje tendencja do ślepego i nieprzewidywalnego niszczenia tych wzorów stymulacji oraz ich struktury w wyniku dokonanych ocen.

– Istnieje możliwość wzrostu biurokracji i sztywności działania: zwrócenie uwagi w toku oceny na tylko niektóre, mierzalne zadania może spowodować zmiany kierunku działania, a w efekcie utratę umiejętności elastycznego dostosowywania się instytucji.

– Przez całe lata organizacja rozwija specyficzne, właściwe dla siebie wzorce działania, zyskuje określony prestiż i wpływy, które w przypadku negatywnego wyniku oceny mogą zostać poważnie nadwerżone.

– Z ocenianiem wiąże się zazwyczaj nierealistyczne oczekiwania, że w jego wyniku dokonane będą zmiany, usprawnione zostanie działanie (niezależnie od tego, czy np. było ono właściwe w chwili oceny); nie uwzględnia się także w sposób realistyczny możliwości potencjału pozwalającego na zmianę, wzrost czy innowacje.

– Istnieje zagrożenie, że jeśli zewnętrzne kręgi zainteresowane wynikami oceny nie podzielają wartości i kierunków działania instytucji, to mogą nastąpić zmiany wymuszone.

● Autorzy zwracają także uwagę na – nie mniej ważne – trudności i ograniczenia metodologiczne:

– Niebezpieczeństwo niewłaściwego stosowania metod oceny: narzędzia oceny, testy, ankiety dostosowane są do sytuacji, potrzeb i okoliczności danej instytucji. Istnieje pokusa stosowania tych samych narzędzi w innych sytuacjach, dla których nie zostały one przygotowane ani też nie są właściwe. Oceny to nie jedyny rodzaj przedsięwzięć w zakresie zarządzania podejmowanych przez uczelnie – ważna jest także analiza rynku instytucji szkolnictwa, trendów demograficznych, oczekiwań stawianych przez studentów itp.

– Trudności wynikają również z ograniczeń związanych z narzędziami pomiaru: niektóre aspekty działania uczelni nie dają się skwantyfikować, zmierzyć czy bezpośrednio obserwować. Tymczasem im ważniejszy cel, tym trudniej go zmierzyć. Miary osiągnięć nie są dobre, miary jakości kierunków studiów są dość prymitywne, zbyt mało wiadomo o długookresowych konsekwencjach kształcenia na poziomie wyższym.

– Przy ocenianiu osiągnięć należy pamiętać o tradycyjnej koncepcji tzw. działań powiązanych, tzn. o osiąganiu różnorodnych celów uczelni w ramach jednego rodzaju działalności (np. uczestniczenie studentów w pracach badawczych to jednocześnie proces kształcenia i tworzenia nowej wiedzy).

– Badania wykazują, że ocenianie na poziomie instytucji być może nie jest najwłaściwsze, lepsze efekty daje ocena na poziomie dyscyplin lub departamentów.

– Konieczne jest odpowiednie zgranie w czasie procedur oceniania z określonym poziomem rozwoju instytucjonalnego.

– Specyfika oceniania w szkolnictwie i nauce powoduje, iż dobór oceniających jest trudny (w tych dziedzinach oceniać mogą jedynie specjaliści) – ocena powinna być przeprowadzona w sposób niezaangażowany, racjonalny i obiektywny. Z drugiej strony, powstaje pytanie, czy tak dobrani oceniający mają dostateczne umiejętności fachowe i analityczne oraz odpowiednią wrażliwość na specyficzne problemy instytucji.

● Ograniczenia ekonomiczne:

– Proces oceny może dać jedynie niewielkie korzyści z powodu niedostatecznej elastyczności instytucjonalnej, ograniczającej prowadzenie aktywnej polityki kadrowej (ze względu na prawo dużej części społeczności akademickiej do stałego zatrudnienia i działalność związków zawodowych). Koszty oceny mogą nie zostać zrównoważone korzyściami z ewaluacji.

– Ocenianie kosztuje, nie tylko w sensie finansowym (czas osób zaangażowanych w procedury oceny). Należy zatem rozważyć, czy może inna działalność, nie będąca ocenianiem, przyniosłaby większe korzyści.

● Wśród filozoficznych problemów ewaluacji autorzy wymieniają dwie kwestie:

– Jeżeli już się zacznie oceniać, to proces ten będzie powtarzany; jeśli wnioski z oceny nie zawierają postulatu zmian, może to prowadzić do różnorodnych nacisków zewnętrznych (pod hasłem: to po co była prowadzona ta ocena), a tym samym zagrażać autonomii instytucjonalnej.

– Przed podjęciem oceny należy zatem rozważyć, czy jej efekty będą związane z tymi zjawiskami, które pozostają pod kontrolą uczelni. Na przykład uczenie się studentów (wyniki) to ich indywidualna odpowiedź na warunki oferowane przez instytucję; odpowiedź ta nie jest zależna wyłącznie od uczelni, ale także od samych studentów. Nie byłoby więc właściwe ocenianie uczelni wyłącznie na tej podstawie.

Uwagi końcowe

Przedstawione tutaj zagadnienia związane z procesami oceniania w szkolnictwie wyższym nie wyczerpują tematu. Materiał ten opiera się na selektywnym przeglądzie literatury przedmiotu, przy czym skupiłam się jedynie na problemach natury ogólnej, pomijając konkretne przykłady rozwiązań, omówione w innych opracowaniach znajdujących się w niniejszym numerze naszego czasopisma. Z analizy literatury wynika, iż – mimo niezaprzeczalnych korzyści wynikających z oceniania – są to procesy niezwykle złożone i wymagające dobrego przygotowania, jasnych celów oraz ostrożnego stosowania, mogą bowiem przynieść także nieoczekiwane skutki uboczne. Dlatego zamiast wniosków końcowych proponuję jedno stwierdzenie: rozwijając procedury oceniania uczelni i w uczelniach, należy postępować zgodnie z maksymą: po pierwsze – nie szkodzić.

Tabela 1
Cechy charakterystyczne wskaźników osiągnięć (WO) stosowanych w wybranych krajach oraz zakres ich wykorzystania

Kraj	Stan rozwoju WO na poziomie krajowym	Stan rozwoju krajowej bazy danych, baza:	Opieranie się na WO w planowaniu w danym kraju	Czy WO są publikowane na poziomie kraju?	Czy WO są wykorzystywane do decyzji o alokacji środków?
Austria	Wysoki, kofcowe stadium w 1991 r.	Rozwinięta, dopracowana	Stosunkowo znaczne	Niektóre	Marginalnie, głównie jako stymulator
Kanada	Na poziomie kraju nie rozwinięty, proponowany na poziomie prowincji	Na poziomie kolegiów (uczelni) oraz prowincjonalnym	Rośnie, zwłaszcza na poziomie prowincji	Nie	Nie, ale możliwy użytek na poziomie prowincji
Dania	Rozwinięto niewiele metod	Proponowana przez ministerstwo, oponowana przez uczelnie	Względnie znaczne	Nie	Nie, ale możliwe wykorzystanie w przyszłości
Finlandia	Dobrze rozwinięty, ale nie we wszystkich dziedzinach	Rozwinięta, rozwój kontynuowany	Bardzo znaczne	Niektóre, okresowo	Tylko marginalnie
Norwegia	Nie rozwinięty, trwają prace przygotowawcze	Proponowana, po dyskusji	Bardzo znaczne	Nie	Nie
Szwecja	Nie rozwinięty na poziomie kraju, ale dyskutowany	Nie dopracowana, prawdopodobnie dane częściowe	Bardzo znaczne	Nie	Nie, ale zamierza się korzystać z niektórych WO
Holandia	Lista WO zaproponowana i przedyskutowana	Częściowo przygotowana, ministerstwo ma dane na temat uniwersytetów	Bardzo duże	Nie na poziomie kraju	Nie, ale planuje się wykorzystanie
W. Brytania	Wysoki stopień rozwoju, trwają dalsze prace	Rozwinięte wskaźniki długookresowe	Względnie małe	Tak, corocznie, aż do poziomu kierunku studiów	Tak, zamierza się przeprowadzić znaczne zmiany w strukturze finansowania w wyniku zastosowania WO

Tabela 2

Czynniki wpływające na stopień zainteresowania rządów oraz instytucji szkolnictwa wyższego rozwojem systemu wskaźników osiągnięć na poziomie systemu szkolnictwa (w skali kraju)

Czynniki	Prawdopodobna korelacja z zainteresowaniem wskaźnikami	
	rząd	uczelnie
Ogólny kontekst		
– adekwatność zasobów do potrzeb ^a	silna negatywna ^a	słaba pozytywna ^a
– ogólna skłonność do wykorzystywania informacji normatywnych oraz zasad porównań i oceny	silna pozytywna	silna pozytywna
– autonomia instytucji szkolnictwa wyższego poświadczana przez obie strony (uczelnie i rząd)	słaba negatywna	słaba negatywna
– akceptacja dla sterowania szkolnictwem wyższym przez rząd	silna pozytywna	silna pozytywna
– przekonanie, że powinny istnieć różnice między uczelniami dotyczące dostępności studiów, treści kształcenia i jakości	silna pozytywna	silna pozytywna
– oparcie na finansowaniu szkolnictwa wyższego przez państwo	silna pozytywna	słaba pozytywna
– dostępność rzetelnej krajowej bazy danych	słaba pozytywna	niewielka
Stanowisko rządowe		
– zainteresowanie rządu efektywnością, wydajnością, konkurencyjnością uczelni	silna pozytywna	słaba pozytywna
– zainteresowanie rządu krajową bazą danych o nieograniczonej dostępności	silna pozytywna	silna negatywna
– zainteresowanie rządu wskaźnikami w celu sterowania podstawowym strumieniem finansowania	silna pozytywna	silna pozytywna
– zakres zaufania rządu do systemu szkolnictwa wyższego	silna negatywna	silna pozytywna
– rządowe zainteresowanie wykorzystaniem WO dla marginalnego stymulującego finansowania	silna pozytywna	silna pozytywna
– zakres, w jakim proponowane WO są wygodnym, redukcjonistycznym przybliżeniem stosowanym przy ocenie osiągnięć lub jakości (wartości)	słaba pozytywna	silna negatywna
Charakterystyka uniwersytetów		
– obecność silnej władzy wykonawczej na poziomie uczelni	słaba negatywna	silna negatywna
– obecność dobrze rozwiniętej informacji instytucjonalnej oraz funkcji badawczej	słaba negatywna	słaba negatywna
– możliwość ograniczenia dostępności do pewnych informacji na poziomie krajowej lub innej bazy danych	słaba negatywna	słaba negatywna

^a Negatywna lub pozytywna jest korelacja, a nie samo zainteresowanie.

Źródło: Kells 1992b.

Tabela 3

Przykłady wskaźników osiągnięć stosowanych na uczelniach

Rodzaj wskaźnika	Komentarz
A. Wewnętrzne wskaźniki osiągnięć Definicja: wskaźniki oparte na informacji dostępnej dla instytucji – wskaźniki sukcesu, np.: – wskaźnik dotyczący kończących studia (absolwentów) – udział zgłoszeń na studia w stosunku do ogółu zgłoszeń na rynku instytucji edukacyjnych – liczba przyjętych dysertacji doktorskich – przeciętny czas trwania studiów – ocena nauczania przez studentów	wg stopni, wydziałów (kierunków studiów) np. % zgłoszeń w stosunku do ogółu w kraju, danym regionie; % zgłoszeń w ramach danego kierunku studiów np. w danym roku w stosunku do ogółu doktorantów w kraju prowadzący do dyplomu (formalny lub rzeczywisty)
B. Wskaźniki działalności Definicja: wskaźniki opisujące wewnętrzne aspekty funkcjonowania systemu – obciążenie studentów pracą dydaktyczną – relacje między liczbą studentów a liczbą kadry akademickiej – koszty jednostkowe – wielkość grup studenckich na zajęciach – różnicowanie ofert dla studentów – obciążenie kadry akademickiej zajęciami – struktura kadry dydaktycznej	np. tygodniowe lub wg typu zajęć (wykłady laboratoryjne) np. wg kierunków studiów wg stopni i funkcji kadry samodzielna (senior); niesamodzielna (junior); akademicka/pomocnicza itp.
C. Zewnętrzne wskaźniki osiągnięć Definicja: wskaźniki określane na podstawie informacji dostępnej poza instytucją – zadowolenie z absolwentów w miejscu pracy – pierwsza praca absolwenta – reputacja określona przez zewnętrznych obserwatorów	dot. całej instytucji lub departamentów, ocena przez media, rodziców itp.
D. Wskaźniki dotyczące badań Definicja: wskaźniki służące ocenie działalności badawczej w instytucji – liczba publikacji – wskaźnik cytowań – udział badań zlecanych (kontraktowych) – zgłoszenia na studia II stopnia (<i>graduate</i>) – liczba przyjętych dysertacji – konsultacje, wynalazki i/lub patenty – zaproszenia na ważne konferencje naukowe – wybór na członków akademii nauk – nagrody i wyróżnienia	wartość w stosunku do całego budżetu ten wskaźnik może być odnoszony do nauczania (por. część A)

Źródło: Bourke (1986).

Literatura

Bourke P. 1989

Quality Measures in Universities, a Study Commissioned by Tertiary Education Commission. Australia.

Chelimsky D. 1978

Differing Perspectives of Evaluation. W: Renz R., Renz G.: *Federally Sponsored Programs, New Directions for Program Evaluation.* San Francisco: Jossey Bass.

Cronback L. et al. 1981

Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey Bass.

Fransson R. 1985

Resource Allocation Based on Evaluation of Research. „International Journal of Institutional Management in Higher Education”, vol. 9, nr 1.

Gibbons M. 1985

Methods for Evaluation of Research. „International Journal of Institutional Management in Higher Education”, vol. 9, nr 1.

Kells H.R. 1991

An Analysis of the Nature and Recent Developments of Performance indicators in Higher Education, paper presented to the OECD IMME seminar. Paris, April.

Kells H.R. 1992a

An Analysis of the Nature and Recent Development of Performance Indicators in Higher Education. „Higher Education Management”, vol. 4, nr 2.

Kells H.R. 1992b

Performance Indicators for Higher Education, a Critical Review with Policy Recommendations. Washington: The World Bank.

Kogan M. (ed.) 1989

Evaluating Higher Education. London: Jessica Kingsley Publ.

Linke R.D. 1992

Some Principles for Application of Performance Indicators in Higher Education. „Higher Education Management”, vol. 4, nr 2.

Lukkonen T. 1993

Evaluating Science and Scientists: Quantitative Techniques in Western Europe. International Workshop: Evaluation of Science and Scientists, Pułtusk (Poland), 8-10 October.

Luukkonen T., Stahle B. 1990

Quality Evaluations in the Management of Basic and Applied Research. „Research Policy”, vol. 19, nr 4.

Martin B., Irvine J. 1984

Research Evaluation. Why? How?. Paper presented at the Sarton Centennial Joint Meeting of 4s and C+C, Belgium, 14-17 November.

Premfors R. 1986

Evaluating Basic Units, Seven Fundamental Questions. „International Journal of Institutional Management in Higher Education”, vol. 10, nr 2.

Quade E. 1982

Analysis for Public Decisions. New York: North Holland.

Romney L., Bogen G., Spacek S. 1989

Assessing Institutional Performance, the Importance of Being Careful. W: Kogan M. (ed.): *Evaluating Higher Education.* London: Jessica Kingsley Publ.

Rossi P., Freeman H. 1989

Evaluation, a Systemic Approach. Newbury Park – London – New Delhi: Sage Publ.

Sizer J. 1992

Performance Indicators in Government – Institutional Relationships, Lessons from Government. „Higher Education Management”, vol. 4, nr 2.

Spee A., Bormans R. 1992

Performance Indicators in Government – Institutional Relations: the Conceptual Framework. „Higher Education Management”, vol. 4, nr 2.

Elżbieta Wnuk-Lipińska Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej

W artykule omówiono stanowiska występujące w krajach Europy Środkowo-Wschodniej w sprawie potrzeby tworzenia systemów zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Przeanalizowano przyczyny zainteresowania tym problemem zarówno rządów, jak i władz uczelni. Sporo miejsca poświęcono akredytacji; została ona w ostatnich latach wprowadzona w kilku krajach Europy Środkowo-Wschodniej w celu zapewnienia odpowiedniego poziomu kształcenia w szkołach wyższych. Ponadto zwrócono uwagę na wieloznaczność używanych terminów dotyczących jakości kształcenia i jej oceny.

Wprowadzenie

Zapewnienie i doskonalenie jakości kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego jest przedmiotem zainteresowania w wielu krajach. Problemy te nabierają szczególnej wagi w okresach zmian zachodzących w sferze edukacji i przeprowadzanych reform. Taka właśnie sytuacja występuje w Europie Środkowo-Wschodniej.

W państwach tego regionu w wypowiedziach na temat jakości kształcenia występują dwa stanowiska. Pierwsze – że troska tych krajów o zapewnienie jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego nie jest rzeczą nową. Występowała ona bowiem zawsze, nie wyłączając okresu komunistycznego. Istniały również sposoby zapewnienia jakości. Działalność reformatorska powinna więc być prowadzona w taki sposób, aby utrzymać istniejącą jakość. Zgodnie z dru-

gim stanowiskiem – najlepszym uczelniom udało się wprawdzie utrzymać dobry poziom przez okres komunizmu, ale nowy kontekst międzynarodowy i krajowy, w którym obecnie działają, wymaga rozwoju odmiennych mechanizmów i procedur zapewniania jakości.

W pierwszym podejściu kładziony jest nacisk na kontynuację istniejących praktyk zapewnienia jakości. Jest ono wyrazem obrony wartości akademickich funkcjonujących od dawna w instytucjach szkolnictwa wyższego. Drugie podejście charakteryzuje nastawienie na wartości związane ze zmieniającym się otoczeniem społecznym oraz na wartości leżące u podstaw reformowania szkół wyższych w krajach Europy Zachodniej.

Dla każdego z tych stanowisk można znaleźć przykłady potwierdzające ich słuszność. W niektórych uczelniach oraz w pewnych dziedzinach prowadzona działalność badawcza i edukacyjna reprezentuje wysoki poziom. Najważniejszą więc sprawą jest jego zachowanie. W przypadku wszystkich omawianych krajów prawdopodobnie byłoby dość łatwo wymienić najlepsze placówki. Otwartym problemem pozostaje jakość w pozostałych instytucjach.

Potrzeba zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym leżała u podstaw działalności reformatorskiej podjętej we wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Troska ta znalazła wyraz w przyjętych na początku lat dziewięćdziesiątych ustawach o szkolnictwie wyższym. Niektóre kraje w regionie utworzyły specjalne ciała odpowiedzialne za zapewnienie jakości. Inne na pierwsze miejsce wysunęły zmiany w organizacji i zarządzaniu szkolnictwem, uznając, iż otworzą one drogę do reform wewnętrznych w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Wśród wielu przyczyn żywego zainteresowania problemem jakości szkolnictwa wyższego w Europie Środkowo-Wschodniej za najważniejsze należy uznać:

- Znaczący wzrost liczby studentów

Zmieniły się cele i zasady przyjmowania kandydatów na studia. W przeszłości wychodzono z założenia, że należy kształcić na poziomie wyższym tylko taką liczbę młodych ludzi, jakiej będzie można zapewnić pracę odpowiadającą zdobytym kwalifikacjom (inna sprawa, w jakim stopniu zasada ta była realizowana). Obecnie, zgodnie z duchem czasu, uznano, iż każdy obywatel powinien mieć szansę realizacji swoich aspiracji edukacyjnych, jeśli starczy mu na to uzdolnień i determinacji, lecz bez gwarancji zdobycia pracy w wyuczonym zawodzie. Decyzje w sprawie liczby przyjmowanych kandydatów zostały przekazane uczelniom.

- Zróżnicowanie systemu szkolnictwa wyższego – pionowe i poziome

Powstało wiele nowych państwowych i prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego, mających prawo kształcenia na różnych poziomach (licencjat, magisterium, dyplom zawodowy). W starych instytucjach powstały zarówno nowe jednostki organizacyjne (wydziały, instytuty, studia międzywydziałowe), jak i różne poziomy kształcenia (krótkie cykle, kształcenie na poziomie magisterskim i doktorskim oraz inne formy kształcenia podyplomowego). W niektórych krajach (np. w Polsce i w Rumunii) największe obawy związane z jakością kształcenia dotyczą bardzo szybko i licznie powstających uczelni prywatnych.

- Zmiany w zarządzaniu instytucjami szkolnictwa wyższego

W państwach omawianego regionu kierunek zmian jest ten sam. Po długim okresie centralizmu wiedzie on w stronę decentralizacji podejmowania decyzji, do autonomii wyższych uczelni i wzrostu znaczenia ciał kolegialnych. Przeprowadzane reformy nie są jednak identyczne we wszystkich krajach, różnią się bowiem w szczegółowych rozwiązaniach, a także pod względem zakresu i stopnia autonomii przyznanej szkołom wyższym. We wszystkich przypadkach nastąpiła jednak zasadnicza zmiana w relacjach między władzami uczelni i rządem oraz w ramach uczelni – między ciałami jednoosobowymi i korporacją uczelnianą. Taki

stan rzeczy spowodował zmniejszenie możliwości interwencji z zewnątrz (zarówno z zewnątrz uczelni, jak i z zewnątrz wydziałów). W dyskusjach na ten temat pojawiało się stwierdzenie, że, w euforii budowy demokracji, w przyjętych zasadach zarządzania w instytucjach szkolnictwa wyższego zakres autonomii i kolegialności jest zbyt szeroki dla sprawnego funkcjonowania uczelni.

Rozwiązania problemu poszukuje się we wprowadzeniu systemu zapewnienia jakości, który zwiększałby samowiedzę uczelni o zachodzących w niej procesach i wynikach działalności, umożliwiając tym samym wprowadzenie mechanizmów utrzymania lub doskonalenia jakości, a zarazem zapewniał możliwość rozliczenia się z otrzymywanych pieniędzy (głównie ze źródeł publicznych).

- Standardy zawodowe

Chodzi w tym przypadku o uwiarygodnienie działalności kształceniowej uczelni wobec środowisk zawodowych. Dotyczy to głównie studiów o profilu zawodowym: medycznych, inżynierskich, ekonomicznych i prawniczych. Środowiska te chciałyby uzyskać zapewnienie, iż absolwenci studiów dających uprawnienia do wykonywania danego zawodu mają odpowiedni poziom kwalifikacji. Nacisk grup zawodowych, a także pozytywne nastawienie uczelni kształcących specjalistów w tych dziedzinach powoduje, że uczelnie te są często bardziej zaawansowane w próbach budowy systemu zapewnienia jakości niż inne szkoły wyższe.

- Procesy integracyjne w Europie

Rozwój współpracy przejawia się w ożywionych kontaktach naukowych, wymianie pracowników akademickich i studentów. Wywołuje to konieczność porozumienia się w sprawie jakości kształcenia oraz przyznawanych dyplomów i stopni naukowych. Stosowane procedury prowadzące do uznania dyplomów i stopni coraz częściej uwzględniają – poza uregulowaniami prawnymi – informacje dotyczące statusu danej instytucji szkolnictwa wyższego i jakości programów nauczania.

Akredytacja a ocena jakości

W publikacjach i dyskusjach na temat oceny jakości w szkolnictwie wyższym w krajach Europy Środkowo-Wschodniej używany jest najczęściej termin „akredytacja”. Jest ona jednak rozumiana niejednoznacznie. Czasami szeroko – jako środek prowadzący do integracji z Europą przez uzyskanie uznania dla dyplomów i wprowadzaniego kredytowego (punktowego) systemu studiowania. Z tak pojętą akredytacją związane jest również przekonanie, że spowoduje ona reformy w polityce kadrowej i zarządzaniu finansami oraz redefinicję celów i zadań instytucji szkolnictwa wyższego. W wąskim rozumieniu akredytacja ma stanowić dowód dla rządu, iż dana instytucja oraz przyznawane przez nią dyplomy i stopnie naukowe zachowują wymagany poziom.

W czasie wielu konferencji z udziałem uczestników z krajów Europy Środkowo-Wschodniej nie uzyskano jasności terminologicznej w określaniu sposobów i celów oceny jakości. Jest to problem bardzo skomplikowany, o czym świadczy fakt, iż jednoznaczności w stosowanej terminologii nie uzyskano również w państwach Europy Zachodniej, o wiele bardziej zaawansowanych w pracach nad zachowaniem i doskonaleniem jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Coraz częściej stosowanym terminem jest „zapewnienie jakości”, określane jako *działania prowadzone zarówno przez instytucję, jak i przez ciała wobec niej zewnętrzne w celu utrzy-*

mania i/lub doskonalenia jakości. W wielu krajach Europy Środkowo-Wschodniej nadzieję na rozwiązanie problemu zapewnienia jakości pokłada się raczej w ustanowionych przez rządy radach akredytacyjnych niż w samoregulujących działaniach prowadzonych przez instytucje szkolnictwa wyższego. Rolę tę mogłyby pełnić również stowarzyszenia akademickie i zawodowe, ale w bliskiej przyszłości jest to mało prawdopodobne; jeśli bowiem ciała takie istnieją, to przeważnie są słabe i nie odgrywają ważnej roli opiniotwórczej, nie stanowią wpływowych *lobbies*.

W dyskusjach dotyczących celów, jakim ma służyć system zapewnienia jakości kładziony jest nacisk na różne sprawy:

- uzyskanie przez uczelnie międzynarodowej wiarygodności;
- uzyskanie podstaw do podziału uczelni na akademickie i nieakademickie;
- zwiększenie wiedzy szkół wyższych o sobie i o pozycji zajmowanej wśród innych uczelni;
- zapewnienie wiedzy niezbędnej dla przyznania praw nowo powstającym instytucjom.

W celu dalszej prezentacji wdrażanych lub dyskutowanych sposobów utrzymania i doskonalenia jakości w szkolnictwie wyższym należy podjąć próbę odpowiedzenia na pytanie: co to jest *akredytacja*? Jest to proces zapewniania i doskonalenia jakości, którego koncepcja powstała w latach dwudziestych w Stanach Zjednoczonych. W procesie tym należy wyróżnić trzy części składowe:

1) proces samooceny;

2) przegląd dokonany przez kompetentnych ekspertów (*peer review*), zazwyczaj jest to forma wizytacji;

3) etap charakterystyczny dla akredytacji: jest nim połączenie dwóch pierwszych elementów z trzecim, polegającym na określeniu standardów przyjętych w celu podjęcia decyzji, czy przyznać akredytację (Vught 1994, s. 70).

W Europie i w Kanadzie w procesie zapewniania jakości stosowane są dwa pierwsze elementy. Akredytacja przeprowadzana jest na poziomie instytucji i/lub na poziomie kierunków studiów. Jest ona dobrowolna. W Stanach Zjednoczonych stosowane są dwie formy akredytacji: ogólna – prowadzona przez ciała regionalne, kontrolowane przez instytucje szkolnictwa wyższego oraz zawodowa – prowadzona przez ciała kontrolowane przez środowiska lub instytucje zawodowe¹. Odmianą koncepcję przedstawia J. Crighton, ekspert Unii Europejskiej, od 1990 r. zaangażowana w problemy szkolnictwa wyższego w naszej części świata. Proponuje ona następujące określenie akredytacji: „*przedsięwzięcie, na którego podstawie uprawnione ciało lub agencja publicznie wyraża swoje stanowisko dotyczące aprobaty standardów egzaminacyjnych, testowych lub schematu oceniania, administrowane przez niezależną organizację*” (Crighton 1994, s. 32). W dalszym ciągu wywodu definiowane są podstawowe pojęcia:

– *przedsięwzięcie*: może nim być zbiór procedur, na podstawie których występujący o akredytację przedstawiają określony typ dowodów w określonym czasie, a przyznający akredytację, po przeanalizowaniu ich zgodnie z jawnymi kryteriami, udzielają odpowiedzi;

– *uprawnione ciało*: odnosi się do komitetów, grup, agencji i ekspertów, powołanych (na wniosek ministra albo przez instytucje dążące do uzyskania akredytacji) w celu rozpatrzenia przedłożonych dowodów i udzielenia odpowiedzi;

¹ Problemowi akredytacji w Stanach Zjednoczonych poświęcono sporo miejsca w artykule *Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny* w pierwszym numerze tego czasopisma z 1993 r.

– *publicznie wyrażone stanowisko*: każda odpowiedź udzielona przez uprawnione ciało występującym o akredytację musi mieć charakter publiczny, aby poinformować osoby zainteresowane o poddanych badaniu egzaminach, testach lub innych formach oceny studiowania;

– *standardy* : są nimi te cechy i właściwości, które podlegały ocenie zgodnie z jawnymi kryteriami i rozwiązaniami wynikającymi z praktyki, formułowane we współpracy ze środowiskiem nauczycieli akademickich, szeroko rozpowszechnione, stosowane – właściwie bez wyjątków – tak samo wobec wszystkich występujących o akredytację, sprawdzane na życzenie tych, którzy pragną otrzymać lub potwierdzić akredytację;

– *egzamin, test, schemat oceniania*: terminy te odnoszą się do każdego z poddanych akredytacji egzaminu pisemnego lub ustnego, testu lub innej formy sprawdzenia wiedzy uczących się;

– *niezależna organizacja*: oznacza, iż ubiegający się o akredytację musi być finansowo i organizacyjnie niezależny od ciała udzielającego akredytacji.

J. Crighton opowiada się za akredytacją poszczególnych „cegiełek edukacyjnych”. Na podstawie dotychczasowych doświadczeń twierdzi ona, iż akredytacja instytucji jest z zasady oparta na bardzo ogólnej ocenie oraz w dużej mierze udzielana na podstawie reputacji akademickiej i prestiżu.

Minimalistyczne podejście do zakresu działań akredytacyjnych ma uzasadnienie w sytuacji istniejącej w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Rzetelność przebiegu procesu akredytacyjnego zależy bowiem nie tylko od dobrej woli i kompetencji osób zaangażowanych w ten proces, ale także od rodzaju i rzetelności dostępnych informacji. A z tym jest kłopot. Szkoły wyższe zbierają jedynie standardowe dane, dotyczące głównie pieniędzy i ludzi wchodzących do uczelni (*input*), ale nawet te dane są dość ubogie. Nie ma informacji dotyczących np. pochodzenia społecznego studentów, ich poprzednich doświadczeń edukacyjnych czy oczekiwań związanych ze zdobywanym wykształceniem. Jeszcze mniej informacji odnosi się do zachodzących procesów i wyników działalności, np. opinii studentów o procesie dydaktycznym, absolwentów o zdobytym wykształceniu i kwalifikacjach, a także bezrobocia czy rodzaju pracy wykonywanej przez absolwentów.

Podejście J. Crighton jest warte rozważenia, ale chyba niezbyt atrakcyjne dla krajów, które w krótkim czasie powinny ocenić jakość w wielu instytucjach szkolnictwa wyższego. Wyjściem z sytuacji mogłoby być rozpoczęcie prac nad wprowadzeniem w życie systemu zapewnienia jakości, w którym akredytacja instytucji lub kierunku studiów mogłaby stanowić stadium początkowe. Docelowo chodziłoby o przerzucenie dużej części odpowiedzialności za zapewnienie jakości na uczelnie, które same wypracowywałyby systemy wewnętrznego sterowania jakością.

Z analizy dostępnych publikacji wynika, iż najdalej na drodze wdrażania systemu akredytacyjnego posunęły się trzy kraje: Czechy, Węgry i Rumunia.

Czechy

Na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r. została powołana Komisja Akredytacyjna jako „ciało konsultacyjne w sprawach szkolnictwa wyższego dla czeskiego rządu”. Została ona powołana przez rząd, w porozumieniu z Radą Szkolnictwa Wyższego, w miejsce poprzedniej, politycznej i biurokratycznej państwowej inspekcji, która interweniowała bezpo-

średnio we wszystkie działania uczelni. Skład członkowski Komisji został zaproponowany przez Czeskie Ministerstwo Edukacji i zatwierdzony przez rząd. Składa się ona z 21 wybitnych specjalistów z kraju i z zagranicy (członkami Komisji nie mogli być rektorzy i dziekani szkół wyższych), z których każdy może powołać podkomisję. Praca ta jest wykonywana bezpłatnie.

W ustawie zadania Komisji są określone jako:

- wyrażanie stanowiska w sprawie propozycji tworzenia, dzielenia lub likwidowania instytucji szkolnictwa wyższego i ich wydziałów;
- wyrażanie stanowiska lub sugerowanie zmian dotyczących propozycji przyznania lub cofnięcia uczelniom praw doktoryzowania i habilitowania w określonych dziedzinach wiedzy.

Mimo braku zapisu w ustawie, Komisja Akredytacyjna rozpoczęła dość szybko, od chwili powstania, pracę nad przygotowaniem projektu oceny jakości instytucji szkolnictwa wyższego. W latach 1990 – 1991 zajmowała się projektami otwarcia nowych uczelni. W celu uzyskania akredytacji należało przedstawić informacje dotyczące możliwości materialnych i kadrowych oraz perspektyw rozwojowych. Na podstawie rekomendacji udzielonych przez Komisję Parlament wyraził zgodę na otwarcie pięciu nowych uniwersytetów regionalnych (powstały one na bazie istniejących wydziałów lub filii). Do końca 1993 r. Komisja dokonała oceny wielu propozycji otwarcia nowych wydziałów powstałych w starych i nowych instytucjach szkolnictwa wyższego. Akredytacji dokonywano na podstawie oceny szans, iż dana instytucja zapewni odpowiedni poziom kształcenia. W tym celu analizowano skład kadrowy, zasoby materialne, możliwości współpracy z innymi instytucjami nauki i kultury oraz otwartość na realizację potrzeb regionu. W przypadku oceny wydziałów zalecenia Komisji nie zawsze były respektowane (dokonywanie zmian na poziomie wydziałów należy do kompetencji senatów uczelni).

Rola Ministerstwa Edukacji w sprawie akredytacji nie jest w ustawie jasno określona. Według przewodniczącego Komisji Akredytacyjnej, Jaroslava Kurzweila, Komisja powinna przedstawiać niezależny punkt widzenia na temat jakości szkolnictwa wyższego oraz pomagać szkołom wyższym i ich wydziałom, dostarczając obiektywnych ocen ich działalności edukacyjnej, badawczej i artystycznej. Sformułowanie to, pochodzące z 1992 r., jest wynikiem refleksji nad działalnością Komisji i odczuwanej potrzeby ponownego określenia jej celów. W tym czasie Komisja rozpoczęła proces oceniania dawniej powstałych instytucji i wydziałów.

W stosowanych poprzednio procedurach akredytacyjnych nie było warunku, iż w ich skład muszą wchodzić wizytacje przez zespół ekspertów. Jak twierdzi J. Hendrichova, nie było to możliwe przy konieczności dokonania oceny dużej liczby jednostek edukacyjnych. W 1992 r., po pierwszym, gorączkowym etapie, ta forma działalności określona została jako niezbędna dla wnikliwej oceny jakości wyższych uczelni.

Wiosną 1992 r. Komisja rozpoczęła pracę nad ewaluacją wydziałów przyrodniczych i inżynierskich (kierunek: elektryczność). Wydziały te otrzymały do wypełnienia „kwestionariusze oceny”, z prośbą o informacje dotyczące: ogólnej charakterystyki wydziału, struktury organizacyjnej i struktury zatrudnienia, wyposażenia, zarządzania finansami, organizacji studiów, procesu dydaktycznego, charakterystyki działalności badawczej i rozwojowej oraz oceny miejsca wydziału wśród podobnych wydziałów pod względem nauczania, działalności badawczej, szans absolwentów na rynku pracy oraz odpowiedniości między zadaniami i celami wydziału a strukturą kwalifikacyjną kadry. Wypełnione kwestionariusze zostały odesłane do Komisji oraz przestudiowane przez powołane zespoły ekspertów, które następnie przepro-

wadziły wizytacje na ocenianych wydziałach i w ich mniejszych jednostkach organizacyjnych. Po wizytacjach zostały opracowane raporty. Raport dotyczący danego wydziału i raport ogólny otrzymał odpowiedni wydział oraz senat uczelni z prośbą o uwagi i opinie, które zostały zamieszczone w raporcie końcowym.

W 1993 r. rozpoczęto tego typu postępowanie na wydziałach pedagogicznych, chemiczno-technologicznych i fizyki nuklearnej. Raporty miały zostać przedstawione do końca 1994 r.

Na zasadzie eksperymentu prowadzone są pierwsze prace nad oceną szkolnictwa ponadśredniego (poniżej poziomu uniwersyteckiego).

Węgry

Prace nad zapewnieniem jakości rozpoczęto od kształcenia na poziomie podyplomowym. W 1990 r. prawo prowadzenia studiów doktorskich i nadawania stopnia doktora, odebrane uprzednio uniwersytetom przez Węgierską Akademię Nauk, zostało im przywrócone. W 1992 r. wiele spośród nich ukończyło przygotowania do rozpoczęcia kształcenia na tym poziomie. W związku z tym powstała potrzeba utworzenia ciała, które przeprowadziłoby postępowanie akredytacyjne. Jesienią 1992 r. została utworzona Tymczasowa Komisja Akredytacyjna, w której skład weszło: 12 członków Węgierskiej Konferencji Rektorów, 1 – Konferencji Dyrektorów Kolegiów, 10 – Węgierskiej Akademii Nauki i 1 – Komitetu Rozwoju Technologicznego. Komisja składa się z trzech podkomisji i 24 sekcji na poziomie dyscyplin.

W 1993 r., na podstawie nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, została utworzona Krajowa Komisja Akredytacyjna. Członkowie Komisji są powoływani na trzy lata przez premiera, na wniosek Ministra Edukacji i Kultury. W jej skład wchodzi osoby mające stopień doktora, w połowie – przedstawiciele uczelni oraz reprezentanci instytutów badawczych. Komisja może powoływać zespoły specjalistów z udziałem osób z zewnątrz.

Zadaniem Komisji jest czuwanie nad utrzymaniem standardów w działalności edukacyjnej i naukowej. Na życzenie Ministra Edukacji i Kultury lub instytucji szkolnictwa wyższego, może ona wyrazić opinie dotyczące:

- utworzenia lub zamknięcia wydziału;
- wymagań dotyczących kwalifikacji;
- regulacji doktorskich i habilitacyjnych.

Jeśli uczelnia nie realizuje zadań edukacyjnych, Komisja może wystąpić o:

- zawieszenie praw przeprowadzania egzaminów końcowych i wydawania dyplomów;
- likwidację instytucji lub cofnięcie uznawania dyplomów przez państwo;
- inne postępowanie mające na celu utrzymanie standardów edukacyjnych.

Pierwsze postępowanie akredytacyjne, obowiązkowe dla instytucji państwowych, ma zostać zakończone w 1998 r. Jest to krótki termin, zwłaszcza jeśli, zdaniem J. Setenyi'ego, nie ma oficjalnej koncepcji, czemu akredytacja ma służyć. Obecna treść i forma akredytacji zostały określone przez władze Komisji i jej doradców. Zgodnie z tym, pierwszy program pilotażowy będzie połączeniem akredytacji uczelni i kierunków studiów. Nacisk położono na ocenę instytucji jako całości, ocena poszczególnych kierunków będzie pełnić rolę uzupełniającą. Ponieważ na Węgrzech większość instytucji szkolnictwa wyższego nie ma systemu monitorowania jakości, według J. Setenyi'ego działania Komisji będą musiały z konieczności mieć formę bezpośredniego przeglądu. Pierwszy projekt pilotażowy obejmie dwa uniwersytety i dwa kolegia. Zasady postępowania są takie same jak w projekcie czeskim.

Rumunia

W 1990 r. rząd rumuński zawiesił komunistyczne prawo z 1978 r. dotyczące szkolnictwa wyższego, określające m.in. zasady tworzenia instytucji szkolnictwa wyższego. Uprawnienia takie przyznano rządowi i lokalnej administracji. Dopuszczono również możliwość tworzenia prywatnych wyższych uczelni. W latach 1991 – 1993 liczba uniwersytetów państwowych wzrosła z 3 do 36, a prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego z 17 do 66. Ten raptowny wzrost, nie kontrolowany prawnymi ramami określającymi standardy jakości nauczania, spowodował, iż konieczność opracowania zasad akredytacji stała się bardzo pilna. W listopadzie 1993 r. została przyjęta przez Parlament ustawa akredytacyjna dotycząca państwowych i prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego.

Wszystkie te instytucje muszą mieć charakter niedochodowy. Muszą także poddać się okresowej akredytacji akademickiej, jeśli chcą otrzymać lub zachować status „instytucji akredytowanej”, tj. takiej, która ma prawo organizowania egzaminów licencyjnych (dyplom po 4-6 latach studiów na poziomie uniwersyteckim), końcowych i wydawania dyplomów uznawanych przez Ministerstwo Edukacji. Interesujące jest, jak pisze J. Sedlak, iż prawo organizowania kursów doktorskich i podyplomowych nie zostało uwzględnione.

Ciałem odpowiedzialnym, w głównej mierze, za stosowanie prawa dotyczącego akredytacji jest Komitet Akademickiej Oceny i Akredytacji, którego członkowie powołani są przez Parlament na wniosek rządu, na okres czterech lat.

Rumuńscy ustawodawcy wyróżniają dwa sposoby dokonywania oceny instytucji szkolnictwa wyższego: 1) tymczasową autoryzację, pozwalającą instytucji funkcjonować; instytucje utworzone po 1989 r. (po upadku komunizmu) musiały wystąpić o nią najpóźniej 6 miesięcy po wejściu w życie ustawy oraz 2) akredytację. Jak pisze J. Sedlak, autoryzacja jest przyznawana automatycznie instytucjom utworzonym przed 22 grudnia 1989 r. W ten sposób prawo potwierdza pozycję akademicką wszystkich szkół wyższych utworzonych przed upadkiem komunizmu.

Przyjęte prawo akredytacji zawiera cały dział poświęcony ogólnym kryteriom i obowiązkowym minimalnym standardom akademickiej oceny i akredytacji dotyczących: nauczycieli akademickich, programów nauczania, zaplecza materialnego oraz procedur związanych z działalnością badawczą i finansową. Niektóre standardy są ustalone na bardzo wysokim poziomie, np. minimum 50% przestrzeni wykorzystywanej do prowadzenia działalności edukacyjnej musi należeć do instytucji występującej o akredytację.

Dla sporej części nowych instytucji, zwłaszcza dla uczelni prywatnych, przyjęte standardy są nieosiągalne. Budzą więc wiele zastrzeżeń, wśród których powtarza się zarzut, iż nie uwzględniają specyfiki uczelni i są oparte na sztywnych pomiarach. Przedstawiciele szkół nie spełniających tych standardów uważają, że w początkowym okresie istnienia ich instytucje powinny mieć szanse rozwoju, spotkać się ze współpracą i pomocą ze strony rządu oraz środowiska lokalnego. Łatwo jest bowiem wylać dziecko wraz z kąpielą.

Podsumowanie

Zewnętrzny system zapewniania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego jest w dużej mierze uzależniony od systemów wewnątrzuczelnianych. Im instytucja jest lepiej przygotowana do oceny własnej jakości, tym ma lepsze argumenty przetargowe w negocjacjach

dotyczących kryteriów i standardów oceny. Jeśli takich systemów nie ma, ocena zewnętrzna, oparta na wizytacji i prostych wskaźnikach statystycznych, budzi spore wątpliwości. Jest to bowiem ocena bardzo pobieżna.

Do powstania systemów wewnętrznych potrzebne są czynniki motywacyjne, które w wielkim uproszczeniu można sprowadzić do stwierdzenia: „musi się opłacić być dobrym”. Odnosi się to zarówno do instytucji, jak i do zatrudnionych w nich pracowników i kształcących się osób. Opłacalność nie musi mieć jedynie charakteru materialnego, ważny jest także prestiż i wartości poznawcze. Jednakże w krajach mających od dawna niedoinwestowane instytucje szkolnictwa wyższego bodźce materialne wysuwają się na pierwszy plan.

Osobną kwestią jest skompletowanie zespołów eksperckich dokonujących oceny, w których skład nie wchodziłyby osoby związane z ocenianą uczelnią lub kierunkiem kształcenia. Jest to szczególnie poważny problem dla małych państw. W naszym regionie w dobrej sytuacji pod tym względem znajdują się Czechy i Słowacja, które postanowiły wymieniać ekspertów między sobą.

W czasie, gdy kraje Europy Środkowo-Wschodniej rozpoczęły prace nad zewnętrzną oceną jakości w szkolnictwie wyższym, w Stanach Zjednoczonych proces akredytacji przeżywa kryzys. Krytycy twierdzą, iż: 1) stosowane standardy są za niskie; 2) ocenie nie podlega realizacja celów ważnych dla odbiorców, tj. rządu, studentów, płatników podatków, pracodawców, lecz celów istotnych dla grup akademickich lub zawodowych; 3) zbyt mało jest informacji dotyczących studenckich osiągnięć edukacyjnych; 4) dla wielu grup zaangażowanych w proces akredytacji nie jest jasne, czemu ona służy: wewnętrzna ocena ma często charakter wyrwykowy i dokonywana jest przez małe grupy, bez konsultacji z osobami najbardziej zaangażowanymi w realizację programów nauczania.

W wypowiedziach zwolenników systemu zapewniania jakości coraz częściej występuje stwierdzenie, iż ciężar odpowiedzialności za jej utrzymanie i doskonalenie należy przenieść w dużej mierze na uczelnie, które powinny być zobowiązane do rozliczania się przed społeczeństwem ze swojej działalności. Służyć temu mają wewnętrzne procedury monitorowania i doskonalenia jakości.

Literatura

„Higher...” 1993

„Higher Education in Europe”, nr 3.

Sedlak J. 1994

The Emergence of Diversified System: the State Private Predicament in Transforming Higher Education in Romania. „European Journal of Education”, vol. 29, nr 1.

Seminar I ... 1994

Seminar I: Quality Assurance and Accreditation in Higher Education. Paris: OECD, tu:

Crighton J.: *Quality Improvement and Accreditation in Educational Systems in Central and Eastern Europe.*

Hendrichova J.: *The System of Quality Assurance in the Czech Higher Education.*

Ryan L.: *Quality Assurance in Higher Education – A Review of Issues in Central and Eastern Europe.*

Setenyi J.: *Quality Assurance and Accreditation in Hungary.*

Vught F. van: *Towards a General Model of Quality Assessment.*

Maria Wójcicka Jakość kształcenia a akredytacja – mechanizmy i procedury oceny. Przykład Polski

W artykule zaprezentowano sposoby podejścia uczelni do problemu jakości kształcenia oraz dyskusje środowiskowe i kierunki poszukiwania kryteriów oceny tej jakości. Wykorzystano w nim m.in. wyniki badania ankietowanego, którym zostały objęte wszystkie uczelnie podległe Ministerstwu Edukacji Narodowej, akademie medyczne oraz wyższe szkoły niepaństwowe.

Zgromadzony materiał wskazuje na rosnące w ostatnim czasie zainteresowanie – pomijając jego przyczyny i charakter – problematyką oceny jakości kształcenia. Szczególną uwagę koncentruje projekt utworzenia na szczeblu krajowym systemu nadzorowania (monitorowania) jakości kształcenia – zasadności, podstaw prawnych, a także celu i sposobów wykorzystania wyników zewnętrznej wobec uczelni oceny jakości kształcenia, jeśli taki system powstał.

Skąd zainteresowanie problemem?

Źródło zainteresowania na całym świecie problemem jakości w szkolnictwie wyższym i jego zasięg (Vroeijenstijn 1995) tłumaczy kontekst, w jakim pojęcie to pojawia się najczęściej; jest nim efektywność i autonomia. W latach sześćdziesiątych w wielu krajach – z inicjatywy i pod silnym nadzorem rządów – powstał nieakademicki sektor kształcenia, a w latach siedemdziesiątych – na skutek „szoku paliwowego” – drastycznie ograniczono środki na edukację. Realizacja wdrażanych wówczas reform, opartych na założeniu wielkich nakładów na szkolnictwo, dokonywała się zatem w warunkach poważnych ograniczeń budżetowych. Niejednoznaczna ocena wyników wdrożeń innowacji edukacyjnych, narzuconych środowisku akademickiemu, bo pochodzących z zewnątrz (Cerych, Sabatier 1986), doprowadziła do częściowego odstąpienia niektórych krajów od centralnego sterowania szkolnictwem wyższym i kontroli na rzecz zwiększenia zakresu samodzielności oraz odpowiedzialności uczelni. Od tej pory pojęcia efektywności i oceny jakości kształcenia stały się podstawowymi wyznacznikami kierunku polityki edukacyjnej wobec instytucji szkolnictwa wyższego; ilustrują tę tezę przykłady wielu państw (Neave, Vught, ed. 1991).

Nadzorowanie przez rządy krajów Europy Zachodniej przebiegu kształcenia zastąpiła ocena jego wyników (różnie definiowanych) na podstawie wynegocjowanych z uczelniami mechanizmów samooceny. W rezultacie tych procesów powstały ośrodki zajmujące się oceną jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym; problem ten omawiany jest szerzej w kilku artykułach zamieszczonych w niniejszym tomie. Warto jednak zauważyć, że idea zastąpienia opartej na centralnym sterowaniu relacji między rządami i szkolnictwem wyższym me-

chanizmami samoregulacji krystalizowała się długo i zapewne jej autorstwo można przypisać środowisku akademickiemu; idący za nią system monitorowania jakości stanowi – jak można sądzić – cenę osiągniętego przez uczelnie poziomu niezależności.

Zjawiska, które wywołały zainteresowanie jakością kształcenia w krajach Europy Zachodniej występują również w Polsce: powstał nieakademicki sektor kształcenia, reprezentowany dotychczas przede wszystkim przez uczelnie niepaństwowe; wobec malejących nakładów na edukację coraz większego znaczenia zaczynają nabierać zasady rozdziału środków budżetowych na szkolnictwo wyższe; wiele uczelni korzysta z poszerzonego zakresu samodzielności w kształtowaniu wewnętrznej polityki naukowej i edukacyjnej. W przeciwieństwie jednak do krajów Europy Zachodniej, gdzie zjawiska te następowały po sobie w dużym przedziale czasu (20-30 lat), u nas zaistniały prawie równocześnie, w ciągu 3-4 lat. W ten sposób, o ile w pierwszym przypadku funkcjonujące w niektórych krajach od połowy lat osiemdziesiątych systemy oceny jakości kształcenia odnoszą się do struktur wcześniej ukształtowanych, o pewnym poziomie stabilności, o tyle u nas tworzeniu się nowego ładu edukacyjnego towarzyszą dyskusje nad kryteriami oszacowywania rezultatów dokonujących się przemian.

Nowa *Ustawa o szkolnictwie wyższym* pozostawia uczelniom znaczną swobodę w kwestii doboru treści kształcenia i organizacji toku studiów. Od wewnętrznych standardów i obiektywnych warunków szkół wyższych, czy – częściej – poszczególnych wydziałów, zależy miejsce dydaktyki wśród innych zadań szkoły wyższej. Brak informacji o tym, jakie jest to miejsce, to jeden z powodów szczególnego zainteresowania administracji centralnej, a po części także władz uczelni, systemami monitorowania jakości kształcenia funkcjonującymi w innych krajach.

Na pytanie, jak problem ten jest postrzegany w naszym środowisku akademickim, spróbujemy odpowiedzieć odwołując się do rezultatów dyskusji – argumentów powoływanych za i przeciw wprowadzeniu na szczeblu krajowym systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych zewnętrznego w stosunku do instytucji szkolnictwa wyższego. W artykule wykorzystano opinie prezentowane na seminariach, spotkaniach roboczych i konferencjach przez przedstawicieli administracji centralnej, „ciał buforowych” (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Konferencje Rektorów itp.) oraz nauczycieli akademickich. Przedstawione zostaną ponadto działania uczelni, które ocenę jakości kształcenia, przeważnie na poziomie wydziału, stosują we własnym zakresie od lat bądź włączyły się w ten proces ostatnio. Oszacowanie skali i charakteru tych prób – mechanizmów stosowanych na szczeblu uczelni i na poziomie wydziałów – stanowiło treść badania podjętego w pierwszym etapie realizacji projektu dotowanego przez EC TEMPUS¹.

Problem jakości w dyskusjach środowiskowych

W omawianej kwestii nie ma oficjalnych stanowisk poszczególnych szkół wyższych; istnieją jedynie bardzo zróżnicowane opinie osób reprezentujących te uczelnie. Zgromadzony materiał, którego źródłem są przede wszystkim spotkania, seminaria i dyskusje, nie zaś badania socjologiczne, nie daje podstaw do szacunków liczbowych w tym sensie, że nie upraw-

¹ E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka: *Advice for the Ministry of Education on the Organization of a National Higher Education Accreditation Centre.* TEMPUS Complementary Measure grant for the academic year 1994-1995.

nia do określenia relacji ilościowych między zwolennikami i przeciwnikami wprowadzenia pod jakąkolwiek postacią systemu zewnętrznych ocen jakości kształcenia. Trzeba też podkreślić, że w powoływanych spotkaniach i seminariach uczestniczyli przedstawiciele różnego szczebla władz uczelni: dziekani, prorektorzy, dyrektorzy instytutów. Nauczyciele akademicy nie pełniący funkcji administracyjnych stanowili tam zdecydowaną mniejszość. Dysponujemy zatem możliwością określenia w ogólnych zarysach stosunku do problemu oceny jakości w szkolnictwie wyższym wyróżnionych kategorii nauczycieli akademickich, przede wszystkim jednak przedstawicieli władz uczelni.

W większości przypadków merytoryczną podstawę czy punkt wyjścia w tych dyskusjach stanowił projekt systemu akredytacji i klasyfikacji uczelni, opracowany – w wyniku konsultacji ze środowiskiem akademickim – przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego². Jego założenia, obecnie weryfikowane na dwóch wybranych kierunkach studiów: lekarskim i fizyki, zostały zaprezentowane m.in. na środowiskowym seminarium konsultacyjnym, z udziałem przedstawicieli Rady Europy³, zorganizowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej⁴.

Międzyuczelniane dyskusje nad jakością kształcenia podejmowane są bądź w relacji do dyscyplin wiedzy, bądź też typu uczelni. Na niektórych wydziałach (dyscypliny, dziedziny wiedzy) problem jakości omawiany jest na poziomie władz wydziałów (dziekanów, prodziekanów). Równolegle organizowane są – zróżnicowane pod względem skali – seminaria dla przedstawicieli uczelni jednego typu, np. technicznych⁵. Stałe spotkania, na których często akcentowane są różne aspekty oceny jakości kształcenia, odbywają się w Szkole Głównej Handlowej, grupując przedstawicieli państwowych i niepaństwowych uczelni ekonomicznych, oraz w ramach Międzyuczelnianego Forum Dyskusyjnego, działającego pod patronatem tej uczelni od 1993 r.⁶

Najczęściej powoływane argumenty

Istnieje pogląd, że uczelnie o statusie akademickim wyposażone są niejako konstytutywnie w mechanizmy samoregulacji, które stanowią wystarczającą gwarancję utrzymywania wymaganych standardów w dydaktyce. Do tej cechy akademii – zdaniem przeciwników każdej formy oceny jakości kształcenia przez gremia zewnętrzne wobec uczelni – odwołuje się obowiązująca *Ustawa o szkolnictwie wyższym*. Zgodnie z art. 2.1, uczelnie „są organizowane i działają na zasadzie wolności badań naukowych, wolności twórczości artystycznej i wol-

² Pomijamy tu inicjatywę Ministerstwa Edukacji Narodowej opracowania systemu akredytacji kolegiów nauczycielskich, jako ułokowanych w strukturach szkolnictwa średniego (Jeffery 1993).

³ Seminarium pn. „Evaluation of Principles for the System of Teaching Quality Assessment in Higher Schools” odbyło się w Warszawie 26-27 września 1994 r.

⁴ Pierwszy szkic projektu został przedstawiony na seminarium dyskusyjnym w Miedzeszynie, którego przebieg i najważniejsze ustalenia zostały szerzej omówione w „Kronice” niniejszego numeru czasopisma.

⁵ Na przykład seminarium pn. „Ocena procesu dydaktycznego w wyższych szkołach technicznych” (14-16 listopada 1994 r.), zorganizowane w Janowicach k. Tarnowa przez Politechnikę Krakowską.

⁶ III spotkanie Forum Dyskusyjnego (14 stycznia 1995 r.) było w całości poświęcone zagadnieniom jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym oraz systemom oceny i akredytacji.

ności nauczania”⁷. Ten zapis – według niektórych przedstawicieli środowiska akademickiego, zwłaszcza uczelni o poszerzonym zakresie autonomii – gwarantuje szkolnictwu wyższemu prawo kształtowania polityki naukowej oraz edukacyjnej zgodnie i na miarę przyjętych ustaleń, a także według określonych wewnętrznie standardów.

Część środowiska akademickiego skłania się ku przekonaniu, że – niezależnie od wyżej powoływanych – wystarczające gwarancje utrzymania wysokiego poziomu kształcenia stwarzają ustawy, rozporządzenia i uchwały organów przedstawicielskich szkolnictwa wyższego, określające ramy dla trybu oraz zasad funkcjonowania tego szkolnictwa⁸.

Zwolennicy poglądu, iż ukształtowane przez tradycję cechy szkół wyższych, wzmocnione istniejącymi aktami prawnymi, mogą stanowić dostateczne zapewnienie poziomu dydaktyki, traktują dyskutowane ostatnio projekty oceny jakości kształcenia, czy tworzenia w tym celu specjalnych struktur organizacyjnych, jako poszukiwanie tematów zastępczych, w warunkach coraz większych ograniczeń dotacji na działalność dydaktyczną.

Stosunkowo dużą popularnością cieszy się teza o ścisłym powiązaniu występującym między poziomem kształcenia a wysokością dotacji na dydaktykę. Niskie uposażenia nauczycieli akademickich zmuszają do podejmowania dodatkowych prac zarobkowych. W tych okolicznościach zainteresowanie kadry czasochłonnymi przygotowaniem do zajęć dydaktycznych w inny sposób niż poprzez wymierne bodźce finansowe wydaje się mało realne. Inaczej mówiąc, według reprezentantów tej grupy osób, w sytuacji ograniczeń finansowych, skuteczności wzrostu nakładów nie zastąpią najlepiej skonstruowane systemy oceny jakości kształcenia ani też zbiory postulatów w postaci ustaw, zapisów statutowych uczelni, regulaminów na szczeblu wydziału czy w innych formach.

Kolejna grupa osób odnoszących się raczej negatywnie do projektu powołania jednostki organizacyjnej, która miałaby zajmować się oceną jakości kształcenia w uczelniach, kwestionuje nie tyle samą ideę oceny, ile raczej możliwości wykorzystania jej rezultatów. W obu przypadkach – pozytywnego i negatywnego wyniku oceny – skutki musiałyby mieć wyraźny charakter: premiowania nauczycieli, kierunku, uczelni, w postaci dodatkowych funduszy, ograniczania dotacji czy – w skrajnych przypadkach – odbierania nauczycielom prawa do prowadzenia zajęć, a kierunkom czy uczelniom posiadanych uprawnień. Tymczasem na premiowanie w postaci zwiększonych dotacji nie ma środków, a na restrykcyjne podejście do nauczycieli akademickich nie pozwalają występujące często problemy z obsadą zajęć kursowych. Już dziś – na co zwracają uwagę przedstawiciele niektórych uczelni – studenci niechętnie odnoszą się do zbieranych opinii o zajęciach, wobec braku – w ich odczuciu – związku między systematycznym monitorowaniem procesu kształcenia a podnoszeniem jego poziomu.

Sceptyczne podejście nauczycieli akademickich do problemu oceny jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym oraz tworzenia w tym celu zewnętrznych wobec uczelni struktur organizacyjnych znajduje wyrazicieli w tym samym stopniu wśród reprezentantów kierunków typowo akademickich, uniwersyteckich, jak i kierunków czy uczelni o profilu zawodowym.

⁷ Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 1990, nr 65, poz. 385; ze zmianami: Dz.U. 1992, nr 54, poz. 254 i nr 63, poz. 314.

⁸ Między innymi Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych, Dz.U. 1990, nr 65, poz. 386; Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 1991 r. w sprawie określania warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów.

W tych ostatnich można jednak równocześnie znaleźć więcej zwolenników jakiejś formy oceny jakości kształcenia.

Wśród przedstawicieli dyscyplin wiedzy, które mają bezpośredni związek ze zmianami, jakie dokonują się w gospodarce i w innych sektorach otoczenia społecznego, zwłaszcza zaś tych dziedzin, których znaczenie wzrosło w związku z kierunkami przekształceń gospodarki, wyraźnie zarysowują się co najmniej trzy stanowiska.

W pierwszym zwraca się uwagę na weryfikujące jakość wykształcenia działanie rynku pracy: sytuacja na rynku pracy absolwentów różnych uczelni tego samego kierunku z powodzeniem zastąpi każdą formę oceny jakości kształcenia⁹. Wyrazicielami tego poglądu są przedstawiciele szkół wyższych o profilu zawodowym, również prywatnych, ukierunkowanych na realizację potrzeb gospodarki.

Według drugiej grupy przedstawicieli tych uczelni, rynek pracy weryfikuje tylko zawodowe kompetencje absolwentów, tym samym pomijany jest ogólny aspekt wykształcenia, czyli ten, który decyduje o możliwości rozróżnienia „akademickości” i „zawodowości” studiów. Rynek – twierdzą – jest zatem niewystarczającym kryterium oceny jakości kształcenia. Jeśli zatem poza międzyuczelnianą, środowiskową weryfikacją ma istnieć inna, zewnętrzna wobec uczelni forma potwierdzania jakości kształcenia, to fakt spełnienia minimalnych wymagań w zakresie programów kształcenia i ich realizacji mógłby mieć formę akredytacji, „certyfikatu” przyznanego uczelni (kierunkowi?) na czas określony. Taka akredytacja stanowiłaby źródło informacji dla przyszłych „klientów” uczelni, rodzaj gwarancji jakości wykształcenia oferowanego przez uczelnię czy dany kierunek.

Są wreszcie także zwolennicy poglądu, iż w ślad za postulowaną akredytacją powinny iść określone korzyści – decyzje finansowe uzależnione od miejsca przypisanego uczelni na przyjętej skali, jako wynik procesu akredytacyjnego.

Ten ostatni pogląd ma jednak liczną grupę przeciwników, którzy wskazują na przykłady zakłóceń w funkcjonowaniu szkolnictwa wyższego, jakie towarzyszą rozdziałowi środków na podstawie przyjętych algorytmów. Uzależnienie wysokości dotacji od wyniku oceny może, ich zdaniem, przyczynić się do pogłębiania się tego procesu i – tym samym – ograniczania obiektywizmu oceny.

Postulat akredytacji znajduje szerokie poparcie wśród przedstawicieli prestiżowych uczelni akademickich o profilu zawodowym, które nagle znalazły się w licznym gronie wyższych szkół niepaństwowych, oferujących, na równych w sensie formalnym prawach z państwowymi, programy na poziomie licencjatu.

Podobne stanowisko – poparcie dla idei akredytacji instytucjonalnej bądź kierunkowej – prezentuje także część uczelni niepaństwowych, wyrażając w ten sposób gotowość poddania procesu kształcenia weryfikacji merytorycznej. Szczególną aktywność w tym względzie wykazują szkoły, które dysponują konkurencyjnymi warunkami (kadra, zaplecze materialne) w stosunku do uczelni państwowych i mają silne podstawy do ubiegania się o społeczną legitymizację. Akredytację traktują jako najszybszą drogę do tego celu.

W przedstawionych sposobach podejścia reprezentantów środowiska akademickiego do problemu oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym rysują się dość wyraźne tenden-

⁹ W tym samym czasie przedstawiciele mniejszych środowisk lokalnych wskazywali na brak podstaw merytorycznych takiego założenia w warunkach, gdy nie istnieje konkurencja na rynku pracy, zwłaszcza jeśli w regionie jest tylko jedna uczelnia.

cje. Stosunkowo łatwo można wyróżnić silną reprezentację uczelni zainteresowanych oceną własnej aktywności edukacyjnej i łączeniem tego procesu z określonymi decyzjami finansowymi. Wyraźnie opozycyjne wobec przedstawionego stanowisko zajmuje część społeczności mniejszych uczelni, w opinii której obiektywnie istniejący stan posiadania (kadra, wyposażenie) już na starcie może im stworzyć mniej korzystną sytuację. Toteż akceptując samą ideę oceny jakości kształcenia jako procesu promującego dydaktykę poprzez stwarzanie jej sprzyjających warunków, odrzucają pomysł bezpośredniego uzależniania decyzji finansowych od wyników oceny. Odrębną kategorię stanowią reprezentanci uczelni kwestionujący zasadność wprowadzania jakichkolwiek form oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Argumenty powoływane w dyskusji nad problemami oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym wskazują, że w istocie toczy się spór wokół wizji szkolnictwa wyższego w Polsce i form kontroli standardów. Pytanie, czy pozostawić tę kontrolę rynkowi, czy ograniczyć się do istniejących uregulowań prawnych (kontrola stopni naukowych i tytułu w skali kraju), bądź też utworzyć centralną instytucję zajmującą się oceną jakości kształcenia – jest równocześnie pytaniem, kto ma kontrolować standardy związane z kształceniem na poziomie wyższym: rynek czy oligarchia akademicka (Jabłocka 1993).

Pytania, które postawiono i problemy, których nie rozstrzygnięto

Wśród wielu problemów dyskutowanych w trakcie spotkań najmniej wyraźnie zaistniały te, które dotyczą celu czy zasadności tworzenia systemów oceny jakości kształcenia ponad strukturami instytucji szkolnictwa wyższego.

● *Czy jest nam potrzebny krajowy system oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych?*

Odpowiedź na to pytanie uzależniona jest od określenia, czemu miałoby służyć utworzenie takiego systemu.

Czy ma to być środek umożliwiający czuwanie nad poziomem jakości kształcenia w sensie tworzenia mechanizmów zapewniających utrzymywanie przez uczelnie przyjętych (minimalnych) standardów?

Czy wynik oceny ma być traktowany jako podstawa orzekania o równoważności (równorzędności) dyplomów w obrębie dyscypliny – na szczeblu kraju bądź w perspektywie międzynarodowej?

Czy krajowy system oceny jakości kształcenia miałby służyć opisowi *status quo*: gromadzeniu informacji o kondycji materialnej i kadrowej uczelni, znajdujących zastosowanie przy podejmowaniu decyzji o charakterze strategicznym?

Przy założeniu twierdzącej odpowiedzi na pytanie o zasadność tworzenia takiego systemu, chociażby ze względu na jeden z podanych wyżej powodów, powstaje lista kolejnych pytań.

● *Czy obecne ramy prawne, w których funkcjonuje szkolnictwo wyższe, dopuszczają możliwość tworzenia systemów oceny zewnętrznych wobec uczelni?*

● *Czy istnieją obiektywne i akceptowane przez środowisko akademickie kryteria oceny jakości kształcenia?*

Pytanie to pojawiło się przy okazji propozycji łączenia wyniku oceny uczelni (kierunku) z wysokością dotacji budżetowych – czyli sugestii przyjęcia w sferze działalności edukacyjnej zasad funkcjonowania Komitetu Badań Naukowych. Takie rozwiązanie budziło wątpli-

wości przede wszystkim ze względu na podkreślany w dyskusjach mniej wymierny niż w przypadku badań naukowych charakter osiągnięć dydaktycznych czy wyniku procesu kształcenia.

Pierwsza wątpliwość – metodologiczna – wiązała się z samym pojęciem jakości. Sceptycyzm budziły trudności, jakie występują przy podejmowaniu – bez powodzenia – prób definiowania tego pojęcia w innych kategoriach niż normatywne. Druga wątpliwość – również metodologiczna – dotyczyła istoty przedmiotu oceny: jak określić wynik kształcenia? Czy najważniejsza jest tu perspektywa edukacyjna, oparta na wewnętrznych standardach uczelni? Czy może rezultaty końcowego efektu kształcenia – zdefiniowana jakość kwalifikacji absolwenta – powinny być oceniane w kontekście tzw. sytuacji odniesienia (Davis, Alexander, Yelon 1983), czyli warunków niezależnych od instytucji szkolnictwa wyższego, wobec nich zewnętrznych, jakimi są warunki aktywności zawodowej? Czy – w związku z przytoczonymi wątpliwościami – ocenę jakości kształcenia należy ograniczyć do ustalenia zakresu, w jakim uczelnia (wydział) spełnia warunki umożliwiające realizację procesu kształcenia na poziomie wymaganego minimum? Jak w relacji do owego wymaganego minimum mają się ustalenia wynikające z *Ustawy o szkolnictwie wyższym* oraz uchwał Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego? Czy jednak ograniczenie się do oceny uczelni (kierunku) w aspekcie minimalnych standardów nie będzie w istocie ograniczeniem się do stwierdzenia, w jakim stopniu uczelnie działają zgodnie z istniejącymi regulacjami prawnymi?

● *Jakie zatem należy przyjąć założenia dotyczące procedury oceny instytucji (kierunku) oraz wskaźniki jakości kształcenia, jeśliby został utworzony taki system?*

Czy procesowi oceny miałyby podlegać na równych prawach kierunki studiów na wszystkich uczelniach, również na tych o rozszerzonym zakresie autonomii? Czy ocena miałaby mieć charakter instytucjonalny, czy dyscyplinowy (kierunkowy)?

● *Kto określa standardy czy kryteria oceny; czy chodzi o standardy akademickie, czy o zawodowe, czy o jedne i drugie?*

● *Czy jest nam potrzebny krajowy system akredytacji?*

Na akredytację jako na sposób wykorzystania systemu oceny jakości kształcenia wskazywano w wielu dyskusjach środowiskowych, nie rozstrzygając jednakże jej zakresu i charakteru. Samo pojęcie jest wieloznaczne i pojawia się w różnych kontekstach. Przy tej okazji zwraca uwagę konieczność rozstrzygnięcia przynajmniej jednej kwestii:

Czy funkcje jednostki akredytującej – albo jednostek akredytujących – miałyby pełnić agendy administracji państwowej, „ciała buforowe”, stowarzyszenia zawodowe, inne agencje nierządowe? Inaczej mówiąc, jest to pytanie:

● *Gdzie powinna być ulokowana jednostka akredytacyjna?*

Istnieje dość szeroko akceptowane przekonanie, że instytucja (instytucje) akredytacyjna powinna być ulokowana poza strukturami administracji centralnej (ministerstwa). W dyskusji nie rozstrzygnięto jednak, czy intencją zwolenników akredytowania uczelni (kierunków) jest powołanie jednej instytucji na szczeblu centralnym, która miałaby pełnić różne funkcje i zadania, czy też kilku, wyróżnionych właśnie ze względu na te funkcje i zadania (El-Khawas 1994). Szerszego omówienia wymaga ponadto określenie relacji między akredytacjami o charakterze akademickim (dyscyplinowym) a akredytacjami typu zawodowego, którymi mogą być zainteresowane stowarzyszenia zawodowe, organizacje pracodawców itp.

Fakty, czyli próby wewnętrznej oceny jakości kształcenia

Niezależnie od stopnia akceptacji idei monitorowania jakości kształcenia w środowisku akademickim, część szkół wyższych podjęła próby analizy przebiegu procesu kształcenia bądź to na szczeblu uczelni, bądź też – częściej – wydziału. W jakim kierunku idą te poczynania, czemu służą ich rezultaty – to najogólniejsze pytania, na które starano się uzyskać odpowiedź na podstawie badania ankietowego, podjętego w pierwszym etapie realizacji powołanego wcześniej projektu, finansowanego przez Biuro TEMPUS.

Projekt oparto na dwóch założeniach. Pierwsze – że o powodzeniu koncepcji tworzenia krajowego systemu oceny jakości kształcenia decyduje stopień akceptacji tej koncepcji przez środowisko akademickie. W przeciwnym razie taka próba ingerencji w wewnętrzne sprawy uczelni może być potraktowana jako nowa forma weryfikacji kadry. Istnieje wiele przykładów na potwierdzenie tezy, iż nie chciane innowacje przybiorą charakter działań pozornych¹⁰.

Drugie założenie przyjęte w projekcie: krajowy system oceny jakości kształcenia musi mieć instrumentalnie silne wsparcie w inicjatywach wychodzących od uczelni, w samoocenie. Z tego punktu widzenia istotna jest autorefleksja dotycząca „misji” szkoły, założonych sposobów jej realizacji, oraz sama realizacja.

Wiedza o konkretnych przedsięwzięciach szkół wyższych, mających na celu podnoszenie i utrzymanie na wysokim poziomie jakości kształcenia, może być wykorzystana jako podstawa sformułowania hipotez co do potrzeby i realnych szans utworzenia takich zabezpieczeń na szczeblu kraju.

Badanie ankietowe przeprowadzone na przełomie listopada i grudnia 1994 r. miało dać ogólną orientację przynajmniej w następujących kwestiach:

- Czy w szkołach wyższych istnieją – jeżeli tak, to jakie – instytucjonalne mechanizmy sprzyjające zapewnianiu i podnoszeniu poziomu jakości dydaktyki?
- Czy w uczelniach gromadzone są dane o jakości kształcenia; jeśli tak, to jakiego typu są to dane i jakich procedur używa się w tym celu; jakie informacje o wynikach kształcenia są dostępne na szczeblu uczelni oraz wydziału czy kierunku studiów?
- Do jakich celów wykorzystywane są dane o jakości kształcenia w uczelniach, które takie informacje zbierają?

Do badania skonstruowano dwa kwestionariusze ankiety, odzwierciedlające płaszczyzny rozważań problemu oceny jakości kształcenia: gwarancji instytucjonalnych służących podnoszeniu i utrzymywaniu na wysokim poziomie jakości dydaktyki (ankieta I) oraz form i procedur oceny jakości kształcenia stosowanych na wydziałach lub w innych jednostkach organizacyjnych, odpowiedzialnych za przebieg kształcenia na danym kierunku (ankieta II). Pytania skoncentrowano tylko na wybranych procedurach i formach wykorzystywanych do oceny jakości kształcenia w uczelniach, takich jak zbieranie opinii studentów o zajęciach dydaktycznych, prace nad programami kształcenia czy doskonalenie kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich. Jeśli jednak na wydziale (kierunku) stosowane było inne podejście do problemu, to również ono zostało uwzględnione.

¹⁰ Uczelnie mają nie spotykaną w innych instytucjach zdolność adaptacji do nowych warunków, co sprawia, że wiele z nich – dotyczy to przede wszystkim uniwersytetów – przetrwało w nie zmienionej postaci przez wieki. Ta właśnie cecha przesądza o sukcesie bądź niepowodzeniu każdej innowacji pochodzącej z zewnątrz. Szanse sukcesu zwiększa stopień zbieżności innowacji z wartościami i opiniami obowiązującymi w środowisku akademickim (Vught, ed. 1989).

Na prośbę skierowaną do szkół wyższych o udział w badaniach odpowiedziało 37 uczelni podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej (70%), dwie akademie medyczne oraz 9 wyższych szkół niepaństwowych (tabela 1).

Tabela 1
Udział liczbowy uczelni w badaniu

Uczelnie	Liczba ankiet wysłanych do uczelni	Liczba uzyskanych odpowiedzi ^a
Uniwersytety	11 (8) ^b	6 (5) ^b
Politechniki	14 (7)	12 (6)
Wyższe szkoły inżynierskie	4	2
Akademie ekonomiczne	5 (1)	5 (1)
Akademie rolnicze	9 (6)	6 (5)
Wyższe szkoły pedagogiczne	9	3
Razem	52	34

^a Ponadto dwa uniwersytety i jedna politechnika przesłały w odpowiedzi list z informacją, że w uczelni nie prowadzi się oceny jakości kształcenia.

^b W nawiasach podano liczbę uczelni o poszerzonym zakresie autonomii oraz liczbę tych uczelni uczestniczących w badaniu.

Badanie spotkało się z największym odzewem ze strony akademii ekonomicznych oraz politechnik. Warto także zwrócić uwagę na stosunkowo duży udział uczelni korzystających z szerokiego zakresu autonomii. Wypełnione ankiety dotyczące form i procedur oceny jakości kształcenia, stosowanych w jednostkach organizacyjnych odpowiedzialnych za przebieg kształcenia, uzyskano od 66 kierunków uniwersyteckich, 82 realizowanych na politechnikach, 10 w wyższych szkołach inżynierskich, 9 w akademiach ekonomicznych, 18 w rolniczych i 13 w wyższych szkołach pedagogicznych (w sumie 198 ankiet).

Prezentowane dalej wyniki dotyczą szkół wyższych podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej¹¹, gdyż te uczelnie najliczniej wzięły udział w badaniu.

Mechanizmy zapewniania jakości kształcenia na poziomie uczelni

Blisko 40% szkół wyższych uczestniczących w badaniu udzieliło twierdzącej odpowiedzi na pytanie, czy w statucie uczelni istnieje zapis o obowiązku bądź o potrzebie dokonywania oceny jakości kształcenia. Analiza treści statutów wskazuje, iż zapis ten polega na delegacji stosownych zaleceń na poziom wydziału, instytutu bądź katedry i najczęściej odnosi się do okresowych ocen nauczycieli akademickich, trybu oraz zasad powoływania właściwych merytorycznie komisji dokonujących takich ocen bądź też do wskazania jednostki czy osoby odpowiedzialnej za przebieg procesu kształcenia. Szczegółowe kryteria i tryb oceny nauczycieli zawierają czasem załączniki do statutów. Przypadki wymieniania w zakresie kompetencji se-

¹¹ Opracowanie danych ma charakter wstępny, ilościowy.

Jesteśmy w dalszym ciągu na etapie gromadzenia kwestionariuszy ankiet, przesyłanych z kolejnych wydziałów i kierunków studiów.

Pełniejsza analiza materiału będzie możliwa w późniejszym terminie.

natu „oceniań poziomu kształcenia w uniwersytecie oraz wysłuchiwanie opinii przedstawicieli środowisk pozauniwersyteckich w sprawach kształcenia” należą raczej do rzadkości. W statutach przeważają sformułowania typu: „Rada instytutu ocenia działalność dydaktyczną jednostek organizacyjnych wchodzących w jego skład”, „Dziekan nadzoruje prawidłowość i jakość procesu dydaktycznego na wydziale”, „Do zadań kierownika katedry należy dbanie o właściwą realizację i poziom zajęć dydaktycznych”, „Do kompetencji rady wydziału należy dokonywanie oceny realizacji procesu dydaktycznego”.

Według 20 badanych uczelni władze wydziału są obligowane (na podstawie uchwał senatu, rozporządzeń rektora itp.) do składania władzom uczelni sprawozdań i wniosków z przeprowadzonej oceny jakości kształcenia. W większości przypadków forma tych sprawozdań jest dowolna, choć przeważnie obejmują one podobny zakres informacji o charakterze ilościowym: sprawność i terminowość zaliczeń na poszczególnych kierunkach oraz latach studiów. W pięciu uczelniach ocena jakości kształcenia trwa – z krótką przerwą na początku lat dziewięćdziesiątych – od 30 lat. W pozostałych, w których ta zasada obowiązuje, zaczęto ją wprowadzać od 1992 r.

W nielicznych przypadkach mamy do czynienia z uchwałami senatu zobowiązującymi władze wydziałów do oceny zajęć dydaktycznych – czasem wspólnie z samorządem studenckim – na podstawie opinii studentów.

W 27 uczelniach nauczyciele akademicy uczestniczą w różnego rodzaju kursach (warsztatach, seminariach) doskonalenia umiejętności pedagogicznych. Aktywność tego typu ma przeważnie charakter nieobligatoryjny; jeśli jednak istnieje w tym zakresie jakiś obowiązek, to odnosi się on do asystentów; w kilku statutach uczelnianych sformułowany jest wymóg posiadania przygotowania pedagogicznego przez kandydata na stanowisko asystenta przy zatrudnieniu na czas nieokreślony. W niektórych uczelniach bierze się pod uwagę poziom przygotowania pedagogicznego przy awansach (drogą konkursu) również na wyższe stanowiska.

Z uzyskanych odpowiedzi na otwarte pytanie o specyficzne dla danej szkoły wyższej formy promowania dydaktyki w relacji do innych zadań wynika, iż w tym zakresie pozostawiona jest całkowita swoboda wydziałom i innym jednostkom organizacyjnym uczelni odpowiedzialnym za realizację dydaktyki (katedry, instytuty).

Programy kształcenia

Jedno z pytań skierowanych do władz wydziałów dotyczyło sposobu rozwiązania problemu tzw. minimów programowych oraz sposobu budowy programu z punktu widzenia jego kompatybilności w stosunku do analogicznych programów innych uczelni. Uzyskane wyniki ilustruje tabela 2.

W 1/3 wydziałów objętych badaniem programy kształcenia porównywane są z programami realizowanymi w innych uczelniach; coraz powszechniej minima programowe uzgadniane są na spotkaniach dziekanów reprezentujących poszczególne kierunki studiów bądź też na forum towarzystw naukowych. W takim samym stopniu uczelnie, a właściwie wydziały, opracowują programy w wyniku wewnętrznych uzgodnień i negocjacji, uwzględniając m.in. własne możliwości kadrowe. Część szkół wyższych przyjęła za podstawę w tym zakresie projekty komisji resortowych Ministerstwa Edukacji Narodowej. Tendencja do konsultowania programów z wydziałami z innych uczelni zarysowuje się silniej na kierunkach technicznych niż na humanistycznych.

Tabela 2

Odniesienia przy tworzeniu programów studiów realizowanych na wybranych kierunkach

Odniesienia	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły inżynierskie	Akademie ekonomiczne	Akademie rolnicze	Wyższe szkoły pedagogiczne	Ogółem ^a
Zagraniczne	2	12	-	-	-	-	14 (7)
Krajowe	20	26	6	1	7	2	62 (32)
Uczelnia	3	10	1	1	2	1	18 (9)
Wydział	26	15	-	2	1	4	48 (24)
MEN	-	12	3	3	6	-	24 (12)
Brak	6	-	-	-	-	2	8 (4)
Inne	3	4	-	-	1	-	8 (4)
Brak danych	6	3	-	2	1	4	16 (8)
Ogółem	66	82	10	9	18	13	198 (100)

^a W nawiasach podano odsetki.

Istnieją kierunki, na których nie występuje pojęcie minimum programowego; są również takie, które opracowały programy kształcenia we współpracy z ośrodkami zagranicznymi, z którymi dokonują wymiany studentów, oraz takie, które mają akredytację Europejskiej Federacji Krajowych Stowarzyszeń Inżynierów (FEANI).

Formy oceny jakości kształcenia na szczeblu wydziału (kierunku)

Mniej niż połowa wydziałów i kierunków objętych badaniem prowadzi systematyczne analizy poziomu zajęć dydaktycznych. Czasem mają one charakter omówień wykładowcy z asystentami wyników prac pisemnych studentów czy hospitacji zajęć prowadzonych przez młodszych nauczycieli akademickich, najczęściej jednak są to ogólne podsumowania dokonywane po zakończeniu semestru na posiedzeniach rad wydziałów.

Na 12 kierunkach uniwersyteckich i 11 politechnicznych wszyscy nauczyciele akademicy zbierają opinie studentów o prowadzonych przez siebie zajęciach; analogicznie w 27 i 39 przypadkach robią to niektórzy, a na 27 (32) kierunkach nie ma w ogóle takiego obyczaju. W pozostałych uczelniach tylko na dwóch kierunkach wszyscy nauczyciele pytają studentów o to, jak odbierane są ich zajęcia, w innych raczej się tego nie stosuje albo praktykuje tylko sporadycznie.

Na 15 kierunkach uniwersyteckich i 19 politechnicznych opinie studentów zbierane są na podstawie jednego wystandaryzowanego narzędzia; w niektórych przypadkach kwestionariu-

sze ankiety opracowywane są przez senackie komisje dydaktyczne. Częściej jednak każdy prowadzący zajęcia sam układa pytania do ankiety¹².

Sądząc na podstawie przytoczonych danych, procedura gromadzenia opinii o własnych zajęciach przez nauczycieli akademickich – tam gdzie jest stosowana – ma służyć samodoskonaleniu, poprawie jakości konkretnych zajęć. Tak zresztą formułowana jest w większości przypadków również odpowiedź na pytanie, do jakich celów wykorzystywane są opinie studentów o zajęciach dydaktycznych. Na kilku kierunkach stanowią one element polityki kadrowej – brane są pod uwagę przy ocenie okresowej nauczycieli akademickich, przyznawaniu nagród rektorskich itp.

W nielicznych przypadkach (na 2 kierunkach uniwersyteckich, 5 politechnicznych, 1 rolniczym i 1 w wyższej szkole pedagogicznej) zaprasza się na egzamin zewnętrznych egzaminatorów; dotyczy to również egzaminów dyplomowych. Praktyka zapraszania na egzamin dyplomowy osób spoza wydziału (uczelni), recenzentów bądź egzaminatorów występuje sporadycznie na wielu wydziałach i kierunkach objętych badaniem (21 uniwersyteckich, 41 politechnicznych, 8 rolniczych, 5 w szkołach inżynierskich i 6 w wyższych szkołach pedagogicznych). Chodzi tu zazwyczaj o egzaminy dyplomowe studentów, którzy mają stypendia fundowane i tematy prac związane z zakładem fundatora, ale także o brak na wydziale (kierunku) specjalistów z danej dziedziny. Częściej mamy zatem do czynienia z sytuacjami spowodowanymi koniecznością niż z wyborem. Do rzadkości należą międzywydziałowe czy międzyuczelniane umowy oparte na zasadzie wymiany studentów-dyplomantów, recenzentów i egzaminatorów.

Na pytanie, czy istnieją na wydziałach jakieś szczególne formy promowania dydaktyki, w blisko 50% ankiet nie ma odpowiedzi albo jest odpowiedź przecząca: dydaktyka nie jest na wydziale promowana. W pozostałych ankietach najczęściej (13 razy) występują w tym kontekście: nagrody i konkursy na najlepsze podręczniki, pomoce dydaktyczne, stanowiska laboratoryjne; seminaria i konferencje poświęcone dydaktyce szkoły wyższej (13); nagrody rektorskie i rad wydziałów, inne formy zachęty finansowej (12); indywidualizacja kształcenia, możliwość wyboru zajęć, system punktowy (10) oraz wykłady poszerzające program, prowadzone przez specjalistów z kraju i zagranicy (10).

Informacje o studentach i absolwentach gromadzone przez uczelnie

W większości przypadków szkoły wyższe nie dysponują elektronicznym systemem gromadzenia danych o studentach czy absolwentach. Systemami na szczeblu ogólnouczelnianym dysponuje 7 spośród badanych politechnik a ponadto 2 – na niektórych wydziałach. Z nadesłanych informacji wynika, iż w najtrudniejszej sytuacji pod tym względem są uczelnie rolnicze.

Przeważnie systemy elektroniczne wykorzystywane są do zbierania danych umożliwiających śledzenie sprawności kształcenia na poszczególnych etapach studiów (odpad, odświew w ujęciu semestralnym, przeciętny czas trwania studiów – tabela 3).

¹² Dołączone do ankiety wzory narzędzi stosowanych na wydziałach zostaną opracowane oddzielnie.

Tabela 3
Rodzaj gromadzonych przez uczelnie informacji o studentach (i absolwentach)

Informacja	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły inżynierskie	Akademie ekonomiczne	Akademie rolnicze	Wyższe szkoły pedagogiczne
Wyniki w nauce (semestralnie)	2	7	1	2	-	1
Odpad i odsiew na poszczególnych etapach studiów	2	7	1	2	-	-
Społeczno-demograficzne cechy studentów	2	6	-	-	-	-
Motywy studiowania	-	2	-	-	-	-
Czas trwania studiów	1	7	2	2	-	1
Opinie absolwentów o jakości posiadanego wykształcenia	-	1	-	-	-	-
Bezrobocie wśród absolwentów	-	-	-	-	-	-
Inne informacje	1	2	-	-	1	-

Większość danych dotyczących sprawności studiów dostępna jest na szczeblu wydziałów (kierunków). Również na tym poziomie struktury organizacyjnej częściej sięga się do opinii absolwentów o tym, jak oceniają posiadane wykształcenie (tabela 4). Na większości wydziałów (kierunków) – niezależnie od typu uczelni – wykorzystywane są w tym celu zjazdy absolwentów i inne okolicznościowe spotkania. Coraz częściej stosuje się jednak jako zasadę wręczanie absolwentom kwestionariusza ankiety z prośbą o wypełnienie przed opuszczeniem uczelni.

Tablica 4
Rozkład odpowiedzi na pytanie, czy w danej uczelni zbierane są opinie absolwentów na temat zdobytego wykształcenia

Odpowiedź	Uniwersytety	Politechniki	Wyższe szkoły inżynierskie	Akademie ekonomiczne	Akademie rolnicze	Wyższe szkoły pedagogiczne
Tak	6	18	3	2	6	2
Tak, czasami	32	44	6	5	10	7
Nie	28	20	1	2	2	4

W ośmiu badanych uczelniach istnieją wyspecjalizowane komórki, zajmujące się badaniem przebiegu procesu kształcenia, analizą i budową narzędzi do pomiaru wyników kształcenia, a także doskonaleniem pedagogicznych kwalifikacji nauczycieli akademickich; w kolejnych dziesięciu spełniają one tylko niektóre z wymienionych zadań. Jednostki organizacyjne tego typu występują częściej w uczelniach o profilu zawodowym niż na uniwersytetach.

Zamiast podsumowania

Przytoczone wstępne dane ilościowe z badania nad sposobami podejścia uczelni do problemu jakości kształcenia, a także podsumowanie rezultatów dyskusji toczących się w różnych gremiach, stanowią rodzaj zapisu stanu, w jakim trwają rozważania nad możli-

wościami wprowadzenia krajowego systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych. Zebrany materiał upoważnia, jak się wydaje, do sformułowania kilku stwierdzeń ogólnych.

W szkołach wyższych obserwujemy wzrost zainteresowania jakością kształcenia. Przejawia się to m.in. w coraz częściej podejmowanych próbach uzgodnień najistotniejszych kwestii programowych między władzami wydziałów, w regularnych spotkaniach dziekanów reprezentujących wiele kierunków studiów prowadzonych w uczelniach różnego typu, powołaniu „instytucji” seminariów dydaktycznych, poświęconych szczegółowym dyscyplinom kształcenia.

Uwadze poświęcanej jakości kształcenia nie towarzyszy odpowiedni wzrost zainteresowania sprawdzaniem wyników kształcenia. Znane są jedynie nieliczne przypadki podejmowania działań w tym zakresie na szczeblu uczelni. Na poziomie wydziału ocena jakości kształcenia dokonywana jest przeważnie przez samych nauczycieli, na własny użytek.

Rzadko pojawia się argument o potrzebie tworzenia systemu oceny jakości kształcenia. Nie ma – co za tym idzie – jasności co do celu tworzenia takiego systemu.

Zdaniem części środowiska akademickiego, potrzeba akredytacji wynika z konieczności potwierdzenia zgodności działania poszczególnych kierunków studiów z warunkami określonymi w ustawach oraz w innych przepisach regulujących zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego.

Najwięcej kontrowersji budzą propozycje łączenia wyników ewentualnej oceny z alokacją środków budżetowych.

Istnieją zróżnicowane sposoby podejścia do programów kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów, przy opracowywaniu programów przyjmowane są różne standardy (uczelniane, krajowe, międzynarodowe).

Każda uczelnia podchodzi do problemu wewnętrznej oceny jakości kształcenia w odmienny sposób, różny zatem jest stan zaawansowania prac nad wewnętrznymi kryteriami oceny jakości tego procesu.

Szkoły wyższe dysponują bardzo zróżnicowaną bazą danych; dotyczy to zarówno wyposażenia, czyli zabezpieczenia od strony technicznej procesu gromadzenia informacji, jak i jakości zbieranych informacji.

Jeśliby zatem poczynione wyżej spostrzeżenia miały być podstawą rozstrzygnięć w kwestii charakteru zewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów, to należałoby sugerować jak najdalej posunięte odejście od standaryzacji kryteriów na rzecz ich indywidualizacji.

Literatura

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe. Trentham: European Institute of Education and Social Policy.

Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L. 1983

Konstruowanie systemu kształcenia. Warszawa: PWN.

El-Khawas E. 1994

External Scrutiny, US Style: Multiple Actors, Overlapping Roles. W: Becher T. (ed.): *Government and Professional Education.* London: SRHE and Open University Press.

Jabłeczka J. 1993

Niezależność, autonomia i wolność akademicka a modele koordynacji szkolnictwa wyższego. Na marginesie artykułu Clarka Kerra. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Jeffery R. 1993

Study of Accreditation and Quality Assurance of Teacher Training in Polish Kolegia. Warsaw: PHARE, Report 1 – Policy Unit.

Neave G., Vught F.A. van (ed.) 1991

Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. London: Pergamon Press.

Vught F.A. van (ed.) 1989

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. Higher Education Policy Series” 7, London: Jessica Kingsley Publ.

Vroeijenstijn A.I. 1995

Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education. Higher Education Policy Series 30, London: Jessica Kingsley Publ.

JAKOŚĆ W POLSKICH SZKOŁACH WYŻSZYCH

Szkolnictwo wyższe – szanse i zagrożenia

Wywiad z prof. dr Jerzym Osiewskim, przewodniczącym Rady Głównej Szkolnictwa
Wyższego (wiceprzewodniczącym Rady poprzedniej kadencji)

Red.: Panie Profesorze, jakie tendencje i zjawiska występujące w szkolnictwie wyższym są, Pana zdaniem, korzystne dla doskonalenia jakości kształcenia?

J. Osiewski: Za najbardziej istotną, pozytywną sprawę uznałbym fakt, iż znaczna liczba szkół wyższych, a precyzyjniej – kierunków nauczania w tych szkołach, przeszła na kształcenie dwustopniowe. Wreszcie oprócz studiów magisterskich pojawiło się kształcenie na poziomie licencjatu lub na poziomie inżynierskim; inaczej mówiąc – studia pierwszego stopnia.

– Jaka jest rola Rady Głównej we wprowadzaniu w uczelniach studiów pierwszego stopnia?

– Rada Główna poprzedniej kadencji ustaliła kryteria kadrowe analogicznie jak to uczyniła w stosunku do studiów magisterskich. Zgodnie z delegacją ustawową, Rada Główna ustala kierunki studiów oraz warunki, jakie muszą być spełnione, aby dana jednostka organizacyjna uczelni mogła prowadzić studia na określonym kierunku. Ustaliliśmy, że uczelnia, czy dana jednostka organizacyjna, która ma uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich na danym kierunku, ma tym samym prawo nadawania tytułu magistra. Analogiczne postanowienia podjęliśmy w sprawie studiów pierwszego stopnia. W przypadku tego typu kształcenia wymagania kadrowe są trochę inne. Wymagamy bowiem mniejszej liczby, niż w przypadku kształcenia na poziomie magisterskim, profesorów i doktorów habilitowanych, a większej liczby doktorów z doświadczeniem profesjonalnym.

– Czy prowadzone obecnie studia pierwszego stopnia są studiami zawodowymi?

– Ani ustawa, ani inne akty prawne nie używają nazwy „studia pierwszego stopnia”. Mówi się o studiach magisterskich i o studiach zawodowych. To jest język ustawowy i język rozporządzeń. Wobec tego przez pojęcie studiów zawodowych, w moim przekonaniu, należy rozumieć wszystkie formy studiów wyższych, które prowadzą do niższego tytułu zawodowego, to znaczy do tytułu inżyniera i do tytułu licencjata. Ten typ kształcenia może być bardzo różnicowany. Studia mogą mieć odmienny charakter w zależności od tego, czy są prowadzone w uczelniach akademickich, czy w uczelniach zawodowych. Projekt ustawy o wyższych szkołach zawodowych dopuszcza możliwość występowania takich różnicowań.

– Dlaczego Pan Profesor przywiązuje tak dużą wagę do wprowadzenia do systemu szkolnictwa wyższego studiów pierwszego stopnia?

– Odpowiada to zapotrzebowaniu społecznemu i potrzebom rynku. W przypadku wielu kierunków nie są potrzebne wyłącznie studia typu magisterskiego, potrzebne są także studia pierwszego stopnia. Słuszność tej tezy potwierdza duża liczba kandydatów. Proszę zauważyć, że w tym roku akademickim rekrutacja do niepaństwowych szkół wyższych osiągnęła wysokość 10% rekrutacji do uczelni państwowych; jest to około dwudziestu tysięcy osób.

Jeśli mamy zwiększać wskaźnik skolaryzacji – a musimy to robić, ponieważ społeczeństwu potrzebni są ludzie wykształceni – to jest to najlepsza droga. Nie musimy kształcić wszystkich na poziomie magisterskim. Znaczna część młodzieży nie odczuwa potrzeby ukończenia pięcioletnich studiów, chętniej ukończyłaby studia krótsze, dające dobre przygotowanie zawodowe. Poza tym taka forma edukacji jest mniej kosztowna.

– Jak Pan Profesor ocenia projekt tworzenia wyższych szkół zawodowych? W środowisku akademickim dość często wyrażana jest opinia, że szkoły te powiększą kolejkę oczekujących na pieniądze z tej samej, niezasobnej kasy...

– Jest to jeden z najistotniejszych problemów i jedna z podstawowych obaw formułowanych przez środowisko uczelni państwowych, a zwłaszcza przez rektorów. Pieniądzy nie starczy na już istniejące uczelnie, i w tej sytuacji chce się jeszcze tworzyć nowe szkoły. Z tego co wiem, Ministerstwo odpowiada na to tak: chodzi nam o stworzenie pewnych nowych możliwości; będziemy powoływać nowe szkoły zawodowe, jeśli będą na to pieniądze. Mówi się o tym, iż na początek miałyby powstać dwie – trzy wyższe szkoły zawodowe w porozumieniu z ośrodkami lokalnymi. Taka jest wykładnia Ministerstwa, a jak to będzie w praktyce, trudno przewidzieć.

– Czy Pana zdaniem istnieje potrzeba tworzenia państwowych wyższych szkół zawodowych?

– Sądzę, iż istotne jest stworzenie takiej możliwości. Istniejącemu systemowi państwowych wyższych uczelni potrzebne jest uzupełnienie w postaci szkół zawodowych: państwowych i niepaństwowych. Jest to teza kontrowersyjna, ale – moim zdaniem – znaczna część uczelni niepaństwowych powinna przejść na status uczelni zawodowych. Z tego co wiem, uczelnie te, a przynajmniej niektóre z nich, nie mają na to ochoty i chciałyby rozszerzyć swoją ofertę edukacyjną o studia magisterskie.

– Wygląda na to, że w tym przypadku działa znany w wielu krajach mechanizm tzw. *academic drift*.

– Tak, ma Pani rację. Wśród 51 istniejących szkół niepaństwowych 48 ma uprawnienia do kształcenia na poziomie licencjatu. Tylko trzy mają prawo nadawania tytułu zawodowego magistra. Wiele spośród szkół kształcących na poziomie zawodowym stara się o rozszerzenie uprawnień i otrzymanie prawa do prowadzenia studiów magisterskich. Tendencje takie próbujemy ograniczać. Nie zamykamy im jednak drogi, gdyż nie ma do tego żadnych podstaw formalnych. Uważamy jednak, że uprawnienia do nadawania tytułu magistra powinny mieć tylko te szkoły, które mają własne, „okreple” środowiska naukowe, jedynie bowiem w takich przypadkach można się spodziewać, że wyjdą z nich prawidłowo przygotowani absolwenci. Liczymy więc, iż ustawa o wyższych szkołach zawodowych spowoduje, że większość szkół niepaństwowych wejdzie w skład systemu wyższego szkolnictwa zawodowego. Uczelnie prywatne jednak bardzo się tego boją i dlatego generalnie krytykują projekt ustawy o wyższych szkołach zawodowych.

Czy wyższe szkoły zawodowe są nam potrzebne? W przyszłości bez wątpienia będą potrzebne. Istnieją w wielu krajach europejskich, ale ich popularność jest w różnych państwach różnicowana. Dla mnie niezwykle przekonujący jest przykład Holandii. Jest tam niewiele uniwersytetów i bardzo dużo wyższych szkół zawodowych, które cieszą się sporą popularnością. Sposób kształcenia w tych szkołach jest dobrze dostosowany do potrzeb rynku. Młódzież, która nie ma ambicji akademickich chętnie idzie do tych szkół.

– **Ale jest to rozwiązanie nietypowe dla Europy.**

– Tak, w innych krajach rozwiązania są inne. Na przykład w Niemczech, gdzie istnieją wyższe szkoły zawodowe, uczelnie akademickie wprowadzają obecnie różne formy kształcenia zawodowego.

– **Gdy rozmawiamy o potrzebie różnicowania oferty kształceniowej, jaką powinien dysponować system szkolnictwa wyższego, powstaje problem minimów programowych. Jest to sprawa kontrowersyjna. Wiem, że Rada Główna poprzedniej kadencji prowadziła prace nad ustaleniem takich minimów...**

– Minima programowe nie zostały ustalone. Łączy się z tym kilka spraw. Z jednej strony, występuje opór środowiska akademickiego. Z drugiej zaś – są ogromne trudności techniczne. Rada Główna poprzedniej kadencji, nie mogąc sobie dać rady z minimami programowymi, uciekła się do pewnego wybiegu. Ustawa powiada, iż Rada Główna z własnej inicjatywy lub na wniosek Ministra Edukacji Narodowej ustala minima programowe. Wobec tego Rada zwróciła się do ministra z prośbą o przedstawienie projektów minimów. Minister powołał zespoły ekspertów, którym, w wyniku intensywnych prac, w pewnych przypadkach udało się przygotować odpowiednie projekty. Wiąże się to ze specyfiką dyscyplin. W naukach technicznych jest znacznie łatwiej opracować takie minima niż w naukach humanistycznych lub społecznych. W rezultacie do dnia dzisiejszego Rada Główna nie otrzymała od ministra takich projektów.

– **Czy ze środowiska akademickiego docierają jakieś głosy w sprawie minimów programowych?**

– Przeważnie negatywne. Moim zdaniem, w obecnej sytuacji, gdy odchodzimy od sztywnego systemu zunifikowanych studiów, trzeba szukać innych niż minima programowe metod zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia w zróżnicowanych instytucjach szkolnictwa wyższego. Myślę, iż w sytuacji, gdy dwa uniwersytety uczą inaczej np. socjologii, trzeba zobaczyć, czy oba programy są dobre lub czy któraś z uczelni uczy lepiej.

Rozwiązaniem całego kompleksu tego typu spraw byłby sensowny system oceny jakości nauczania i związanej z tym akredytacji. Można byłoby wtedy odejść od kryteriów formalnych, które ustalała Rada Główna, na rzecz akredytacji otrzymywanej na podstawie zindywidualizowanej oceny danej uczelni czy kierunku studiów, przeprowadzonej przez ekspertów.

Z tego powodu Rada Główna jest bardzo zainteresowana wynikami pilotażowego programu oceny jakości realizowanego na kierunkach lekarskich i na fizyce w uczelniach państwowych. Ankiety miały wpłynąć do Rady w grudniu minionego roku. Większość z nich już otrzymaliśmy, ale nie są jeszcze opracowane. Po ich opracowaniu będziemy mieć częściowy obraz. Liczymy również na to, że program TEMPUS dotyczący oceny jakości kształcenia, realizowany w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, przyczyni się do przygotowania gruntu pod budowę systemu oceny jakości i akredytacji w sektorze szkolnictwa wyższego. Osobiście bardzo by mi zależało, aby te działania połączyć czy przynajmniej prowadzić w pełnym porozumieniu.

– Czy według Pana Profesora taki system powstanie w Polsce szybko?

– To wymaga środków. Ocena zewnętrzna prowadzona jest zazwyczaj przez specjalnie w tym celu utworzone gremia, które powołują zespoły ekspertów dokonujących oceny. Zbudowanie takiego systemu i jego funkcjonowanie wymaga pieniędzy.

Sensowność tworzenia tego systemu jest związana ze skutkami jego działalności. Wyniki oceny powinny mieć wpływ na dalsze losy uczelni, czy jej jednostki organizacyjnej, która prowadzi dany program nauczania. Ocena negatywna nie musi od razu wiązać się z cofnięciem akredytacji. Powinna być sygnałem dla uczelni/wydziału, że coś należy zmienić, a także dla kandydatów na studentów, aby się zastanowili, czy warto podejmować studia w tej uczelni.

– Czy wyniki oceny jakości kształcenia powinny być połączone z finansowaniem?

– Doradzałbym zachować ostrożność w tej sprawie. W moim przekonaniu opór środowiska przeciw ocenie jakości wynika przede wszystkim z tego, że szkoły, przy bardzo niskim poziomie finansowania, boją się, że może to pogłębić braki finansowe. Obawiają się, że w przypadku gdy ocena nie będzie dla uczelni korzystna, Ministerstwo natychmiast „przykręci kurek” i szkoła dostanie mniej pieniędzy. Boją się, że bardziej odczuwalne będą skutki oceny negatywnej niż pozytywnej.

W Polsce, a prawdopodobnie także w innych krajach, występuje zawsze wstępny element braku zaufania. Dokonywanie oceny trzeba więc powierzyć ludziom, którzy w maksymalnym stopniu będą spełniać kryteria obiektywności, nie będą podatni na układy personalne. Moim zdaniem, tak jak istnieje Centralna Komisja do Spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, tak w przyszłości mogłaby powstać komisja akredytacyjna czy oceniająca. Mój punkt widzenia w tej sprawie jest podobny do prezentowanego w projekcie profesora Białasa. W projekcie tym przedstawiona została propozycja utworzenia komisji dla poszczególnych dziedzin, które, przy odpowiednim legislacyjnym umocowaniu, zyskiwałyby prawo do oceny jakości kształcenia.

– Panie Profesorze, gdy tak rozmawiamy o tworzeniu systemu oceny jakości kształcenia, to narasta we mnie potrzeba podzielenia się z Panem wątpliwościami w kwestii możliwości sprawnego funkcjonowania takiego systemu w naszym kraju. Z jednej strony jest bowiem oczywiste, że konieczne jest utworzenie jakiegoś systemu zapewnienia jakości kształcenia na naszych uczelniach, z drugiej zaś strony – borykamy się z ogromną liczbą problemów: brakiem pieniędzy potrzebnych do sprawnego funkcjonowania uczelni i efektywnej pracy nauczycieli akademickich; luką pokoleniową i brakiem zapału do pracy spośród liczby osób zatrudnionych w uczelniach. Czy w tej sytuacji można stawiać pracownikom wysokie wymagania? Czy uczelnie mają ich kim zastąpić, jeśli tych wymagań nie będą spełniać?

– Podzielim te niepokoje, co więcej – zastanawiam się, co się stanie, gdy komisja oceniająca jakiś wydział stwierdzi, iż większość kadry jest zatrudniona poza głównym miejscem pracy, spędza w uczelni niewiele czasu, poświęca małą część swojego potencjału intelektualnego na pracę dydaktyczną i naukową?

– Zdaje mi się, że reformatorzy szkolnictwa wyższego pracują na dwóch odrębnych poziomach. Pierwszym – idealistycznym, na którym wszelkie słuszne innowacje są możliwe i drugim – realistycznym, na którym odczuwają przytłaczający efekt doświadczanej rzeczywistości. Może tak jest zawsze?

– Dotykamy tutaj szerszego problemu. Wiele cennych inicjatyw, które wprowadza się lub należałoby wprowadzić w szkolnictwie wyższym, zderza się z rzeczywistością. Stan faktyczny

jest niestety niedobry. Moim zdaniem doszło do żywiołowej komercjalizacji studiów i komercjalizacji zawodu nauczyciela akademickiego. Rada Główna przedstawiła swoje stanowisko w tej sprawie w dokumencie z pierwszego grudnia ubiegłego roku. To jest dosyć znaczący dokument (jeśli tak mogę mówić o efekcie własnej pracy). Zwracamy w nim uwagę na zjawiska patologiczne. Widzimy powód tej patologii, którym jest ogromne niedofinansowanie uczelni i człowieka. Nie dziwimy się, że ludzie, nie mogąc związać końca z końcem, szukają dodatkowych zarobków, ale nie możemy nie widzieć konsekwencji takiego stanu rzeczy. Konsekwencje są niedobre. Dociera do nas bardzo wiele odgłosów, i to od osób kompetentnych, tj. rektorów czy dziekanów, iż wielu profesorów poświęca pracy na uczelni jeden lub dwa dni w tygodniu. W Polsce jest duże zapotrzebowanie na kadrę wysoko wykwalifikowaną. Jednocześnie profesorowie są uczelni bardzo potrzebni, na nich bowiem ciąży obowiązek przygotowania swoich następców; to oni powinni stanowić wzór osobowy do naśladowania przez pozostałych pracowników. Drugim niebezpiecznym zjawiskiem jest żywiołowy rozwój studiów zaocznych, które różnią się od studiów dziennych często jedynie tym, że są płatne.

Myślę, iż nie można zamykać oczu na istniejącą sytuację. Konstytucja wprawdzie gwarantuje bezpłatną edukację, ale robi się wszystko, aby od ludzi ściągnąć pieniądze za naukę. Coś z tym trzeba zrobić. Tak jak jest, być nie może.

– Co w takim razie należy zrobić w istniejącej sytuacji?

– Należałoby tę sytuację uporządkować. Ale niestety nie widać ze strony naszych władz zamiarów przedstawienia jakiejś wizji rozwoju systemu szkolnictwa wyższego. Rada Główna kilkakrotnie domagała się tego od Ministerstwa Edukacji Narodowej, ale bez skutku. Nie można tego problemu sprowadzić do braku pieniędzy, brak bowiem dalekosiężnego programu także kosztuje.

Ostatnio oczekiwania nakreślenia takiej wizji rozwoju formułowane są pod adresem Rady Główniej. Nie widzę jednak w tej chwili możliwości, aby coś takiego zrobić. Napływa do nas zbyt mało informacji z uczelni, nasz wgląd w sytuację jest zbyt ubogi. Stale brakuje wiarygodnych danych o stanie systemu szkolnictwa wyższego.

– Czy nie grozi nam, że system ten będzie się rozwijał zbyt żywiołowo?

– Tak, chyba nam to grozi. Proszę np. wziąć pod uwagę niepaństwowe szkoły wyższe. System ten rozwija się żywiołowo. Nie chcę powiedzieć, że to źle. Ale byłbym spokojniejszy, gdybym wiedział, że ktoś w gronie osób odpowiedzialnych za nie, a więc wydających decyzje, ma pewną wizję, kieruje się jakimiś zasadami określonymi przez politykę edukacyjną państwa. Na przykład, aby stwierdzono, iż w przypadku kierunków kształcących specjalistów poszukiwanych przez rynek nie stawiamy ograniczeń. Nie popieramy natomiast tworzenia np. niepaństwowych wyższych szkół technicznych czy medycznych. Nie wiem, czy taka teza jest słuszna, ale jest to jakaś teza.

Rada Główna w swojej pracy przyjęła założenie, że opiniując wnioski w sprawie otwarcia nowych uczelni będzie się kierować jedynie zasadami merytorycznymi. Nie stawiamy natomiast pytań dotyczących np. sensowności otwarcia w Warszawie dziesiątej szkoły biznesu. My nie uprawiamy polityki edukacyjnej.

– Jak Pan Profesor ocenia wysiłki przewycięzania atomizacji przez tych, których atomizacja obejmuje, czyli przez wyższe uczelnie?

– Już od dość dawna istnieją ciała powoływane przez kilka uczelni, ale dotychczas działa to się głównie na zasadzie branżowej; mam tu na myśli konferencje rektorów uczelni: uniwersyteckich, medycznych, technicznych, ekonomicznych itd. Ostatnio jako cenną inicjatywę

postrzegam utworzenie Konferencji Rektorów Szkół Autonomicznych. Rektorzy ci starają się w wielu ważnych sprawach wspólnie formułować swoje stanowiska. Takiego głosu bardzo brakowało.

– **Jak Pana zdaniem układa się współpraca szkół wyższych z otoczeniem społecznym?**

– Wydaje mi się, że ważnym, a nie wykorzystanym w pełni elementem jest współpraca z władzami miejskimi, z samorządem lokalnym. Z tego, co obserwujemy, współpraca ta z reguły wygląda znacznie lepiej w ośrodkach mniejszych niż w większych.

Powstaje współpraca między uczelniami z danego regionu lub danego ośrodka. Dobrze wewnątrznie zorganizowane jest środowisko krakowskie. Inicjatywy tego typu powstają także w innych regionach. Przykładem są konferencje rektorów uczelni danego ośrodka akademickiego funkcjonujące w Warszawie, Poznaniu, na Śląsku i Wybrzeżu – nieformalne gremia, które próbują rozwiązywać problemy środowiska akademickiego danego miasta czy danego regionu. Jest to bardzo cenna inicjatywa.

Podjęmowane są także próby wiązania uczelni z kręgami biznesu. W Warszawie powstało Forum Akademicko-Gospodarcze, któremu przewodniczy rektor Politechniki Warszawskiej, profesor Marek Dietrich. Istnieją również próby tworzenia inkubatorów biznesu.

Jest jeszcze, nie do końca rozwiązana, kwestia nasycenia studiów wyższych – bez względu na kierunek – wiedzą i umiejętnościami potrzebnymi do funkcjonowania absolwenta w gospodarce rynkowej. Dość powszechnie są podejmowane próby wprowadzania takich elementów do programów nauczania. Ale jest tu jeszcze dużo do zrobienia. To są dopiero początki.

Nie tak dawno uczestniczyłem w Konferencji Rektorów Szkół Niepaństwowych, na której słyszałem wypowiedzi, że rektorzy państwowych szkół wyższych powinni przyjść do nich na praktykę, aby zobaczyć, jak powinna funkcjonować uczelnia w warunkach gospodarki rynkowej. Głosy te nie były pozbawione racji. Szkoły niepaństwowe są bardzo zróżnicowane. Istnieją wśród nich uczelnie o dobrym poziomie, które się wciąż rozwijają i uczelnie słabe, w których poziom nauczania jest niski. Od tych dobrych najprawdopodobniej moglibyśmy się sporo nauczyć.

– **Panie Profesorze, na koniec chciałabym spytać, czy mamy w Polsce szansę na szybkie powstanie sprawnego, dobrze zorganizowanego systemu szkolnictwa wyższego?**

– Mam nadzieję, że nastąpi to w niezbyt odległej przyszłości. Może przemawia przeze mnie nieuzasadniony optymizm. Ale opieram tę prognozę na ocenie, że tak jak jest, dalej być nie może. Liczę na inicjatywę środowiska akademickiego. Liczę ponadto na współpracę Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z konferencjami rektorów, a także z Radą Nauki przy Prezydencie. Ale liczę również – a może przede wszystkim – na lepsze zrozumienie przez nasze władze, że bez sprawnego, nowoczesnego systemu edukacji nie ma co marzyć o prawidłowym rozwoju naszego kraju.

– **Dziękuję za rozmowę.**

Wywiad przeprowadziła *Elżbieta Wnuk-Lipińska*

Mirosław Łoboda System akredytacji szkoleń menedżerskich Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM

Autor przedstawia istniejące systemy akredytacji szkół biznesu i ośrodków treningu menedżerskiego. Na tym tle omawia projekt samorządowego systemu akredytacyjnego opracowany przez Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej FORUM; analizuje jego przesłanki, założenia, przyjęte standardy i procedury akredytacyjne.

Postępowanie akredytacyjne rozpoczęło wobec trzech programów *Master of Business Administration* (MBA), zgłoszonych przez szkoły uczestniczące w *Porozumieniu szkół biznesu na rzecz jakości kształcenia*. Przewiduje się, że pierwsze decyzje o udzieleniu akredytacji zostaną podjęte późną wiosną 1995 r.

Akredytacja to swego rodzaju gwarancja jakości działalności edukacyjnej prowadzonej przez daną szkołę, udzielana zazwyczaj przez instytucję cieszącą się autorytetem. Instytucja udzielająca akredytacji, po zebraniu odpowiednich informacji o szkole lub realizowanym przez nią programie oraz dokonaniu ich wszechstronnej analizy i oceny, bierze na siebie odpowiedzialność za poziom określonego programu lub wszelkich form kształcenia oferowanych przez szkołę.

W tej sytuacji podstawowym warunkiem skuteczności działań akredytacyjnych jest wiarygodność instytucji udzielającej akredytacji, wynikająca z poprawności przyjętych przez nią zasad postępowania oraz trafności podjętych przez nią dotychczas decyzji. Podstawowym problemem, z jakim musi sobie poradzić instytucja udzielająca akredytacji jest dokonanie rzetelnej oceny szkoły lub realizowanych przez nią programów na podstawie kryteriów, których spełnienie zapewni wysoki poziom kształcenia w dłuższej perspektywie czasowej.

Funkcje instytucji akredytującej spełniają bardzo często agendy administracji państwowej (np. ministerstwa czy kuratoria), udzielające pozwoleń na prowadzenie działalności edukacyjnej i nadzorujące jej przebieg. Rolę organizacji akredytacyjnej może też pełnić samorząd zainteresowanych instytucji (zarówno prowadzących szkolenia, jak i korzystających z nich). Ten drugi wariant upowszechnił się zwłaszcza w działalności edukacyjnej prowadzonej na potrzeby biznesu. Wynika to z żywotnego zainteresowania praktyków gospodarczych możliwością korzystania z obiektywnej oceny usług szkoleniowych, istnienia mechanizmu weryfikującego poziom szkoleń i minimalizującego ryzyko nietrafnej decyzji, wiążącej się zazwyczaj z wysokimi nakładami. Środowiska biznesu są przy tym dość nieufne wobec spełniania tego rodzaju funkcji przez rozbudowane i obciążone dużą inercją struktury aparatu państwowego.

Systemy akredytacyjne na świecie

To właśnie presja odbiorców sprawiła, że w różnych krajach zaczęły się pojawiać samorządowe organizacje akredytacyjne oceniające poziom i jakość szkoleń prowadzonych przez szkoły biznesu oraz ośrodki treningu menedżerskiego.

Najstarszą i najbardziej znaną spośród nich jest American Assembly of Collegiate Schools of Business (AACSB), założona w 1916 r. przez 14 przodujących szkół biznesu. Obecnie zrzesza ona ponad 800 szkół i firm zainteresowanych jakością kształcenia. Udzieliła dotychczas akredytacji 295 szkołom, opierając się na stale doskonalonych standardach jakości i zasadach postępowania oceniającego¹.

Podobną funkcję spełniają organizacje akredytacyjne działające w krajach europejskich, takie jak: CHAPITRE we Francji, ASFOR we Włoszech, AMBA w Wielkiej Brytanii czy Strategic Audit Unit – jednostka działająca w ramach European Foundation for Management Development. We wszystkich tych przypadkach mamy do czynienia z systemami akredytacyjnymi opartymi na zaangażowaniu i aktywności samych szkół (zainteresowanych potwierdzeniem wysokiej jakości prowadzonych przez siebie szkoleń) oraz przedsiębiorstw korzystających z ich usług. Organizacje te akredytują programy lub całe szkoły według podobnej, choć odmiennej w poszczególnych przypadkach procedury².

Przesłanki wprowadzenia akredytacji w Polsce

W Polsce próbę stworzenia tego rodzaju samorządowego systemu akredytacyjnego podjęło Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej FORUM. Stowarzyszenie to działa od lutego 1993 r. i skupia przedstawicieli ponad 20 szkół biznesu. Prowadzenie działalności akredytacyjnej jest jednym z jego głównych celów statutowych.

We wprowadzeniu akredytacji szkoleń menedżerskich Stowarzyszenie FORUM upatruje wiele korzyści. Ma ona przede wszystkim uporządkować rynek szkoleń poprzez standaryzację pojawiających się na nim produktów oraz zapewnić lepszą orientację potencjalnym klientom szkół biznesu, zwłaszcza w sytuacji, gdy nie ma ogólnie uznanego modelu edukacji menedżerskiej. Akredytacja sprzyjać też będzie upowszechnianiu wzorcowych programów i metod kształcenia, promując dobre szkoły i nadając im odpowiednią markę. Chęć uzyskania akredytacji powinna skłaniać szkołę do większej dbałości o jakość kształcenia, przebieg zaś procesu akredytacyjnego może zmobilizować jej kadrę do dokonania modyfikacji programów, pomóc w zdefiniowaniu problemów trapiących szkołę czy wreszcie spełnić rolę swoistego katalizatora zmian, które być może rozważano, ale nie zdecydowano się ich wprowadzić.

¹ Dokładny opis standardów oraz zasad akredytacji AACSB zawierają broszury wydawane co roku przez tę organizację: „AACSB Candidacy: A Voluntary Assistance Partnership”; „Achieving Quality and Continuous Improvement – Guidance for Self-Evaluation” oraz „Peer Review Process Manual”.

² Materiały z konferencji: *EFMD Round Table on Quality Standards and Assessment in European Management Education*, Bruksela, 10 marca 1993 r.

Założenia systemu akredytacyjnego SEM FORUM

Prace nad systemem akredytacyjnym SEM FORUM, poprzedzone środowiskową dyskusją, rozpoczęto wiosną 1994 r.³ Z inicjatywy czterech szkół biznesu działających pod patronatem brytyjskiego Funduszu *Know-How* opracowana została wstępna wersja standardów jakości i zasad prowadzenia działalności akredytacyjnej dotyczących dwóch typów programów kształcenia menedżerskiego przeznaczonych dla menedżerów-praktyków:

- 1) dwuletniego programu *Master of Business Administration*;
- 2) rocznego programu „Studium Menedżerskie”.

Rozwiązania wypracowane w gronie czterech szkół zostały zaprezentowane pozostałym członkom FORUM na konferencji „Standardy jakości w kształceniu menedżerów” zorganizowanej w Kazimierzu w dniach 17-18 czerwca 1994 r. Zyskały one ich akceptację, co w efekcie doprowadziło do podpisania w Warszawie w dniu 4 lipca 1994 r. *Porozumienia szkół biznesu na rzecz jakości kształcenia*. Głównymi celami *Porozumienia* działającego w ramach SEM FORUM są: uzgodnienie i upowszechnienie standardów jakości kształcenia oraz stworzenie systemu akredytacji programów i szkół.

Konstrukcja przyjętego przez *Porozumienie* systemu akredytacyjnego opiera się na następujących założeniach:

- 1) akredytowane będą programy, a nie szkoły;
- 2) działalność akredytacyjną będzie prowadzić Komisja Akredytacyjna powołana przez Zarząd SEM FORUM oraz szkoły – sygnatariuszy *Porozumienia*, które poddadzą swe programy ocenie;
- 3) procedura akredytacyjna składać się będzie z trzech podstawowych przedsięwzięć:
 - samooceny dokonywanej przez szkołę,
 - oceny zespołu składającego się z przedstawicieli innych szkół (tzw. *peer review*),
 - decyzji o akredytacji podejmowanej przez Komisję Akredytacyjną na podstawie zgromadzonych informacji.

Przedmiot akredytacji

Za akredytowaniem programów, a nie instytucji szkolących przemawia fakt, iż większość działających w Polsce szkół biznesu to instytucje jeszcze młode, o nie wykształconej do końca tożsamości, działające w bardzo burzliwym otoczeniu. Trudno byłoby je obiektywnie ocenić, a także bezbłędnie wyrokować, czy będą w stanie zapewnić odpowiednio wysoki poziom wszystkich podejmowanych przez siebie form kształcenia.

Ocena samego programu jest zazwyczaj łatwiejsza niż ocena całej instytucji, opiera się bowiem na bardziej wymiernych kryteriach, dotyczy węższego obszaru zagadnień, w większym stopniu uwzględnia wyniki bezpośrednich obserwacji i opiera się na informacjach możliwych do uzyskania w stosunkowo krótkim czasie. W istocie jest to również ocena instytucji, tyle że dokonywana przez pryzmat konkretnego wycinka jej działalności. Pojęcie prog-

³ Ślady tej dyskusji można odnaleźć w materiałach z konferencji:

Szkoły biznesu – osiągnięcia i perspektywy, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź, listopad 1993;
Rola pomocy zagranicznej w procesie reformowania polskiego systemu edukacji menedżerskiej,
Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, Popowo, grudzień 1993.

ramu jest tu rozumiane dość szeroko – obejmuje ono nie tylko treści przekazywane podczas procesu edukacyjnego, ale także jego organizację i zastosowane metody.

Przewiduje się, iż w przyszłości akredytacja udzielana będzie poszczególnym szkołom, wymaga to jednak czasu, który pozwoli na zebranie odpowiednich doświadczeń zarówno przez instytucję akredytującą, jak i przez same szkoły.

Standardy jakości

Przyjęto, że akredytacja udzielana będzie na podstawie standardów odnoszących się do ośmiu najważniejszych aspektów realizacji programu: minimum programowego, kryteriów przyjęć słuchaczy, organizacji procesu nauczania, systemu ocen słuchaczy, zasad doboru i oceny kadry nauczającej, zasad rozwoju programu oraz warunków studiowania⁴.

Minimum programowe

Minimum programowe zawiera zestaw podstawowych treści z 8-9 przedmiotów niezbędnych dla ukształtowania wiedzy i umiejętności absolwenta kursu MBA czy Studium Menedżerskiego. Przyjęto, że minimalna liczba godzin zajęć z każdego z objętych minimum przedmiotów wynosić będzie 36 (MBA) i 20 (SM). Zakłada się przy tym, że zajęcia prowadzone w szkole będą uzupełniane pracą własną słuchaczy. Minimalny czas nauczania na kursie MBA ma wynosić 400 godzin (plus 1200 godzin pracy własnej studentów), a na Studium Menedżerskim – 200 godzin (plus 200 godzin pracy własnej).

Kryteria przyjęć słuchaczy

Dla programu MBA ustalono następujące kryteria przyjęć: ukończone studia wyższe, praktyka zawodowa, znajomość języka obcego w stopniu umożliwiającym studiowanie literatury w tym języku oraz predyspozycje menedżerskie i motywacja do ukończenia studiów w terminie.

W przypadku Studium Menedżerskiego kandydaci mogą legitymować się wykształceniem średnim, popartym minimum 2-letnią praktyką zawodową, nie są natomiast sprawdzane ich umiejętności językowe.

Organizacja procesu nauczania

Standardy w tym obszarze dotyczą: wykorzystania w procesie dydaktycznym aktywnych metod nauczania, liczby osób w grupie (umożliwiającej bezpośredni kontakt z wykładowcą i aktywny udział w dyskusjach), maksymalnego dziennego wymiaru zajęć (6 godzin lekcyjnych w systemie wieczorowym i 10 godzin w systemie całodziennym), zapewnienia słuchaczom możliwości konsultacji z wykładowcami oraz dostarczania im materiałów szkoleniowych.

⁴ Zestaw standardów jakości dotyczących programu *Master of Business Administration*, Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej FORUM, Warszawa 1994.

System oceny słuchaczy

W myśl przyjętych standardów ocena słuchaczy dokonywana jest na podstawie pisemnych prac kontrolnych i pracy końcowej, mającej charakter projektu związanego z praktyką gospodarowania. System oceny studentów jest nadzorowany przez tzw. egzaminatora zewnętrznego – specjalistę z zewnątrz zatrudnianego przez szkołę. Ma on w sposób obiektywny oceniać poprawność ocen stawianych przez wykładowców, konsultować tematy prac, uczestniczyć w postępowaniu odwoławczym. Końcowej oceny i klasyfikacji studentów dokonuje Rada Egzaminacyjna, składająca się z przedstawicieli dyrekcji szkoły, kierownika programu, wykładowców i egzaminatora zewnętrznego.

Zasady doboru i oceny kadry nauczającej

Przyjęte standardy wymagają, by kadra nauczająca, oprócz dobrej orientacji w określonej dziedzinie wiedzy, posiadała dobrą znajomość praktyki gospodarowania (zdobytą poprzez własne doświadczenia lub w trakcie działalności doradczej) oraz odpowiednie umiejętności pedagogiczne (głównie w zakresie komunikowania się i wykorzystywania nowoczesnych technik szkoleniowych). Wykładowcy powinni być poddawani systematycznej ocenie przez kierownictwo szkoły. W procedurze tej powinny zostać uwzględnione wyniki ocen uzyskanych przez wykładowcę u słuchaczy.

Szkoła powinna zapewnić swoim wykładowcom możliwość stałego rozwoju zawodowego poprzez umożliwienie im uczestnictwa w szkoleniach, stażach, seminariach itp.

Rozwój programu

Szkoła powinna dbać o rozwój i ciągle doskonalenie programu. Za realizację tego zadania odpowiedzialna jest Rada Programu, składająca się z przedstawicieli kierownictwa szkoły, wykładowców, praktyków i słuchaczy.

Warunki studiowania

Standardy w tym obszarze obligują szkołę do dysponowania stałymi, odpowiednio wyposażonymi pomieszczeniami dydaktycznymi, laboratorium komputerowym, sprzętem do kopiowania i publikowania materiałów szkoleniowych, biblioteką dostępną codziennie dla słuchaczy oraz zapleczem gospodarczym umożliwiającym serwowanie napojów w czasie przerw w zajęciach.

Zasady administrowania programem

Przyjmuje się, iż każdy kurs powinien mieć swojego kierownika merytorycznego i organizacyjnego. Powinna też być prowadzona wystarczająco szczegółowa dokumentacja realizacji programu.

*

Generalnie przyjęto założenie, że opisane wyżej standardy stanowią jedynie minimum wymagań jakościowych. Każda szkoła może te wymagania zaostrzyć według swego uznania i posiadanych możliwości. Szkoła chcąc uzyskać akredytację swojego programu nie może jednak nie spełniać któregoś z przyjętych kryteriów.

Realizatorzy działalności akredytacyjnej

Funkcjonowanie systemu akredytacyjnego opiera się na trzech ogniwach: *Porozumieniu szkół biznesu na rzecz jakości kształcenia*, powoływanej przez nie Komisji Akredytacyjnej oraz zespołach oceniających tworzonych *ad hoc* do oceny poszczególnych programów.

Walne Zgromadzenie *Porozumienia* ustala ogólne zasady prowadzenia działalności akredytacyjnej, wyznacza budżet przedsięwzięć akredytacyjnych, powołuje członków Komisji Akredytacyjnej oraz rozpatruje odwołania od podjętych przez nią decyzji.

Właściwą działalność akredytacyjną prowadzi Komisja Akredytacyjna, powołana przez członków *Porozumienia* oraz Zarząd SEM FORUM. Komisja nadzoruje przebieg postępowania akredytacyjnego oraz podejmuje ostateczną decyzję o przyznaniu programowi akredytacji lub pozbawieniu go jej.

Do szczegółowej oceny merytorycznej poszczególnych programów Komisja będzie powoływać zespoły oceniające, składające się z przedstawicieli innych szkół oraz reprezentantów świata biznesu.

Ocena dokonana przez zespół oraz sformułowana na jej podstawie opinia (rekomendacja) stanowią główne przesłanki do podjęcia ostatecznej decyzji o udzieleniu akredytacji przez Komisję. Ocena zespołu dokonywana jest na podstawie szczegółowej analizy danych zawartych w kwestionariuszu samooceny oraz wyników wizytacji przeprowadzonej w szkole.

Procedura akredytacyjna

Przy ustalaniu zasad przebiegu postępowania akredytacyjnego oparto się na doświadczeniach organizacji akredytacyjnych innych krajów. Przyjęto stosowany w większości przypadków schemat postępowania, w myśl którego podstawą decyzji o przyznaniu akredytacji jest dokonanie przez szkołę tzw. samooceny, a następnie przeprowadzenie oceny zewnętrznej przez specjalnie do tego celu powołany zespół, składający się z przedstawicieli innych szkół (tzw. *peer review*).

Procedura postępowania akredytacyjnego przyjęta przez SEM FORUM obejmuje 6 etapów:

1. Zgłoszenie programu do akredytacji

Szkoła zainteresowana uzyskaniem akredytacji nawiązuje kontakt z Sekretariatem Komisji Akredytacyjnej i wypełnia specjalny formularz aplikacyjny. Informacje w nim zawarte stają się podstawą do podjęcia przez Komisję Akredytacyjną decyzji o rozpoczęciu postępowania akredytacyjnego. Równocześnie powoływany jest 3-osobowy zespół oceniający do przeprowadzenia oceny programu i wizytacji szkoły.

2. Ocena programu przez samą szkołę

Szkoła dokonuje oceny prowadzonego przez siebie programu na podstawie specjalnie skonstruowanego kwestionariusza. Analizuje różne aspekty programu i przeprowadza wstępną ocenę spełnienia przez siebie standardów jakości przyjętych przez SEM FORUM.

3. Przygotowanie wizytacji szkoły

Informacje zgromadzone przez szkołę podczas samooceny stanowią punkt wyjścia dla pracy zespołu oceniającego. Zespół ustala, jakich informacji mu brakuje i które problemy wymagają dokładniejszego zbadania podczas wizytacji. Zapotrzebowanie na informacje zostaje przekazane kierownictwu szkoły i staje się podstawą ustalenia szczegółowego programu wizytacji zespołu w szkole.

4. Przeprowadzenie wizytacji szkoły przez zespół oceniający

Program 2-dniowej wizytacji powinien obejmować spotkania oraz dyskusje z kierownictwem szkoły, jej wykładowcami i słuchaczami, a także analizę dokumentacji.

5. Przygotowanie raportu oceniającego wraz z rekomendacją

Po przeprowadzeniu wizytacji zespół oceniający przygotowuje raport zawierający całościową ocenę programu. Zespół jest również zobowiązany do wyrażenia swojej opinii w sprawie przyznania programowi akredytacji przez Komisję Akredytacyjną. Szkoła ma prawo przedstawić Komisji Akredytacyjnej swój komentarz do raportu zespołu oceniającego.

6. Podjęcie decyzji o akredytacji programu

Na podstawie opinii zespołu oceniającego oraz dokumentacji zebranej podczas postępowania akredytacyjnego Komisja Akredytacyjna podejmuje decyzję o udzieleniu (bądź nieudzieleniu) programowi akredytacji. Wdrożenie przez szkołę ewentualnych zaleceń Komisji jest nadzorowane przez Sekretariat Komisji.

Wdrażanie systemu

Wdrażanie systemu akredytacyjnego zapoczątkowano podpisaniem w dniu 4 lipca 1994 r. *Porozumienia szkół biznesu na rzecz jakości kształcenia*. W październiku tego roku Walne Zgromadzenie *Porozumienia* przyjęło ostateczną wersję regulaminu funkcjonowania systemu i powołało 16-osobową Komisję Akredytacyjną. W jej skład weszli reprezentanci 12 szkół – sygnatariuszy *Porozumienia* oraz praktycy i wykładowcy delegowani przez Zarząd SEM FORUM.

Na swym inauguracyjnym posiedzeniu Komisja podjęła decyzję o rozpoczęciu postępowania akredytacyjnego wobec trzech programów MBA zgłoszonych przez szkoły uczestniczące w *Porozumieniu*. Zainteresowane szkoły przystąpiły do przeprowadzania samooceny.

Przewiduje się, iż pierwsze decyzje o udzieleniu akredytacji zostaną podjęte późną wiosną 1995 r. Równocześnie w ramach SEM FORUM rozpoczęto opracowywanie standardów jakości dotyczących licencjatu z zarządzania i marketingu.

Słabości akredytacji

Akredytacja nie jest mechanizmem idealnym. Jej stosowanie, oprócz niewątpliwych korzyści, niesie ze sobą wiele zagrożeń, z którymi należy się liczyć, zwłaszcza wtedy, gdy jest ona wprowadzana w zupełnie nowym środowisku. Oto najważniejsze z nich:

● Działalność akredytacyjna może powodować nadmierną unifikację programów. Wprowadzając dużą liczbę szczegółowych standardów, możemy zarazem ograniczyć różnorodność podejść i metod, zniszczyć oryginalność i неповtarzalność programów tworzonych przez różne ośrodki oraz zespoły.

● Decyzja o akredytacji opiera się z konieczności na dość powierzchownej ocenie programu/szkoły. Zawsze jest to spojrzenie z zewnątrz, ogląd dokonywany w ograniczonym czasie, przy ryzyku wykorzystania specjalnie spreparowanych informacji.

● Istnieje naturalna tendencja do korzystania podczas oceny służącej akredytacji z kryteriów formalnych, łatwych do zmierzenia i porównania. Nie zawsze te najłatwiej mierzalne kryteria są rzeczywiście istotne dla końcowej jakości. Dlatego też może się zdarzyć, że program spełniający owe łatwe kryteria niekoniecznie musi być programem dobrym.

● Działalność akredytacyjna, jak każda działalność związana z dokonywaniem ocen, obarczona jest grzechem subiektywizmu. W przypadku prowadzenia jej przez rozbudowaną instytucję zostanie on dodatkowo spotęgowany zmiennym składem osobowym poszczególnych zespołów oceniających.

● Postępowanie oceniające często niesie ze sobą ryzyko ujawnienia sekretów „technologicznych” danej szkoły, *know-how* mającego decydujące znaczenie dla jej pozycji na rynku.

● Istnieje niebezpieczeństwo przekształcenia się rzetelnej, obiektywnej oceny w działalność pozorną, opartą na kryteriach pozamerytorycznych i tendencyjnym podejściu.

Słabości akredytacji mogą wystąpić ze szczególną siłą, gdy jest ona źle zorganizowana lub opiera się na niewłaściwych zasadach. Mimo swoich słabości, akredytacja jest jednak powszechnie uznawana za najskuteczniejszą metodę gwarantowania odpowiedniego poziomu kształcenia. Dlatego też zastosowanie jej w warunkach polskich może być bardzo korzystne dla dalszego rozwoju systemu szkoleń menedżerskich. Większość płynących z niej korzyści może stanowić skuteczne remedium na bolączki i problemy występujące obecnie na polskim rynku szkoleń. Świadomość tego wśród instytucji kształcących na potrzeby biznesu jest coraz bardziej powszechna. System akredytacji jest oczekiwany i szkoły zdają sobie sprawę, że będą musiały się do niego dostosować.

Podstawową trudność stanowi tu brak doświadczeń i tradycji w stosowaniu tego rodzaju rozwiązania. Czy jest jednak możliwe pokonanie tej trudności w inny sposób niż przez wdrożenie i zweryfikowanie w praktyce konkretnego systemu akredytacji?

Aneks

1. Zasady działania Komisji Akredytacyjnej

1. Komisja Akredytacyjna nadzoruje przebieg postępowania akredytacyjnego oraz podejmuje ostateczną decyzję o nadaniu lub pozbawieniu akredytacji.

2. Komisję Akredytacyjną powołuje Walne Zgromadzenie *Porozumienia*. W skład pierwszej Komisji Akredytacyjnej wchodzi reprezentanci każdej ze szkół-sygnatariuszy *Porozumienia*, prezes Zarządu SEM FORUM oraz trzy osoby zaproszone przez Zarząd SEM FORUM.

Członkowie Komisji sprawują swoje mandaty osobiście.

Pierwsza Komisja Akredytacyjna powołana jest na 1 rok, następne – na okresy 3-letnie.

3. Komisja Akredytacyjna wybiera ze swego składu w tajnym głosowaniu przewodniczącego i wiceprzewodniczącego.

4. Komisja Akredytacyjna zbiera się 2-4 razy w roku. Jej posiedzenia zwołuje przewodniczący lub (w razie jego nieobecności) wiceprzewodniczący Komisji. Nadzwyczajne posiedzenie Komisji zwołuje w uzasadnionych przypadkach przewodniczący na wniosek co najmniej 1/5 składu Komisji.

5. Do ważności obrad Komisji konieczna jest obecność połowy jej pełnego składu.

6. Co najmniej 14 dni przed terminem posiedzenia Komisji jej członkowie powinni otrzymać program posiedzenia oraz wszelkie materiały związane z zagadnieniami stanowiącymi przedmiot obrad.

7. Do podstawowych zadań Komisji należy:

- decydowanie o rozpoczęciu postępowania akredytacyjnego;
- ustalanie składu zespołów oceniających;
- podejmowanie decyzji o udzieleniu programowi akredytacji/reakredytacji;
- podejmowanie decyzji o pozbawieniu programu akredytacji;
- zatwierdzanie i interpretowanie standardów jakości.

7.1. Decyzję o rozpoczęciu postępowania akredytacyjnego Komisja podejmuje na wniosek zainteresowanej szkoły, po rozpatrzeniu złożonego przez nią formularza aplikacyjnego, zweryfikowanego od strony formalnej przez Sekretariat Komisji. W wyniku pozytywnej decyzji Komisji szkoła otrzymuje do wypełnienia kwestionariusz samooceny programu. Przygotowanie kwestionariusza może konsultować z Sekretariatem Komisji.

7.2. Podczas tego samego posiedzenia Komisja Akredytacyjna ustala skład zespołu oceniającego. Skład zespołu ustalany jest w głosowaniu tajnym spośród kandydatów zgłoszonych na danym posiedzeniu przez członków Komisji. Komisja decyduje o tym, kto będzie pełnił funkcję przewodniczącego danego zespołu.

7.3. Decyzja o akredytacji/reakredytacji podejmowana jest przez Komisję Akredytacyjną na podstawie:

- oceny programu dokonanej przez zespół oceniający oraz rekomendacji zawartej w raporcie oceniającym;
- informacji zawartych w kwestionariuszu samooceny programu;
- informacji uzyskanych bezpośrednio od przedstawicieli szkoły.

Decyzja o akredytacji/reakredytacji programu wymaga uzyskania 2/3 głosów osób uczestniczących w posiedzeniu Komisji.

Komisja ponosi pełną odpowiedzialność za udzielenie (lub nieudzielenie) programowi akredytacji. Jej decyzja nie musi być zbieżna z opinią zespołu oceniającego.

7.4. Decyzja o pozbawieniu programu akredytacji podejmuje ją jest przez Komisję Akredytacyjną po uzyskaniu przez nią pewności, że akredytowany uprzednio program nie spełnia wymaganych standardów. W tym celu specjalny zespół powołany przez Komisję powinien przeprowadzić postępowanie wyjaśniające.

7.5. Komisja Akredytacyjna ostatecznie zatwierdza uzgodnione przez szkoły–członków *Porozumienia* standardy jakości dotyczące różnych typów programów oraz, w miarę potrzeby, dokonuje ich interpretacji.

8. Za udział w posiedzeniach Komisji Akredytacyjnej jej członkowie otrzymują wynagrodzenie, którego wysokość ustala corocznie Walne Zgromadzenie *Porozumienia*.

9. Zarząd SEM FORUM powołuje Sekretariat Komisji Akredytacyjnej, do którego podstawowych obowiązków należy:

- organizowanie pracy Komisji i obsługa administracyjna jej działalności;
- organizowanie pracy zespołów oceniających;
- gromadzenie dokumentacji związanej z akredytacją;
- nawiązywanie kontaktów ze szkołami zainteresowanymi akredytacją;
- nadzorowanie wdrażania decyzji i zaleceń Komisji Akredytacyjnej;
- programowanie działań związanych z podnoszeniem poziomu jakości szkoleń i systemem ich akredytacji, promowanie misji *Porozumienia*.

Koszty funkcjonowania Sekretariatu Komisji pokrywane są z budżetu *Porozumienia*.

2. Zasady działania zespołu oceniającego

1. Zespół oceniający powoływany jest w celu dokonania wszechstronnej oceny programu przedstawionego do akredytacji oraz stwierdzenia, czy spełnia on wymogi określone w obowiązującym zestawie standardów jakości.

2. Ocena dokonana w tym zakresie przez zespół oceniający i wyrażona na jej podstawie opinia (rekomendacja) stanowią główne przesłanki do podjęcia ostatecznej decyzji akredytacyjnej przez Komisję Akredytacyjną.

3. Zespół oceniający ponosi odpowiedzialność za stwierdzenie, czy informacje o programie przedstawione przez szkołę znajdują potwierdzenie w faktach.

4. Zespół oceniający powołuje się do oceny danego programu (ewentualnie kilku programów zgłoszonych do akredytacji przez tę samą szkołę).

5. Do podstawowych zadań zespołu oceniającego należy:

- ustalenie faktów, na których podstawie zostanie sformułowana ocena i podjęta decyzja o akredytacji programu;
- na podstawie ustalonych faktów dokonanie oceny stopnia, w jakim przestrzegane są uzgodnione standardy jakości;
- stwierdzenie, iż wypełnianie przez szkołę standardów przyczynia się do wysokiej jakości prowadzonych przez nią szkoleń;
- udzielenie (lub nieudzielenie) rekomendacji programowi przedstawionemu do akredytacji.

6. Zadania te zespół realizuje poprzez:

- dokładną analizę kwestionariusza samooceny przygotowanego przez szkołę;
- ustalenie informacji potrzebnych do przeprowadzenia oceny i wydania rekomendacji;
- przeprowadzenie wizytacji szkoły;
- przygotowanie, na podstawie zdobytego rozeznania, raportu oceniającego wraz z odpowiednią opinią.

7. Najistotniejszym zadaniem stojącym przez zespołem oceniającym jest przeprowadzenie wizytacji szkoły. W jej trakcie zespół powinien odbyć spotkania z: kierownictwem szkoły, przedstawicielami jej Rady Programowej, wykładowcami, studentami, reprezentantami instytucji wspierających szkołę i korzystających z jej usług.

Podczas wizytacji w szkole zespół oceniający powinien również zapoznać się z warunkami, w jakich realizowany jest proces dydaktyczny: pomieszczeniami dydaktycznymi, biblioteką, pracownikami komputerowymi, pomieszczeniami rekreacyjnymi itp.

Zespół oceniający powinien mieć również wgląd w dokumentację szkoły w stopniu umożliwiającym stwierdzenie zgodności ze stanem faktycznym osiągnięć deklarowanych przez szkołę.

8. Końcowym efektem pracy zespołu oceniającego powinien być raport oceniający, zawierający ocenę programu oraz jego rekomendację. Schemat raportu zawiera załącznik 4. Ostateczna wersja raportu powinna być gotowa w ciągu 14 dni od zakończenia wizytacji w szkole, ale jego wersja robocza powinna powstać jeszcze w trakcie jej trwania.

9. W wyniku przeprowadzonej oceny zespół udziela programowi rekomendacji, która powinna być wzięta pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o akredytacji programu przez Komisję Akredytacyjną.

Opinia zespołu oceniającego w tej kwestii może mieć formę:

a) Udzielenia rekomendacji

Zespół stwierdza, że oceniany program w pełni odpowiada wymaganiom przyjętego zestawu standardów jakości i może być akredytowany przez Komisję Akredytacyjną.

b) Udzielenia rekomendacji warunkowej

Zespół rekomenduje akredytację, ale po spełnieniu przez szkołę określonych warunków. Warunki te muszą być bardzo precyzyjnie określone w raporcie oceniającym. By uzyskać akredytację programu, szkoła powinna przedstawić Komisji Akredytacyjnej w wiarygodny sposób, jak udało się jej spełnić stawiane warunki.

c) Zalecenia odroczenia akredytacji

Zespół nie widzi możliwości udzielenia natychmiastowej rekomendacji i uważa, że usunięcie przez szkołę zauważonych nieprawidłowości będzie wymagać dłuższego czasu. Po upływie roku szkoła może się starać o uzyskanie akredytacji w trybie uproszczonym (ten sam zespół oceniający przygotowuje raport oceniający uzupełniający);

d) Zalecenia nieudzielenia akredytacji

Zespół nie widzi możliwości akredytowania programu z uwagi na duże odstępstwa od uzgodnionych standardów jakości.

10. Zespół oceniający jest powoływany przez Komisję Akredytacyjną spośród kandydatów zgłoszonych uprzednio przez szkoły-sygnatariuszy *Porozumienia* oraz Zarząd SEM FORUM.

11. Eksperci-kandydaci do pracy w zespołach oceniających mogą rekrutować się spośród: kadry kierowniczej szkół biznesu, doświadczonych wykładowców, nauczycieli akademickich i przedstawicieli biznesu. Są oni powoływani przez Komisję Akredytacyjną na 3 lata. Przed rozpoczęciem działalności powinni zostać zapoznani ze standardami jakości i zasadami postępowania akredytacyjnego. Powinni również wziąć udział w seminarium poświęconym jednolitej interpretacji kryteriów oceny.

12. Komisja Akredytacyjna ustala skład zespołu oceniającego w głosowaniu tajnym, wybierając spośród zgłoszonych kandydatów przewodniczącego zespołu oceniającego i dwóch pozostałych członków.

13. Pracą zespołu oceniającego kieruje jego przewodniczący. Reprezentuje on zespół w kontaktach z ocenianą szkołą i Komisją Akredytacyjną.

14. Za przeprowadzenie oceny programu członkowie zespołu oceniającego otrzymują wynagrodzenie, którego wysokość ustala Komisja Akredytacyjna.

15. Koszty ponoszone przez zespół oceniający w związku z wizytacją szkoły (przejazd, zakwaterowanie, wyżywienie) są pokrywane z budżetu *Porozumienia*.

16. Przebieg pracy zespołu oceniającego jest następujący:

16.1. Członkowie zespołu oceniającego zapoznają się z przygotowanym przez szkołę kwestionariuszem samooceny programu.

16.2. Przewodniczący zwołuje pierwsze posiedzenie zespołu oceniającego, podczas którego zbiera opinie wszystkich członków zespołu na temat zawartości kwestionariusza, ich sugestie co do uzupełniających informacji, które powinny być dostarczone, oraz problemów wymagających dodatkowego zbadania podczas wizytacji w szkole. W czasie tego spotkania ustala się również harmonogram pracy zespołu.

16.3. Na podstawie zebranych opinii przewodniczący zespołu oceniającego sporządza list do kierownictwa szkoły potwierdzający lub odwołujący wizytację zespołu. Odwołanie wizytacji może nastąpić po uzyskaniu jednomyślnej opinii wszystkich członków zespołu co do niespełniania przez program wymagań określonych w zestawie standardów.

List odwołujący wizytację, z uzasadnieniem tej decyzji, przekazywany jest równocześnie do zainteresowanej szkoły oraz do przewodniczącego Komisji Akredytacyjnej. Szkoła może jednak zażądać przeprowadzenia wizytacji mimo negatywnej opinii zespołu oceniającego.

Jeśli nie ma przeszkód w odbyciu wizytacji, w liście przewodniczącego zespołu oceniającego potwierdzającym wizytę powinny znaleźć się:

- szczegółowe oczekiwania zespołu związane z planowaną wizytacją (m.in. problemy, które będą dyskutowane; osoby, z którymi zespół chciałby się spotkać itp.);
- zagadnienia poruszane w kwestionariuszu samooceny, które wydają się niejasne, sprzeczne czy niekompletne;
- wykaz informacji, które powinny być udostępnione zespołowi podczas wizytacji w szkole;
- wykaz informacji do uzupełnienia danych z kwestionariusza samooceny (informacje te mogą być dostarczone jeszcze przed wizytacją lub w trakcie jej trwania);
- rodzaje dokumentów, z jakimi zespół będzie chciał się zapoznać podczas wizytacji;
- proponowany szczegółowy program wizytacji.

List potwierdzający wizytację powinien zostać dostarczony do szkoły co najmniej 30 dni przed jej rozpoczęciem.

16.4. Zespół oceniający przeprowadza 2-dniową wizytację w szkole. Członkowie zespołu ustalają na wstępie podział zadań w związku z przygotowaniem końcowego raportu oceniającego.

Podczas wstępnego spotkania zespołu z kierownictwem szkoły jego przewodniczący przedstawia cele procesu akredytacji oraz zadania stojące przed zespołem oceniającym, sygnalizuje problemy wynikające z wstępnej analizy zebranych dotychczas danych oraz uzgadnia szczegółowy program wizytacji.

Program wizytacji powinien obejmować spotkania i dyskusje z osobami wskazanymi przez zespół oceniający, analizę dokumentacji, zapoznanie się z warunkami realizacji procesu dydaktycznego oraz pracę własną zespołu.

Obowiązek zapewnienia członkom zespołu warunków do sprawnego i niezakłóconego przeprowadzenia spoczywającej na nich misji spoczywa na kierownictwie wizytowanej szkoły.

Podczas końcowego spotkania z kierownictwem szkoły zespół oceniający powinien przedstawić swoje wstępne spostrzeżenia, wnioski i wątpliwości. Jeśli to możliwe, powinien również ujawnić swoje stanowisko w kwestii udzielenia ocenianemu programowi rekomendacji (lub jej nieudzielenia).

16.5. W ciągu 14 dni od zakończenia wizytacji w szkole zespół oceniający przygotowuje raport oceniający. Kopie raportu otrzymują: kierownictwo szkoły, przewodniczący Komisji Akredytacyjnej, Sekretariat *Porozumienia*.

16.6. Szkoła ma prawo załączenia własnego komentarza do stwierdzeń i ocen zawartych w raporcie oceniającym. Komentarz ten powinien być przedstawiony Komisji Akredytacyjnej łącznie z tekstem raportu.

3. Schemat raportu oceniającego

1. Wprowadzenie

1.1. Opis działalności zespołu oceniającego (jego skład, daty i przebieg kontaktów ze szkołą, program wizytacji itp.).

1.2. Charakterystyka szkoły.

1.3. Syntetyczny opis ocenianego programu.

2. Wypunktowanie faktów, które wzięto pod uwagę przy ocenie każdego ze standardów.

3. Sumaryczna ocena silnych i słabych stron programu w zakresie poszczególnych standardów.

4. Ogólna ocena i rekomendacja zespołu oceniającego.

4.1. Ocena jakości programu i mechanizmów zapewniających jego stałe doskonalenie.

4.2. Podkreślenie mocnych stron programu i tych jego właściwości, które mogą być zalecane innym szkołom.

4.3. Wskazanie słabych stron programu i problemów, które szkoła musi rozwiązać przed uzyskaniem akredytacji.

4.4. Udzielenie rekomendacji programowi (ewentualnie wskazanie warunków, na jakich rekomendacja zostaje udzielona).

5. Zalecenia zespołu oceniającego w zakresie dalszego rozwijania programu i jego doskonalenia.

Sekretariat Komisji służy pomocą w interpretowaniu poleceń kwestionariusza i wyjaśnianiu ewentualnych wątpliwości przy przygotowywaniu materiałów do samooceny.

4. Schemat procedury akredytacyjnej

1. Zgłoszenie programu do akredytacji

1.1. Szkoła okazuje zainteresowanie akredytacją swojego programu, nawiązuje kontakt z Sekretariatem Komisji Akredytacyjnej.

1.2. Sekretariat Komisji informuje szkołę o warunkach akredytacji, dostarcza jej do wypełnienia formularz aplikacyjny.

1.3. Szkoła wypełnia formularz aplikacyjny i przekazuje go do Sekretariatu Komisji.

1.4. Wniosek szkoły o rozpoczęcie postępowania akredytacyjnego staje na najbliższym posiedzeniu Komisji Akredytacyjnej.

1.5. Komisja Akredytacyjna podejmuje decyzję o rozpoczęciu postępowania akredytacyjnego i powołuje zespół oceniający.

1.6. Szkoła uiszcza opłatę akredytacyjną i otrzymuje do wypełnienia kwestionariusz samooceny.

2. Ocena programu przez samą szkołę

2.1. Szkoła przygotowuje opis programu na podstawie kwestionariusza samooceny.

2.2. Sekretariat Komisji służy pomocą w interpretowaniu poleceń kwestionariusza i wyjaśnianiu ewentualnych wątpliwości przy przygotowywaniu materiałów do samooceny.

2.3. Wypełniony kwestionariusz samooceny zostaje przekazany zespołowi oceniającemu za pośrednictwem Sekretariatu Komisji.

3. Przygotowanie wizytacji szkoły

3.1. W ciągu 30 dni od otrzymania wypełnionego kwestionariusza samooceny przewodniczący zespołu oceniającego zwołuje pierwsze posiedzenie zespołu, podczas którego:

- członkowie zespołu wyrażają swoje opinie na temat zawartości kwestionariusza;
- ustala się brakujące informacje, które szkoła powinna dostarczyć przed wizytacją i podczas jej trwania;
- identyfikuje się problemy wymagające dokładnego zbadania podczas wizytacji;
- ustala się harmonogram dalszej pracy zespołu.

3.2. Na podstawie zebranych opinii przewodniczący zespołu oceniającego w liście do kierownictwa zainteresowanej szkoły potwierdza lub odwołuje wizytację zespołu. List odwołujący wizytację, z uzasadnieniem tej decyzji, przekazywany jest równocześnie do przewodniczącego Komisji Akredytacyjnej.

List potwierdzający wizytację powinien być dostarczony do szkoły co najmniej 30 dni przed jej rozpoczęciem i powinien zawierać szczegółowe oczekiwania zespołu dotyczące przebiegu wizytacji.

3.3. Kierownictwo szkoły zobowiązane jest dokonać wszelkich niezbędnych uzgodnień dotyczących przygotowania wizytacji zespołu oceniającego z Sekretariatem Komisji Akredytacyjnej.

4. Przeprowadzenie wizytacji szkoły przez zespół oceniający

4.1. Wizytacja rozpoczyna się od spotkania z kierownictwem szkoły, podczas którego ustala się cele i szczegółowy program wizytacji.

4.2. Program wizytacji powinien obejmować:

- spotkania i dyskusje z osobami wskazanymi przez zespół oceniający;
- analizę dokumentacji prowadzonej przez szkołę;
- zapoznanie się z warunkami realizacji procesu dydaktycznego;
- pracę własną zespołu.

4.3. Podczas końcowego spotkania z kierownictwem szkoły zespół oceniający powinien przedstawić swoje spostrzeżenia i wnioski.

5. Przygotowanie raportu oceniającego wraz z rekomendacją

5.1. W ciągu 14 dni od zakończenia wizytacji zespół oceniający przygotowuje raport oceniający. Kopie raportu otrzymują: kierownictwo szkoły, przewodniczący Komisji Akredytacyjnej i Sekretariat Komisji Akredytacyjnej.

5.2. Szkole przysługuje prawo przygotowania swojego komentarza do raportu oceniającego. Komentarz ten zostaje przedstawiony Komisji Akredytacyjnej wraz z tekstem raportu.

6. Podjęcie decyzji o akredytacji programu

6.1. Na podstawie opinii zespołu oceniającego i dokumentacji zebranej podczas postępowania akredytacyjnego, Komisja Akredytacyjna podejmuje decyzję o udzieleniu (nieudzieleniu) akredytacji programowi. Decyzja Komisji jest podpisywana przez jej przewodniczącego i przekazywana zainteresowanej szkole za pośrednictwem Sekretariatu.

6.2. Sekretariat Komisji ustala z kierownictwem szkoły sposób wprowadzenia w życie ewentualnych zaleceń Komisji związanych z akredytowanym programem.

6.3. Sekretarz Komisji kontroluje wdrożenie zaleceń i przedstawia Komisji stosowny raport.

Jerzy Woźnicki, Andrzej Kraśniewski

Podstawowe elementy funkcjonalne i strukturalne oraz przesłanki zapewnienia jakości w elastycznym systemie studiów

W artykule przedstawiono ogólną koncepcję i podstawowe elementy elastycznego systemu studiów opracowanego na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych¹ Politechniki Warszawskiej, gdzie od 1990 r. następuje jego ewolucyjne wdrażanie. System ten zapewnia wieloopcjonalność w zakresie realizacji zróżnicowanych zainteresowań i oczekiwań studentów, gwarantuje międzynarodową porównywalność programów i dyplomów, a także ma zdolność adaptacji do zmieniających się warunków funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Ze względu na swoje właściwości strukturalne, elastyczny system studiów oferuje względną łatwość wprowadzania mechanizmów proefektywnościowych, pod warunkiem wspomaganie go przez zaawansowany system informacyjny działający w sieci informatycznej jednostki organizacyjnej prowadzącej studia.

Elastyczny system studiów z natury zawiera elementy sprzyjające utrzymywaniu jakości.

We wdrażanym systemie istnieją jednak również procedury zapewnienia jakości wprowadzone celowo. Można wśród nich wyróżnić omówione w artykule mechanizmy stymulowania, nadzorowania i oceny jakości.

¹ W kwietniu 1994 r. nastąpiła zmiana nazwy Wydziału – Wydział Elektroniki przyjął nazwę Wydział Elektroniki i Technik Informatycznych. W niniejszym artykule, w celu uniknięcia nieporozumień, używana będzie konsekwentnie nowa nazwa Wydziału, nawet w przypadku odniesień do okresu poprzedzającego zmianę nazwy.

Prezentowany model systemu studiów jest szczególnie odpowiedni dla dużego wydziału, kształcącego na kilku kierunkach studiów. Może on jednak działać z równym powodzeniem w ramach federacji mniejszych wydziałów, kolegium lub szkoły stanowiącej podstawową jednostkę organizacyjną uczelni.

Potrzeba zmian w tradycyjnym systemie studiów przyjętym w polskich uczelniach wynika przede wszystkim z nowych warunków funkcjonowania szkół wyższych po roku 1989 (Fli-sowski 1993; Podoski 1993; Woźnicki 1994a; Woźnicki 1994b). Istotą tych nowych warunków jest ukształtowanie się, w wyniku poważnych ograniczeń budżetowych, nowego rodzaju relacji między uczelnią a kandydatem na studia i studentem. Relacja ta przypomina dziś rynkowy związek instytucji i jej klienta, w wyniku czego następuje rozwój rynku usług dydaktycznych o wysokim poziomie wraz z jego nieodłącznymi atrybutami – zmiennością wymagań oraz konkurencją wymuszającą odpowiednią jakość świadczonych usług.

W tych warunkach, dla zagwarantowania sobie stabilnych warunków rozwoju, instytucja akademicka, np. wydział szkoły wyższej odpowiedzialny za swoje funkcjonowanie, musi przyjąć odpowiednią strategię działania i rozwoju. Zasadniczą cechą właściwej strategii jest elastyczność organizacyjna, w tym przede wszystkim – elastyczność systemu studiów. Elastyczność systemu studiów musi być rozpatrywana w różnych wymiarach. Dla studentów elastyczność oznacza swobodę wyboru rodzaju studiów (rodzaju dyplomu) oraz kierunku i specjalności, a także szerokie możliwości kształtowania indywidualnego programu studiów. Dla instytucji akademickiej elastyczność oznacza m.in. adaptacyjność, tzn. łatwość wprowadzania zmian wynikających z potrzeby aktualizacji programów studiów, zgodnie z rozwojem nauki oraz dostosowania tych programów do zachodzących i przewidywanych zmian na rynku pracy. Innym wymiarem elastyczności, ważnym zarówno dla studentów, jak i instytucji ich kształcącej, jest zdolność do uzyskania i utrzymywania zgodności nadawanych tytułów i stopni oraz programów nauczania ze standardami międzynarodowymi.

Elastyczność systemu studiów jest cechą, która w naturalny sposób sprzyja zapewnieniu jakości. Projakościowy wymiar elastyczności wyraża się bowiem w większych szansach na adaptację szczegółowych rozwiązań przyjętych w systemie studiów do wymagań jakościowych odnoszących się do osiągniętych efektów. Gwarancję wykorzystania tych szans daje jednak dopiero świadome wprowadzenie odpowiednich mechanizmów stymulowania, nadzoru i oceny jakości.

Wymagania wobec systemu studiów

Sformułowanie wymagań, które powinien spełniać system studiów funkcjonujący w instytucji akademickiej, należy poprzedzić wskazaniem klientów tej instytucji, a następnie określeniem cech systemu oczekiwanych przez tych klientów.

Odpowiedź na pytanie o to, kto jest klientem szkoły wyższej, nie jest bynajmniej trywialna i stanowi przedmiot ożywionej dyskusji w kręgach społeczności akademickiej (Green, Harvey 1993; Manley 1992). Klientami uczelni są studenci konsumujący oferowane przez nią usługi dydaktyczne, ale także pracodawcy zainteresowani wynikami działania uczelni, tzn. liczbą i poziomem jej absolwentów. Klientem uczelni państwowej jest również Minister Edukacji Narodowej, odpowiedzialny za uzyskanie od uczelni odpowiedniej jakości świadczonych

usług w zamian za przekazywane środki finansowe, którymi zarządza w imieniu ogółu podatników.

Kandydat na studia lub student – jako bezpośredni klient – ma prawo oczekiwać od instytucji akademickiej:

- możliwości uzyskania profesjonalnej wiedzy oraz – w przypadku niektórych typów studiów, np. studiów technicznych – także odpowiedniego zasobu umiejętności praktycznych, dostosowanych do aktualnego i przyszłego zapotrzebowania na rynku pracy i stwarzającego możliwość znalezienia atrakcyjnego zatrudnienia;

- możliwości kształtowania programu studiów zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami i predyspozycjami, a jednocześnie zapewnienia odpowiednich warunków indywidualnego studiowania;

- możliwości ukończenia studiów nawet w przypadku konieczności podjęcia podczas ich trwania stałego lub okresowego zatrudnienia (w wymiarze niepełnego etatu) bądź przerwy w studiach spowodowanej przyczynami losowymi;

- możliwości zmiany kierunku studiów (wydziału, uczelni) lub kontynuacji studiów na dwóch kierunkach (wydziałach, uczelniach) jednocześnie, w przypadku zmiany zainteresowań lub rozczarowania dotychczasową dziedziną studiów;

- możliwości akceptacji dyplomu ukończenia studiów za granicą w przypadku podjęcia tam pracy lub dalszych studiów;

- możliwości uzyskania pomocy w przezwyciężaniu trudności finansowych, a zwłaszcza możliwości indywidualnego łagodzenia zasad i warunków wnoszenia opłat wymaganych w ramach studiów.

Studenci jako zbiorowość oczekują ponadto:

- uznania ich podmiotowości jako grupy współtworzącej społeczność akademicką;

- zróżnicowanego podejścia do studentów o bardzo różnych predyspozycjach i wstępnym poziomie wiedzy, a przede wszystkim stworzenia odpowiednich warunków rozwoju studentom wybitnym.

Wymienione tutaj wymagania w stosunku do instytucji akademickich, przedstawione z punktu widzenia kandydatów na studia oraz studentów, nie są sprzeczne z interesami pozostałych klientów uczelni – przedsiębiorców oraz Ministra Edukacji Narodowej, którym zależy na uzyskaniu absolwentów nie tylko dobrze wykształconych, lecz także wynoszących ze studiów satysfakcję z wybranego kierunku edukacji.

Spełnienie przez instytucję akademicką wymagań i oczekiwań jej klientów staje się szczególnie trudne przy przechodzeniu od modelu studiów elitarnych do modelu studiów masowych, zwłaszcza w warunkach przyjętego obecnie w wielu uczelniach systemu jednolitych studiów magisterskich. Przy coraz bardziej masowym kształceniu utrzymywanie w sposób powszechny tego systemu musi bowiem prowadzić do obniżania się poziomu studiów i postępującej deprecjacji dyplomu magisterskiego. Ponadto system studiów jednolitych jest postrzegany przez wielu studentów jako zbyt sztywny, tzn. nie stwarzający możliwości dostosowania indywidualnego wykształcenia do zmieniającej się sytuacji życiowej i materialnej studentów, a także zbyt ograniczający ich zróżnicowane i zmieniające się aspiracje edukacyjne.

Należy zauważyć, że zmiany w systemie szkolnictwa wyższego prowadzące do powstania sytuacji, w której absolwentom szkół średnich oferowanych będzie wiele różnych rodzajów studiów, lecz wybór rodzaju studiów będzie następował przed ich podjęciem, stanowi jedynie

połowiczne rozwiązanie powyższego problemu. Wynika to stąd, że kandydat na studia, a nawet student pierwszego roku, często nie ma szczegółowo sprecyzowanej wizji swojej przyszłej kariery zawodowej. Jego preferencje dotyczące rodzaju studiów i specjalności będą się zmieniać w miarę zdobywania wiedzy i realnej oceny swych możliwości, a także wskutek oddziaływania czynników zewnętrznych, takich jak zmieniająca się sytuacja rodzinna czy możliwości materialne.

Przedstawione uwarunkowania funkcjonowania szkół wyższych, w tym aspiracje i wymagania ich klientów, pozwalają wyróżnić następujący zbiór cech, którymi powinien charakteryzować się system studiów:

- wieloopcjonalność w zakresie wyboru punktu wejścia na studia (oprócz kandydatów przyjmowanych na pierwszy rok studiów, na odpowiedni etap studiów przyjmowani są studenci oraz absolwenci innych uczelni) oraz punktu wyjścia ze studiów (oprócz możliwości uzyskania różnych typów dyplomów istnieje możliwość zmiany uczelni lub, po uzyskaniu odpowiedniego stopnia zaawansowania studiów, równoległych studiów na dwóch uczelniach);
- bogactwo oferty programowej oraz szerokie możliwości indywidualizacji programu studiów i dopasowania go do zainteresowań leżących często na pograniczu różnych specjalności, kierunków i dyscyplin;
- odpowiednie proporcje między przekazywaniem wiedzy i nauczaniem umiejętności (wiele zajęć praktycznych, ale jednocześnie duży nacisk na aspekty problemowe);
- ograniczona liczba godzin zajęć obowiązkowych, ale jednocześnie stworzenie studentom odpowiednich warunków do realizacji różnych form samodzielnego studiowania, m.in. szersze udostępnienie bibliotek, laboratoriów i sprzętu wykorzystywanego w pracach badawczych wraz z zapewnieniem odpowiedniej opieki merytorycznej ze strony nauczycieli akademickich;
- istnienie odpowiednich mechanizmów sterowania przebiegiem studiów (rejestracji i rozliczania z wyników pracy) dających studentowi pewien stopień swobody w kształtowaniu rozkładu obciążeń w kolejnych semestrach;
- istnienie mechanizmów motywujących do osiągania dobrych wyników oraz terminowego lub wcześniejszego kończenia studiów;
- racjonalne wymagania regulaminowe, zapobiegające powstawaniu sytuacji nielogicznych (np. student otrzymujący warunek ma większe obciążenia niż jego bardziej zdolni koledzy) bądź fikcyjnych (np. powszechne urlopy okolicznościowe);
- istnienie mechanizmów umożliwiających łagodzenie skutków wymagań finansowych w stosunku do studenta;
- otwartość na opinie i oceny formułowane przez studentów;
- istnienie mechanizmów stymulujących i ułatwiających wprowadzanie zmian mających na celu aktualizację programów studiów oraz ich dostosowanie do zachodzących i przewidywanych zmian na krajowym i międzynarodowym rynku pracy;
- zgodność ze standardami międzynarodowymi nadawanych tytułów i stopni, programów nauczania oraz sposobów administrowania procesem kształcenia.

W dalszej części artykułu przedstawimy system studiów mający wymienione cechy, a przede wszystkim wyróżniający się bardzo szerokim zakresem elastyczności. System ten, w jego pełnej postaci, wprowadzono z początkiem roku akademickiego 1994/95 na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej.

Wprowadzanie elastycznego systemu studiów na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej

Wprowadzenie na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW rozwiniętej wersji elastycznego systemu studiów znalazło oparcie w wieloletniej tradycji wdrażania innowacyjnych rozwiązań mających na celu doskonalenie systemu kształcenia na Wydziale.

Motywy przewodnim zmian w systemie kształcenia było od wielu lat zwiększanie szeroko rozumianej elastyczności. I choć transformacja systemu miała charakter ewolucyjny – mniejsze lub większe zmiany były wprowadzane niemal w każdym roku akademickim – można wskazać kilka jej przełomowych momentów:

- W latach sześćdziesiątych wprowadzono zasadę uruchamiania studiów w każdym semestrze (część nowo przyjętych studentów rozpoczyna zajęcia z semestralnym opóźnieniem).

- W roku 1974 uzyskano zgodę na odstąpienie od zbiurokratyzowanego, a obowiązującego wówczas w całym wyższym szkolnictwie technicznym, systemu sztywnych programów nauczania dla wąskich specjalności i wprowadzono funkcję indywidualnego opiekuna naukowego oraz obieralność przedmiotów technicznych począwszy od szóstego semestru studiów.

- W roku 1981 wprowadzono obieralność przedmiotów nietechnicznych.

- W roku 1985 uruchomiono komputerowy system obsługi toku studiów, co stworzyło podstawy do dalszej indywidualizacji studiów.

- Po okresie intensywnych prac przygotowawczych rozpoczętych w roku 1988, z początkiem roku akademickiego 1990/91 wprowadzono wiele istotnych zmian w systemie studic (*Reforma ... 1990*), w tym m.in.:

- zmniejszono liczbę godzin obowiązkowych zajęć, lecz jednocześnie stworzono studentom odpowiednie warunki do realizacji różnych form samodzielnego studiowania poprzez szersze udostępnienie bibliotek, laboratoriów i sprzętu wykorzystywanego w pracach badawczych oraz zapewnienie odpowiedniej opieki merytorycznej ze strony nauczycieli akademickich;

- uaktualniono programy nauczania, dostosowując je jednocześnie do koncepcji zakładającej wzrastające znaczenie samodzielnego studiowania;

- wprowadzono nowe zasady regulaminowe, których istotę stanowiło powierzenie studentowi kluczowych decyzji dotyczących kształtowania indywidualnego programu studiów, doboru właściwego tempa studiowania oraz rozkładu obciążeń w kolejnych semestrach.

W latach 1990 – 1993, w związku z wprowadzeniem elastycznego systemu studiowania, dokonano zasadniczej zmiany organizacji obsługi procesu dydaktycznego (Toczyłowski, Woźnicki 1994; Toczyłowski 1993a). Opracowane założenia komputerowego systemu rejestracji ERES wybiegały znacznie poza wymagania wynikające z uchwały Rady Wydziału dotyczącej reformy systemu studiów (Macewicz, Toczyłowski, Traczyk 1990). W systemie ERES przewidziano m.in. takie „nadmiarowe” obiekty jak klasy programowe i niezależne badanie postępów w tych klasach, mierniki kosztów uczestnictwa w zajęciach, „mierniki krytyczności” zajęć limitowanych itp. System ERES był stopniowo modyfikowany i rozbudowywany o nowe funkcje, takie jak moduł stypendialny, bazy zasobów, moduł drukowania informatorów, rozproszony system edycji zapisów i ocen (Toczyłowski, Traczyk 1994; Antoszkiewicz, Woźnicki 1994).

Zmiany w systemie studiów wprowadzone w roku 1990 oraz towarzyszące im różnorodnie przedsięwzięcia organizacyjne stanowiły – w zamierzeniu – pierwszą fazę dalekosiężnej transformacji systemu studiów, będącą przygotowaniem do realizowanej obecnie drugiej fazy, w której wprowadzane są zmiany w ogólnej strukturze systemu.

Podstawowe znaczenie dla przebiegu drugiej fazy reformy miała opracowana przez dziekana wizja rozwoju Wydziału w latach 1993–1996 (Woźnicki 1992), przyjęta do realizacji decyzją Rady Wydziału w grudniu 1992 r. Najistotniejszymi elementami tej wizji były: nowa struktura elastycznego systemu studiów oraz nowe czynniki zapewnienia jakości w tym systemie. W ślad za zaakceptowaniem programu zmian przez społeczność akademicką Wydziału przystąpiono do prac nad szczegółowymi rozwiązaniami w zakresie koncepcji programowej oraz organizacji nowego systemu studiów. Opracowano nowy sposób definiowania planów studiów i programów nauczania (oparty na koncepcji przedstawionej w: Toczyłowski 1993a; Kraśniewski 1994). Istotnym elementem prac przygotowujących wdrożenie drugiego etapu reformy studiów była – dokonana przez specjalną komisję, pracującą z udziałem studentów – szczegółowa analiza funkcjonowania systemu studiów w latach 1990–1993, mająca na celu m.in. wskazanie słabych stron systemu i sposobów ich eliminowania (*Wnioski ...* 1994).

W dalszej części artykułu przedstawimy kolejno podstawowe elementy wdrażanej obecnie na Wydziale rozwiniętej wersji elastycznego systemu studiów. W opisie systemu występują niekiedy elementy charakterystyczne dla studiów technicznych oraz następują odwołania do konkretnych nazw kierunków, specjalności oraz przedmiotów specyficznych dla Wydziału Elektroniki i Technik Informatycznych PW. Przedstawione rozwiązania mają jednak w przeważającej większości charakter uniwersalny i mogą być zastosowane na poziomie szkoły, kolegium, federacji wydziałów bądź pojedynczego wydziału o dowolnym (niekoniecznie technicznym) profilu kształcenia.

Dla pełnego zrozumienia uwarunkowań funkcjonowania systemu niezbędna jest znajomość podstawowych danych charakteryzujących Wydział, obrazujących skalę opisywanego przedsięwzięcia i stwarzających szansę odniesienia opisywanych rozwiązań do sytuacji innych instytucji akademickich potencjalnie zainteresowanych wykorzystaniem naszych doświadczeń.

Wydział Elektroniki i Technik Informatycznych PW kształci obecnie ponad 2300 studentów, zatrudnia 609 osób, w tym 357 nauczycieli akademickich (220 z nich ma stopień doktora) i oferuje swoim studentom ponad 400 przedmiotów. Dotacja budżetowa na działalność dydaktyczną sięga 80 mld zł. Wydział składa się z 6 instytutów oraz kilku mniejszych jednostek ogólnowydziałowych. Wydziałowa sieć komputerowa obejmuje około 700 komputerów, w tym ponad 100 stacji roboczych.

Dwustopniowość w elastycznym systemie studiów

Nowym, zasadniczym elementem strukturalnym elastycznego systemu studiów na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW jest koncepcja studiów dwustopniowych. Studia te obejmują wszystkich studentów przyjętych na Wydział począwszy od roku 1994.

Studia dwustopniowe umożliwiają uzyskanie tytułu zawodowego inżyniera lub magistra inżyniera.

Studia I stopnia prowadzone są w dwóch wariantach:

– wariant podstawowy: nominalnie 8 semestrów; studia kończą się uzyskaniem tytułu zawodowego inżyniera;

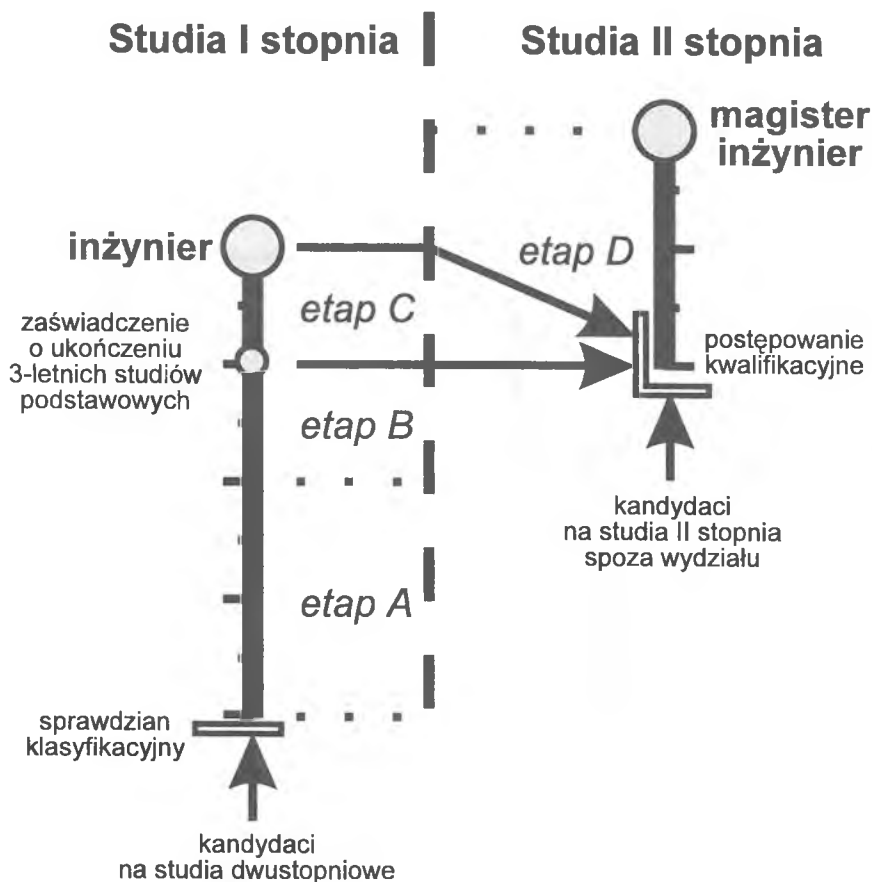
– wariant skrócony: nominalnie 6 semestrów; studia kończą się uzyskaniem dokumentu poświadczającego ukończenie 3 lat studiów podstawowych, uprawniającego do starania się o przyjęcie na studia II stopnia.

Studia II stopnia obejmują nominalnie 4 semestry i kończą się uzyskaniem tytułu zawodowego magistra inżyniera. Warunkiem przyjęcia na studia II stopnia jest posiadanie tytułu inżyniera (niekoniecznie uzyskanego na wydziale prowadzącym rekrutację na studia II stopnia) lub ukończenie studiów I stopnia w wariantcie skróconym.

Ogólną strukturę studiów dwustopniowych przedstawiono na rysunku 1. Pokazano na nim również podział studiów na etapy:

- A: semestry 1-4 studiów I stopnia,
- B: semestry 5-6 studiów I stopnia,
- C: semestry 7-8 studiów I stopnia,
- D: studia II stopnia lub semestry 7-10 studiów dwustopniowych ze skróconym wariantem studiów I stopnia.

Rysunek 1
Struktura studiów dwustopniowych

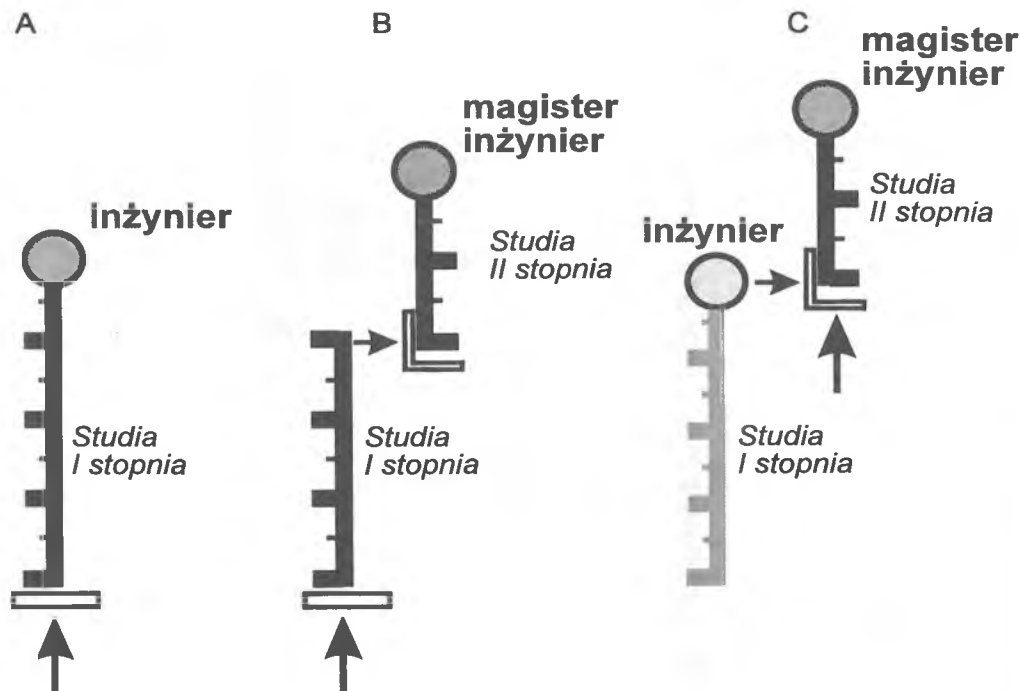


Etapy mają znaczenie organizacyjne – zakończenie każdego z nich związane jest z podjęciem decyzji istotnej z punktu widzenia dalszego przebiegu studiów. Kolejne etapy cechuje również zróżnicowany charakter kształcenia. W etapie A kształcenie ma charakter podstawowy, a na końcu tego etapu student wybiera specjalność. W etapie B kontynuowane są studia podstawowe z wprowadzaniem elementów wiedzy związanej z wybraną specjalnością. Przed zakończeniem etapu B student podejmuje decyzję o kontynuacji studiów I stopnia bądź przejściu na studia II stopnia. W etapie C następuje pogłębienie wykształcenia specjalnościowego i realizacja projektu inżynierskiego traktowanego jako praca dyplomowa. Etap D to zaawansowane kształcenie podstawowe i specjalnościowe oraz realizacja dyplomowej pracy magisterskiej.

Na rysunku 2 zilustrowano podstawowe opcje w zakresie wyboru rodzaju studiów w systemie dwustopniowym, odpowiadające obecnie funkcjonującym rodzajom studiów (z formalnego punktu widzenia, w rozumieniu art. 4 *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, studia I stopnia są wyższymi studiami zawodowymi, studia II stopnia – uzupełniającymi studiami magisterskimi, a skrócony wariant studiów I stopnia w połączeniu ze studiami II stopnia – studiami magisterskimi).

Rysunek 2

Podstawowe opcje w dwustopniowym elastycznym systemie studiów



Koncepcja studiów I stopnia nawiązuje bardziej do systemu anglosaskiego niż do typowych 4-letnich studiów zawodowych w polskich uczelniach technicznych czy też do tradycji niemieckiej *Fachhochschule*. W programach studiów I stopnia udział treści podstawowych przekracza bowiem 50% i – choć zajęcia służące wyrabianiu umiejętności inżynierskich wypełniają około połowy czasu studiów – absolwent uzyskuje wykształcenie na tyle ogólne, że jest w stanie:

- podjąć pracę w wielu różnych specjalnościach, zwłaszcza interdyscyplinarnych;
- podjąć samodzielną działalność gospodarczą w zakresie technik elektronicznych i informatycznych lub ogólnie w zakresie związanym ze specyfiką zdobytego wykształcenia;
- podjąć studia II stopnia na tym samym bądź innym wydziale tej samej uczelni, a także w innej uczelni technicznej w kraju lub za granicą;
- twórczo korzystać z możliwości rozwoju zawodowego, jakie stwarza obfitość i dostępność źródeł informacji technicznej oraz różnych form kształcenia ustawicznego.

Program studiów I stopnia jest zatem skonstruowany w taki sposób, że ukończenie 3 lat nauki gwarantuje uzyskanie wiedzy i kwalifikacji stwarzających możliwość znalezienia atrakcyjnej pracy bądź kontynuacji studiów na innym wydziale macierzystej uczelni lub w innej szkole wyższej.

Studia II stopnia, przez analogię ze studiami prowadzonymi w systemie anglosaskim do stopnia *Master of Science* lub *Master of Engineering*, mają – w większym zakresie niż obecne 5-letnie jednolite studia magisterskie – wykształcić umiejętność samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów. W związku z tym program tych studiów zawiera znaczny ładunek treści abstrakcyjnych.

Jak już wspomniano, skrócony wariant studiów I stopnia w połączeniu ze studiami II stopnia można traktować jako odpowiednik tradycyjnych jednolitych studiów magisterskich – z punktu widzenia studenta nastawionego od początku studiów na zdobycie dyplomu magistra inżyniera studia dwustopniowe będą zatem przebiegały podobnie do obecnych studiów magisterskich.

Należy jednak zauważyć, że w systemie studiów dwustopniowych student ma zajęcia niosące istotny ładunek bardziej zaawansowanych treści teoretycznych na czwartym i piątym roku, tzn. wtedy gdy zdobywana wiedza może być bezpośrednio wykorzystana w teoretycznych analizach i praktycznych eksperymentach prowadzonych w celu przygotowania pracy dyplomowej. Stanowi to zasadniczą różnicę w porównaniu z systemem jednolitych studiów magisterskich, gdzie dość zaawansowany materiał o charakterze teoretycznym jest niekiedy wykładany w przedmiotach podstawowych prowadzonych na wcześniejszych semestrach, co powoduje frustrację i w części uzasadnione pretensje studentów nie widzących żadnego związku między programem zajęć a docelowym wykształceniem i praktyką. Przekazywanie wiedzy z zakresu matematyki stosowanej na wyższych latach studiów może stanowić przykład realizacji powszechnie stosowanej w nowoczesnych systemach zarządzania w przemyśle, a wprowadzanej również do systemów kształcenia, strategii „*just-in-time*”, znamiennej tym, że wytwórca zaopatrywany jest w niezbędny element dopiero wówczas, gdy element ten może być efektywnie wykorzystany w procesie produkcji (Bordogna, From, Ernst 1993).

Koncepcja studiów dwustopniowych, zakładająca że tylko część spośród kończących studia uzyskuje tytuł magistra inżyniera, jest sposobem rozwiązania sygnalizowanego wcześniej, nierozwiązywalnego w systemie powszechnych jednolitych studiów magisterskich, problemu deprecjacji tego tytułu. Nawet wtedy, gdy liczba kandydatów jest niewiele większa

od liczby przyjętych na studia, nie zachodzi bowiem potrzeba obniżenia obowiązujących obecnie wysokich wymagań związanych z uzyskaniem dyplomu magistra inżyniera – studenci, którzy nie są w stanie sprostać tym wymaganiom mają szansę ukończyć studia z tytułem zawodowym inżyniera.

Należy podkreślić, że – w odróżnieniu od stosowanej niekiedy organizacji studiów, w której wybór rodzaju studiów (na uczelniach technicznych wybór między studiami magisterskimi a zawodowymi – inżynierskimi) następuje najczęściej już podczas rekrutacji – system dwustopniowy stwarza studentom możliwość odłożenia decyzji w kwestii oczekiwanego rodzaju dyplomu aż do szóstego semestru. Jest to korzystne dla tych studentów, którzy po trzech latach kształcenia mają już wystarczające dane do dokonania właściwego wyboru – potrafią realistycznie ocenić swoje predyspozycje, znają swoją sytuację finansową, plany rodzinne i inne okoliczności warunkujące dalszy przebieg studiów. Wybór drogi prowadzącej do tytułu inżyniera bądź też negatywny wynik postępowania kwalifikacyjnego na studia II stopnia nie wyklucza oczywiście możliwości podjęcia studiów II stopnia w przyszłości.

System studiów dwustopniowych wraz ze studiami doktoranckimi (traktowanymi jako studia III stopnia) tworzy zatem szeroką i atrakcyjną ofertę, umożliwiającą przyszłym studentom wybór różnych wariantów i dróg zdobywania wykształcenia.

Idea studiów dwustopniowych stanowi również istotny postęp w kierunku zbliżenia systemu kształcenia do wzorów zachodnich. Model studiów dwustopniowych jest bowiem powszechnie przyjęty w uniwersytetach północnoamerykańskich i w uczelniach coraz większej liczby krajów europejskich. Zbliżenie systemów kształcenia do wzorów zachodnich jest szczególnie istotne wobec rozwijającej się intensywnie wymiany studentów.

Makrokierunek jako instrument kształcenia interdyscyplinarnego

Ustawa o szkolnictwie wyższym zobowiązuje uczelnie do kształcenia na kierunkach. Wymaganie to stwarza istotne problemy w realizacji zasady elastyczności kształcenia, przy czym trudności te mogą wynikać zarówno ze szczegółowych ustaleń dotyczących listy kierunków, jak i z przesłanek o charakterze bardziej ogólnym. Tezę tę ilustrują przykłady trudności występujących na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW, do roku 1994 kształcącym studentów na trzech kierunkach: informatyka; automatyka i robotyka oraz elektronika i telekomunikacja.

Przykładem stwarzającej trudności definicji kierunku jest elektronika i telekomunikacja. Współczesna telekomunikacja jest bowiem niezwykle rozległą dziedziną wiedzy, mającą powiązania z wieloma innymi dyscyplinami, wśród których najbardziej istotne znaczenie ma informatyka. Plany studiów i programy nauczania dla studentów specjalności „telekomunikacja” są więc z powodów merytorycznych znacznie bliższe programom studiów na kierunkach „informatyka” oraz „automatyka i robotyka” niż na innych specjalnościach kierunku „elektronika”. Wymuszony zatem stanem prawnym zapis na dyplomie „ukończył studia na kierunku elektroniki i telekomunikacji” niewłaściwie określa charakter rzeczywistego wykształcenia studentów specjalności „telekomunikacja”².

² Problemy wynikające z istnienia kierunku „elektronika i telekomunikacja” nie są specyficzne dla Wydziału Elektroniki i Technik Informatycznych PW. Mając podobne kłopoty, Francusko-Polska Wyższa Szkoła Nowych Technik Informatyczno-Komunikacyjnych wystąpiła do Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z wnioskiem o utworzenie kierunku „telekomunikacja i informatyka”.

Jednakże nawet istnienie idealnej pod względem merytorycznym listy kierunków nie rozwiązuje problemu kształcenia interdyscyplinarnego. Na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW znaczna część prac dyplomowych dotyczy tematyki leżącej na pograniczu dwóch lub więcej kierunków. Przykładami takich „międzykierunkowych” obszarów dyplomowania są:

- inżynieria komputerowa (na pograniczu elektroniki i informatyki);
- systemy sterowania i wspomaganie decyzji (na pograniczu automatyki i robotyki oraz informatyki);
- komputerowa aparatura pomiarowo-kontrolna (na pograniczu elektroniki, informatyki oraz automatyki);
- teleinformatyka (na pograniczu telekomunikacji i informatyki);
- zarządzanie sieciami telekomunikacyjnymi (na pograniczu telekomunikacji, automatyki, informatyki, zarządzania i marketingu).

Sztwywnie przypisanie studentów dyplomowanych w tych obszarach do któregoś z kierunków studiów powoduje trudności w pełnym wykorzystaniu możliwości kształcenia interdyscyplinarnego, stworzonej przez bogactwo i różnorodność zajęć dydaktycznych prowadzonych na Wydziale. Ponadto wpisanie jednego z trzech możliwych kierunków na dyplomie ukończenia studiów niewłaściwie odzwierciedla zakres wykształcenia uzyskanego przez studenta.

Sądzimy, że przedstawione tutaj przykłady, specyficzne dla Wydziału Elektroniki i Technik Informatycznych, są jedynie ilustracją podobnych problemów występujących również na innych wydziałach i uczelniach.

Zalecanym przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego³ sposobem eliminacji ograniczeń stworzonych przez sztywny układ kierunków wynikający z *Ustawy o szkolnictwie wyższym* jest utworzenie w miejsce dwóch lub trzech zbliżonych kierunków tzw. makrokierunku.

Wykorzystując istniejące możliwości prawne, w celu zapewnienia studiom dwustopniowym odpowiedniej elastyczności programowej, utworzono makrokierunek „informatyka, automatyka i robotyka, elektronika i telekomunikacja”. W ramach tego makrokierunku, dla studentów rozpoczynających studia I stopnia w roku akademickim 1994/95 planowane są następujące specjalności uszeregowane w dwóch grupach:

I grupa specjalności:

- inżynieria biomedyczna,
- inżynieria komputerowa,
- mikroelektronika,
- optoelektronika,
- radioelektronika,
- systemy pomiarowo-kontrolne.

II grupa specjalności:

- budowa i oprogramowanie komputerów,
- inżynieria oprogramowania i systemy informacyjne,
- komputerowe systemy sterowania,
- systemy informatyczne wspomaganie decyzji,
- systemy i sieci telekomunikacyjne,
- zarządzanie sieciami i usługami telekomunikacyjnymi.

³ Uchwała Rady Główniej z dnia 28 listopada 1991 r.

Kandydaci przyjęci na studia rozpoczynają naukę w ramach jednej z grup specjalności – wszystkie specjalności w danej grupie mają wspólny plan studiów w etapie A (na semestrach 1-4). Wybór specjalności w ramach każdej z grup następuje pod koniec etapu A, zaś elementy kształcenia specjalnościowego wprowadzane są w etapie B, tzn. począwszy od trzeciego roku studiów.

Ze względu na ograniczone możliwości dyplomowania (dostępność stanowisk laboratoryjnych, obciążenie dydaktyczne poszczególnych zespołów) istnieją ustalone limity przyjęć studentów na poszczególne specjalności. Limity te nie zawsze odpowiadają preferencjom studentów. Student, który z powodu istniejących ograniczeń nie został przyjęty na daną specjalność może jednak, w ramach swobody kształtowania swojego indywidualnego programu studiów, wybierać przedmioty związane z preferowaną specjalnością i uzyskać tę drugą specjalność jako dodatkową.

Listę specjalności istniejących w ramach makrokierunku ustalono biorąc pod uwagę aspekty programowe i organizacyjne, w tym ekonomiczną efektywność realizacji procesu dydaktycznego. Należy zwrócić uwagę, że połowa tych specjalności ma charakter „międzykierunkowy”, a niektóre z nich, będące wynikiem dopasowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, są unikatowe. Dobrym przykładem jest tu specjalność „zarządzanie sieciami i usługami telekomunikacyjnymi”, obejmująca elementy wiedzy z obszarów informatyki, telekomunikacji, automatyki oraz zarządzania i marketingu, a utworzona w wyniku obserwowanego obecnie i przewidywanego w przyszłości niedoboru specjalistów w tej dynamicznie rozwijającej się dziedzinie gospodarczej.

Przyjęta lista specjalności nie ma bynajmniej charakteru ustalenia, które będzie obowiązywać przez najbliższych kilkanaście lat. Zasadniczą cechą wdrażanego systemu studiów jest bowiem jego adaptacyjność, co oznacza m.in., że zbiór specjalności powinien podlegać zmianom wynikającym z analizy tendencji rozwojowych poszczególnych dyscyplin naukowych oraz potrzeb rynku pracy. Przede wszystkim nie jest oczywiste, czy przyjęta koncepcja tego samego zestawu specjalności na studiach I i II stopnia jest najwłaściwszym rozwiązaniem – konieczne jest tu zebranie praktycznych doświadczeń. Należy przy tym zaznaczyć, że wprowadzenie różnych zestawów specjalności na studiach I i II stopnia jest całkowicie zgodne z ogólną koncepcją elastycznego systemu studiów i nie spowodowałoby trudności organizacyjnych.

Definiowanie planów studiów i programów nauczania⁴

W elastycznym systemie studiów wszyscy studenci studiują według indywidualnych programów i planów studiów⁵. Sposób definiowania wymagań, jakie musi spełniać indywidualny program studiów, wynika z przyjęcia następującej zasady:

⁴ Opisany tutaj nowy sposób definiowania planów studiów i programów nauczania oparty jest na założeniach przedstawionych szczegółowo w: Toczyłowski 1993a; Kraśniewski 1994.

⁵ Przez „program studiów” rozumiemy tu zestaw przedmiotów i zawartych w nich treści, a przez „plan studiów” - harmonogram realizacji programu, tzn. zestaw przedmiotów, na które student jest rejestrowany w kolejnych semestrach, wraz z wersjami realizacyjnymi tych przedmiotów w przypadku przedmiotów, które prowadzone są w kilku wersjach, np. przez różnych nauczycieli akademickich.

Istotą wymagań odnoszących się do programu studiów danej specjalności (kierunku) jest ustalenie zakresu wiedzy oraz właściwych proporcji między poszczególnymi obszarami przekazywanej wiedzy i umiejętności kształtowanych u studentów.

Zasada ta oznacza przede wszystkim, że w przypadku gdy instytucja akademicka jest w stanie zapewnić bogatą i zróżnicowaną ofertę programową, w tym wiele przedmiotów o częściowo pokrywającej się zawartości treściowej, nie jest celowe formułowanie rygorystycznego wymagania zaliczenia określonego zbioru przedmiotów – jest natomiast istotne, aby w danym obszarze tematycznym student wybrał, zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i predyspozycjami, merytorycznie spójną sekwencję przedmiotów o odpowiedniej „wadze” i zaliczył każdy z tych przedmiotów.

W elastycznym systemie studiów ogólne wymagania w odniesieniu do programu studiów oraz indywidualne programy studiów tworzone są na podstawie oferty programowej.

Oferta programowa jest zbiorem wszystkich przedmiotów oferowanych studentom wydziału bądź innej jednostki odpowiedzialnej za organizację procesu kształcenia. Z każdym przedmiotem związany jest jego program, określający zawartość treściową, oraz pewna liczba atrybutów, w tym m.in.:

- liczba jednostek dydaktycznych (punktów), określająca „wagę” przedmiotu; waga ta jest najczęściej równa liczbie godzin zajęć w tygodniu z danego przedmiotu;
- lista przedmiotów poprzedzających, które student musi zaliczyć przed zarejestrowaniem się na dany przedmiot;
- lista przedmiotów podobnych, których program pokrywa się częściowo z programem danego przedmiotu (student uzyskuje pełną liczbę jednostek dydaktycznych tylko za jeden z dwóch lub więcej zaliczonych przedmiotów podobnych).

Przedmioty mają przeważnie charakter zintegrowany – łączą przekazywanie wiedzy z wyrabianiem umiejętności. Prawie każdy z przedmiotów technicznych obejmuje wykłady oraz projekt lub laboratorium; z niektórymi przedmiotami związane są również ćwiczenia. Koncepcja „dużych”, zintegrowanych przedmiotów wynika nie tylko z oczywistego dążenia do stworzenia silnego sprzężenia między zajęciami o charakterze teoretycznym i praktycznym, lecz także stanowi odpowiedź na postulowane przez studentów ograniczenie liczby wymaganych w semestrze „zaliczeń”.

Pożądaną cechą oferty programowej jest wariantowość w zakresie przedmiotów podstawowych. Wskazane jest, aby jak największa liczba przedmiotów podstawowych prowadzona była w dwóch wersjach: małej i dużej (np. wersja mała – 3 godz. zajęć w tygodniu, wersja duża – 5 godz.). Pozwala to traktować jako minimalne wymaganie programowe wersję małą, pozostawiając studentowi decyzję, w jakim stopniu szczegółowości chce poznać dany przedmiot. Możliwe i pożądane jest również zróżnicowanie tematyczne przedmiotów podstawowych, np. przedmiotu „algebra” na dwie wersje – z większym lub mniejszym udziałem elementów matematyki dyskretniej.

Przedmioty występujące w ofercie programowej pogrupowane są w tzw. klasy tematyczne. Klasa tematyczna jest zbiorem wszystkich przedmiotów należących do pewnego obszaru tematycznego; w przypadku studiów w obszarze elektroniki i informatyki klasami tematycznymi są np. matematyka, cyfrowe przetwarzanie sygnałów, grafika komputerowa. Klasy tematyczne nie muszą być rozłączne, tzn. ten sam przedmiot może występować w dwóch lub więcej klasach.

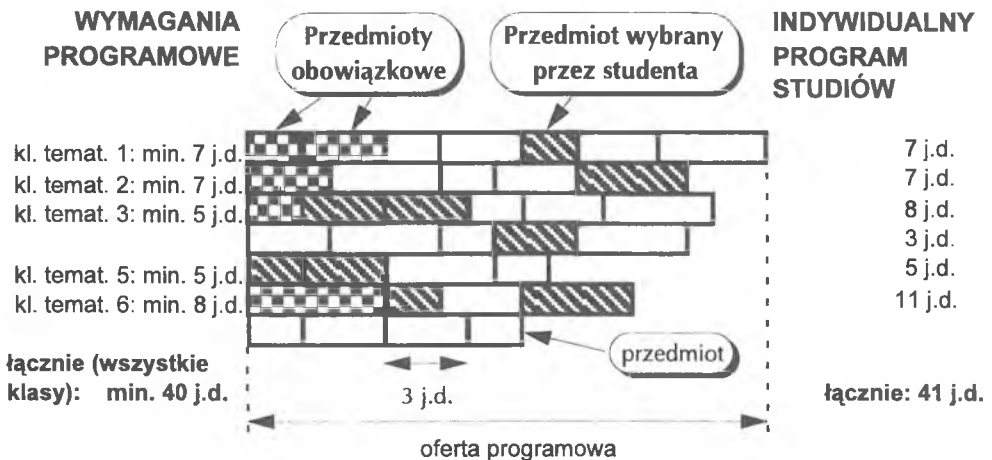
Klasy tematyczne oraz klasy programowe, powstające przez operacje teoriomnogościowe (np. sumę zbiorów) na klasach tematycznych, są podstawowym pojęciem wykorzystywanym przy formułowaniu wymagań, jakie musi spełniać indywidualny program studiów. W wymaganiach takich, określanych jako wymagania programowe, dla każdej z występujących w nich klas tematycznych (programowych) podana jest minimalna liczba jednostek dydaktycznych (punktów), jaką należy uzyskać zaliczając przedmioty z tej klasy.

Wymagania odnoszące się do poszczególnych klas tematycznych (programowych) uzupełnione są ogólnym wymaganiem zaliczenia określonej liczby jednostek dydaktycznych spośród całej oferty programowej; liczba ta jest zazwyczaj większa niż suma wymagań w poszczególnych klasach tematycznych.

Wymagania programowe sformułowane są dla każdej specjalności, przy czym niektóre z wymagań odnoszących się do poszczególnych klas tematycznych są wspólne dla wszystkich specjalności lub dla grup specjalności. W wymaganiach programowych danej specjalności mogą być wymienione przedmioty obowiązkowe w pewnej klasie tematycznej. Należy jednak wyraźnie zaznaczyć, że „obowiązkowość” przedmiotu jest związana z konkretną specjalnością i nie musi dotyczyć innych specjalności, dla których sformułowane są wymagania w danej klasie.

Rysunek 3

Wymagania programowe a indywidualny program studiów



Relacje między wymaganiami programowymi a indywidualnym programem studiów zilustrowano na rysunku 3. Należy zauważyć, że wymagana liczba jednostek dydaktycznych spośród całej oferty programowej (40) jest większa niż suma wymagań w poszczególnych klasach tematycznych ($7 + 7 + 5 + 5 + 8 = 32$). Tego typu relacja oznacza, że elastyczność programowa ma w istocie dwa nieco odmienne aspekty, przejawiające się w możliwości swobodnego wyboru przedmiotów:

- w ramach danej klasy tematycznej występującej w wymaganiach programowych;
- spośród całej oferty programowej.

Należy podkreślić, że w ramach drugiej z wymienionych opcji student może wybierać dodatkowe przedmioty zarówno z klas tematycznych występujących w wymaganiach programowych (klasa 3 na rysunku 3), jak i z klas nie występujących w wymaganiach programowych (klasa 4 na rysunku 3). Może w ten sposób, w zależności od indywidualnych preferencji, pogłębić wiedzę specjalnościową w wybranym przez siebie obszarze bądź też zdobyć wiedzę nie związaną bezpośrednio ze swoją specjalnością, a zwłaszcza uzyskać specjalność dodatkową. W ramach swobodnego wyboru przedmiotów student może korzystać nie tylko z oferty programowej wydziału (jeśli kształcenie jest organizowane na wydziałach), lecz również uczęszczać na zajęcia prowadzone na innych wydziałach, a nawet na innych uczelniach.

Wymagania programowe pozostawiają zwykle studentom znaczną swobodę wyboru przedmiotów w danej klasie tematycznej. W związku z tym nie jest możliwe określenie w wymaganiach kolejności, w jakiej przedmioty te powinny być zaliczane. Funkcją porządkującą, wymuszającą właściwą sekwencję treści programowych, pełnią w tym przypadku warunki następstwa, będące jednym z atrybutów każdego przedmiotu, a określone przez listę przedmiotów poprzedzających, które student musi zaliczyć przed zarejestrowaniem się na dany przedmiot.

Oprócz wymagań programowych, stanowiących podstawę do opracowania przez studenta danej specjalności indywidualnego programu studiów, określone są też wymagania, których spełnienie pozwala studentowi uzyskać tę specjalność jako „specjalność dodatkową”. Wymagania programowe dla specjalności dodatkowej są znacznie łagodniejsze niż dla specjalności podstawowej i obejmują głównie klasy tematyczne reprezentujące obszary wiedzy bezpośrednio związane z rozważaną specjalnością.

Wymagania programowe danej specjalności są określone dla każdego etapu studiów, przy czym zdefiniowane są one w sposób skumulowany, tzn. wymagania kolejnego etapu obejmują wszystkie wymagania etapu poprzedniego. Konieczność spełnienia etapowych wymagań programowych nie ogranicza oczywiście w żaden sposób możliwości realizacji części wymagań programowych specyficznych dla następnego etapu przed zakończeniem danego etapu studiów.

Sformułowanie wymagań programowych w powiązaniu z klasami tematycznymi powoduje, że znacznemu uproszczeniu ulegają decyzje podejmowane przez dziekana przy zmianie przez studenta specjalności, grupy specjalności czy też przyjmowaniu na odpowiedni etap studiów studenta zmieniającego wydział lub uczelnię. Wynika to stąd, że przy określaniu „różnic programowych” nie są porównywane programy poszczególnych przedmiotów, lecz jedynie łączny „dorobek” studenta w obszarach wiedzy reprezentowanych przez klasy tematyczne.

Oprócz wymagań programowych istotnym czynnikiem, który student musi brać pod uwagę przy opracowywaniu indywidualnego programu studiów, jest „bilans kosztów” dokonywany w sposób automatyczny w systemie komputerowym obsługującym proces dydaktyczny. Z chwilą przyjęcia na studia każdy student otrzymuje określoną liczbę umownych jednostek kosztu, którymi następnie „płaci” za udział w zajęciach. Nieodpłatne przydzielenie studentowi pewnej liczby jednostek kosztu przez wydział jest możliwe, ponieważ to minister, a następnie rektor, przyznając wydziałowi dotację na działalność dydaktyczną, płaci za jednostki kosztu przydzielone studentom. Znając „koszt odrabiania” poszczególnych przedmiotów wyrażony w umownych jednostkach, student może ocenić „koszt” opracowa-

nego przez siebie programu studiów. W przypadku nadmiernie „rozrzutnego” programu lub nieuzyskania wymaganej liczby jednostek dydaktycznych w wyniku niezaliczenia wybranych przedmiotów, po przekroczeniu przyznanego w danym etapie studiów limitu jednostek kosztu, opłaty za zajęcia student musi wносить z własnej kieszeni⁶.

W celu ułatwienia studentom kształtowania indywidualnych programów i planów studiów, dla każdej specjalności opracowany jest plan wzorcowy, określający zestaw przedmiotów zalecanych w kolejnych semestrach, przy czym na wyższych semestrach zalecenia te są często sformułowane w języku klas tematycznych. Plan wzorcowy przygotowany jest z myślą o „średnim” studencie, pragnącym ukończyć studia w założonym terminie. Charakteryzuje się on odpowiednimi proporcjami między przedmiotami z zakresu wybranej przez studenta specjalności a przedmiotami pozostawionymi mu do swobodnego wyboru (z zakresu lub spoza zakresu tej specjalności). Plan wzorcowy nie jest oczywiście obowiązujący – indywidualny plan studiów umożliwiający spełnienie wymagań programowych może znacznie odbiegać od planu wzorcowego. Dobrzy, a zwłaszcza wybitni studenci są wręcz zachęcani do poszukiwania własnych, niekonwencjonalnych dróg studiowania i tworzenia planów odbiegających od tego standardu.

Istotną pomoc dla studentów stanowią – będące uzupełnieniem planu wzorcowego – przykłady zróżnicowanych indywidualnych programów (bądź planów) studiów spełniających wymagania danej specjalności, a zwłaszcza programów odpowiadających różnym profilom dyplomowania oraz programów spełniających wymagania różnych specjalności dodatkowych.

Niekonwencjonalny sposób definiowania wymagań programowych powoduje konieczność interpretacji pojęcia „plany studiów i programy nauczania” występującego w *Ustawie o szkolnictwie wyższym* i innych aktach prawnych. Należy przyjąć, że w omawianym elastycznym systemie studiów pojęcie „plany studiów i programy nauczania” oznacza:

- a) ofertę programową, tzn. zbiór przedmiotów pogrupowanych w klasy tematyczne;
- b) plany wzorcowe dla wszystkich specjalności;
- c) wymagania programowe dla każdej specjalności – etapy A, B, C i D;
- d) wymagania programowe dla każdej specjalności dodatkowej – etapy C i D.

Innowacje w sposobie definiowania planów studiów i programów nauczania wprowadzone w elastycznym systemie studiów wymagają nowego spojrzenia na sposób realizacji prac programowych w instytucji akademickiej.

Tradycyjnie, gruntowne zmiany planów studiów i programów nauczania następują co kilka lat i są realizowane w sposób centralny, przez komisje powoływane do wykonania tego zadania przez radę wydziału lub organ jej równoważny. W przypadku dużych wydziałów bądź innych jednostek organizujących kształcenie, ze względu na złożoność i szczegółowość zadania (kilkaset przedmiotów, kilka kierunków studiów) prace komisji trwają zwykle od kilku do kilkunastu miesięcy i wymagają znacznego wkładu pracy jej członków. Ponadto brak wyraźnie określonej indywidualnej odpowiedzialności za uzyskany produkt finalny może być przyczyną wielu niefortunnych decyzji, których korekta jest możliwa dopiero w wyniku następnej, podobnej akcji zmian programowych.

⁶ Praktyka stosowana obecnie na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych PW ze względu na ograniczenia formalne różni się nieco od zarysowanego modelu, jednakże duch przyjętych rozwiązań jest właśnie taki.

W elastycznym systemie studiów prace programowe obejmują:

- stworzenie oferty programowej, tzn. określenie struktury klas tematycznych, zestawu przedmiotów w każdej klasie oraz programów i atrybutów poszczególnych przedmiotów;
- sformułowanie, dla każdej specjalności, wymagań programowych i planu wzorcowego.

Określenie struktury klas tematycznych, tzn. wyodrębnienie poszczególnych klas, nie jest bynajmniej zadaniem trywialnym. Powinno ono być realizowane tak, aby zmaksymalizować korzyści wynikające ze:

- zdefiniowania oraz konsekwentnego używania wspólnego aparatu pojęciowego i terminologii w przedmiotach należących do tej samej klasy;
- zredukowania niezamierzonej redundancji w programach nauczania (te same treści w wielu przedmiotach) i „zagospodarowywania” tematów zbyt słabo reprezentowanych w programie studiów;
- zwiększenia efektywności ekonomicznej przez redukcję liczby przedmiotów o podobnych treściach oferowanych przez różne jednostki organizacyjne (instytuty, katedry) działające w ramach instytucji organizującej proces kształcenia (wydział).

Liczba i związana z tym wielkość klas tematycznych musi wynikać z kompromisu między wymienionymi korzyściami z istnienia określonej klasy a praktycznymi możliwościami skutecznej koordynacji wszystkich przedmiotów w tej klasie. Należy przy tym zauważyć, że niezbyt duża liczba klas tematycznych zwiększa przejrzystość wymagań programowych, a ponadto – a może przede wszystkim – ułatwia studentom analizę oferty programowej. Na przejrzystość i łatwość interpretacji wymagań programowych korzystnie wpływa również rozłączność klas tematycznych. Ponadto rozłączność klas znacznie ułatwia analizę skutków zmian dokonywanych w ramach doskonalenia planów studiów i programów nauczania, zmniejszając prawdopodobieństwo wystąpienia nieprzewidzianych efektów ubocznych tych zmian.

Uwzględniając przedstawione uwarunkowania należy stwierdzić, że określenie struktury klas tematycznych musi być realizowane centralnie na poziomie wydziału (jednostki organizującej kształcenie). Pozostałe prace programowe mogą i powinny jednak zostać w znacznym stopniu zdecentralizowane.

W pracach realizowanych na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych PW sformułowanie projektu wymagań programowych i planu wzorcowego danej specjalności jest zadaniem jej kierownika – kierownicy specjalności powoływani są, zwykle z grona profesorskiego, przez Radę Wydziału na wniosek dziekana. Nad klasą tematyczną sprawuje nadzór jej koordynator. Powołane przez Radę Wydziału rady programowe, odpowiadające dwóm grupom specjalności, podejmują kluczowe decyzje dotyczące kilku specjalności oraz zatwierdzają wnioski przedkładane przez kierowników specjalności i koordynatorów klas tematycznych. W pracach rad programowych aktywny udział biorą przedstawiciele studentów. Rada Wydziału ustala listę specjalności, określa ogólne wytyczne dla prac programowych oraz podejmuje generalne uchwały w sprawie planów studiów i programów nauczania.

Z chwilą opracowania pierwszej wersji nowych programów studiów, mogą one być aktualizowane nie – jak w systemie tradycyjnym – co pewien czas, lecz w sposób ciągły. Jest to możliwe, ponieważ – ze względu na sposób sformułowania wymagań programowych – większość decyzji programowych ma charakter „lokalny”: decyzje dotyczące danej specjalności nie oddziałują na inne specjalności, zaś decyzje dotyczące określonej klasy tematycznej nie mają zwykle wpływu na wymagania programowe poszczególnych specjalności.

Podsumowując przedstawione powyżej niekonwencjonalne założenia stanowiące podstawę definiowania planów studiów i programów nauczania oraz oryginalną metodykę prac programowych należy stwierdzić, że ostateczny efekt tych prac ma wiele cech wspólnych z nowatorskimi rozwiązaniami stosowanymi w przodujących uniwersytetach zachodnich, np. w Carnegie Mellon University (*Designing ...* 1992), a także w niektórych uczelniach polskich, np. w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Należy ponadto podkreślić, że opracowanie wymagań programowych oraz planów wzorcowych było poprzedzone analizą programów studiów wielu uniwersytetów zachodnioeuropejskich i północnoamerykańskich oraz wymagań i zaleceń instytucji akredytujących, przede wszystkim Accreditation Board for Engineering and Technology (*Accreditation Board ...* 1992).

Przyjęcie nowych zasad definiowania planów studiów i programów nauczania oraz wdrożenie omówionych metod prac programowych na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW doprowadziło do sytuacji, w której:

- studenci mają szerokie możliwości realizacji indywidualnych zainteresowań dzięki w miarę swobodnemu korzystaniu z bogactwa oferty programowej Wydziału, obejmującej ponad 400 przedmiotów, a także z przedmiotów oferowanych przez inne wydziały PW i inne uczelnie; ponadto oprócz specjalności podstawowej student może uzyskać specjalność dodatkową bądź zrealizować inne formy kształcenia interdyscyplinarnego;

- złożoność obsługi administracyjnej bardzo dużej liczby studentów studiujących według zindywidualizowanych planów, w tym liczba niezbędnych decyzji dziekana, jest niemal taka sama jak w przypadku, gdyby wszyscy studenci realizowali plany wzorcowe; obsługa studentów realizujących część programu poza Wydziałem lub uczelnią również nie stwarza istotnych problemów;

- znacznemu uproszczeniu ulegają decyzje dotyczące indywidualizacji programu studiów podejmowane przez dziekana przy zmianie przez studenta specjalności, grupy specjalności, czy też przyjmowaniu na odpowiedni etap studiów studenta zmieniającego wydział lub uczelnię;

- ułatwione jest, z jednej strony, redukcja redundancji w oferowanych programach nauczania, z drugiej zaś – wykrywanie tematów zbyt słabo reprezentowanych w programie studiów; nie jest to bynajmniej proste zadanie dla wydziału oferującego studentom tak znaczną liczbę przedmiotów technicznych;

- możliwe jest zdecentralizowane, ewolucyjne ulepszanie i nadążająca za rozwojem wiedzy adaptacja programów studiów (np. w odniesieniu do liczby i układu przedmiotów w ramach danej klasy tematycznej czy też treści i form prowadzenia poszczególnych przedmiotów), zmiany takie realizowane są przez osoby najlepiej przygotowane merytorycznie (decyzje podejmuje rada programowa na wniosek kierowników specjalności i koordynatorów klas tematycznych) bez konieczności redefiniowania przez Radę Wydziału formalnych wymagań stawianych studentom.

Podstawowe zasady regulaminowe

Możliwość swobodnego kształtowania indywidualnego programu studiów stanowi konieczny warunek zapewnienia elastyczności systemu kształcenia; nie jest to jednak warunek wystarczający. Niezbędnym uzupełnieniem musi tu być mechanizm pozwalający studentom

regulować tempo studiowania. W elastycznym systemie studiów przyjęto w związku z tym następujące ustalenie, zwane zasadą elastycznego tempa studiowania:

Student może – w ograniczonym zakresie – ustalać rozkład obciążeń w kolejnych semestrach (liczbę i zestaw przedmiotów) zgodnie ze swoimi predyspozycjami, preferencjami oraz aktualnymi uwarunkowaniami osobistymi.

Zakres swobody w regulowaniu tempa studiowania wynika przede wszystkim z wprowadzonych limitów czasu na ukończenie poszczególnych etapów studiów. Limity te ustalono w sposób następujący:

- etap A: 6 semestrów od momentu podjęcia studiów,
- etap B: 8 semestrów od momentu podjęcia studiów,
- etap C: 10 semestrów od momentu podjęcia studiów,
- etap D: 5 semestrów od momentu podjęcia studiów II stopnia.

Ponadto, po zakończeniu każdego semestru przeprowadzana jest kontrola postępów studiów. Wyniki osiągnięte przez studenta porównywane są z wymaganiami określającymi m.in.:

- minimalną liczbę jednostek dydaktycznych zdobytych od początku studiów;
- minimalną liczbę zdanych egzaminów (student ma możliwość wyboru sposobu zaliczania niektórych przedmiotów – może wybrać wersję z egzaminem lub bez egzaminu);
- minimalną wartość średniej ważonej ze wszystkich uzyskanych ocen (przy wyznaczaniu tej średniej wagą przedmiotu jest liczba przyporządkowanych mu jednostek dydaktycznych).

Student, który uzyskał pozytywny wynik kontroli postępów studiów oraz wniósł wszystkie opłaty związane z przekroczeniem etapowego limitu jednostek kosztu lub niezaliczeniem zajęć⁷, jest rejestrowany na kolejny semestr. Rejestracja na poszczególne przedmioty dokonywana jest przez dziekana na podstawie złożonej przez studenta w trakcie trwania poprzedniego semestru deklaracji zawierającej semestralny plan studiów (zestaw przedmiotów). W przypadku konieczności dokonania zmian w planowanym zestawie przedmiotów (z powodu braku miejsc na zajęciach lub niezaliczenia poprzednio wybranych przedmiotów) student ma prawo skorygować swą deklarację najpóźniej w ciągu pierwszego tygodnia zajęć nowego semestru.

Podstawowym okresem rozliczeniowym dla studenta jest etap studiów. Dlatego też wymagania stanowiące przedmiot cosemestralnej kontroli postępów studiów są sformułowane względnie liberalnie; zasadniczym celem tej kontroli jest szybkie wykrywanie przypadków, w których wyniki uzyskane przez studenta wskazują na znikomą szansę ukończenia studiów. W związku z tym niespełnienie wymagań cosemestralnej kontroli postępów studiów prowadzi do skreślenia z listy studentów.

Przedstawiona w zarysie zasada elastycznego tempa studiowania stwarza studentom m.in. następujące możliwości:

- Poprzez zmniejszenie swoich obciążeń semestralnych słabszy student ma szansę spełnienia wymagań rejestracyjnych dotyczących wymaganej średniej ocen; w tradycyjnym

⁷ W elastycznym systemie studiów nie ma obowiązku powtarzania nie zaliczonych zajęć, z wyjątkiem bardzo nielicznych przedmiotów obowiązkowych – wymagane jednostki dydaktyczne można uzyskać zaliczając inny przedmiot z danej klasy tematycznej. Rejestracja na ten inny przedmiot jest jednak odpowiednikiem powtarzania przedmiotu, co, zgodnie z przepisami obowiązującymi w Politechnice Warszawskiej, wymaga wniesienia odpowiedniej opłaty.

systemie student taki mógłby zostać skreślony z powodu nadmiernej liczby nie zaliczonych przedmiotów. Należy ponadto zauważyć, że zasada elastycznego tempa studiowania pozwala na wyeliminowanie nielogicznych sytuacji występujących w tradycyjnych systemach studiów, gdzie słabszy student, uzyskujący warunkową rejestrację na kolejny semestr, ma w tym semestrze większe obciążenia niż jego bardziej zdolni koledzy.

- Student może złożyć deklarację „pustą”, nie zobowiązując się do zaliczenia w kolejnym semestrze żadnego przedmiotu – taka decyzja, określana jako „samourlopowanie”, jest akceptowana, jeżeli student ma na tyle zaawansowane studia, że mimo braku postępu w realizacji wymagań programowych uzyska pozytywny wynik kontroli postępów studiów w kolejnym (wyższym) semestrze. Wykorzystując ten mechanizm student studiujący w normalnym lub przyspieszonym tempie może sobie pozwolić na jedno- lub dwusemestralną przerwę w studiach, którą może wykorzystać np. na pracę zarobkową lub dłuższy pobyt za granicą. Należy zaznaczyć, że „samourlopowanie” nie jest uwarunkowane zgodą dziekana – jest ono regulaminowo zagwarantowanym prawem studenta.

- Dobry student może ukończyć studia przed terminem. W celu ułatwienia studentom podjęcia decyzji o przyspieszeniu tempa studiów, dla każdej specjalności opracowany jest plan intensywnego studiowania. Określa on zalecany zestaw przedmiotów, jakie należy zaliczać w kolejnych semestrach, aby skończyć studia I stopnia w ciągu 7 semestrów, zaś studia I stopnia (wariant skrócony) oraz studia II stopnia łącznie – w ciągu 8 semestrów.

- Student znajdujący się w trudnej sytuacji materialnej może rejestrować się na mniejszą niż zalecana liczbę przedmiotów i podjąć pracę zarobkową.

Konsekwencją wprowadzenia zasady elastycznego tempa studiowania jest wyeliminowanie z regulaminu studiów pojęć „urlop” oraz „powtarzanie roku (semestru) studiów”. Student, który spełnia warunki udzielenia urlopu (losowego, okolicznościowego, bezwarunkowego), zapisane w tradycyjnych regulaminach, ma możliwość „samourlopowania”. Jedynie w przypadku dłuższej niezdolności do nauki, orzeczonej przez komisję lekarską, dającej tradycyjnie podstawy do udzielenia urlopu zdrowotnego, dziekan może złagodzić wymagania rejestracyjne lub zezwolić na ponowną rejestrację na tym samym semestrze. Likwidacja urlopów przyczynia się nie tylko do eliminacji konieczności wnikliwego rozpatrywania przez dziekana znacznej liczby (niekiedy ponad stu w semestrze) podań o urlopy, ale przede wszystkim eliminuje konieczność prowadzenia nie zawsze przyjemnych, a niekiedy – przy łatwo zauważalnej fikcyjności przytaczanych w podaniu argumentów – wręcz żenujących dla obu stron rozmów dziekana ze studentami. W świetle przedstawionych ustaleń regulaminowych jest także oczywiste, że w systemie elastycznym nie zachodzi potrzeba powtarzania semestru bądź roku studiów.

Zasada elastycznego tempa studiowania, stanowiąca jeden z najbardziej znamienitych elementów elastycznego systemu studiów, została wprowadzona na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW w roku 1990 i jej funkcjonowanie jest bardzo pozytywnie oceniane zarówno przez studentów, jak i przez władze dziekańskie. Jednym z przejawów „obopólnych” korzyści z wprowadzenia tej zasady jest znaczny, około dwukrotny, spadek liczby wnoszonych przez studentów odwołań od decyzji rejestracyjnych.

Stworzenie możliwości regulowania tempa studiowania w połączeniu z zasadą indywidualnego kształtowania programu studiów stanowi przykład realizacji postulatu podmiotowego traktowania studentów, zawartego w *Statucie Politechniki Warszawskiej* i statutach wielu innych uczelni. Należy jednak stwierdzić, że oddając studentowi inicjatywę w zakresie planowa-

nia toku studiów, obciążamy go zarazem zwiększoną odpowiedzialnością za błędne, nieprze-myślane decyzje, które mogą uniemożliwić mu terminowe ukończenie studiów bądź narazić go na dodatkowe koszty. Szczególnego znaczenia nabiera zatem kwestia właściwej opieki nad studentami, a zwłaszcza pomagania im w korzystaniu z możliwości stworzonych w nowym systemie studiów. Problem ten będzie szerzej omówiony w dalszej części artykułu.

Wydawać by się mogło, że wprowadzenie bardziej liberalnych zasad kontroli tempa i postępów studiów może doprowadzić do wydłużenia średniego czasu studiowania. Należy jednak zauważyć, że w tradycyjnym systemie studiów nagminne korzystanie z urlopów „lo-sowych” i okolicznościowych prowadzi do sytuacji, w której przedłużanie studiów staje się niemal regułą. Tymczasem w systemie elastycznym istnieje wiele mechanizmów stwarzających zachętę do szybkiego i dobrego studiowania. Tempo studiowania, mierzone liczbą semestrów zużytych na osiągnięcie danego poziomu zaawansowania studiów, oraz średnia ważona z ocen uzyskanych od początku studiów mają podstawowe znaczenie przy podejmowaniu decyzji w następujących kwestiach:

- Podział studentów na specjalności

Limity przyjęć na poszczególne specjalności nie zawsze odpowiadają profilowi preferencji studentów dokonujących wyboru specjalności. W przypadku nadmiaru zgłoszeń na daną specjalność, o pozycji na liście rankingowej i ewentualnym przyjęciu decyduje numer semestru, na którym student spełnił warunki wyboru specjalności (im niższy semestr, tym wyższy priorytet) oraz średnia z ocen.

- Zmiana grupy specjalności lub specjalności przez studenta

Możliwości zmiany grupy specjalności lub specjalności tworzą się w przypadku powstania wolnych miejsc, np. w efekcie rezygnacji ze studiów lub skreślenia z listy studentów. Aby wykorzystać te możliwości, w celu maksymalnego zaspokojenia preferencji studentów utrzymywana jest lista rankingowa studentów zgłaszających chęć zmiany specjalności, na podstawie której dziekan podejmuje stosowne decyzje. O pozycji na liście decyduje średnia z ocen.

- Wybór indywidualnego opiekuna przez studenta

Wybór opiekuna nie jest procesem sformalizowanym i następuje w wyniku uzgodnień między studentem a przyszłym opiekunem. Potencjalny opiekun – mający, np. ze względu na prestiż wśród studentów, nadmiar kandydatów – może dokonać wyboru podopiecznych według dowolnych kryteriów, wśród których wyniki studiów mają zwykle istotne znaczenie.

- Rejestracja na określony przedmiot

Dla większości prowadzonych przedmiotów ustalone są limity rejestracyjne, wynikające przede wszystkim z ograniczonej przepustowości laboratoriów. W przypadku nadmiernej liczby studentów pragnących zarejestrować się na dany przedmiot lub daną wersję przedmiotu (np. gdy jest on prowadzony równoległe przez dwóch lub więcej nauczycieli) decyzje rejestracyjne podejmowane są przez dziekana z uwzględnieniem przede wszystkim średniej z ocen.

- Skierowanie na okresowe studia lub praktykę za granicą

Co roku kilkudziesięciu studentów Wydziału Elektroniki i Technik Informatycznych PW ma szansę zdobyć cenne doświadczenia studiując przez jeden semestr na którejś z uczelni zachodnich lub odbywając praktykę wakacyjną na uczelni, w instytucie badawczym lub przedsiębiorstwie produkcyjnym w Europie Zachodniej. Kwalifikacja na tego typu wyjazdy, realizowane w ramach programu TEMPUS i innych programów współpracy międzynarodowej, odbywa się według różnorodnych kryteriów, jednakże dobre wyniki studiów mają zwykle podstawowe znaczenie.

W istocie cały system ustaleń regulaminowych w elastycznym systemie studiów skonstruowany jest w ten sposób, aby premiować studentów pracujących z maksymalnym zaangażowaniem i stwarzać im jak najlepsze warunki dalszego rozwoju.

Oprócz wymienionych powyżej mechanizmów wiążących jakość studiów z możliwością korzystania z ograniczonych zasobów, wyniki studiowania znajdują oczywiście odzwierciedlenie także w kryteriach przyznawania pomocy materialnej (stypendiów za wyniki w nauce). Obowiązujący system naliczania opłat za nie zaliczone (powtarzane) przedmioty oraz ulg w tych opłatach, np. w postaci premii wyrażonych w jednostkach kosztu, stanowi dodatkowy bodziec do osiągnięcia dobrych wyników w nauce.

Grupowa i indywidualna opieka nad studentami oraz zasady dyplomowania

W elastycznym systemie studiów, wymagającym od studenta głębokiego zrozumienia wymagań programowych oraz rozwagi w opracowywaniu indywidualnego planu studiów, brak odpowiedniego doradztwa i pomocy ze strony nauczycieli akademickich może stanowić poważny problem. Obawy takie są tym bardziej uzasadnione, że dotychczasowe doświadczenia z prostszą wersją systemu wskazują, że opieka nad studentami pierwszego, drugiego i trzeciego roku nie była realizowana zbyt efektywnie. Działo się tak głównie z powodu niedostatecznego zaangażowania nauczycieli akademickich sprawujących funkcje opiekunów grup, którzy często traktowali swe zajęcia jako dodatkowy obowiązek, nie znajdujący odzwierciedlenia w formalnym rozliczeniu obciążeń dydaktycznych.

Aby uniknąć potencjalnych problemów wynikających z niedoinformowania studentów, wraz z wprowadzeniem pełnej wersji elastycznego systemu studiów, na etapie A i B studiów (nominalnie semestry 1-6) wprowadzono specjalne zajęcia pod nazwą „orientacja”. Zajęcia te, o różnych formach organizacyjnych, mają służyć szeroko rozumianemu informowaniu studentów i obejmują przede wszystkim: przekazanie studentom wyczerpujących informacji na temat elastycznego systemu studiów, pomoc w tworzeniu indywidualnych programów i planów studiów oraz szkolenie w zakresie korzystania z wydziałowego systemu informacyjnego. „Orientacja” prowadzona jest począwszy od drugiego semestru w małych grupach, a osoba prowadząca te zajęcia pełni zarazem funkcję opiekuna grupy studentów. „Orientacja” traktowana jest z punktu widzenia rozliczania obciążeń dydaktycznych tak samo jak każde inne zajęcia. W ten sposób stworzona została możliwość kontroli jakości realizacji opieki nad studentami w normalnym trybie przyjętym dla standardowych zajęć.

Zajęcia z „orientacji” mają szczególnie istotne znaczenie na semestrze, na którym student dokonuje wyboru specjalności (nominalnie – na semestrze czwartym). Organizowana jest wówczas szeroka akcja informacyjna, służąca prezentacji poszczególnych specjalności oraz zakładów naukowo-dydaktycznych, laboratoriów itp. Przedsięwzięcie to stwarza studentom możliwość konfrontacji wyobrażeń o poszczególnych specjalnościach z – niekiedy odmienną od tych wyobrażeń – rzeczywistością. Efektem tej konfrontacji jest zwykle wzrost zainteresowania specjalnościami uważanymi wcześniej za mniej atrakcyjne.

Procedura wyboru specjalności przyjęta w elastycznym systemie studiów jest bardziej racjonalna niż często stosowana praktyka podziału studentów na kierunki już podczas rekrutacji na studia. Wynika to m.in. z następujących spostrzeżeń:

- Decyzje studentów podejmowane po kilku semestrach kształcenia oparte są na znacznie bardziej kompletnej informacji niż decyzje kandydatów na studia; niepełna wiedza kandydatów o możliwych obszarach dyplomowania skłania do ulegania obiegowym poglądom, co powoduje nadmierną liczbę zgłoszeń na „modne” kierunki (specjalności) i niepotrzebną frustrację z powodu nieprzyjęcia na preferowany kierunek.

- Związek kryteriów decydujących o przyjęciu na najbardziej atrakcyjne kierunki (specjalności) z wynikami studiów stanowi dla wszystkich studentów zachętę do efektywnej pracy na początkowych semestrach; wyrównuje to również szanse przyjęcia na preferowane kierunki (specjalności) tych studentów, którzy mieli obiektywnie gorsze warunki przygotowania się do sprawdzianu klasyfikacyjnego.

Organizacja elastycznego systemu studiów na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW zakłada, że w końcowej fazie studiów, obejmującej etapy C i D, następuje przesunięcie odpowiedzialności za organizację kształcenia w kierunku instytutów wydziałowych. W związku z tym zmienia się również system opieki nad studentami, przy czym po zakończeniu etapu B jej dalszy przebieg zależy od decyzji studenta dotyczącej kontynuacji studiów I stopnia bądź przejścia na studia II stopnia. Na studia II stopnia w danej specjalności może być przyjęty student, którego dotychczasowe osiągnięcia umożliwiają przyjęcie założenia, że spełni on wymagania programowe etapu D w ramach przyznanego limitu jednostek kosztu.

Na studiach I stopnia, w ramach danej specjalności, dalsza specjalizacja ma charakter indywidualny (nie istnieją formalnie zdefiniowane profile dyplomowania) i odbywa się pod kierunkiem indywidualnego opiekuna. Decyzja o kontynuacji studiów I stopnia, tzn. przejściu na etap C, związana jest zatem z wyborem indywidualnego opiekuna. Wybór ten dokonywany jest podczas ostatniego semestru realizacji etapu B. Dla ułatwienia studentom wyboru opiekuna, potencjalni opiekunowie mogą być nieformalnie pogrupowani zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i przewidywaną tematyką projektów dyplomowych. Opiekun indywidualny pomaga zaplanować program studiów, tak aby student mógł spełnić wymagania programowe specjalności w ramach przysługującego mu limitu jednostek kosztu. Opiekun indywidualny jest również opiekunem projektu dyplomowego.

Na studiach II stopnia w ramach każdej specjalności mogą, lecz nie muszą, istnieć profile dyplomowania formalnie zdefiniowane przez instytuty wydziałowe. Student zostaje przyjęty na studia II stopnia w określonej specjalności i w określonym instytucie dyplomującym. W instytucie dyplomującym student początkowo pozostaje pod opieką tymczasowego opiekuna. Wybór opiekuna indywidualnego następuje w trakcie pierwszego roku studiów II stopnia. Opiekun tymczasowy, a następnie opiekun indywidualny, pomagają tak zaplanować program studiów, aby student mógł spełnić wymagania programowe specjalności (i ewentualnie profilu) w ramach przysługującego mu limitu jednostek kosztu. Opiekun indywidualny jest również opiekunem pracowni dyplomowej oraz dyplomowej pracy magisterskiej.

Egzamin dyplomowy organizowany jest w ten sam sposób na studiach I oraz II stopnia. Powoływana przez dziekana komisja egzaminu dyplomowego związana jest ze specjalnością i ma charakter ogólnowydziałowy, a nie instytutowy. Członkiem tej komisji jest kierownik specjalności lub osoba występująca w jego zastępstwie. Jeżeli student ubiega się o uzyskanie specjalności dodatkowej, to członkiem komisji powinien być również przedstawiciel tej specjalności.

Dane charakteryzujące implementację elastycznego systemu studiów

Przedstawimy teraz zestaw danych charakteryzujących niektóre aspekty elastycznego systemu studiów wprowadzonego na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych PW. Dane te podane są oddzielnie dla studiów I stopnia oraz studiów prowadzących najkrótszą drogą do uzyskania dyplomu magisterskiego (studia I stopnia w wariantcie skróconym + studia II stopnia).

W planach wzorcowych i wymaganiach programowych poszczególnych specjalności występują zajęcia (przedmioty nietechniczne, seminaria oraz zajęcia indywidualne związane z przygotowaniem pracy dyplomowej), których wymiar ustalono jako wspólny dla całego Wydziału. Łączny wymiar tych zajęć w całym okresie trwania studiów oraz łączny wymiar pozostałych zajęć, określanymi jako przedmioty techniczne (obejmują one przedmioty matematyczno-fizyczne), podano w tabeli 1. Wymiar zajęć określony jest w jednostkach dydaktycznych odpowiadających w większości przypadków liczbie godzin zajęć w tygodniu; łączny godzinowy wymiar zajęć uzyskamy zatem mnożąc dane z tabeli przez 15.

Tabela 1

Wymiar zajęć podczas studiów na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej (w jednostkach dydaktycznych)

Wyszczególnienie	Studia	
	I stopnia	I+II stopnia
Przedmioty humanistyczno-społeczne	16	20
Język obcy	12	16
Seminarium dyplomowe	2	4
Projekt dyplomowy	12	–
Pracownia problemowa/dyplomowa + praca magisterska	–	40
Przedmioty techniczne	150	160
Łącznie	192	240

Zaprezentujemy teraz dane liczbowe dotyczące przedmiotów technicznych. Są one wartościami uśrednionymi na zbiorze 12 specjalności. Należy podkreślić, że o ile plany wzorcowe poszczególnych specjalności mają podobną strukturę, o tyle przy definiowaniu wymagań programowych tych specjalności nie stosowano „standaryzacji”. Kierownicy specjalności mieli znaczną swobodę decydowania o proporcji między przedmiotami ogólnotechnicznymi i specjalnościowymi w etapie B, wymaganiach dotyczących udziału zaawansowanych przedmiotów podstawowych w programie studiów II stopnia, liczbie przedmiotów obowiązkowych w wymaganiach programowych itp. Na przykład liczba przedmiotów obowiązkowych w wymaganiach programowych waha się, w zależności od specjalności, od zera do dziesięciu. Tak duża rozbieżność wynika m.in. z braku udokumentowanych doświadczeń w zakresie praktycznego funkcjonowania wymagań programowych sformułowanych w języku klas tematycznych oraz z chęci dokonania eksperymentu pozwalającego na porównawczą ocenę różnych koncepcji i wykorzystania wynikających z niej wniosków w przyszłych pracach programowych.

liczby osób odpowiedzialnych za kształtowanie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (Green, Harvey 1993; Wnuk-Lipińska 1993).

Jest oczywiste, że na jakość kształcenia w szkole wyższej znaczący wpływ ma jakość kadry oraz materialne warunki kształcenia, w tym baza lokalowa oraz wyposażenie laboratoriów dydaktycznych i bibliotek, a także stopień przygotowania studentów do sprostania wymaganiom programowym. Oprócz wymienionych czynników duże znaczenie mają jednak również systemowe uwarunkowania jakości, na które składają się przesłanki o charakterze organizacyjnym, strukturalnym, funkcjonalnym i programowym.

Rozpatrywanie zagadnień jakości w elastycznym systemie studiów przedstawionym w niniejszym artykule wymaga przedyskutowania na wstępie problemu hierarchii priorytetów na tle opcji stwarzanych w tym systemie. O ile w ramach jednolitych studiów magisterskich w oczywisty sposób z priorytetu jakości korzysta dyplom magisterski, o tyle w przypadku studiów o większej liczbie „wyjść”, a tym samym o zróżnicowanych rodzajach certyfikatów wydawanych absolwentom, sprawa wymaga rozstrzygnięcia. Można by wprawdzie próbować bronić tezy o niesprzeczności równoczesnego priorytetu dla wszystkich rodzajów dyplomów, tak jak można by to czynić w przypadku fabryki wytwarzającej różne rodzaje produktów i dbającej w równym stopniu o ich jakość. Wydaje się jednak, że taka teza jest nie do zaakceptowania ze względu na specyficzne uwarunkowania w procesie „produkcyjnym” w instytucji akademickiej świadczącej usługi edukacyjne. Wśród tych uwarunkowań można wymienić:

- brak pełnej dostępności wysoko kwalifikowanej kadry akademickiej o pożądanym profilu merytorycznym;
- nieuchronność zaistnienia, ze względów realizacyjnych, nadmiaru – z punktu widzenia koncepcji kształcenia – programowych powiązań między poszczególnymi rodzajami studiów, co zawęży „swobodę manewru” w kształtowaniu i realizacji programów studiów;
- ograniczoność zasobów materialnych i funkcjonowanie na granicy ich pożądanej dostępności przy braku elastyczności w tym zakresie.

Wymienione czynniki ograniczają swobodę decyzji, zmuszając do rozstrzygnięć kadrowych, programowych, lokalowych i materialnych, mających charakter kompromisowy ze względu na potrzeby różnych rodzajów studiów. Oznacza to konieczność przyjęcia tezy o wzajemnej konkurencyjności wymagań, których spełnienie gwarantowałoby jakość w ramach poszczególnych rodzajów studiów traktowanych w sposób indywidualny.

Autorzy niniejszego artykułu reprezentują pogląd, że w instytucjach prowadzących studia wieloopcjonalne zachodzi konieczność nadania priorytetu jakości dyplomowi magisterskiemu. To właśnie przyjęcie tego priorytetu i wymaganie utrzymania jakości dyplomu magisterskiego stanowią istotne przesłanki na rzecz wprowadzania modelu określonego jako „elastyczny Y” tam, gdzie realizowane jest przejście od kształcenia elitarnego do kształcenia bardziej masowego, a zatem z konieczności wieloopcjonalnego. Dotyczy to zwłaszcza wprowadzania dziennych studiów zawodowych obok kształcenia magisterskiego na tym samym wydziale autonomicznej szkoły wyższej (Woźnicki 1994a). Jest bardzo prawdopodobne, że priorytet nadany kształceniu magisterskiemu, gdyby funkcjonował w warunkach modelu studiów H (studia zawodowe i magisterskie prowadzone osobno od pierwszego semestru), musiałyby ze swej natury prowadzić do nierównowagi w zakresie jakości dyplomu magisterskiego i dyplomu zawodowego, ponieważ studia zawodowe od samego początku traktowane byłyby jako „gorsze”. Ze względu na relatywnie długi okres studiów wspólnych, wada ta nie

występuje w systemie, o którym mowa w niniejszym artykule. I ta właśnie cecha elastycznego systemu studiów dwustopniowych stanowi istotną, strukturalną przesłankę na rzecz jakości studiów i – co za tym idzie – jakości wydawanych dyplomów.

Z elastyczności omawianego systemu studiów wynikają także dalsze przesłanki zapewnienia jakości. Podstawowe cechy elastycznego systemu studiów, takie jak:

- indywidualizacja programowa, stwarzająca warunki profilowania studiów zgodnie z predyspozycjami i zainteresowaniami studenta;

- adaptacyjność, umożliwiająca nadążające za rozwojem wiedzy, ewolucyjne doskonalenie poszczególnych elementów systemu;

- zdolność do utrzymywania zgodności dyplomów i programów ze zmieniającymi się uznawanymi standardami międzynarodowymi już ze swej natury stanowią bowiem elementy sprzyjające utrzymywaniu jakości studiów. Wymagają one jednak odpowiedniego instrumentarium zapewniającego ich podtrzymywanie. W referowanym systemie funkcję tę spełniają różnorodne mechanizmy stymulowania, nadzorowania i oceny jakości.

Czynniki stymulujące jakość możemy podzielić na trzy grupy:

I – czynniki, które dotyczą czynności projektowania w systemie, np. odnoszą się do opracowania i aktualizacji programów studiów,

II – czynniki o charakterze realizacyjnym,

III – czynniki oddziałujące na motywację studentów.

Wśród czynników grupy I na wstępie wymienić należy stosowanie zasady, zgodnie z którą, w porównaniu z wieloletnią tradycją wielu krajowych instytucji akademickich, odwrócona zostaje relacja przyczynowości między kwalifikacjami nauczycieli akademickich i treściami wynikającymi z realizowania planów studiów i programów nauczania. Przyjmuje się mianowicie, że kwalifikacje i przekrój merytoryczny kadry muszą odpowiadać wymaganiom wynikającym z realizacji programów odpowiadających standardom światowym.

Następnym istotnym elementem stymulowania jakości jest wprowadzenie wielopoziomowości projektowania i zatwierdzania programów studiów zgodnie z zasadą naturalnego zróżnicowania szybkości „nadążających” zmian programowych:

- zmiany występujące w horyzoncie kilku lat:

dotyczą zestawu specjalności oraz relacji między poszczególnymi obszarami wiedzy w programach studiów na poziomie wymagań programowych; podmiotem odpowiedzialnym za wprowadzanie zmian – na wniosek rad programowych – jest Rada Wydziału;

- zmiany występujące w horyzoncie kilku semestrów:

dotyczą relacji między grupami przedmiotów i przedmiotami w planach wzorcowych oraz na poziomie klas tematycznych; podmiotem odpowiedzialnym za wprowadzanie zmian – na wniosek kierownika specjalności – jest rada programowa;

- zmiany bieżące (z semestru na semestr):

dotyczą relacji między przedmiotami i ich programami wewnątrz poszczególnych klas tematycznych; podmiotem odpowiedzialnym za wprowadzanie zmian – na wniosek prowadzącego przedmiot lub z własnej inicjatywy – są koordynatorzy klas tematycznych.

Ostatnim elementem z grupy I, który tu wymieniamy, jest bogactwo oferty programowej obejmującej ponad 400 przedmiotów o wzajemnie skoordynowanej zawartości treściowej. Możliwość osiągnięcia tak znacznego zakresu tematycznego i poziomu koordynacji oferty programowej w instytucji akademickiej o dostatecznie dużej skali zadań dydaktycznych sta-

nowi zarazem przesłankę o charakterze programowym na rzecz większych lub otwartych struktur kształcenia w szkole wyższej⁸.

Grupa II czynników stymulujących jakość obejmuje głównie mechanizmy pobudzania konkurencji między wydziałowymi jednostkami organizacyjnymi (instytutami, katedrami), a ponadto elementy związane z dostępnością dla studentów ograniczonej zwykle bazy materialnej kształcenia. W systemie wdrożonym na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW sześć instytutów wydziałowych konkuruje ze sobą na wydziałowym „ryнку” kształcenia, występując w charakterze „firm edukacyjnych” świadczących zaawansowane usługi dydaktyczne na poziomie akademickim. Mechanizm konkurencji wynika stąd, że instytuty pozostają na „własnym rozrachunku”, samodzielnie dysponując środkami finansowymi, przydzielanymi w zależności od udziału poszczególnych instytutów w realizacji zadań dydaktycznych, ocenianego według kryteriów opartych na pojęciu tzw. „studentogodzin” (Toczyłowski 1992). Konkurencja dotyczy przedmiotów powierzanych przez dziekana do prowadzenia w ramach studiów I stopnia oraz studentów dokonujących wyboru indywidualnych opiekunów z grona nauczycieli akademickich z różnych instytutów. Ważnym czynnikiem decydującym o pozycji konkurencyjnej instytutu jest jego zdolność do udostępniania studentom atrakcyjnej aparatury naukowo-badawczej oraz odpowiedniej bazy lokalowej. W ten sposób mechanizmy konkurencyjne stają się źródłem pozytywnych motywacji do tworzenia na Wydziale dobrych warunków do realizacji zadań dydaktycznych. Nadzór nad przestrzeganiem czystości reguł konkurowania sprawuje dziekan, wspomagany przez Komisję Rady Wydziału ds. Oceny i Organizacji Dydaktyki.

Czynniki zaliczone do grupy III obejmują system opieki indywidualnej nad studentami i elastyczne zasady regulaminowe, umożliwiające studentom zarówno kończenie poszczególnych etapów studiów w czasie krótszym od nominalnego, jak i rozszerzanie studiów o specjalności dodatkowe. Ponadto wprowadzone zostały mechanizmy stymulujące konkurowanie między sobą przez studentów w zakresie wyników w nauce, z intencją uzyskania dostępu do określonych korzyści, takich jak:

- zwiększone możliwości wyboru opcji kształcenia oferowanych przez Wydział, w tym wyboru specjalności, osoby indywidualnego opiekuna i instytutu dyplomującego, przedmiotów i osób prowadzących zajęcia, uczestnictwa w praktyce zagranicznej itp.,
- wyjazdy na semestralne studia na uczelnie zagraniczne,
- złagodzone warunki odpłatności za nie zaliczone przedmioty,
- nagrody finansowe.

Mechanizmy nadzorowania jakości na Wydziale obejmują m.in.:

- wprowadzenie funkcji kierowników specjalności jako podmiotów instytucjonalnie zobligowanych do programowego nadzoru nad kształceniem w ramach poszczególnych specjalności i reprezentowania programowego interesu studentów;
- nadanie statusu wydziałowego komisjom egzaminu dyplomowego (co wynika m.in. z międzyinstytutowego charakteru tych komisji), wypełniającym dodatkowo funkcje nadzoru dziekańskiego nad dyplomowaniem realizowanym przez poszczególne instytuty;
- ankietyzację studentów przez prowadzących poszczególne przedmioty (z ich inicjatywy i na ich potrzeby) w celu realizowania najkrótszej pętli sprzężenia zwrotnego „student – pro-

⁸ Jednostkę strukturalną o tych cechach stanowi Wydział Elektroniki i Technik Informatycznych PW.

wadzący zajęcia”⁹, umożliwiającej „samonadzorowanie” przez nauczyciela akademickiego jakości własnych zajęć;

- działania w zakresie nadzoru realizowane przez Komisję Rady Wydziału ds. Oceny i Organizacji Dydaktyki, obejmujące m.in. akcje zasięgnięcia opinii studentów i pracowników, przygotowywanie raportów i analiz tematycznych itp.;

- wspólne egzaminy dla studentów odbywających zajęcia z różnymi wykładowcami w ramach tego samego przedmiotu.

Mechanizmy i procedury oceny jakości odnoszą się przede wszystkim do menedżerskiej oceny (w skali makro) instytucji akademickiej oraz poziomu wykonywania przez nią zadań statutowych, a także oceny merytorycznej (w skali mikro) poziomu realizacji zadań dydaktycznych i naukowych przez zespoły i poszczególnych nauczycieli akademickich.

W przypadku wydziału ocena jakości w aspekcie menedżerskim powinna być dokonywana zarówno przez podmioty wewnątrzwydziałowe, jak i ponadwydziałowe. Dla obu tych podmiotów poprawna, możliwie zobiektywizowana ocena jednostki organizacyjnej w szkole wyższej, będąca „oceną stanu”, jest niezbędna jako podstawa podejmowania bieżących decyzji, zwłaszcza finansowych, oraz budowania strategii instytucjonalnej, a przede wszystkim – strategii rozwoju.

W strukturze organizacyjnej obejmującej instytuty wydziałowe przedmiotem oceny o charakterze instytucjonalnym są ogólne parametry przedstawiające liczbowo funkcjonowanie tych jednostek i charakteryzujące ich dorobek w zakresie:

- wykonanych zadań dydaktycznych (wskaźnik zadaniowy);
- wypromowanych inżynierów, magistrów, doktorów, doktorów habilitowanych;
- realizowanych prac naukowo-badawczych i technicznych, w tym zwłaszcza prac finansowanych przez KBN;
- opublikowanych prac naukowych;
- uzyskanych nagród.

Ponadto ocenie podlega zdolność instytutów do prowadzenia realistycznej polityki kadrowej i finansowej, umożliwiającej realizację określonej strategii rozwojowej, w tym ich zdolność do określania i realizowania odpowiednich programów dostosowawczych, umożliwiających ciągłą adaptację do zmieniających się zewnętrznych i wewnętrznych warunków ich funkcjonowania. W tym kontekście zasadnicze znaczenie ma utrzymywanie przez instytut dyscypliny finansowej.

Tego rodzaju instytucjonalna ocena działalności instytutów wydziałowych dokonywana jest corocznie przez dziekana oraz – rzadziej – przez Radę Wydziału. Podstawę oceny stanowią roczne sprawozdania z działalności instytutów składane przez ich dyrektorów. Analogicznie, podobnej oceny mogą dokonywać organy Uczelni na podstawie, wymaganych przez *Statut Politechniki Warszawskiej*, rocznych sprawozdań składanych Radom Wydziałów przez dziekanów.

Kompetencje w zakresie oceny zespołów i dorobku poszczególnych nauczycieli akademickich zostały przekazane przez *Statut Politechniki Warszawskiej* bezpośrednim przełożonym. W rozumieniu *Statutu* bezpośrednim przełożonym jest kierownik jednostki organizacyjnej najniższego szczebla, której zadania statutowe obejmują wszystkie aspekty działal-

⁹ Próby ankietyzacji są również podejmowane przez samorząd studencki.

ności będące przedmiotem oceny. Ocena nauczyciela akademickiego dokonywana jest na podstawie rejestru jego dorobku. Zakłada się, że już samo opracowywanie rejestru stanowi przesłankę skłaniającą nauczycieli akademickich do samooceny. Istnieje określona procedura odwoławcza od oceny dokonanej w tym trybie. Prawo odwołania się do Wydziałowej Komisji Odwoławczej ds. Oceny przysługuje ocenianemu, ale także „dziekanowi i bezpośrednio przełożonemu osoby dokonującej oceny”. Ocena zespołu dokonywana jest w połączeniu z oceną kierownika i stanowi jej zasadniczy element.

Przedstawiony system oceny zespołów oraz poszczególnych nauczycieli akademickich powierza odpowiedzialność przełożonym i egzekwuje tę odpowiedzialność. Jest systemem odbiurokratyzowanym i równoważącym kompetencje różnych podmiotów w procesie dokonywania oceny. Nie eliminuje on jednak przypadków ocen formułowanych zbyt formalnie.

Istotnym elementem weryfikacji jakości kształcenia na Wydziale są doświadczenia wynikające z masowego podejmowania pracy poza uczelnią przez studentów po trzecim roku studiów. Uogólnienie i zobiektywizowanie wniosków płynących z tego rodzaju praktycznej weryfikacji kwalifikacji zawodowych zdobywanych na Wydziale wymaga jednak szczegółowej analizy informacji systematycznie uzyskiwanych od studentów. Obecnie przygotowywany jest odpowiedni program działań, odwołujący się do ankietowania studentów w celu uzyskiwania przez organy Wydziału niezbędnych danych na ten temat.

Wnioski i uwagi końcowe

W artykule przedstawiliśmy w sposób systematyczny zasadnicze, ideowe elementy elastycznego systemu studiów, zapewniającego studentom wiele różnorodnych opcji kształcenia. System ten tworzony był z myślą o studentach, przy poparciu większości nauczycieli akademickich, którym stwarza on możliwości lepiej zorganizowanej pracy i dającej więcej satysfakcji działalności dydaktycznej.

Przedstawiona szczegółowa analiza tego systemu wskazuje na jego uniwersalność. Poszczególne elementy funkcjonalne i strukturalne systemu mogą zostać wykorzystane w ramach konkretnych implementacji nowych systemów studiów w różnych jednostkach organizacyjnych szkół wyższych. Oczywiście możliwe i zalecane jest integralne wprowadzanie elastycznego systemu studiów jako całości, bez względu na merytoryczny profil kształcenia na danym wydziale. Do tego jednak, aby możliwe było osiągnięcie wszystkich korzyści oferowanych przez system, skala wdrażającej go instytucji akademickiej musi być dostatecznie duża. Najbardziej odpowiednią jednostką strukturalną do wprowadzenia elastycznego systemu studiów (w postaci omówionej w niniejszym artykule) jest duży wydział lub szkoła (kolegium) działająca w ramach uczelni. System może być jednak wdrażany także w ramach federacji mniejszych wydziałów kształcących na kierunkach zbliżonych merytorycznie. Możliwy jest również rozwój systemu i jego uogólnienie na inne przypadki.

W celu zapewnienia sprawnego funkcjonowania elastycznego (wieloopcjonalnego) systemu studiów niezbędne są odpowiednie przedsięwzięcia w sferze organizacji i zarządzania (Woźnicki, Kraśniewski 1994). Działania w tym zakresie muszą być prowadzone zgodnie z zasadami racjonalnego gospodarowania w warunkach wolnego rynku, przy uwzględnianiu jednak specyficznych cech instytucji akademickich odróżniających je od typowych przedsiębiorstw produkcyjnych. Racjonalna gospodarka finansowa jest szczególnie istotna w związku z tym, że Wydział – w odróżnieniu od wielu innych instytucji akademickich – nie zdecydował

się dotychczas na prowadzenie płatnych studiów zaocznych (prowadzonych w formie okresowych zjazdów). Spowodowane jest to troską o jakość kształcenia, której utrzymanie wymaga zapewnienia studentom regularnego dostępu do laboratoriów aparaturowych i komputerowych. Wydział nie prowadzi również rekrutacji na studia płatne nie różniące się programowo ani organizacyjnie od bezpłatnych studiów dziennych. Wprowadzenie dwustopniowego elastycznego systemu studiów (w ramach studiów dziennych) nie było zatem podyktowane względami koniunkturalnymi, lecz miało na celu przede wszystkim stworzenie nowej, atrakcyjnej formy studiów technicznych, zgodnej z długofalową wizją rozwoju Wydziału.

Należy podkreślić, że elastyczny system studiów może efektywnie funkcjonować jedynie w warunkach dostatecznego poziomu z informatyzowania instytucji akademickiej. Obejmuje to wymagania w zakresie sprzętu komputerowego, instalacji sieciowej, a także implementacji oprogramowania wspomagającego różne aspekty zarządzania. Oryginalne oprogramowanie tego rodzaju zostało opracowane i jest stosowane na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW (Toczyłowski, Traczyk 1994; Antoszkiewicz, Woźnicki 1994).

Istotnym elementem elastycznego systemu studiów muszą być procedury zapewnienia jakości. Elementy stymulowania i nadzorowania jakości funkcjonujące w realizowanej obecnie na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych PW wersji systemu oceniamy jako skuteczne, ale niewystarczające. Z tego względu zagadnienia zapewnienia jakości stanowią i będą stanowić w przyszłości przedmiot naszych prac. W tym kontekście obiecujący wydaje się, przyjęty obecnie w wielu krajach, kierunek badań dotyczących jakości w szkolnictwie wyższym, poszukujący inspiracji w normach serii ISO 9000-9004 (*Normy ...* 1990) oraz modelu zarządzania określanym jako TQM (*Total Quality Management*) (Newton 1994).

Literatura

Accreditation Board ...1992

Accreditation Board for Engineering and Technology, IEEE Engineering Accreditation Commission: *Program Evaluators Manual*.

Antoszkiewicz K., Woźnicki J. 1994

Wspomagana komputerowo organizacja procesu kształcenia na dużym wydziale szkoły wyższej. Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Studiować inaczej”, Szczecin, maj.

Bordogna J., From E., Ernst E. 1993

Engineering Education: Innovation through Integration. „Journal of Engineering Education”, January.

Designing ... 1992

Designing a Curriculum for the 90's – Why Change. Special Report. „Currents”, Winter.

Flisowski Z. T. 1993

Dylematy szkolnictwa wyższego w Polsce. „Przegląd Akademicki”, nr 15.

Green D., Harvey L. 1993

Quality Assurance in Western Europe: Trends, Practices and Issues. Proceedings of the 5th International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Bonn, July.

Kraśniewski A. 1994

Definiowanie planów studiów i programów nauczania w systemie studiów dwustopniowych, opracowanie wewnętrzne. Warszawa: Wydział Elektroniki PW, styczeń.

Macewicz W., Toczyłowski E., Traczyk T. 1990

Założenia użytkowe do projektu technicznego systemu rejestracji studentów dla Wydziału Elektroniki – ERES, raport techniczny. Warszawa: Instytut Automatyki PW, listopad.

Manley B. W. 1992

Engineering Education: Serving the Customer? Proceedings of the 3rd World Conference on Engineering Education, vol. 1, Portsmouth, September.

Newton K. A. 1994

Exploring a TQM Approach to Technical Curriculum Development. Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference, Edmonton, June.

Normy ... 1990

Normy międzynarodowe ISO 8402, ISO 9000-9004: Zarządzanie jakością, systemy zapewnienia jakości. Warszawa: Polski Komitet Normalizacji, Miar i Jakości.

Podoski J. 1993

O potrzebie modernizacji programów wyższych studiów technicznych. „Przegląd Elektrotechniczny”, rocznik LXIX, z. 10.

Reforma ... 1990

Reforma studiów na Wydziale Elektroniki Politechniki Warszawskiej, opracowanie zbiorowe. Warszawa: Wydział Elektroniki PW, maj.

Toczyłowski E. 1992

Zasady finansowania dydaktyki w szkole – projekt, opracowanie wewnętrzne. Warszawa: Wydział Elektroniki PW, listopad.

Toczyłowski 1993a

Informacja o zmianach organizacyjnych i proefektywnościowych przeprowadzonych na Wydziale Elektroniki PW w latach 1991-1993, opracowanie wewnętrzne. Warszawa: Wydział Elektroniki PW, czerwiec.

Toczyłowski E. 1993b

Zasady organizacyjne definiowania planów studiów w elastycznym systemie studiowania, opracowanie wewnętrzne. Warszawa: Wydział Elektroniki PW, maj.

Toczyłowski E., Traczyk T. 1994

On Cost-Effective Flexible Enrollment Information System ERES. Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference, Edmonton, June.

Toczyłowski E., Woźnicki J. 1994

Restructuring an Electronic Engineering Faculty. Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference, Edmonton, June.

Wnioski ... 1993

Wnioski Dziekańskiej Komisji ds. Elastycznego Systemu Studiowania, opracowanie zbiorowe. Warszawa: Wydział Elektroniki PW, czerwiec.

Wnuk-Lipińska E. 1993

Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Woźnicki J., Kraśniewski A. 1994

Systems of Study vs. University Management in a Competitive Environment. Proceedings of the First International Symposium on Higher Education Management: A Polish-American Dialogue, Łódź, June.

Woźnicki J. 1992

Program ustaleń, posunięć i zmian odnoszących się do organizacji funkcjonowania Wydziału Elektroniki Politechniki Warszawskiej, opracowanie wewnętrzne. Warszawa: Wydział Elektroniki PW, grudzień.

Woźnicki J. 1994a

Aktualne uwarunkowania rozwojowe szkolnictwa wyższego. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

Woźnicki J. 1994b

Elastyczność i efektywność studiów jako warunki adaptacji systemu kształcenia inżynierów elektroników. Materiały V Konferencji Naukowej „Technologia Elektronowa – ELTE'94”, Szczyrk, kwiecień.

Ewa **Chmielecka**, Barbara **Minkiewicz**, Elżbieta **Moskalewicz-Ziółkowska** Jakość kształcenia i jej ocena w Szkole Głównej Handlowej

Niniejszy artykuł mówi o tym, jak w Szkole Głównej Handlowej, w wyniku wprowadzonych reform, powstaje system kształtowania i oceny jakości dydaktyki, co się składa na ten system oraz jakie są perspektywy jego rozwoju.

Zmiany społeczne i gospodarcze, które zaszły w Polsce, wyzwoliły bardzo silną motywację do podnoszenia jakości studiów ekonomicznych, jednakże nie doprowadziły, jak dotąd, do powstania systemu zewnętrznej oceny tej jakości. Sposoby oceny jakości dydaktyki stosowane w SGH mają wiele wad. Nie stanowią spójnego systemu i nie dają podstaw do oceny np. jednostek Uczelni w wypełnianiu przez nie uczelnianej misji.

Są one rozproszonymi inicjatywami rozmaitych ciał, skutkiem czego np. ocenę tych samych nauczycieli akademickich przeprowadzono za pomocą czterech różnych narzędzi, a wyniki każdej z tych ocen były wykorzystywane w zupełnie inny sposób.

Szkoła Główna Handlowa nie jest tu wyjątkiem. Sądzymy, że taka sytuacja występuje w większości polskich uczelni.

W SGH przystąpiono do budowania systemu wewnętrznej oceny jakości i tworzenia zrębów oceny zewnętrznej. W artykule przedstawiamy zaplanowane kolejne etapy prac nad nimi. Pracom tym przyświeca przekonanie, że ocena jakości dydaktyki ma być pomocna w podnoszeniu kwalifikacji przez nauczycieli, a nie służyć jako narzędzie kontroli i represji, ma dać pozytywną, a nie negatywną motywację do pracy. System oceny powinien więc powstać w uczelni i być przetestowany na jednostkach, które dobrowolnie zgodzą się

poddać ocenie, a wreszcie zostać wprowadzony na stałe do kalendarium wydarzeń roku akademickiego w SGH po ogólnouczelnianej dyskusji i jasnym określeniu, do czego będą mogły być wykorzystane wyniki ocen.

Reformy w wyższym szkolnictwie ekonomicznym a jakość kształcenia

W ostatnich latach wiele polskich uczelni podejmuje reformy, których celem jest dokonanie korzystnych zmian w organizacji dydaktyki i szeroko pojętego zarządzania szkołami, w wyniku czego ma podnieść się jakość oferowanego kształcenia. Potrzeba dokonywania takich przeobrażeń jest powszechnie postrzegana, same zmiany zachodzą jednak w różnym tempie, różny też jest stopień ich radykalności. Także sposoby ich przeprowadzania nie są jednako- we; można rzec, że poszczególne grupy szkół są w różny sposób stymulowane do ich doko- nania i inaczej je wprowadzają.

Sz szczególnie silne przeobrażenia treści i toku studiów zachodzą w Polsce w uczelniach e- konomicznych. Przyczyn szczególnej podatności tych szkół na reformy można upatrywać w kilku czynnikach:

- Wyższe szkoły ekonomiczne są najmocniej związane z powstającą gospodarką ryn- kową – mają však dostarczać dla niej kadr;
- Pojawiła się silna konkurencja dla ekonomicznych uczelni państwowych w postaci nie- państwowych szkół ekonomicznych i menedżerskich.
- Ku wyższym szkołom ekonomicznym skierowana została szczególnie efektywna po- moc zagraniczna, m.in. w postaci uruchamiania programów o standardach międzynarodo- wych (*Master of Business Administration* – MBA i inne), których jakość gwarantowana była przez partnerów zagranicznych.

Wymienionym czynnikiem, które oddziaływały na uczelnie „z zewnątrz” towarzyszyły od- działywania sprzyjające reformie, a płynące z samych szkół. Można do nich zaliczyć:

- Coraz wyższe i lepiej wyartykułowane oczekiwania studentów dotyczące ich edukacji.
- Świadomość, przynajmniej części kadry nauczającej, że wiedza przekazywana w tych uczelniach nie odpowiada standardom światowym i potrzebom gospodarki oraz że programy wymagają radykalnych zmian, wykładowcy zaś – zmiany kwalifikacji.

Przy braku centralnych mechanizmów doskonalenia kształcenia, środowiska nauczycieli ekonomii i zarządzania rozpoczęły samodzielne budowanie struktur mogących sprzyjać re- formom w skali ponaduczelnianej. Podjęto wiele inicjatyw o zasięgu ogólnopolskim, sprzy- jających doskonaleniu kształcenia, a zarazem stanowiących zaczątki ponaduczelnianych struktur poziomych, które mają służyć doskonaleniu i samoocenie jakości. Mowa tu przede wszystkim o Zespole Koordynacyjnym ds. Reformy Studiów Ekonomicznych czy Stowarzy- szeniu Edukacji Menedżerskiej FORUM.

Można więc bez wahania powiedzieć, że zmiany społeczne i gospodarcze, które zaszły w Polsce w ubiegłych latach, wyzwoliły bardzo silną motywację do podnoszenia jakości stu- diów ekonomicznych. Szkoła Główna Handlowa jest jedną z tych uczelni, które skutecznie wykorzystują możliwości reformowania stworzone przez ustawę z 1991 r.¹ Czy wprowadzo-

¹ Zainteresowanych szczegółami reformy systemu dydaktyki w Szkole Głównej Handlowej odsyłamy do artykułu E. Chmieleckiej: *Katalog Szkoły Głównej Handlowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 1.

ne reformy zaowocowały podniesieniem jakości kształcenia? Jak oceniano tę jakość? O tych sprawach mówimy w dalszym ciągu tekstu.

Mechanizmy kształtowania jakości wprowadzone przez reformę

Przy formułowaniu celu reformy nauczania w Szkole Głównej Handlowej o jakości kształcenia mówiono w sposób bezpośredni, stawiając przed reformą zadania, które miały prowadzić do dostosowania kształcenia ekonomistów do wymagań zmieniającej się gospodarki. Dążenie do doskonalenia formuły egzaminów wstępnych, programów, metod nauczania, form organizacji dydaktyki w Uczelni to *de facto* dążenie do utrzymania wysokiego standardu edukacji.

Czy i z jakim skutkiem rozwiązania przyjęte w SGH realizują to zadanie? Czy prowadzą one do tego, aby oferta dydaktyczna Szkoły miała dobry światowy poziom? (Chodzi zarówno o wysoki poziom merytoryczny, jak i o nowoczesny sposób realizacji tworzących ją ofert zajęć). Poniżej podejmujemy próbę odpowiedzi na te pytania.

Mechanizmy konkurencji

Jednym z największych osiągnięć reformy w SGH jest indywidualizacja procesu studiowania, a także tworzenia oferty dydaktycznej. Indywidualizacji towarzyszy możliwość dokonywania wyborów, a tym samym – konkurencja.

Studenci SGH mają prawo:

- wyboru wykładów spośród osób wskazanych w katalogu zajęć Studium Podstawowego. Niestety, z oczywistych względów, wybór musi być ograniczony. Ustalane są górne limity przyjęć na poszczególne zajęcia oraz limity dolne, warunkujące uruchomienie zajęć. O dostaniu się do wybranego wykładowcy decyduje najczęściej miejsce studenta na liście rankingowej sporządzonej na podstawie wyników egzaminów wstępnych;

- wyboru wykładowców i zajęć z obszernej oferty dydaktycznej zawartej w wydawanym corocznie *Informatorze SGH*. I tu o możliwości wyboru decyduje lista rankingowa sporządzona na podstawie średniej ocen z sesji, a dodatkowo – znajomość języków obcych, oceny z „prerekwizytów” (czyli zajęć, które trzeba zaliczyć, aby móc uczęszczać na inne zajęcia) lub inne wymagania formułowane czasem przez wykładowców;

- wyboru jednego z oferowanych kierunków studiów i typu dyplomu, jaki chcą uzyskać (bez konieczności informowania kogokolwiek o swoich preferencjach). Mogą także tak skonstruować ścieżkę studiów, aby w tym samym czasie – przy nieco większym nakładzie pracy – otrzymać dyplom dwóch kierunków. Jest oczywiste, że i w tym przypadku większe szanse mają lepsi studenci, ponieważ to oni – w pierwszej kolejności – przyjmowani są na wybrane przez siebie wykłady;

- skorzystania z oferowanych przez Uczelnię tzw. studiów specjalnych, organizowanych we współpracy z partnerami zagranicznymi i uprawniających do uzyskania dodatkowych dyplomów obu uczelni. I tu – co oczywiste – istnieje większe prawdopodobieństwo, że pisemne testy egzaminacyjne zdadzą przede wszystkim ci studenci, którzy zajmują czołowe lokaty na listach rankinowych.

Wykładowcy SGH mają prawo:

- ustalania tematyki zajęć zgłoszonych do *Informatora SGH*². Zajęcia z danego przedmiotu (jednoimienne) prowadzone są zwykle przez kilku wykładowców, a o ich uruchomieniu decyduje liczba studentów, którzy wskazali je w deklaracjach. Preferencje studentów są jednoznaczne: wybierają zajęcia najlepiej prowadzone i równocześnie takie, na których można nauczyć się najwięcej³. Skłania to wykładowców zarówno do popularyzowania swoich zajęć, jak i do doskonalenia ich programów oraz unowocześniania stosowanych metod nauczania;

- dokonywania wyboru słuchaczy wykładów, ćwiczeń i seminariów. W przypadku zajęć obleganych (a więc o wyższej jakości) niewspółmiernie wzrasta szansa doboru lepszych studentów;

- zgłaszania propozycji zajęć do programu Studium Zaocznego i do programu *Master of Business Administration* (MBA), niezależnie od zajęć prowadzonych na studiach dziennych. Realizacja jednych i drugich zajęć jest – przynajmniej teoretycznie – uzależniona od ich jakości, a zatem również od merytorycznego przygotowania wykładowców.

Jak z tego wynika, wprowadzenie możliwości wyboru w sposób naturalny wyzwala mechanizmy konkurencji, zarówno między studentami, jak i nauczycielami akademickimi. Głównym kryterium, które decyduje o zajmowaniu w niej czołowych lokat (wraz ze wszystkimi konsekwencjami, które idą w ślad za tym) jest *jakość*.

System opieki naukowo-dydaktycznej (tutoriat)

Odejście w SGH od modelu specjalizacji o charakterze planowym (zinstytucjonalizowanym) i przyjęcie modelu specjalizacji dydaktycznej o charakterze wynikowym (w efekcie wyborów dokonywanych przez studentów) wymaga obecności tutora przy konstruowaniu przez studentów indywidualnych ścieżek studiowania. W celu realizacji tej funkcji (a zwłaszcza pomocy przy wyborze ścieżki studiów, sprawdzania prawidłowości wyborów przedmiotów dokonanych przez studentów i ewentualnego korygowania ich) wyodrębniono dwie instytucje: tutorów indywidualnych i kierunkowe punkty konsultacyjne, w których pełnią dyżury konsultanci oddelegowani przez kolegia. Każda z tych instytucji opiera się na nieco innych zasadach, ale zarówno jedna, jak i druga w znaczący sposób wpływają na efektywność kształcenia.

² Tematyka zgłaszanych zajęć nie musi być zdeterminowana formalną przynależnością do katedry, ale może być wyrazem kompetencji i aktualnych zainteresowań badawczych nauczycieli akademickich.

³ W ramach projektu badawczego „Zmiana modelu kształcenia ekonomistów na przykładzie Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie”, finansowanego z funduszy KBN, pracownicy Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych przeprowadzili w kwietniu 1994 r. badania nad funkcjonowaniem Studium Podstawowego SGH. Skonstruowane zostały ankiety dla studentów IV semestru studiów, nauczycieli prowadzących zajęcia w Studium Podstawowym, członków komisji senackich (Programowej i ds. Reformy) oraz kwestionariusz wywiadu z koordynatorami przedmiotów. Podstawą wnioskowania były odpowiedzi 398 studentów (38,2% ogółu studentów IV semestru), 63 nauczycieli akademickich (34,8% ogółu wykładowców Studium Podstawowego), 19 członków komisji senackich (ponad 60%) i 14, a więc wszystkich koordynatorów przedmiotów. Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci wybierając zajęcia zwracają uwagę przede wszystkim na sposób ich prowadzenia (opinia 2/3 respondentów) oraz ich efektywność (opinia 40% badanych).

Standaryzacja

Z dużą swobodą formowania oferty dydaktycznej nie zawsze łączy się jej najwyższa jakość (co potwierdziły wyniki prowadzonych badań), stąd też konieczność standaryzacji, zarówno programów, jak i egzaminów. Ponieważ standardowy program wszystkich przedmiotów realizowanych w ramach Studium Podstawowego gwarantuje niezbędny kanon wiedzy, powinien on być podstawą do opracowania własnego programu przez wykładowców. I – w przypadku wielu przedmiotów – jest. Za standard programu – zgodnie z decyzją Senatu – odpowiadają koordynatorzy przedmiotów tworzących ofertę Studium, a opracowuje go najczęściej albo zespół wykładowców tego przedmiotu, albo grupa pracowników odpowiedniej katedry SGH. Zgodnie z uchwałą Senatu z 22 czerwca 1994 r. na koordynatorów powołani zostali kierownicy właściwych katedr, a w przypadku kilku katedr jednoimiennych – wspólnie ich kierownicy. Podejmują oni również decyzje o standardzie egzaminów i obsadzie zajęć.

Troska o wysoki poziom merytoryczny oferty na etapie Studium Dyplomowego skłoniła także do podjęcia następujących działań:

- tworzenie przez dziekana Studium Dyplomowego katalogu ramowych programów naukania z dyscyplin wykładanych w Studium;
- wypracowanie nowego formularza oferty zajęć dydaktycznych, w którym jednym z zasadniczych elementów jest rozwinięty program zajęć (sylabus). Udostępnienie studentom części sylabusa, zawierającej program w kierunkowych punktach konsultacyjnych, spowoduje, że to właśnie program stanie się jednym z głównych kryteriów wyboru przedmiotu i wykładowcy;
- wprowadzenie wymogu akceptacji (recenzowania) ofert składanych przez pracowników niesamodzielnych przez ich bezpośrednich zwierzchników.

Egzaminy wstępne

Podniesienie rangi zawodu ekonomisty, zakresu jego kompetencji i uprawnień, a także wzrost zapotrzebowania gospodarki na kształconych w tym zawodzie doprowadziły do zwiększenia zainteresowania studiami ekonomicznymi. Wzrost liczby kandydatów na studia ekonomiczne zaoczne (komercyjne) spowodował konieczność wprowadzenia i tam egzaminów wstępnych (mimo odpłatności za naukę). Formuła tych egzaminów jest nieco inna. Egzamin na studia dzienne obejmuje 4 przedmioty: matematykę, historię lub geografii i dwa języki obce. Można w sumie otrzymać 100 punktów (po 30 z matematyki, historii/geografii i pierwszego języka oraz 10 z języka drugiego). Drugi język jest dla wielu kandydatów barierą nie do pokonania. Wyniki egzaminów wstępnych wskazują, że do SGH dostają się coraz lepsi kandydaci. I tak: w 1992 r. przyjmowano już od 64 punktów, w 1993 r. – od 65, a w 1994 r. – od 69.

Zdający do Studium Zaocznego SGH, których większość stanowili nie przyjęci na studia dzienne, otrzymali specjalnie przygotowany test interdyscyplinarny, który – w założeniach – miał sprawdzać ich przydatność do studiów wyższych. Stopień trudności egzaminów na studiach dziennych i zaocznych jest różny. W dalszym ciągu więc – mimo istnienia selekcji „na wejściu” – na studia zaoczne (płatne) dostać się jest łatwiej i alternatywa: lepsze przygotowanie – egzamin – studia dzienne lub niższy poziom – kwalifikacja zamiast egzaminu – studia

płatne jest, w przypadku SGH, ciągle aktualna⁴. Jeśli ponadto weźmiemy pod uwagę fakt, że większość zdających do Studium Zaocznego stanowili nie przyjęci (bądź ci, którzy nie zdali egzaminu) na studia dzienne, to związek między poziomem wiedzy a formułą studiowania jest widoczny.

Współpraca z zagranicą

Jednym z zasadniczych kryteriów uczestnictwa w szeroko pojętej wymianie zagranicznej, zarówno studentów, jak i wykładowców, jest fachowość. Warunkiem akredytacji programów zagranicznych w polskich uczelniach jest bowiem wysoka jakość kształcenia (i istnienie pewnych mechanizmów umożliwiających kontrolę tej jakości).

Obecnie – w ramach studiów specjalnych – realizowane są w SGH już trzy programy: *Master of Business Administration* (MBA) – we współpracy z Uniwersytetem Stanu Minnesota (jakość zapewniana jest w tym przypadku przez konsultacje programów i obecność profesora zagranicznego przy egzaminie końcowym), MASTERE – we współpracy z francuską szkołą zarządzania HEC (Hautes Etudes Commerciales) (zajęcia będą prowadzone przez wykładowców francuskich, a egzamin końcowy – zdawany przed komisją egzaminacyjną złożoną z przedstawicieli SGH i HEC) i Deutsch-Polnische Akademik Forum, we współpracy z grupą uniwersytetów niemieckich.

Bariery jakości

Jak z powyższego wynika, przyjęte wraz ze startem reformy rozwiązania szczegółowe oraz wyjątkowo korzystna sytuacja zewnętrzna sprzyjają wzrostowi jakości kształcenia. Prowadzone w SGH badania monitorujące reformę (które mają na celu m.in. kontrolę jakości procesu kształcenia) wskazują jednak, że nie wszystkie jej „elementy” funkcjonują tak, jak tego oczekiwano.

Nie ulega wątpliwości, że stwierdzenie istnienia i opisanie *barier jakości procesu kształcenia* pozwala im w porę przeciwdziałać. Korygowanie pewnych elementów reformy jest zgodne z przyjętym założeniem, że proces wprowadzania zmian, jego kontrola i ocena, będą trwały nieustannie, a wyniki prowadzonych badań staną się podstawą doskonalenia rozwiązań przyjętych na wstępie.

Do najistotniejszych barier można zaliczyć:

● **Bariery przy indywidualizacji.** Ograniczenie swobody wyboru zajęć/wykładowców przez studentów zarówno na etapie Studium Podstawowego, jak i Studium Dyplomowego.

Na etapie Studium Podstawowego pojawia się ono z następujących powodów:

⁴ Na Wydział Nauk Ekonomicznych UW przeprowadzono w roku 1994 jeden egzamin. O przyjęciu na studia dzienne bądź zaoczne decydowała lokata na liście sporządzonej według ocen (punktów) uzyskanych z poszczególnych przedmiotów. Ustalony limit na studia nieodpłatne zajęły pierwsze osoby z tej listy. Tu więc sytuacja była jeszcze bardziej klarowna. Wiedza kandydatów, ich jakość, decydowała o tym, czy będą płacić za naukę, czy nie.

– ponieważ zajęcia z różnych przedmiotów odbywają się równocześnie, wybór jednego z wykładowców dokonywany przez studenta warunkuje kolejne wybory, a więc jest *de facto* wyborem zespołu wykładowców poszczególnych przedmiotów;

– ustalone są górne limity przyjęć na dane zajęcia (nauczyciele wybierani najczęściej niechętnie przyjmują propozycje prowadzenia dodatkowych wykładów) oraz limity dolne – warunkujące uruchomienie zajęć;

– rozwiązania administracyjne korygujące preferencje studentów (jeśli nauczyciel, do którego nie ma zgłoszeń, chce prowadzić zajęcia, przydzielani są mu studenci, którzy nie dostali się do wykładowców wskazanych w deklaracjach);

– brak instytucji tutora/doradcy na tym etapie (mimo zapisu w *Regulaminie Studium Podstawowego*) i odpowiednio przygotowanego *Informatora* utrudnia, a czasem nawet uniemożliwia, podjęcie właściwej decyzji.

Na etapie Studium Dyplomowego swobodę wyboru ograniczają:

– dolne i górne limity przyjęć na wykłady zgłoszone do *Informatora*;

– brak ramowych programów nauczania zajęć prowadzonych w Studium, co uniemożliwia zorientowanie się w tematyce przedmiotu i metodach jego realizacji⁵, a tym samym czyni ten wybór w dużym stopniu przypadkowym.

● **Bariery przy tworzeniu oferty dydaktycznej.** Już w chwili konstruowania nowego, zreformowanego programu studiów przewidywano możliwość wprowadzania zmian w ofercie dydaktycznej⁶. Na poziomie III każdego kierunku można było wymienić co roku nie więcej niż jeden przedmiot (z grupy 6-9 przedmiotów), na poziomie IV zaś – nie więcej niż 15% przedmiotów. Ale i w tym przypadku praktyka dość znacznie odbiegała od teorii. Zmiany „ilościowe” były – w kolejnych latach – mniej więcej zgodne z ustalonymi wcześniej regułami, natomiast o zmianach jakościowych decydowały często czynniki pozamerytoryczne.

Analiza propozycji zajęć zgłaszanych do kolejnych edycji *Informatora* oraz starania koordynatorów zmierzające do zmiany istniejących minimów programowych wskazywały na wyraźne dążenie do obsadzenia przez wykładowców przedmiotów obowiązkowych bądź też do mnożenia swoich propozycji przez oferowanie zajęć o tej samej lub bardzo zbliżonej treści, pod nieco innym tytułem. Podejmowano także próby eliminacji „konkurentów” przez usunięcie ich przedmiotów z listy obligatoryjnych, i na ich miejsce wprowadzenie – po nieznacznych korektach (głównie, co oczywiste, tytułu) – innych, wykładanych przez pracowników tego samego kolegium. Aby wyeliminować te praktyki i uruchomić poprzez „zdrową” konkurencję mechanizm samodoskonalenia oferty dydaktycznej Uczelni ustalono, że bezwzględnym warunkiem przyjęcia oferty zajęć do *Informatora* powinno być złożenie sylabusu zgłaszanych wykładów według wzorca przyjętego w SGH i jednocześnie uruchomienie systemu kontroli realizacji opisanych w nim zadań.

⁵ Aby wyeliminować przypadkowość wyboru i skłonić do refleksji autorów ofert, wprowadzony został w SGH nowy formularz zgłaszanych zajęć, opracowany na wzór sylabusu.

⁶ Przeobrażenia w gospodarce oraz zmiany oczekiwań rynku pracy wymagają elastyczności kształcenia, dostosowywania oferty uczelni do potrzeb tego rynku. Założenia reformy w SGH idą w tym właśnie kierunku.

● **Bariery w funkcjonowaniu systemu opieki/tutoriatu** (zarówno w Studium Podstawowym, jak i Dyplomowym). W regulaminie studiów Studium Podstawowego przewiduje się opiekę dydaktyczną nad studentami. Do dziś jednak opiekunów/tutorów w SP nie powołano. Równocześnie stworzono studentom możliwość korzystania z pomocy Psychoddydaktycznego Ośrodka Konsultacji (w Centrum Pedagogicznym). Studenci w zdecydowanej większości (ponad 70% ankietowanych) nie korzystali z porad pracowników Ośrodka. Z przeprowadzonych przez nas badań wynika, że niespełna 50% studentów sygnalizuje potrzebę istnienia tutoriatu na tym etapie studiów, gdyż nie radzi sobie z wyborem wykładowców, a także szuka pomocy przy ustalaniu planu zajęć, wyjaśnianiu problemów związanych z funkcjonowaniem Uczelni i pośrednictwa w załatwianiu z wykładowcami kwestii spornych.

Tutorzy powołani dla studentów Studium Dyplomowego są pracownikami różnych kolegiów i można było oczekiwać, że – w jakimś stopniu – przy konstruowaniu ścieżek studiów będą mieli na uwadze ich interesy. I rzeczywiście, z wypowiedzi badanych studentów wynika, że zdarza się (choć nie jest to zjawisko masowe), iż tutorzy namawiają do wyboru innych wykładów lub innych wykładowców, mimo prawidłowego od strony formalnej skonstruowania przez studenta ścieżki studiów (opinia co czwartego ankietowanego studenta). Ponadto – mimo corocznie organizowanych szkoleń – nie wszyscy tutorzy są odpowiednio przygotowani do pełnienia funkcji opiekuna/doradcy studenta. Część pracowników powołanych na tutorów nie pełni należycie swoich funkcji i – po upływie semestru lub wcześniej – trzeba ich zastępować innymi. Szkolenia dla tutorów organizowane są raz w roku, stąd też sygnalizowany zarówno przez studentów, jak i opiekunów brak informacji może być w jakimś stopniu pochodną tej sytuacji.

● **Bariery w zakresie standaryzacji.** Zgodnie z decyzją Senatu SGH, w Studium Podstawowym wprowadzona została reguła standaryzacji programów przedmiotów, a w ślad za tym zasada standardowych egzaminów. Program standardowy ma obejmować 70-80% zakresu przedmiotu, a pozostałe 20-30% jest do dyspozycji wykładowcy. Ustalenia dotyczące obu standardów są w gestii koordynatorów. W praktyce jednak przyjmowane są trzy rozwiązania, znacznie od siebie odbiegające:

- program niektórych przedmiotów jest realizowany zgodnie z ustalonym standardem;
- niektórzy prowadzący realizują program na podstawie standardu, ale z większym lub mniejszym marginesem swobody;
- są wykładowcy, którzy realizują własny program, niezależny od standardowego.

Ta różnorodność wskazuje, że zasada standaryzacji – zarówno programów, jak i egzaminów – nie jest powszechnie akceptowana. Nie wszyscy wykładowcy widzą potrzebę ujednoczenia programów i wymagań egzaminacyjnych w celu wyrównania szans wszystkich studentów, rzetelności sporządzanej listy rankingowej oraz kontroli jakości zajęć prowadzonych w SGH. Czy koordynatorzy (od roku akademickiego 1994/95 kierownicy katedr realizujących zajęcia z przedmiotu) będą w stanie doprowadzić do ujednoczenia programu wykładu (i standardowego egzaminu) prowadzonego przez wielu wykładowców? Czy ich uprawnienia, a raczej możliwości ich egzekwowania, są wystarczające? Pokaże to najbliższa przyszłość.

● **Bariery finansowe.** Powstawanie na rynku usług edukacyjnych uczelni niepaństwowych, a także organizowanie kursów przedmiotowych w odpowiedzi na zapotrzebowanie reformującej się gospodarki stworzyły nowe możliwości pracy dla ekonomistów – nauczycieli akademickich. Biorąc pod uwagę wysokość ich wynagrodzenia w uczelniach, nie można się

dziwić, że z tej szansy masowo korzystają⁷. Może to mieć – i najprawdopodobniej ma – negatywny wpływ na jakość ich pracy w placówkach macierzystych.

Przeciwdziałanie wszystkim tym czynnikom prowadzącym do obniżenia standardów kształcenia w SGH leży u podstaw działań podejmowanych na wszystkich szczeblach decyzyjnych w Uczelni. Wnioski przygotowywane przez komisje senackie – przede wszystkim na podstawie wyników badań monitorujących reformę – stanowią materiał, który jest podstawą korekt przyjętych wcześniej rozwiązań, dokonywanych na posiedzeniach Senatu, ale eliminacja bądź niwelowanie negatywnego wpływu na jakość nauczania niektórych z wymienionych wyżej czynników (np. wynagradzanie pracowników) nie leży w kompetencjach władz Szkoły.

Wyniki/efektywność studiów

Najprostszym i najczęściej stosowanym miernikiem jakości/efektywności kształcenia są uzyskiwane przez studentów oceny z zaliczeń i egzaminów z poszczególnych przedmiotów. Przeprowadzona analiza protokołów egzaminacyjnych⁸ pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

- **Studium Podstawowe:** sprawność kształcenia na tym etapie studiów była wysoka, w przypadku niektórych dyscyplin (nauka o państwie, języki obce, filozofia i socjologia) równa prawie 100%. Oceny niedostateczne wystawione przez wszystkich wykładowców prowadzących zajęcia w SP stanowiły tylko 2,5% wszystkich ocen. Prawie 40% w ogólnej puli ocen zajmowały noty mieszczące się w przedziale 3,0 - 3,5. Studenci otrzymali najwięcej, bo aż 43%, ocen 4,0 - 4,5. Noty najwyższe (5,0 - 5,5) stanowiły ponad 15% ogółu wystawionych ocen. Należy jednak dodać, że są wykładowcy, u których rozkład ocen znacznie odbiega od przedstawionego. I tak np. w przypadku ekonomii różnice odsetka studentów, którzy nie zaliczyli tego przedmiotu sięgają ponad 15% (od 0,5% u jednego wykładowcy wobec 15,9% u innego), a w przypadku rachunkowości i informatyki nawet ponad 30%.

Analiza wybieralności wykładowców i wystawianych przez nich ocen miała także na celu weryfikację tezy, że istnieje zależność między popularnością niektórych nauczycieli akademickich⁹ a liczbą wystawianych przez nich bardzo dobrych ocen na egzaminach i zaliczeniach. Sygnały te potwierdziły się jedynie w przypadku kilku dyscyplin (filozofii, logiki, informatyki), chociaż nie można do końca wykluczyć, że jest to zbieżność przypadkowa.

⁷ W szkołach niepaństwowych pod koniec 1994 r. stawka za godzinę zajęć sięgała nawet 1 mln starych zł (poszukiwani specjaliści dyktowali właśnie takie warunki). W Studium Zaocznym SGH wynagrodzenie za godzinę zajęć uzależnione jest od stanowiska zajmowanego przez wykładowcę. I tak np. asystent otrzymuje 400 tys. zł/godz., profesor – 550 tys. zł/godz (stawki te wzrosły w porównaniu z rokiem 1993 o 50 tys. zł).

⁸ Na podstawie materiału statystycznego otrzymanego z dziekanatów Studium Podstawowego i Dyplomowego (tj. na temat obciążenia zajęciami, częstotliwości wyboru poszczególnych wykładowców i przedmiotów oraz protokołów egzaminacyjnych) pracownicy Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych przeprowadzili w maju 1994 r. następujące analizy: a) wyborów wykładowców i przedmiotów dokonywanych przez studentów SP i SD, b) zależności między popularnością niektórych wykładowców prowadzących zajęcia a ocenami wystawianymi przez nich w czasie egzaminów, c) sprawności kształcenia.

⁹ Największe różnice w „obciążeniu studentami” są wśród wykładowców statystyki (aż 1 : 15), logiki (1 : 7), najmniejsze – wśród prowadzących zajęcia z nauki o państwie (1 : 2) i historii gospodarczej (prawie 1 : 3).

● **Studium Dyplomowe:** średnia ocena studentów Studium Dyplomowego też jest wysoka. Po około 70% studentów otrzymało z obowiązkowych przedmiotów ogólnouczeniowych (poziom II) i z obowiązkowych przedmiotów kierunkowych (poziom III) ocenę równą lub wyższą niż 4,0. I tu różnice w rozkładzie ocen wystawianych przez poszczególnych wykładowców są ogromne.

Jeśli przyjąć, zgodnie z wypowiedziami studentów, że jednym z głównych kryteriów wyboru wykładowców jest jakość realizowanych przez nich zajęć (zarówno program, jak i metoda ich prowadzenia), to skala różnic w „obciążeniu studentami” pokazuje, jak znacznie zajęcia odbiegają od siebie pod tym względem. Różnica między liczbą studentów u najczęściej i najrzadziej wybieranych wykładowców obowiązkowych przedmiotów ogólnouczeniowych (II poziom) była najbardziej widoczna w przypadku: polityki gospodarczej I (49:1 w semestrze letnim i 11:1 w semestrze zimowym), mikroekonomii (8:1), międzynarodowych stosunków gospodarczych I (5:1 w semestrze letnim i 8:1 w semestrze zimowym), finansów (5:1), makroekonomii (4:1).

Do podobnych wniosków prowadzi analiza ocen uzyskanych przez studentów z obowiązkowych przedmiotów kierunkowych (poziom III), tj. wskazuje ona na wysoką sprawność studiów oraz znaczne zróżnicowanie ocen wystawianych przez poszczególnych wykładowców. Tylko 3,2% studentów nie zaliczyło wybranych przez siebie przedmiotów. Wielu prowadzących zajęcia nie wystawiło ani jednej oceny niedostatecznej: m.in. z algebry, analizy matematycznej (I i II), cybernetyki ekonomicznej, doktryn politycznych, finansów międzynarodowych, podstaw zarządzania przedsiębiorstwem, polityki pieniężnej. Prawie 1/4 wszystkich wystawionych ocen mieści się w przedziale 3-3,5, niemal 1/2 (48,3%) – w przedziale 4-4,5, a około 1/4 ocen, to noty co najmniej bardzo dobre.

Różnice w „obciążeniu studentami” między najpopularniejszym a najmniej popularnym wykładowcą są – w przypadku niektórych przedmiotów – dość znaczne (np. wśród wykładowców doktryn politycznych wynoszą 20:1), ale trudno byłoby je uzasadniać wystawianymi ocenami, gdyż albo nie ma informacji na ten temat, albo taka zależność nie występuje.

Dokonując oceny jakości kształcenia w SGH na podstawie analizy protokołów egzaminacyjnych nie można nie brać pod uwagę subiektywizmu wykładowców, różnic w programie tych samych przedmiotów realizowanych przez poszczególnych nauczycieli akademickich i stosowania przez nich różnych kryteriów oceny, a także sygnałów – dziś częściowo tylko potwierdzonych wynikami prowadzonych badań – że popularność niektórych wykładowców związana jest nie tyle z poziomem merytorycznym prowadzonych przez nich zajęć, ile raczej z ich mniejszymi wymaganiami egzaminacyjnymi bądź bardziej liberalnym sposobem oceniania.

Konieczne jest więc stałe kontrolowanie przebiegu procesu dydaktycznego. Wczesne wychwycenie istniejących nieprawidłowości pozwoli je na bieżąco korygować i zapobiegać im. Formy oceny jakości nauczania stosowane dziś w SGH zmierzają – przynajmniej w założeniach – do takiego celu.

Ocena jakości nauczania

Ocena jakości pracy nauczycieli akademickich przybiera różne formy: od mających charakter periodyczny (ocena okresowa nauczycieli czy ocena studenckich wyborów), do podejmowanych okazjonalnie (studencka ocena pracy wykładowców).

Zgodnie z założeniami reformy, ocena jakości nauczania jest lub powinna być przeprowadzana:

– **przez samego nauczyciela (samoocena)**. Świadomość konieczności przygotowania i zgłaszania ofert do *Informatora SGH* (i ich corocznej prezentacji) skłania do refleksji nad ich poziomem merytorycznym. Od jakości zgłoszonych dziś propozycji zależy w dużym stopniu pozycja wykładowcy w Uczelni w przyszłości (wybory studenckie);

– **bezpośrednio przez koordynatorów** (mają oni uprawnienia wyboru wykładowców koordynowanego przez nich przedmiotu oraz ostatecznej akceptacji realizowanego przez nich programu), przez kierowników katedr (hospitują zajęcia i opiniują oferty zajęć zgłaszane do *Informatora SGH* przez pracowników niesamodzielnych, a ponadto wpisują ocenę pracy naukowej i dydaktycznej do arkusza ocen) oraz przez studentów, którzy w ankietach oceniają program i sposób realizacji zajęć;

– **pośrednio** przez wybory studenckie (wykładowców na etapie Studium Podstawowego, wykładowców i przedmiotów na etapie Studium Dyplomowego), które w jakimś stopniu potwierdzają lub kwestionują umiejętności dydaktyczne i naukowe nauczycieli akademickich.

Ocena bezpośrednia

Uprawnienia koordynatorów

W celu ustalenia, jakie są *rzeczywiste* uprawnienia koordynatorów, czy mają oni możliwość bezpośredniej kontroli jakości nauczania dyscyplin tworzących ofertę Studium Podstawowego, pracownicy Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych przeprowadzili wywiad z 14 koordynatorami powołanymi w maju 1992 r. przez prorektora ds. dydaktyki. Wynika z nich, że rzeczywiste możliwości podejmowania decyzji przez koordynatorów poszczególnych dyscyplin były różne. W zróżnicowanym stopniu i w różnym zakresie mogli oni wpływać na kształt standardowego programu i decydować o jego realizacji, a także egzekwować standardowy sposób przeprowadzania egzaminów i zaliczeń. Mimo ściśle określonych uprawnień, rola niektórych z nich była w gruncie rzeczy administracyjna i sprowadzała się do „ułożenia programu oraz ustalenia terminów kolokwium”. Może dziś, gdy koordynatorami przedmiotów są kierownicy katedr, możliwości egzekwowania wcześniejszych ustaleń dotyczących standardu będą większe.

Uprawnienia kierowników katedr

Troska o wysoką jakość wykładów, ćwiczeń i seminariów prowadzonych przez pracowników katedry powinna być (i teoretycznie jest) w gestii kierowników katedr/institutów/zakładów. Kontrolować ją mogli jedynie (jeszcze do niedawna) hospitując zajęcia. Z naszego rozeznania wynika, że hospitacje zajęć – przeprowadzane kiedyś regularnie – dziś należą do rzadkości.

Należałoby się zastanowić, jak (za pomocą jakich rozwiązań) doprowadzić do wzrostu zainteresowania kierowników zespołów jakością zajęć oferowanych i prowadzonych przez członków ich zespołów. Wprowadzenie obowiązku opiniowania przez kierowników zespołów ofert zgłaszanych do *Informatora SGH* przez pracowników niesamodzielnych, to krok w tym kierunku. Jakie powinny być kolejne kroki?

Ocena okresowa nauczycieli akademickich

Nauczyciele akademicy zatrudnieni w uczelni podlegają okresowym ocenom¹⁰. Ocena – w założeniach – ma motywować do lepszej pracy i do rozwoju zawodowego, a także dostarczać udokumentowanego i porównywalnego materiału informacyjnego o działalności zawodowej pracowników na potrzeby polityki kadrowej (dobór, zwolnienia, awanse w hierarchii służbowej). Podstawą oceny jest przydatność pracownika dla uczelni w realizacji jej zadań strategicznych, głównym kryterium zaś – wartość tworzonej wiedzy (szeroko rozumiana jakość publikacji), co m.in. pozwala uczelni osiągać dobre wyniki w rankingach.

W SGH – podobnie jak w innych szkołach wyższych – podstawą okresowej oceny jest arkusz wypełniany przez nauczyciela akademickiego¹¹, a opiniowany przez jego bezpośrednio przełożonego, w którym ocenie komisji podlegają:

a) wyniki prac naukowo-badawczych, a przede wszystkim stopień zaawansowania pracy doktorskiej lub habilitacyjnej, udział w badaniach, konferencjach naukowych, kierowanie projektami, odbyte studia zagraniczne, staż i stypendia naukowe, uzyskane nagrody i wyróżnienia;

b) wyniki pracy dydaktycznej rozpatrywane z punktu widzenia wykonywanego pensum dydaktycznego, liczba publikacji dydaktycznych, opieka naukowo-dydaktyczna sprawowana w różnej formie, hospitowanie zajęć przez kierownika jednostki organizacyjnej lub koordynatora, prowadzenie wykładów w uczelniach zagranicznych lub na różnych kursach, liczba recenzji prac magisterskich i doktorskich, udział w programach edukacyjnych (np. TEMPUS), pełnione funkcje koordynacyjne i organizacyjne;

c) działalność organizacyjna prowadzona na terenie Uczelni, w tym funkcje pełnione w organach SGH, w komisjach problemowych (senackich/kolegialnych), egzaminacyjnych, w jednostkach organizacyjnych oraz działalność publiczna w organizacjach i towarzystwach naukowych.

Dotychczasowa praktyka wskazuje na to, iż ocena okresowa dokonywana jest głównie na podstawie kryteriów ilościowych, zwłaszcza przez pryzmat oczekiwanych efektów w postaci liczby publikacji, prac na stopień naukowy doktora, doktora habilitowanego oraz okresu, w jakim dysertacje mogą być opracowane.

Z praktyki wiadomo, że ocena nauczyciela akademickiego, z uwagi na jej wieloaspektowość, nie jest łatwa i budzi szczególne emocje. Podważanie przez niektórych pracowników zasadności stosowania powyższej metody, a także trudności z jednoznacznym zdefiniowaniem efektów pracy nauczycieli akademickich, wynikające z różnorodności wykonywanych zadań w ramach różnych dyscyplin, powodują, że podejmowane są próby skonstruowania skutecznych i akceptowanych – uwzględniających postulowane zmiany i zgłaszane uwagi – metod oceny użytecznych w efektywnej polityce kadrowej.

¹⁰ Zgodnie z *Ustawą o szkolnictwie wyższym* z 1990 r., oceny nauczyciela akademickiego dokonuje się co cztery lata lub na wniosek kierownika jednostki organizacyjnej uczelni. Oceny dokonuje się także przed upływem okresu, na który nauczyciel akademicki został zatrudniony. W przypadku otrzymania przez nauczyciela akademickiego oceny negatywnej, dodatkową ocenę przeprowadza się po upływie roku (art. 104, p. 2 i 3).

¹¹ Opracowany przez pracowników Uczelni w 1994 r. Był on podstawą oceny okresowej nauczycieli akademickich, która odbyła się w SGH wiosną 1994 r.

Studencka ocena nauczycieli akademickich

Ta forma kontroli i oceny jakości pracy nauczycieli akademickich ma na całym świecie przeciwników oraz zwolenników. Oponenty kwestionują wiarygodność formułowanych opinii z uwagi na ich subiektywizm, zwolennicy podkreślają ich wagę zarówno dla doskonalenia pracy dydaktycznej (co jest istotne przede wszystkim dla ocenianych), jak i dla rozpoznawania i niwelowania zjawisk skrajnie niekorzystnych w przebiegu procesu kształcenia (co jest istotne dla władz akademickich).

Dotychczas z inicjatywy dziekanów Studium Podstawowego, Dyplomowego i Zaocznego przeprowadzono ankietową ocenę pracowników pięciokrotnie: trzy razy w Studium Podstawowym, jednorazowo w Centrum Edukacji Gospodarczej (obecnie Studium Zaoczne) oraz w Studium Dyplomowym.

Po raz pierwszy ocenę nauczycieli akademickich przeprowadzono w Studium Podstawowym w ostatnim tygodniu semestru zimowego w roku akademickim 1992/93. Była ona kontynuowana przez trzy kolejne semestry. W semestrze zimowym 1993/94 jako podstawę oceny przyjęto ankietę, którą przeprowadzono w Studium Dyplomowym. Ankietyzacją objęto wszystkich studentów I i III semestru. Wypełnione kwestionariusze zwróciło 50% respondentów. Oceniali oni kończące się zajęcia, zarówno wykłady, jak i ćwiczenia, a przede wszystkim: umiejętność przekazywania wiedzy przez nauczycieli, ich postawę wobec studentów, sposób sprawdzania wiadomości, standaryzację zajęć. Chociaż ocena ogólna poziomu dydaktyki i kwalifikacji merytorycznych osób prowadzących zajęcia była pozytywna, to jednocześnie zgłoszono wiele uwag krytycznych pod adresem niektórych wykładowców. Najczęściej wskazywano na: brak odpowiedniego zaangażowania w zajęcia, niepunktualność, lekceważący stosunek do studentów, brak obiektywizmu przy wystawianiu ocen.

Ponadto zwrócono uwagę na to, że w większości przypadków tematyka zajęć nie wykraczała poza materiał zawarty w dostępnych podręcznikach i skryptach, a tym samym nie sprzyjała poszerzeniu wiedzy studentów oraz że zajęcia miały przeważnie charakter czysto teoretyczny – w niewielkim stopniu nawiązywały do rzeczywistości gospodarczej, do praktyki.

Wyniki ankiety, a więc *de facto* opinie o prowadzeniu zajęć przez poszczególnych pracowników, a także o realizacji przedmiotów wykładanych w Studium Podstawowym, udostępnił kierownikom katedr, zakładów i instytutów, którzy przekazali je zainteresowanym nauczycielom. Jeśli intencją takiego działania było wskazanie nauczycielom ich słabych punktów, a więc kierunków dokośnięcia oraz doskonalenia prowadzonych zajęć, należy to uznać za krok w kierunku podniesienia poziomu merytorycznego oferty dydaktycznej Uczelni i zbliżenia metod realizacji wykładów/ćwiczeń do standardów światowych.

Ocenie studentów podlegali także wykładowcy prowadzący zajęcia w semestrze zimowym 1992/93 w Centrum Edukacji Gospodarczej. Ankietyzacją objęto wszystkich studiujących w czterech tokach: I, II, III sobotnio-niedzielnym i III wieczorowym. W efekcie uzyskano arkusze ocen od 1363 studentów (82,1%). Pytania ankiety dotyczyły: dyscypliny prowadzenia zajęć, zaangażowania w ich przygotowanie i prowadzenie, przystępności wypowiedzi, umiejętności zainteresowania tematyką zajęć, stosunku do studentów oraz stosowanych metod kontroli i oceny ich wiedzy.

Ankietowani najwyżej ocenili stosunek wykładowców do studentów, kontrolę i ocenę wiedzy, przygotowanie do zajęć, a także dyscyplinę ich prowadzenia. Najniżej – sposób prowa-

dzenia zajęć oraz jasność i przystępność wypowiedzi. Wysoko oceniane cechy pracy dydaktycznej charakteryzuje również najczęściej relatywnie niskie zróżnicowanie ocen.

Uzyskane wyniki są niezwykle istotne dla pracowników naukowo-dydaktycznych. Rozkład ocen szczegółowych informuje ich o potrzebie doskonalenia warsztatu dydaktycznego i wskazuje kierunki tego doskonalenia.

Badanie pilotażowe oceniające pracowników dydaktycznych, ale za pomocą nieco innego kwestionariusza, przeprowadzono w Studium Dyplomowym w semestrze letnim w roku akademickim 1992/93. Objęto nim dziesięciu wykładowców spośród 57 prowadzących zajęcia. Wykłady, których autorzy zostali poddani ocenie, adresowane były łącznie do 1553 studentów. Ankiety wypełniło 578 osób, tj. około 37,2% badanych. Konstrukcja pytań zawartych w kwestionariuszu miała umożliwić korelację cech warsztatu i osobowości dydaktyka oraz zaangażowania studentów. Ponadto badanie to miało dać odpowiedź na następujące pytania: jaki jest cel takich ocen, w jaki sposób powinien być zorganizowany i przeprowadzony proces oceniania oraz na ile wiarygodne są jego wyniki. Szczegółowe wyniki ankiety zostały przekazane kierownictwu Uczelni, przy zachowaniu anonimowości ocenianych.

Ocena pośrednia

Wybory studenckie

Indywidualizacja procesu nauczania, a co za tym idzie – możliwość wyboru wykładowcy w ramach obowiązującego programu (w Studium Podstawowym) lub wykładowcy i przedmiotu (*de facto* ścieżki studiów) w ramach określonego minimum kierunkowego (w Studium Dyplomowym) – to element w jakimś stopniu kontrolujący jakość nauczania w SGH. Dziś dzięki wyborom studenckim zapadają często decyzje o uruchomieniu zajęć i dokonuje się – w pewnym stopniu – ich selekcja (a także selekcja wykładowców). Eliminowane są w największym stopniu te zajęcia (i ci wykładowcy), które (którzy) nie oferują wiedzy oraz umiejętności niezbędnych reformującej się gospodarce (i studentom, którzy chcą tam znaleźć swoje miejsce).

Biorąc pod uwagę preferencje studentów przesądzające o wyborze tych, a nie innych zajęć (tj. metoda prowadzenia, przekazywana wiedza i – w dalszej kolejności – osobowość prowadzącego, obiektywizm przy wystawianiu ocen na egzaminie i zaliczeniach, komunikatywność), można uznać, że popularność/wybieralność wykładowcy jest w znacznym stopniu wyznacznikiem jego umiejętności naukowych i dydaktycznych. Nie można jeszcze stwierdzić, który z tych elementów jest decydujący: czy popularność niektórych wykładowców związana jest przede wszystkim z poziomem merytorycznym prowadzonych przez nich zajęć, czy też wynika ze stosowanych przez nich sposobów zaliczania i egzaminowania. Sygnały o bezpośrednim związku „wybieralności” wykładowców i wymagań egzaminacyjnych – widoczne w przypadku niektórych przedmiotów/wykładowców – wymagają dalszych, bardziej szczegółowych analiz.

Podsumowanie obecnego stanu oceny jakości kształcenia w Szkole Głównej Handlowej

Przedstawione sposoby oceny jakości kształcenia w SGH nie budzą entuzjazmu. Bardziej optymistycznie wypada ocena działań, które służą promocji jakości. Działania składające się

na ocenę z pewnością nie stanowią żadnego spójnego jej systemu i nie dają podstaw do oceny np. jednostek Uczelni w wypełnianiu przez nie ich misji. Są one rozproszonymi inicjatywami rozmaitych ciał, skutkiem czego np. ocenę tych samych nauczycieli akademickich przeprowadzono przy użyciu czterech różnych narzędzi, wyniki zaś każdej z tych ocen były wykorzystywane w diametralnie różny sposób. Ankiety zostały stworzone na doraźne potrzeby Studium Podstawowego, Dyplomowego i Zaocznego. Ich twórcy nie są z pewnością fachowcami w zakresie oceny jakości nauczania.

Elementy oceny jakości kształcenia stosowane w SGH cechują następujące niedostatki:

- brak jasno określonej misji uczelni, do której mogłyby się odnosić wszelkie przeprowadzane oceny (wszak ocena ma dawać informację o tym, jak wypełniana jest ta misja przez ocenianą osobę/jednostkę/program);
- brak oceny rezultatów kształcenia – prowadzonych permanentnie badań nad karierami absolwentów, nad użytecznością zdobytej wiedzy w ich życiu zawodowym;
- brak ocen jednostek Uczelni dotyczących łącznie ich funkcji dydaktycznych i badawczych;
- brak połączenia wszystkich istniejących „ocen” w jeden spójny system i wprowadzenia obyczaju regularnej oceny jednostek Uczelni.

Szkoła Główna Handlowa nie jest tu wyjątkiem. Sądzymy, że takie „braki” występują w większości polskich Uczelni.

Zamierzenia

Propozycje działań w sprawie oceny jakości płynące ze strony władz Uczelni

Rektor SGH zobowiązał Senacką Komisję ds. Reformy do stworzenia systemu oceny jednostek Uczelni, który łączyłby w sobie kilka elementów. Ocenie podlegałyby jakość usług dydaktycznych świadczonych przez jednostkę oraz jakość prowadzonych w niej badań. Komisja miała opracować zestaw haseł, sposób i miejsce gromadzenia informacji oraz sposób połączenia tej oceny z okresowymi ocenami pracowników naukowo-dydaktycznych. Uczelni jest bowiem potrzebna całościowa koncepcja oceny poziomu badań, dydaktyki oraz aktywności pracowników naukowych i dydaktycznych, a także projekt sposobu dokonywania takiej oceny.

Komisja ds. Reformy nie miała łatwego zadania. Jej członkowie, jak większość reprezentantów środowisk akademickich, spotykali się wprawdzie w uczelniach zachodnich i w literaturze z procedurami ocen kompleksowych, niemniej jednak nie było w ich gronie nikogo, kto mógłby uznać się za znawcę w tej dziedzinie. Stwierdzono, że jakość jest niezwykle trudno zmierzyć/ocenić, gdyż można ją uchwycić jedynie intuicyjnie, oceniana jest bardziej według niesformalizowanych standardów niż wskaźników ilościowych. Zespoły oceniające posługują się zazwyczaj tyleż wskaźnikami ilościowymi, ile ugruntowanymi w tradycji wzorcami dobrej pracy naukowej i dydaktycznej. Stwierdzono także, iż – mimo braku precyzyjnych wzorców i tradycji – oceny jakości trzeba dokonywać, ponieważ właśnie ten proces może spowodować powstanie wzorców oceny. Nie ma wprawdzie systemów doskonałych, ale zaniechanie oceny jest jeszcze gorsze. Opierając się na studiach literaturowych przyjęto, że systemy oceny i zapewnienia jakości nauczania w szkolnictwie wyższym zazwyczaj mieszczą w sobie trzy podstawowe elementy:

– ocenę wewnętrzną (samoocenę), dokonywaną okresowo przez instytucję podlegającą ocenianiu;

– ocenę zewnętrzną, przeprowadzaną również okresowo (ale z reguły rzadziej niż samoocena), dokonywaną przez instytucję usytuowaną poza uczelnią, która jednak nader często posługuje się metodą oceny koleżeńskiej (*peer review*);

– akredytację, która nie jest oceną, ale wydaniem decyzji (tak/nie) dotyczącej prawa do nadawania dyplomu w danej dziedzinie wiedzy (programie) przez instytucję mającą prawo do akredytacji.

Każdy z tych elementów jest odmienny od pozostałych pod względem celu, narzędzia, charakteru decyzji oraz składu ciał dokonujących oceny.

Systemy oceny funkcjonują w niemal wszystkich krajach rozwiniętych. Integracja z Europą wymaga wprowadzenia takiego systemu również w Polsce. Ocena jakości traktowana jest jako niezbywalny składnik funkcjonowania uczelni, sposób rozliczania się przed społeczeństwem z uzyskanych dotacji oraz, przede wszystkim, jako narzędzie samodoskonalenia instytucji szkolnictwa wyższego, podnoszenia kwalifikacji dydaktycznych przez jej pracowników, w żadnym zaś razie nie jest narzędziem kontroli i represji. System oceny ma promować ważność nauczania i szacować jego użyteczność społeczną. Jako podstawową zasadę przyjmuje się (przynajmniej w Europie), iż nie może być bezpośredniej relacji między wynikami oceny a finansowaniem szkół. W Polsce nie istnieje obecnie ani system ocen zewnętrznych, ani akredytacji (z pewnymi zastrzeżeniami, o których później). Szkoła Główna Handlowa powinna zatem rozpocząć od samooceny i – jeśli znajdzie partnerów – od elementów oceny zewnętrznej.

Powyższe stwierdzenia pozwoliły Komisji sformułować następujące stanowisko: opracowanie formularzy, zebranie danych o charakterze ilościowym, przeliczenie wskaźników i sporządzenie na ich podstawie jakiejś „listy rankingowej” jednostek Uczelni nie będzie tą formą oceny jakości, o którą naprawdę chodzi. Byłby to kolejny formalny, biurokratyczny zabieg, który spotkałby się z zasłużoną niechęcią pracowników SGH, a który ponadto mógłby mieć dla pracowników następstwa finansowe, gdyby np. kierownictwo Uczelni zechciało powiązać bezpośrednio wyniki oceny z systemem nagród. Należałoby więc wybrać inne rozwiązanie, takie, które – unikając błędów biurokratyczności i represyjności – budowałoby system oceny oparty na dobrym zrozumieniu jego celów przez pracowników SGH i na ich zgodzie na przeprowadzenie ocen.

Projekt działań prowadzących do budowania systemu oceny jakości w Szkole Głównej Handlowej

Jak już wspomniano, za najważniejsze uznano uświadomienie pracownikom SGH, że ocena jakości dydaktyki ma służyć im jako pomoc w podnoszeniu kwalifikacji, a nie jako narzędzie kontroli i represji. Ocena ma dać pozytywną, a nie negatywną motywację do pracy. System oceny powinien więc powstać w Uczelni, być przetestowany na jednostkach, które dobrowolnie zgodzą się poddać ocenie, powinien ponadto zostać poddany ogólnouczelnianej dyskusji, a dopiero po tych wszystkich zabiegach i po jasnym określeniu, do czego będą mogły być wykorzystane wyniki ocen – wprowadzony na stałe do kalendarium wydarzeń roku akademickiego w Szkole. Kolejne kroki, które służyłyby realizacji tych celów mogłyby być następujące:

Po pierwsze, konieczne jest określenie misji SGH, w tym sprecyzowanie celów podstawowych typów studiów oferowanych przez Szkołę. Oczywiście większość spraw skła-

dających się na „misję” jest rozstrzygnięta w SGH na mocy zaszczości i tradycji, niemniej jednak precyzyjne opisanie struktury podstawowych działań edukacyjnych i badawczych Szkoły, a zatem ich ponowne przemyślenie, powinno stanowić dodatkową motywację do wspólnych działań władz i pracowników Szkoły.

Po drugie, trzeba wyłonić w Szkole zespół pracowników, którzy zostaliby poddani stosownemu szkoleniu i stanowiliby pierwszą grupę ekspertów ds. oceny jakości w SGH. Zdecydowanie należałoby też powołać (np. na stanowisku pełnomocnika rektora) osobę odpowiedzialną za ocenę jakości i postawić ją na czele tego zespołu. Oczywiście najlepszym wyjściem byłoby, gdyby zespół ten sformował się z osób zainteresowanych zagadnieniem, a za swe dodatkowe obowiązki mogliby oni otrzymywać dodatkowe wynagrodzenie.

Po trzecie, należy zorganizować i przeprowadzić szkolenie (seminarium?) poświęcone ocenie jakości kształcenia (*quality assessment*), na którym grupa przyszłych ekspertów nauczyłaby się, jak przeprowadzać tę ocenę, jakie są jej cele, techniki samooceny i *peer reviews* itp. Postulowano czerpanie ze zgromadzonej literatury, ale także skorzystanie z pomocy merytorycznej Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego oraz ekspertów zagranicznych. Do rozstrzygnięcia pozostaje, czy w seminarium tym powinni uczestniczyć przyszli fachowcy pochodzący wyłącznie z SGH, czy też należy zaprosić pracowników innych uczelni ekonomicznych. Ich uczestnictwo pomogłoby uzyskać podobne standardy oceny dla wielu uczelni ekonomicznych oraz stworzyć załączki przyszłych grup „oceny koleżeńskiej” w bratnich szkołach wyższych.

Zważywszy na naturalny opór środowiska nauczycieli akademickich przeciw wszelkiej formie oceny, równocześnie ze szkoleniami seminaryjnymi powinna się pojawić w „Gazecie SGH” i innych mediach zajmujących się szkolnictwem wyższym seria publikacji na temat ocen jakości. Mogłyby to być np. referaty z seminarium szkoleniowego.

Po zakończeniu podstawowego etapu szkolenia, grupy ekspertów powinny stworzyć projekty systemów oceny wewnętrznej dla SGH (i innych uczelni ekonomicznych), określające m.in. cele, procedurę, rodzaj jednostek poddawanych ocenie, korelacje z ustawowym przeglądem kadr, sposób wykorzystania wyników oceny. Powinien także zostać przedyskutowany (i w miarę możliwości wpisany w powstające projekty) kwestionariusz i sposób oceny proponowany przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Powstałe projekty powinny być poddane ogólnouczelnianej dyskusji, a następnie przetestowane w jednostkach Uczelni, które dobrowolnie zgodziłyby się poddać ocenie. Dopiero po uwzględnieniu wyników dyskusji oraz doświadczeń płynących z pierwszych ocen projekty systemu mogą zostać zatwierdzone przez władze Szkoły.

Tak powstały system ocen powinien być wprowadzany w życie stopniowo, poczynając od jednostek zgłaszających się samorzutnie do badania, poprzez nakłanianie innych dopóty, dopóki wrósłby na dobre w życie Szkoły i stał się elementem kalendarza jej stałych wydarzeń.

Przedstawione tu stanowisko Komisji zostało skierowane do władz Uczelni. W najbliższym czasie powinny zapaść decyzje w tych sprawach.

Ocena jakości i akredytacja w Polsce

Zadanie stworzenia systemu oceny jakości, któremu stara się sprostać Szkoła Główna Handlowa, byłoby bez porównania łatwiejsze, gdyby w polskim systemie szkolnictwa

wyższego działały instytucje oceniające i akredytujące. Takich jednak instytucji, ani nawet silnych tradycji ich istnienia, nie ma.

Można natomiast powiedzieć, że – podobnie jak to było z niespójnymi, oderwanymi elementami oceny obecnymi w SGH – w Polsce istnieją, przypisane różnym instytucjom, wysoce niedoskonałe procedury oceny i „paraakredytacji” instytucji szkolnictwa wyższego. Wszak na jakichś podstawach przyznawane są fundusze uczelniom, podejmuje się decyzje o uruchomieniu nowych szkół wyższych, powołaniu nowych kierunków studiów itp. Są to jednak działania rozproszone, często niespójne, prowadzone przez różne instytucje, choć wszystkie oparte na zapisach zawartych w ustawach: o szkolnictwie wyższym, o stopniach i tytule naukowym oraz o Komitecie Badań Naukowych. Działania te wyrywkowo spełniają niektóre z funkcji przynależnych elementom ponaduczelnianego systemu ocen i akredytacji.

Jednym z takich elementów jest swoista akredytacja. Zgodnie z ustawami, jasno określone są kryteria uruchamiania kierunku przez uczelnię już istniejącą oraz wydawania dyplomu licencjata i magistra, nadawania doktoratów i habilitacji przez rady naukowe, powoływania nowego wydziału bądź nowej uczelni. Decyzję „akredytującą” podejmuje Ministerstwo Edukacji Narodowej na podstawie opinii Rady Głównej. Te kryteria mogą też służyć jako pośredni wyraz kontroli jakości, zwłaszcza że uzupełnione są działalnością Komisji ds. Stopni i Tytułu oraz prowadzoną przez KBN kategoryzacją instytucji ze względu na ich walory badawcze. Kryteria stosowane przez te instytucje są niemal wyłącznie ilościowe, brakuje w nich oceny jakości. Nie wiadomo zatem, czy są wypełniane treścią edukacyjną/badawczą i jaką. Tę lukę trzeba wypełnić.

W Polsce nie ma systemu oceny zewnętrznej, poza kontrolą sprawowaną nad niektórymi programami przez instytucje zagraniczne czy też instytucje w rodzaju Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM. (Pomijamy sytuację w medycynie, jako nietypową). Obowiązujące regulacje prawne pozwalają na skonstruowanie dowolnego systemu oceny jakości, ponieważ ani ustawa, ani żadne inne akty nie wypowiadają się wprost na ten temat, uczelnie zaś mają zagwarantowaną samorządność w sprawach dydaktyki i badań. Żadna z istniejących instytucji ponaduczelnianych (MEN, Rada Główna, Konferencja Rektorów) nie chce, bądź nie może, wziąć tej sprawy w swoje ręce. Rada Główna niespełna dwa lata temu podjęła akcję opracowania kryteriów oceny instytucji (wprowadzając od razu wariant „kategoryzacji”, trochę na wzór KBN). Rada Główna jest ciałem samorządu akademickiego, ale ustawowo określonym jako organ doradczy MEN. Zdaniem jej przedstawicieli, Rada nie powinna przyjąć funkcji instytucji oceniającej czy akredytującej, choć może – i czyni to – inicjować działania pobudzające do instytucjonalizacji oceny jakości. Nowa instytucja nie powinna pełnić innych funkcji niż oceniające oraz powinna być ściśle oddzielona od wszelkich powiązań z administracją centralną, administracją uczelni, KBN itp. Pytanie zasadnicze brzmi: jak spowodować powstanie takiej instytucji? Sugestie MEN, Rady Głównej, a także ekspertów z Rady Europy są następujące:

- Należy rozpocząć od samooceny uczelni (jej jednostek), z ewentualnym włączeniem, tam gdzie się to uda, oceny koleżeńskej z zaprzyjaźnionych uczelni podobnego typu (także zagranicznych!). Ten krok pomógłby stworzyć przychylny klimat dla systemu, zaznajamiając społeczność uczelni z podstawową funkcją oceny (samodoskonalenie).

- Byłoby dobrze, gdyby uczelnie mogły się porozumieć w kwestii standardów ocen wewnętrznych, tak aby były one możliwie zbliżone do siebie. Można z pewnością wykorzystać

tać propozycję Rady Głównej (kwestionariusze opracowane dla fizyki i medycyny) oraz wzorce znane w Europie (np. standardowe procedury *peer reviews*).

- Byłoby bardzo korzystne, gdyby udało się zorganizować szkolenia dla przedstawicieli uczelni podobnych typów, którzy byłiby na nich przygotowywani do prowadzenia ocen i wypracowali stosowne standardy oraz procedury. Problemem – jak zawsze – pozostaje finansowanie takich przedsięwzięć.

- Należy pamiętać, że opór przeciwko ocenie, który wykazuje wiele uczelni, płynie przede wszystkim z lęku przed obnażeniem i podaniem do wiadomości publicznej słabości szkół/ich jednostek oraz z obawy o powiązanie wyników oceny z finansowaniem szkoły (doświadczenia z KBN!). Obawy te należy rozpraszać dzięki stworzeniu grup ludzi/uczelni promujących ocenę jako narzędzie samodoskonalenia nie mające bezpośrednich skutków finansowych, a także oddzieleniu jej (przynajmniej na razie) od sprawy rankingów uczelni, akredytacji itd.

System zewnętrznej oceny jakości i akredytacji oraz wszystkie formy instytucjonalne, jakie przybiera, jest typowym przykładem samorządnej działalności środowisk akademickich i jako taki nie może być zaprojektowany oraz wprowadzony w życie przez instytucje centralne, gdyż zaprzeczałoby to idei samorządności i z całą pewnością byłoby nieskuteczne. Skutkiem systemu oceny wprowadzonego „odgórnie” mógłby być następny biurokratyczny mechanizm kontrolny, który nie uruchomiłby tego, co w systemie ocen najważniejsze – mechanizmu samodoskonalenia poprzez refleksję środowiska nad własną działalnością.

Zauważmy, jak podobne są powyższe stwierdzenia do postanowień Komisji ds. Reformy SGH. W obydwu przypadkach odrzucono nakazowe wprowadzenie systemu kontroli na rzecz działań, które mają pobudzić kształtowanie nowej postawy w środowisku. Czy z dobrym skutkiem? Pokaże to najbliższa przyszłość.

Emil Panek Reforma studiów w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu w świetle zmian zachodzących w polskim szkolnictwie wyższym

Artykuł zawiera omówienie zasad i kierunków reformy studiów w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, a także wewnętrznych i zewnętrznych warunków instytucjonalnych, prawnych oraz finansowych, które przesądzą o powodzeniu podejmowanych działań. Jest próbą krytycznej retrospekcji, oceny drogi przebytej przez Uczelnię, a równocześnie uporządkowania zadań stojących przed Akademią Ekonomiczną w najbliższym czasie.

Cel reformy studiów¹

Celem rozpoczętej w 1990 r. reformy studiów w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu jest ukształtowanie nowego systemu studiów, który umożliwiłby podniesienie poziomu edukacji ekonomicznej do odpowiadającego współczesnemu poziomowi nauki i dostosowanie wyższego szkolnictwa ekonomicznego do obecnych potrzeb praktyki w warunkach gospodarki rynkowej. Działaniom tym bezwzględnie musi towarzyszyć racjonalizacja oraz doskonalenie form i metod nauczania, w tym zwłaszcza tworzenie możliwości większego dostosowania programów studiów do indywidualnych zainteresowań i predyspozycji studentów, opracowanie elastycznego, nowoczesnego systemu edukacji, eliminującego przestarzałe treści i nieatrakcyjne formy kształcenia oraz rozwijanie systemu studiów kompatybilnego z systemem kształcenia w uczelniach zagranicznych, umożliwiającego w szerokim zakresie współpracę dydaktyczną i naukową.

Uwarunkowania wewnętrzne

Kadra naukowo-dydaktyczna

Należy podkreślić atmosferę ogólnej życzliwości i dobrej woli w stosunku do inicjujących przemian ze strony większości pracowników naukowo-dydaktycznych rozumiejących potrzebę reformy studiów i akceptujących jej kierunek. Taka postawa umożliwiła przeprowadzenie głównych etapów reformy bez większych napięć, a co najważniejsze, bez potrzeby jakichkolwiek zasadniczych zmian kadrowych. W roku akademickim 1992/93, po kilku latach bardzo niskiego zainteresowania karierą naukową wśród absolwentów Uczelni, wzrosła liczba nowo zatrudnionych młodych asystentów, a w roku akademickim 1993/94 reaktywowane zostały stacjonarne i zaoczne studia doktoranckie, na których kształcą się kilkudziesięciu słuchaczy. Po kilku latach ci dobrze przygotowani do wykonywania swojego zawodu młodzi ludzie zasilą kadry naukowo-dydaktyczne Akademii Ekonomicznej. Powinno to poprawić strukturę zatrudnienia, a przede wszystkim wpłynąć na obniżenie średniego wieku nauczycieli akademickich pracujących w Uczelni.

Przy relatywnie szybkim wzroście liczby samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych zbyt wolny jest przyrost liczby profesorów tytularnych, co w świetle obowiązujących uregulowań Rady Głównej powoduje tworzenie się coraz liczniejszej grupy samodzielnych pracowników na etatach adiunktów. Przyczyny tego stanu rzeczy oraz ciągle jeszcze zbyt słabego, jak na potrzeby Uczelni, zainteresowania absolwentów karierą naukowo-dydaktyczną mają, jak się wydaje, podłoże głównie finansowe.

Niekorzystna jest nadal relacja liczby nauczycieli akademickich do liczby pozostałych pracowników Uczelni (personelu inżynieryjno-technicznego oraz administracji i obsługi) mimo wzrostu w latach 1990-1994 o około 16% liczby pierwszych i spadku o około 6% liczby drugich.

¹ Wszędzie tam, gdzie opracowanie wykracza poza decyzje dotychczas podjęte przez organy kolegialne Uczelni lub organy państwa, reprezentuje wyłącznie poglądy autora.

Sytuacja finansowa Uczelni

Akademia Ekonomiczna w Poznaniu jest szkołą państwową, uzyskującą niezbędne środki finansowe przede wszystkim z budżetu państwa, odpłatnej działalności badawczej, opłat za zajęcia na studiach wieczorowych, zaocznych i podyplomowych, opłat za wynajmowanie pomieszczeń oraz z odsetek bankowych pochodzących z lokat terminowych. W latach 1990-1993 nastąpiły istotne zmiany w zasadach gospodarki finansowej i prowadzeniu rachunkowości w Uczelni, idące w kierunku zwiększenia jej samodzielności w granicach, które wytycza obowiązująca ustawa. Pozyskiwanie dochodów własnych stało się konieczne z tego powodu, że dotacje budżetowe już od 1991 r. były niższe od elementarnych potrzeb związanych z funkcjonowaniem Uczelni i przyrostem liczby studentów.

W 1992 r. środki własne stanowiły 28,9% całkowitych jej przychodów z tytułu działalności dydaktycznej, w 1993 r. udział ten wzrósł już do 31,7%, przekraczając, jak się wydaje, granicę bezpieczeństwa (jest to udział wyższy od udziału środków własnych w dochodach większości uczelni państwowych za granicą). Niebezpieczeństwo jest tym większe, że wszystko wskazuje, iż tendencja ta utrzyma się na pewno w roku bieżącym i wielce prawdopodobne, że także w roku przyszłym.

Nakłada się na to anachroniczny system wynagradzania nauczycieli akademickich, który bez wątpienia doprowadziłby do znacznego odpływu wysoko wykwalifikowanej kadry z Uczelni, gdyby nie podjęte przez jej władze decyzje o dodatkowym wynagradzaniu nauczycieli akademickich za godziny ponadwymiarowe ze środków własnych. Od trzech lat bowiem Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, podobnie zresztą jak pozostałe uczelnie ekonomiczne w kraju, wychodząc naprzeciw rosnącemu zainteresowaniu młodzieży studiami ekonomicznymi oraz realizując postulat Ministerstwa Edukacji Narodowej szerokiego otwarcia bram szkół, organizuje zwiększony nabór na pierwszy rok studiów. Spowodowało to wzrost liczby studentów Uczelni z 3 700 na początku roku akademickiego 1990/91 do ponad 10 000 na początku roku akademickiego 1994/95 (nie licząc tzw. wolnych słuchaczy oraz uczestników różnorodnych form kształcenia podyplomowego). Realizacja zwiększonych zadań dydaktycznych przy ponad dwukrotnym wzroście liczby studentów i niemal nie zmienionym stanie kadry naukowo-dydaktycznej byłaby praktycznie niemożliwa bez zaangażowania w tym celu znacznych dodatkowych własnych środków finansowych Uczelni, przy równoczesnym reaktywowaniu niektórych zamiejscowych ośrodków wyższych studiów zawodowych. Ze środków własnych finansowane są także nakłady inwestycyjne na budowę nowych i modernizację starych obiektów dydaktycznych.

Przez ostatnie dwa lata Akademia Ekonomiczna regularnie otrzymuje niższe dotacje budżetowe, niż wynikałoby to z obowiązującego ministerialnego algorytmu rozdziału środków. Przewiduje się, że niedobór środków wzrośnie jeszcze bardziej w roku 1995, m.in. ze względu na drastyczne obniżenie realnej wartości dotacji na pomoc materialną dla studentów. W tych warunkach częste apele Ministerstwa o dbałość o kondycję i zdrowie studentów brzmią jak bolesna ironia.

Komputeryzacja

Głównym systemem komputerowym Uczelni (po ostatecznym wycofaniu w ubiegłym roku niemal całkowicie zużytego wielodostępnego systemu liczącego z procesorem Odra

1305) jest eksploatowana od 1991 r. i będąca ciągle w fazie rozwoju uczelniana sieć mikrokomputerowa, połączona z międzynarodowym systemem INTERNET.

Nasylenie katedr w sprzęt komputerowy jest umiarkowane, a stan sieci komputerowej – biorąc pod uwagę możliwości jej rozbudowy – nie najgorszy. Zakończono główne prace nad skomputeryzowaniem dziekanatów, niezwykle ważne w świetle zadań stojących przez nimi w nowym systemie studiów, w którym szczególnego znaczenia nabiera wybór i realizacja przez studenta indywidualnej ścieżki studiów. Skomputeryzowane zostały podstawowe komórki administracji Uczelni, inne są przygotowywane do tej operacji.

Znacznie poprawił się stan komputerowych laboratoriów dydaktycznych. W ostatnim czasie oddano do eksploatacji dwa duże ogólnodostępne laboratoria firmy SOFT-TRONIK oraz trzy laboratoria profesjonalne, a także wyremontowano i zmodernizowano kilka innych. W trakcie wyposażania są dalsze trzy duże ogólnodostępne laboratoria, przeznaczone do obsługi procesu dydaktycznego.

Stan reformy studiów w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu

Mamy pełną świadomość, że obowiązująca ustawa regulująca zasady funkcjonowania szkół wyższych w Polsce nie jest aktem doskonałym. Tym niemniej pozwala ona Uczelni na podejmowanie dość daleko idących działań zmierzających do generalnych zmian w zasadach jej funkcjonowania, w tym organizacji procesu dydaktycznego oraz planowania i programowania toku studiów.

Zmiany w strukturze organizacyjnej

Reforma studiów byłaby niemożliwa bez przeobrażenia struktury organizacyjnej Uczelni. Wdrażany system edukacji ekonomicznej był nie do pogodzenia zwłaszcza z istniejącym do końca roku akademickiego 1990/91 podziałem Uczelni na instytuty jako wyodrębnione jednostki organizacyjne, powiązane w sposób niekonsekwentny z kierunkami studiów. Istnienie instytutów prowadziło do dezintegracji wydziałów i stwarzało niepotrzebnie czwarty szczebel zarządzania w Uczelni (rektor, dziekan, dyrektor instytutu, kierownik zakładu). Prowadziło też do braku jasnego podziału kompetencji między dziekanami i dyrektorami instytutów oraz osłabiało szczebel dziekański, który powinien ponosić odpowiedzialność za cały proces dydaktyczny na wydziale. Ten szczebel trzeba było wzmocnić, a dziekanom zapewnić przypisaną im przez ustawę rolę gospodarzy wydziałów, dając im do pomocy energicznych prodziekanów. Dzięki likwidacji instytutów zniknęła też pokaźna liczba funkcji administracyjnych (dyrektorzy instytutów i ich zastępcy).

Zgodnie z nowym statutem Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, który wszedł w życie 9 sierpnia 1991 r., poniżej szczebla dziekańskiego pozostały tylko jednostki jednego poziomu – katedry – grupujące ludzi o wspólnych zainteresowaniach naukowych i zadaniach dydaktycznych, zdolne do prowadzenia ząębających się grup przedmiotów.

Władze Uczelni starają się stosować elastyczną politykę, umożliwiającą, na wniosek zainteresowanych jednostek, powoływanie, przesuwanie między wydziałami, likwidację lub łączenie katedr – w zależności od potrzeb Uczelni oraz zainteresowań i kompetencji pracowników.

Statut nie znosi ani nie zabrania powoływania związanych z Uczelnią instytutów o charakterze badawczym, opartych częściowo na personelu uczelnianym, a częściowo na personelu

zewnątrznym, o ile da się wyodrębnić dla takiej jednostki trwałe, wieloletnie zadania badawcze, ustalić sposób finansowania tak pojmowanego instytutu, którego budżet powinien być wyodrębniony z budżetu Uczelni oraz dokładnie określić zakres obowiązków pracownika wobec obu swych pracodawców, a także sposób jego wynagradzania.

Kierunki i specjalności

Mnożenie liczby kierunków na studiach ekonomicznych nie znajduje uzasadnienia. Taka sytuacja powoduje bowiem utratę przez studia ekonomiczne ich szerokiego, ogólnoeconomicznego i intelektualnego profilu. Kontynuowanie dotychczasowych kierunków studiów, według wykazu stanowiącego załącznik do zarządzenia MEN z 29 kwietnia 1989 r. (MP nr 14, poz. 107) byłoby przejawem utrzymywania się typowego dla gospodarki scentralizowanej sposobu myślenia o kształceniu i uprawianiu zawodu ekonomisty, traktującego ekonomistów jako pracowników służb ekonomicznych nastawionych na obsługę procesów gospodarki rzeczowej. Takie podejście jest obecnie – w warunkach przechodzenia do gospodarki rynkowej – całkowicie nieuzasadnione i niemożliwe do przyjęcia.

Wykaz kierunków z kwietnia 1989 r. budził także bardzo poważne zastrzeżenia z punktu widzenia jego wewnętrznej logiki i przejrzystości, gdyż np. obok ekonomiki i organizacji gospodarki żywnościowej występował tam obrót surowcami i produktami rolniczymi, obok ekonomiki produkcji rolniczej – kierunek ekonomiczno-rolniczy, obok finansów – planowanie i finansowanie gospodarki narodowej itd.

Kierując się tymi przesłankami, już w listopadzie 1990 r. Uczelnia wystąpiła z wnioskiem o redukcję liczby prowadzonych kierunków studiów do trzech: ekonomiczno-społecznego na Wydziale Ekonomii, organizacji i zarządzania na Wydziale Zarządzania oraz towaroznawstwa na Wydziale Towaroznawstwa. Kierunki te zostały zatwierdzone przez MEN w marcu 1991 r.

W ślad za stanowiskiem Uczelni, w czerwcu 1991 r. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego podjęła uchwałę w sprawie kierunków studiów, w myśl której liczba kierunków studiów ekonomicznych została zredukowana do czterech: ekonomia, zarządzanie, informatyka i ekonometria oraz towaroznawstwo. W grudniu 1991 r. Rada Główna ostatecznie rozszerzyła liczbę kierunków studiów ekonomicznych do sześciu: ekonomia; finanse i bankowość; informatyka i ekonometria; międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne; zarządzanie oraz towaroznawstwo. Jeżeli nawet nie było to rozwiązanie w pełni zgodne z wyobrażeniem władz i pracowników akademickich o strukturze kierunków na uczelni ekonomicznej, uznano to za i tak niewątpliwym sukces w stosunku do stanu uprzedniego. Uznano też, że nie można pozostać biernym wobec biegu wydarzeń i podjęto decyzję o uruchomieniu wszystkich kierunków studiów uchwalonych przez Radę Główną.

Kierunki dzielą się na specjalności, których treść wyraża specjalność naukowo-dydaktyczna Uczelni. Specjalności są tworzone na czas nieokreślony, z dostosowaniem do wymagań postępu naukowego i potrzeb praktyki gospodarczej, z uwzględnieniem posiadanej kadry naukowo-dydaktycznej, wyposażenia materialnego Uczelni oraz jej możliwości finansowych, a także zainteresowań i liczby studentów przyjmowanych na studia. Specjalności mogą być tworzone i likwidowane przez Senat na uzasadniony wniosek rad wydziałowych z uwzględnieniem ustaleń statutu Uczelni w tym zakresie. Nazwy specjalności są wpisane do dyplomu ukończenia studiów.

Oprócz jednolitych studiów magisterskich od roku akademickiego 1992/93 realizowane są stacjonarne i zaoczne zawodowe studia I stopnia (licencjackie) z zakresu turystyki i hotelarstwa (Wyższa Zawodowa Szkoła Turystyki i Hotelarstwa). W roku akademickim 1994/95 uruchomione zostały wieczorowe wyższe studia zawodowe z zakresu bankowości i ubezpieczeń. Po ukończeniu studiów I stopnia na wszystkich specjalnościach możliwe jest uzupełnienie wykształcenia na studiach II stopnia (zaocznych magisterskich studiach uzupełniających).

Po okresie wieloletniego zastoju, w roku akademickim 1993/94 zostały ponownie uruchomione studia doktoranckie. Na pierwszych dwóch tych latach studiów na Wydziałach Ekonomii i Zarządzania studiuje obecnie ponad 90 doktorantów (w trybie stacjonarnym i zaocznym). W semestrze zimowym 1994/95 uruchomione zostaną studia doktoranckie na Wydziale Towaroznawstwa.

Organizacja procesu dydaktycznego

Zapisy studentów na studia łączą się z wyborem wydziału i nie wiążą się z równoczesnym wyborem kierunku oraz specjalności. Wszędzie, z wyjątkiem kierunku informatyka i ekonometria, plany i programy studiów przez pierwsze cztery semestry są wspólne w ramach wydziału. Wyodrębnienie kierunku informatyka i ekonometria następuje po pierwszym roku studiów. Wyodrębnienie wszystkich pozostałych kierunków studiów następuje po drugim roku. Podział na specjalności następuje od semestru piątego lub szóstego (w zależności od kierunku).

Przy wyborze specjalności brane są pod uwagę z jednej strony preferencje studentów, z drugiej zaś – ich predyspozycje do kontynuowania studiów na wybranej specjalności (np. student pragnący studiować informatykę musi – oprócz wiedzy ekonomicznej i co najmniej dobrej znajomości języka angielskiego – mieć zamiłowanie do pracy przy komputerach i uzdolnienia matematyczne, czego wyrazem będą oceny uzyskiwane z tych przedmiotów w trakcie pierwszego roku studiów; student pragnący specjalizować się w handlu międzynarodowym musi mieć zdolności do języków obcych itd.).

Oferta programowa na wydziale (kierunku) obejmuje:

- blok obowiązkowych przedmiotów podstawowych dla wszystkich studentów wydziału (lub wydziałów), przedmioty te są zgrupowane głównie w pierwszych czterech semestrach studiów;
- blok obowiązkowych przedmiotów kierunkowych dla wszystkich studentów danego kierunku, bez względu na wybraną specjalność;
- blok obowiązkowych przedmiotów specjalizacyjnych, które student musi zaliczyć w ramach wybranej specjalizacji;
- bloki przedmiotów specjalizacyjnych do wyboru (student wybiera jeden dowolny przedmiot z bloku – wybór poziomy);
- sekwencje przedmiotów specjalizacyjnych do wyboru (w przypadku, gdy wybór określonego przedmiotu uzależniony jest od wcześniejszego zaliczenia sekwencji innych przedmiotów – wybór pionowy);
- pojedyncze przedmioty do wyboru (mogą to być zarówno przedmioty z puli przedmiotów specjalizacyjnych, jak i przedmioty o charakterze ogólnokształcącym, niekoniecznie zlokalizowane w tym samym semestrze);

– przedmioty dodatkowe fakultatywne, nie wliczane do obciążeń studentów (natomiast wliczane do obciążeń nauczycieli akademickich).

Opracowane na przełomie roku 1991/92 przez wydziałowe komisje programowe i opinione przez Zespół Roboczy ds. Reformy Studiów oraz Rady Wydziałów, siatki tzw. minimum programowego, obejmujące przedmioty podstawowe, kierunkowe i ogólnokształcące, stanowiły podstawę do opracowania w styczniu – lutym 1992 r. pełnych planów studiów na poszczególnych specjalnościach w ramach kierunków studiów. Generalnie poza Wydziałem Towaroznawstwa cykl studiów został skrócony o jeden semestr, tzn. przyjęto, że specjalności, które dotychczas były realizowane w 10-semesteralnym cyklu studiów, powinny być zredukowane do 9 semestrów; natomiast dotychczasowe specjalności 9-semesteralne do 8 semestrów. Nowe specjalności powinny zmieścić się w 8-9-semesteralnym cyklu studiów.

Łączny wymiar zajęć dydaktycznych na studiach 9-semesteralnych wynosi około 3000 godzin (średnio 22-23 godziny zajęć w tygodniu). Na studiach 8-semesteralnych łączny wymiar zajęć dydaktycznych wynosi około 2700-2800 godzin (średnio 23 godziny w tygodniu).

Na Wydziale Towaroznawstwa (kierunek: towaroznawstwo) studia są 10-semesteralne (około 3300 godzin, tzn. średnio 22-24 godziny zajęć w tygodniu).

W pierwszych semestrach studiów zlokalizowane zostały przede wszystkim przedmioty podstawowe, jak matematyka, informatyka, mikroekonomia, makroekonomia, statystyka. Przedmioty wykształcenia ogólnego (np. socjologia, filozofia, ochrona środowiska) oraz przedmioty kierunkowe i specjalizacyjne są umiejscowione na wyższych latach studiów, choć zdarzają się wyjątki. Takim wyjątkiem jest np. historia i geografia w planie studiów na kierunku zarządzanie. Przedmioty te zostały na razie umieszczone w semestrze II, gdyż ich przesunięcie na wyższe lata spowodowałoby powstanie nadmiernych luk w obciążeniu dydaktycznym pracowników niektórych katedr.

Po zatwierdzeniu planów studiów na specjalnościach, w kwietniu 1993 r. zostały opracowane i zatwierdzone przez Rady Wydziałów szczegółowe programy zajęć ze wszystkich przedmiotów w ramach każdej specjalności, w formie dwutomowego *Katalogu studiów*.

Tok studiów

Szczegółowe zasady organizacji studiów, prawa i obowiązki studentów oraz zasady zaliczania semestrów normuje regulamin studiów, obowiązujący od 30 października 1991 r. Nowy regulamin daje studentom dużą swobodę przy podejmowaniu decyzji dotyczących toku studiów i zaliczania przedmiotów, obarczając ich równocześnie większą odpowiedzialnością za skutki podjętych decyzji.

Oferta programowa zawarta w szczegółowych planach studiów na specjalnościach stanowi podstawę do tworzenia przez poszczególnych studentów, począwszy od semestru piątego, indywidualnych ścieżek studiów.

Indywidualną ścieżkę studiów w ramach wybranej specjalności opracowuje student w porozumieniu z tutorem (promotorem), a zatwierdza dziekan, który następnie rozlicza studenta z podjętych zobowiązań.

Oferta programowa obejmuje przedmioty obowiązkowe (podstawowe, kierunkowe oraz niektóre przedmioty specjalizacyjne i ogólnokształcące) oraz przedmioty do wyboru (częściowo z puli przedmiotów specjalizacyjnych i ogólnokształcących). Każdy przedmiot w ofercie programowej ma przyporządkowaną liczbę punktów kredytowych (jeden punkt kredytowy

odpowiada 15 godzinom zajęć w semestrze). Warunkiem zaliczenia semestru przez studenta jest zaliczenie wszystkich przedmiotów obowiązkowych przewidzianych w planie studiów w tym semestrze oraz osiągnięcie określonego limitu punktów kredytowych. Limity kredytów dla poszczególnych specjalności w kolejnych semestrach są podane w *Katalogu studiów*.

Student, który nie spełnia warunków rejestracji na kolejny semestr musi przerwać studia. Może to także uczynić student, który spełnia warunki rejestracji na kolejny semestr (tzw. samourlopowanie). Wznowienie studiów następuje nie wcześniej niż po upływie jednego semestru i nie później niż po upływie jednego roku, po spełnieniu ewentualnie dodatkowych warunków ustalonych przez dziekana. Student może przerwać studia tylko raz. Od roku akademickiego 1992/93 w okresie powtarzania roku lub semestru z powodu niezaliczenia sesji studia są odpłatne.

Zmiany w systemie świadczeń pomocy materialnej dla studentów

W porównaniu z regulaminem przyznawania pomocy materialnej dla studentów sprzed 1991 r., nowy regulamin daje studentom większe uprawnienia przy podejmowaniu decyzji o wysokości i zakresie świadczeń. Do współpracy z dziekanami w tym zakresie powołane są studenckie wydziałowe komisje stypendialne.

W stosunku do lat ubiegłych zmniejszył się w puli świadczeń pomocy materialnej udział stypendium socjalnego (do 1/4), wzrosło natomiast znaczenie stypendium naukowego (udział do 3/4). Studenci zgłaszają potrzebę jeszcze wyraźniejszego zaakcentowania znaczenia stypendium naukowego kosztem stypendium socjalnego.

Stypendium za wyniki w nauce otrzymuje z urzędu student, który w poprzednim semestrze uzyskał średnią ocen co najmniej 4,0 i zaliczył semestr w regulaminowym terminie. Warunkiem przyznania stypendium naukowego jest terminowe złożenie indeksu w dziekanacie – do ostatniego dnia sesji poprawkowej w semestrze.

Docelowym, idealnym rozwiązaniem, do którego przychylają się zarówno władze Uczelni, jak i sami studenci, byłoby przekazanie całości spraw pomocy materialnej dla studentów wyspecjalizowanym instancjom zewnętrznym, np. bankom (w zakresie kredytowania studiów) i środowiskowym zarządom domów studenckich (w zakresie rozdziału miejsc w domach studenckich). Na razie Uczelnia podjęła działania pośrednie, podpisując z początkiem roku akademickiego 1993/94 umowę z Oddziałem IV Wielkopolskiego Banku Kredytowego o przejęciu przez WBK całości spraw związanych z wypłatą stypendiów (naukowych i socjalnych) studentom Akademii Ekonomicznej, którym założono w tym celu indywidualne rachunki oszczędnościowo-rozliczeniowe („konta osobiste”).

Uwarunkowania zewnętrzne

Obowiązujące zasady działania szkół wyższych w Polsce reguluje *Ustawa o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 r. oraz pakiet towarzyszących jej aktów prawnych. W nowej rzeczywistości społeczno-politycznej coraz większego znaczenia nabiera wpływ na szkolnictwo wyższe innych, nierządowych instytucji (jednostek gospodarczych, szkół społecznych, fundacji, stowarzyszeń itd.). Proces ten będzie bez wątpienia narastać w miarę odchodzenia od scentralizowanego systemu zarządzania szkołami wyższymi. Równocześnie coraz większego znaczenia nabierają poziome więzi między uczelniami (konferencje rektorów uczelni

autonomicznych, konferencje rektorów uczelni ekonomicznych, więzi środowiskowe). Stąd już tylko krok do korporacji szkół, akredytacji i walidacji dyplomów.

Instytucjonalne warunki funkcjonowania szkoły wyższej

Obowiązująca *Ustawa o szkolnictwie wyższym* nie jest aktem doskonałym. Wszyscy mamy tego świadomość, a rozbieżność stanowisk sprowadza się do tego, kiedy i w jaki sposób należy ją zmienić.

Zgodnie z *Ustawą* działalność uczelni państwowych pozostaje pod kontrolą trzech agend rządowych: Ministerstwa Edukacji Narodowej, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i Komitetu Badań Naukowych. Dotyczy to zwłaszcza organizacji wewnętrznej uczelni, rodzaju oraz zakresu kompetencji ciał kolegialnych i jednoosobowych, treści statutu i regulaminu studiów (w przypadku uczelni „drugiej kategorii”, nie spełniających wymagań określonych w art. 12, ust. 1 i 2 *Ustawy*), finansów (z wyłączeniem dochodów uczelni pochodzących ze środków własnych), działalności dydaktycznej (w zakresie pensum dydaktycznego, kształtowania kierunków studiów i realizacji tzw. minimów programowych), administracji uczelnia i prowadzenia polityki kadrowej (reglamentacja etatów poprzez m.in. określenie proporcji liczby stanowisk profesorów tytularnych i profesorów uczelnianych).

Można mieć uzasadnione wątpliwości, czy tak daleko posunięta ingerencja władz w życie szkoły wyższej jest uzasadniona, czy nie jest to szkodliwy w skutkach zamach na jej autonomię? Czy nie należałoby pozostawić uczelniom większej swobody decydowania o źródłach pozyskiwania środków finansowych oraz kierunkach ich wydatkowania, kierunkach i programach kształcenia, własnej, racjonalnej gospodarce kadrami, regulacjach karier naukowych? Zwłaszcza że rząd obecnie nie jest w stanie ani zapewnić uczelniom potrzebnych im środków budżetowych, do czego zresztą oficjalnie się przyznaje, ani zaproponować innych alternatywnych, systemowych rozwiązań w sytuacji narastających trudności finansowych, ani przedłożyć realnego, kompleksowego programu reformy szkolnictwa wyższego. Bez względu na publicznej kontroli i ocenie należy natomiast poddawać wyniki działalności szkół wyższych, a więc **poziom wykształcenia jej absolwentów**. Problem staje się szczególnie palący obecnie, kiedy obok uczelni państwowych, niemal jak grzyby po deszczu, wyrastają prywatne wyższe szkoły zawodowe, których działalność opiera się na z gruntu odmiennych regulacjach prawnych. Jedynym możliwym kryterium oceny działalności różnych szkół staje się w tych warunkach jakość ich „produktów” – tj. przygotowanie profesjonalne osób opuszczających mury uczelni z dyplomem licencjata, magistra lub doktora. Ostateczna weryfikacja, ocena jakości tych „produktów” należy oczywiście do „rynku usług edukacyjnych”, ale do stworzenia takiego rynku, którego dotąd *de facto* nie ma, i jego poprawnego funkcjonowania potrzebne są określone warunki oraz instytucje w rodzaju korporacji uniwersytetów, korporacji uczonych, rad kuratorów itd.

Jest raczej mało prawdopodobne, aby przejście od dominacji powiązań pionowych „rząd – uczelnia” do szerszych więzi poziomych mogło nastąpić na drodze jednego aktu prawnego. Będzie to proces długotrwały, zwłaszcza że w Polsce nie wykształciły się dotąd instytucje społeczne (ponaduczelniane, nierządowe), które mogłyby sprawować funkcje kontrolne nad jakością kształcenia – oceniające nie tyle wewnętrzne mechanizmy funkcjonowania uczelni, ile efekty jej działalności.

Z tego głównie względu, mając pełną świadomość wielu wad, ułomności i niekonsekwencji obecnej *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, należy bardzo dokładnie, spokojnie i perspektywicznie podjąć prace nad nową ustawą, wraz z kompletem aktów okołoustawowych. Pośpiech jest tu niewskazany, gdyż może tylko przynieść kolejny „półprodukt”, który znowu trzeba będzie nowelizować po kilku latach. Obecny kształt *Ustawy* oraz aktów jej towarzyszących, mimo niedostatków i ograniczeń, pozwala jednak – tam, gdzie uczelnie tego rzeczywiście pragną – na podejmowanie daleko idących reform dydaktyczno-programowych i organizacyjnych. W naszym głębokim przekonaniu radykalne zmiany ustawowe muszą być poprzedzone konkretnymi, konstruktywnymi rozwiązaniami „na dole”, przejść próbę czasu i dojrzeć. Wydaje się, iż pogląd ten podziela większość uczelni.

W kontekście tych uwag, opracowany przez zespół prof. W. Findeisena projekt nowelizacji *Ustawy o szkolnictwie wyższym* oraz *Ustawy o tytule naukowym i stopniach naukowych* jest „nieszkodliwy” dla bieżącego funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce (a nawet ma pewne znaczenie porządkujące i systematyzujące). Nie spełnia natomiast absolutnie docelowych oczekiwań społeczności akademickiej, czego pełną świadomość mają zresztą także Autorzy projektu.

Jeszcze raz o kierunkach studiów i o tzw. minimach programowych

Jak już wspomniałem, w roku 1990 Akademia Ekonomiczna w Poznaniu wystąpiła do Ministerstwa Edukacji Narodowej z wnioskiem o redukcję liczby kierunków studiów do trzech: ekonomii, zarządzania i towaroznawstwa. Ostatecznie, po kolejnych korektach, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego zatwierdziła sześć kierunków studiów ekonomicznych: ekonomia; finanse i bankowość; informatyka i ekonometria; zarządzanie i marketing; międzynarodowe stosunki gospodarcze i polityczne oraz towaroznawstwo; co do dnia dzisiejszego budzi kontrowersje i namiętne dyskusje w środowisku akademickim. Historia kołem się toczy i w chwili, gdy zespół ekspertów powołany przez Ministra Edukacji Narodowej ostatecznie opracował projekt tzw. minimum programowego dla zatwierdzonych przez Radę Główną sześciu kierunków studiów ekonomicznych, tenże zespół podjął się z własnej inicjatywy przygotowania alternatywnego projektu minimum programowego dla dwóch kierunków studiów ekonomicznych: ekonomii i zarządzania (*business administration*), przy zachowaniu w nie zmienionej postaci minimum programowego dla kierunku towaroznawstwa.

Tak więc w projekcie powraca się do propozycji Akademii Ekonomicznej w Poznaniu z 1990 r. Pojawiają się jednak wątpliwości. W 1990 r. nie funkcjonowało pojęcie minimum programowego, które (aczkolwiek ciągle nie zatwierdzone przez Radę Główną) istnieje obecnie. Jeżeli przyjrzymy się proponowanemu minimum programowemu dla kierunku ekonomii (w propozycji zredukowania studiów ekonomicznych do 3 kierunków), to z niepokojem trzeba stwierdzić, że właściwie nie ma w nim miejsca dla profilu kształcenia informatyczno-ekonomicznego. Natomiast na obu kierunkach: ekonomii i zarządzaniu (w tejże propozycji studiów ekonomicznych na 3 kierunkach) pominięto zupełnie specyfikę międzynarodowych stosunków gospodarczych i politycznych (w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu ten kierunek studiów jest realizowany na Wydziale Zarządzania).

Przyjęcie tej koncepcji minimum programowego przy założeniu trzech kierunków studiów ekonomicznych wytrąca z orbity studiów ekonomicznych dwa dotychczasowe elitarne nurty kształcenia, a nie o to przecież chodzi.

Studia zawodowe a studia uniwersyteckie

W Akademii Ekonomicznej w Poznaniu studia stacjonarne są w pełni studiami uniwersyteckimi (magisterskimi), z wyjątkiem trzyletnich stacjonarnych zawodowych studiów w Wyższej Szkole Turystyki i Hotelarstwa i trzyletnich wieczorowych studiów zawodowych z zakresu bankowości i ubezpieczeń (na Wydziale Ekonomii). Pozostałe realizowane obecnie studia wieczorowe są też studiami magisterskimi (ekonomia; finanse i bankowość; zarządzanie i marketing). Zawodowe studia zaoczne I stopnia trwają 7 semestrów (na Wydziale Ekonomii kierunki: ekonomia oraz finanse i bankowość, na Wydziale Zarządzania: zarządzanie i marketing). Ich rozwinięciem są studia II stopnia (magisterskie), dotąd realizowane wyłącznie w trybie zaocznym, a w przeszłości także w systemie studiów wieczorowych.

Podział ten odzwierciedla w pewnej mierze stanowisko władz Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, że stacjonarne studia ekonomiczne powinny zdecydowanie mieć charakter jednolitych studiów uniwersyteckich, zaś *business administration* z natury swojej bardziej kwalifikuje się do studiów dwustopniowych, z możliwością uzupełnienia edukacji na studiach magisterskich. Jesteśmy natomiast dalecy od poglądu, że potrzebne są tutaj jakiegokolwiek regulacje administracyjne. Proces ten należy pozostawić swojemu biegowi, zwłaszcza w obecnych warunkach szczególnego zainteresowania studiami ekonomicznymi, zarówno w tzw. metropoliach, jak i poza nimi.

Uczelnie ekonomiczne nie pozostają obojętne na bardzo żywe zainteresowanie władz lokalnych możliwością uruchomienia różnorodnych form kształcenia poza ośrodkami uniwersyteckimi. W ostatnich latach doszło do intensywnego rozwoju zwłaszcza studiów zaocznych w filiach, punktach konsultacyjnych i tzw. ośrodkach zamiejscowych. Tym ze wszech miar pożytecznym działaniom przeszkadza absurdalny art. 187, ust. 2 obowiązującej *Ustawy o szkolnictwie wyższym*, zmuszający do dość śmiesznych, przez wszystkich (tj. uczelnie i MEN) akceptowanych uników. Ideałem, do którego należy zmierzać, jest model uczelni-matki, z dominującym systemem kształcenia uniwersyteckiego, otoczonej pierścieniem wyższych szkół zawodowych, których absolwenci mogliby zdobyć stopnie magisterskie i doktorskie w uczelni-matce.

Tak się składa, że tej koncepcji wychodzi naprzeciw również życie, gdyż do zarysowanego schematu idealnie przystaje także całe prywatne szkolnictwo wyższe, wyraźnie zaniepokojone losem swoich absolwentów, których większość kończy w przyszłym roku pierwszy pełny cykl kształcenia. Pojawia się wówczas w Poznaniu pierwsi absolwenci prywatnych wyższych zawodowych szkół ekonomicznych, którzy w ten lub inny sposób byli zapewniani o możliwości kontynuowania studiów II stopnia w uczelniach państwowych.

Aleksander Przystanowicz, Marian Obara

Praca dydaktyczna nauczycieli w opinii studentów medycyny

Autorzy przedstawiają założenia i zasady badania opinii studentów o pracy dydaktycznej nauczycieli w akademii medycznej. Wyniki badania mogą stanowić podstawę działań zmierzających do podwyższenia jakości kształcenia lekarzy.

Wnioskowanie o jakości kształcenia, oparte na badaniu opinii studentów medycyny, wymaga, zdaniem autorów: 1) określenia zbioru cech pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich; 2) wyboru metody badania i skonstruowania odpowiedniego narzędzia badawczego; 3) ustalenia kryteriów oceny; 4) sprecyzowania zasad statystycznej i opisowej prezentacji wyników badań.

W badaniach prowadzonych w Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu autorzy przyjęli następujący zbiór cech istotnych ze względu na jakość kształcenia: 1) znajomość celów kształcenia przez studentów; 2) stopień integracji międzyprzedmiotowej; 3) organizacja treści kształcenia; 4) problemowe ujęcie treści kształcenia; 5) dominujący rodzaj czynności dydaktycznych; 6) wykorzystanie czasu zajęć; 7) stosowanie środków dydaktycznych; 8) umiejętność nauczania czynności praktycznych; 9) umiejętność nauczania czynności klinicznych – związanych z profilaktyką, rozpoznawaniem i terapią chorób; 10) obiektywizm kontroli osiągnięć studentów; 11) zainteresowanie studentów przedmiotem kształcenia. Przedstawili także przyjęty przez nich sposób konstruowania kwestionariusza oraz zasady analizy statystycznej i prezentacji wyników badania opinii studentów.

Warunki wyjściowe

Badanie opinii studentów o pracy dydaktycznej nauczycieli jest elementem składowym postulowanego systemu oceny jakości kształcenia w akademii medycznej, oprócz okresowej oceny tej pracy, dokonywanej przez kierownictwo uczelni czy kierowników jednostek organizacyjnych. Studenci – jako partnerzy nauczycieli akademickich w procesie kształcenia – coraz częściej domagają się przyznania im możliwości wpływu na jakość zajęć dydaktycznych przez wyrażanie opinii o pracy nauczycieli. Pośrednio zabiegają zatem o uzyskanie wpływu na dobór i selekcję kadry dydaktycznej uczelni, podczas gdy ich realny udział w zarządzaniu akademią ogranicza się obecnie najczęściej do sfery życia kulturalnego i społecznego oraz uczestniczenia przy przydzielaniu stypendiów i nagród.

Oceny jakości kształcenia w uczelni medycznej dokonuje się obecnie kilkoma sposobami.

1. Przeprowadza się okresowe oceny rozwoju nauczycieli akademickich (np. co rok, dwa lub cztery lata), które obejmują m.in. wyniki pracy dydaktycznej. Oceniającymi są kierownicy

jednostek organizacyjnych (zakładów, klinik). Dokonywanie takich ocen ma raczej charakter globalny: oceniając nie bierze się pod uwagę jakiejś szczegółowej procedury, na ogół nie ocenia się też precyzyjnie jakości realizacji jednostkowych form zajęć dydaktycznych prowadzonych przez nauczyciela akademickiego – orzeka się przede wszystkim o ogólnej przydatności do pełnienia funkcji nauczyciela. Wyniki takiej oceny mogą wpływać na dalsze zatrudnienie nauczyciela akademickiego i na przebieg jego kariery zawodowej.

2. Hospituje się zajęcia dydaktyczne. Cele, częstotliwość i forma hospitacji zależą od kierownika zespołu dydaktycznego. Z wielu względów hospitacje są rzadko spotykaną formą oceny jakości kształcenia, nie opierają się też na ogół na jakimś standardowym schemacie postępowania.

3. Dokonuje się badania wyników kształcenia, np. za pomocą testów przeprowadzanych specjalnie w tym celu w zamierzonej fazie realizacji procesu kształcenia lub po jego zakończeniu. Testowe ocenianie wyników kształcenia jest dość często spotykane w uczelniach medycznych, jednak ich wykorzystanie w celu podnoszenia jakości kształcenia wydaje się rzadkie.

4. Odwołuje się do opinii studentów o zajęciach dydaktycznych z danego przedmiotu. W tym przypadku najczęściej stosuje się kwestionariusze opracowane przez samych nauczycieli na ich własny użytek bądź na użytek przedmiotowego zespołu dydaktycznego. Takie badania opinii są często niesystematyczne i pojawiają się wówczas, gdy nauczyciel lub grupa nauczycieli są zainteresowani doskonaleniem własnego warsztatu pracy. Stopień poprawności konstrukcji kwestionariuszy, sposób przeprowadzenia badania opinii oraz opracowania uzyskanych wyników bywa różnicowany; decyduje to o rzeczywistej przydatności wyników badania opinii studentów w działaniach zmierzających do poprawy jakości kształcenia. W przypadku badań nauczycielskich w uczelni mogą funkcjonować równocześnie rozmaite techniki badania opinii, o różnym stopniu poprawności i odmiennie ukierunkowane, a opinie dotyczą tylko niektórych nauczanych przedmiotów. Sporadycznie zdarza się, że badanie opinii własnego środowiska o zajęciach dydaktycznych przeprowadzają sami studenci (samorządy uczelniane).

W przypadku pierwszych trzech wymienionych sposobów ocena jakości kształcenia jest funkcją samych nauczycieli (choć umiejscowionych na różnych szczeblach hierarchii akademickiej) i już z tego powodu zyskuje względną akceptację nauczycieli.

W odniesieniu do badania opinii studentów sytuacja jest odmienna – pojawia się wiele pytań, przede wszystkim o:

- cele badania (dostarczenie kierownictwu uczelni i samym nauczycielom informacji pozwalających na dokonanie zmian jakościowych; dostarczenie studentom informacji umożliwiających wywieranie presji na nauczycieli w celu wprowadzenia zmian oczekiwanych przez studentów);
- zakres udostępniania wyników badania (czy mają one służyć tylko nauczycielom, czy również studentom).

W związku z tym spotyka się rozwiązania polegające na całkowitym lub częściowym utajeniu wyników badania opinii studentów. Są one wówczas znane tylko kierownictwu uczelni i ewentualnie zainteresowanym nauczycielom w przypadku wyników dotyczących ich samych – głównie dlatego, by nie podważać prestiżu nauczycieli i nie wprowadzać fermentu w środowisku.

Inne pytania związane z badaniem opinii studentów wskazują na obawę środowiska przed obniżeniem poziomu wymagań przez niektórych nauczycieli, chcących zyskać tanią popular-

ność i dobrą opinię; wymagałoby to jednak przyjęcia uprzedniego założenia, że studentom właściwie nie zależy na wysokiej jakości kształcenia. Niektóre pytania wskazują na małe zaufanie nauczycieli do stosowanych metod i uzyskiwanych wyników badania opinii studentów (wskazują oni na możliwą tendencyjność takich badań, brak obiektywizmu studentów, złą konstrukcję i dobór pytań w kwestionariuszu, nieodpowiedni moment przeprowadzenia badania, niewłaściwy sposób statystycznego opracowania wyników itp.)

Zagadnieniem spornym jest indywidualizacja oceny. Trzeba bowiem rozstrzygnąć, czy opiniowaniu należy poddawać zajęcia dydaktyczne z danego przedmiotu – ewentualnie z uwzględnieniem poszczególnych form dydaktycznych realizacji zajęć: wykładów, ćwiczeń, seminariów i konwersatoriów prowadzonych przez cały zespół dydaktyczny (ocenie podlega wówczas „nauczanie anatomii prawidłowej”, „nauczanie biochemii”, „nauczanie reumatologii” itd., nie wiadomo natomiast, jak oceniany jest konkretny nauczyciel), czy też należy oceniać indywidualną pracę dydaktyczną „nauczyciela X prowadzącego zajęcia z przedmiotu Y przy zastosowaniu formy dydaktycznej W”.

Wstępne założenia dotyczące badania opinii studentów

Wnioskowanie o jakości kształcenia na podstawie badania opinii studentów wymaga kilku rozstrzygnięć wstępnych, które dotyczą:

1. Określenia zbioru cech pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich, istotnych dla jakości kształcenia w uczelni medycznej;
2. Wyboru metody badania opinii studentów;
3. Sprecyzowania kryteriów oceny wybranych cech;
4. Ustalenia zasad analizy statystycznej wyników oraz formy opisowego przedstawienia wyników badania opinii studentów;
5. Zapewnienia możliwości: obserwacji dynamiki zmian jakości kształcenia w uczelni w założonym przedziale czasowym w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów nauczania, dokonywania analiz porównawczych (np. międzyprzedmiotowych) oraz odnoszenia opinii zarówno do przedmiotów nauczania, jak i do indywidualnych nauczycieli.

Metoda badania opinii studentów

Przedstawione dalej rozstrzygnięcia i wnioski zostały sformułowane na podstawie doświadczeń związanych z systematycznym badaniem opinii studentów w latach akademickich 1988/89 – 1993/94 przez Zakład Pedagogiki Medycznej Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu.

Zbiór istotnych cech pracy dydaktycznej nauczycieli

Przedmiotem badania opinii studentów mogą być „zajęcia dydaktyczne” lub „praca dydaktyczna nauczyciela”. W drugim przypadku, przyjętym w naszych badaniach, opinie są ukierunkowane bardziej jednoznacznie: dotyczą bezpośrednio czynności nauczyciela w sytuacjach dydaktycznych, podczas gdy w pierwszym często występuje ukierunkowanie zarówno na cechy zajęć dydaktycznych, jak i na czynności nauczyciela. Ustalenie zbioru cech pracy dydaktycznej nauczycieli wymagało konsensusu zespołu badawczego i gremiów kierowni-

czych uczelni oraz współpracy nauczycieli różnych przedmiotów (podstawowych i klinicznych, wykładanych na Wydziale Lekarskim i Oddziale Stomatologii itd.). W odniesieniu do omawianego badania opinię ostateczną wersję zbioru cech zatwierdziło Kolegium Dziekańskie, Senacka Komisja ds. Dydaktyki i Senat uczelni. Ten sposób postępowania przyczynił się do zwiększenia trafności treściowej konstruowanego później kwestionariusza.

Przyjęto zbiór cech na tyle uniwersalny, by można go było odnosić (z ewentualnymi niewielkimi modyfikacjami) do wszystkich nauczanych przedmiotów. Dobrano tylko takie cechy, w przypadku których można było uznać studentów za kompetentnych respondentów.

Trudność sprawiło ustalenie optymalnej liczby opiniowanych cech: duża ich liczba powoduje bowiem wydłużenie badania i negatywne nastawienie respondentów, redukcja cech do kilku budzi obawy przed nadmiernymi uproszczeniami i powierzchownością analiz. Wystąpiła ponadto tendencja do stopniowego rozszerzania pierwotnego zbioru cech o nowe w kolejnych latach akademickich.

W badaniach własnych w odniesieniu do Wydziału Lekarskiego przyjęto zbiór 15 cech pracy dydaktycznej nauczycieli. Tworząc wyjściową wersję zbioru cech wzięto pod uwagę m.in. „Kwestionariusz do badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych” K. Kruszewskiego (1973).

Przyjęty obecnie zbiór obejmuje następujące cechy pracy dydaktycznej nauczycieli:

1. *Zaznajomienie studenta przez nauczyciela z celami kształcenia* (przedmiotowym programem kształcenia): oceniany jest stopień znajomości szczegółowych celów kształcenia przez studenta, gdy rozpoczyna on zajęcia dydaktyczne z przedmiotu, z założeniem, że znajomość celów kształcenia pozwala mu właściwie ukierunkować uczenie się i samokształcenie.

2. *Integracja międzyprzedmiotowa treści kształcenia*: ocenie podlega stopień nawiązywania przez nauczyciela, podczas zajęć z przedmiotu, do wiadomości i umiejętności z innych nauczanych przedmiotów.

3. *Układ treści kształcenia*: ocena dotyczy stopnia uporządkowania treści przekazywanych przez nauczyciela podczas zajęć dydaktycznych (od chaosu do spójnej całości).

4. *Problemowe ujęcie treści kształcenia*: oceniany jest stopień ukierunkowania nauczania na rozwój myślenia studenta dzięki wprowadzaniu go przez nauczyciela w medyczne sytuacje zadaniowe. Niski stopień problemowego ujmowania treści kształcenia oznacza przewagę tzw. dydaktyki pamięci.

5. *Dominujący rodzaj czynności dydaktycznych*: ocenia się udział czynności przeznaczonych na kontrolę osiągnięć studentów względem czynności związanych z przekazywaniem wiedzy przez nauczyciela w czasie zajęć dydaktycznych.

6. *Wykorzystanie czasu zajęć*: ocenie podlega stopień wykorzystania czasu zajęć dydaktycznych na rzeczywistą naukę; ujawnione zostaje złe wykorzystanie czasu przez nauczyciela i studentów oraz odstępstwa od planu zajęć.

7. *Stosowanie środków dydaktycznych*: ocenia się, w jakim stopniu nauczyciel stosował podczas zajęć środki dydaktyczne ułatwiające uczenie się (przezrocza, filmy, fantomy, narzędzia i aparaturę medyczną, preparaty, komputer itp.).

8. *Nauczanie czynności praktycznych*: oceniana jest prawidłowość toku nauczania tych czynności, przy założeniu, że tok prawidłowy obejmuje instruktaż słowny i demonstracje wykonania czynności przez nauczyciela oraz zapewnia studentom możliwość samodzielnego wykonania czynności pod jego nadzorem.

9. *Nauczanie umiejętności klinicznych:*

a) Profilaktyka: ocena dotyczy stopnia opanowania działań profilaktycznych przez studenta w odniesieniu do chorób, o których nauczano na zajęciach.

b) Rozpoznawanie chorób: ocenia się stopień opanowania umiejętności rozpoznawania chorób, które student poznał na zajęciach.

c) Postępowanie terapeutyczne: ocena dotyczy stopnia opanowania przez studenta postępowania terapeutycznego w odniesieniu do chorób, które poznał na zajęciach.

d) Bezpośredni kontakt z pacjentem: ocena odnosi się do stworzonej przez nauczyciela możliwości przyswajania czynności lekarskich w bezpośrednim kontakcie z pacjentem.

10. *Obiektywizm kontroli i oceny osiągnięć studentów:* ocenia się stopień obiektywizmu w postępowaniu nauczyciela.

11. *Zainteresowanie przedmiotem:* ocena odnosi się do stopnia zainteresowania studenta nauczanym przedmiotem wskutek odbycia zajęć dydaktycznych prowadzonych przez nauczyciela.

12. *Przygotowanie do pełnienia funkcji lekarza ogólnego* (dotyczy tylko ostatniego roku studiów): ocenia się stopień przygotowania studenta do praktycznego pełnienia funkcji lekarza ogólnego po odbyciu zajęć z danego przedmiotu.

Technika badania

W celu zbadania opinii studentów o pracy dydaktycznej nauczycieli skonstruowano specjalny kwestionariusz. Pytania kwestionariusza związane z wybranymi uprzednio cechami pracy nauczyciela. Utworzono trzy wersje kwestionariusza: dla I roku, dla lat II-III oraz dla lat IV-VI (obecnie występują już tylko dwie wersje: dla lat przedklinicznych I-III oraz dla lat klinicznych IV-VI). Opracowano również mutację kwestionariusza dla Oddziału Stomatologii.

Kwestionariusz składa się z trzech części: dokładnej instrukcji dla studenta, pytań i oddzielnego arkusza odpowiedzi.

Każde pytanie kwestionariusza połączone jest z 7-stopniową skalą szacunkową z opisanymi krańcami (w odniesieniu do niektórych pytań opisano także środek skali). Przy formułowaniu pytań i opisów skal dużą wagę przywiązywano do tego, by opinie były odnoszone do obiektywnie występujących i jednoznacznych zachowań nauczycieli. Starano się unikać sformułowań wieloznacznych, w rodzaju: sympatyczny, tolerancyjny, miły itp.

Zabiegając o rzetelność zbierania informacji zdecydowano się na zastosowanie skal szacunkowych w miejsce wywiadu, pytań otwartych lub pytań z dychotomiczną możliwością wyboru odpowiedzi typu „tak – nie”. Skale szacunkowe zapewniają bowiem możliwość uzyskania w wyniku badania danych ilościowych, poddających się analizie statystycznej, zwiększają stopień obiektywności otrzymywanych informacji, a także pozwalają na przeprowadzanie porównań (Brzezińska, Brzeziński 1975; Brzeziński 1978; Maynitz, Holm, Hübner 1985; Nowak 1985).

Wybrano skalę 7-stopniową, gdyż nieparzysta liczba punktów skali jest korzystniejsza od parzystej, a sama skala nie staje się „zbyt krótka”, gdy uwzględni się tendencję osób badanych do skracania skali.

Przyjęto jednakowy kierunek wszystkich skal (od 1 do 7), co może być przedmiotem dyskusji, gdyż istnieją zwolennicy losowego określania porządku kolejnych skal. Wpływ ewentu-

alnych błędów (np. efektu halo) wynikających z takiego rozwiązania zostaje zmniejszony z uwagi na konieczność udzielania odpowiedzi nie na samych skalach w kwestionariuszu, lecz w arkuszu odpowiedzi, co „odrywa” respondenta od skal.

Zadanie osoby badanej polega na określeniu stopnia natężenia cechy, z którą związana była skala: wybór punktu skali oznaczonego cyfrą 1 oznacza przypisanie cesze najniższego natężenia. Opinie każdego studenta odnoszą się do wszystkich przedmiotów nauczanych na danym roku, a w ich obrębie – do wszystkich dydaktycznych form nauczania tych przedmiotów. W obecnej wersji kwestionariusz pozwala na zbieranie opinii dotyczących jakości nauczania poszczególnych przedmiotów, lecz możliwa jest jego modyfikacja, pozwalająca na uzyskanie danych o poszczególnych nauczycielach.

Przykład skali szacunkowej

W jakim stopniu podczas zajęć dydaktycznych z tego przedmiotu nawiązywano do wiadomości i umiejętności z innych przedmiotów?



Dobór osób badanych i określenie momentu badania

W badaniu biorą udział studenci wszystkich lat studiów na Wydziale Lekarskim oraz lat IV i V na Oddziale Stomatologii. Są oni dobrani po wyznaczeniu wymaganej liczebności próby na każdym roku. Dyskutowanym i nie pozbawionym wad rozwiązaniem alternatywnym jest typowanie spośród studentów grupy tzw. stałych respondentów, uczestniczących w badaniach opinii w ciągu całych studiów i odpowiednio przeszkolonych.

Badanie opinii studentów przeprowadza się raz do roku, na początku semestru zimowego; opinie dotyczą jednak poprzedniego, ukończonego właśnie roku akademickiego. Takie podejście pozwala na korzystne dla rzetelności ocen odsunięcie w czasie opiniowania od momentu zaliczania zajęć i zdawania egzaminów. Związane z tymi zdarzeniami stany afektywne mogą bowiem modyfikować wydawane opinie. Należy sądzić, że odsunięcie w czasie sprzyja przewadze czynnika racjonalnego nad afektywnym (por. Wojciszke 1991). Jednocześnie okres oddzielający (wakacje letnie) nie jest długi i z tego względu nie może przyczynić się do wystąpienia luk pamięciowych u badanych. Przeprowadzaniem badania zajmują się osoby o odpowiednich kwalifikacjach.

Spotykanym i rozważanym rozwiązaniem alternatywnym jest przeprowadzanie badania opinii zaraz po zakończeniu każdego pojedynczego zajęcia lekcyjnego z danego przedmiotu. Takie podejście związane jest jednak z wieloma niedogodnościami; badanie obciąża nauczyciela akademickiego, który musiałby się zajmować jego przeprowadzaniem i przekazywać kwestionariusze do jakiejś jednostki centralnej, zajęcia należałoby skracać o czas niezbędny do wypełnienia kwestionariuszy; niewiadoma jest motywacja studentów do rzetelnego codziennego wypełniania wielu kwestionariuszy. Ponadto należy się liczyć ze stałym obciąże-

niem jednostki centralnej wieloma obliczeniami. Traci się możliwość wykorzystania efektu odsunięcia oceny w czasie od samego studiowania. Nie można również wykluczyć osobiste go wpływu nauczyciela na opinie wydawane przez studentów.

Kryteria oceny i analiza wyników badania

Opiniowaniu podlega obecnie praca dydaktyczna wszystkich nauczycieli, którzy za pomocą określonych form dydaktycznych realizują poszczególne przedmioty nauczania. W odniesieniu do każdego przedmiotu i formy jego realizacji ustala się:

- 1) rzeczywistą liczebność grupy osób badanych udzielających odpowiedzi na dane pytanie;
- 2) zakres wyników (określany rozpiętością punktów skali szacunkowej);
- 3) wielkość mediany, jako miary tendencji centralnej;
- 4) wielkość modalnej, wskazującej najczęściej wybierane miejsce na skali;
- 5) wielkość odchylenia kwartyłowego, w celu określenia stopnia rozrzutu opinii badanych.

Wymienione statystyki wybrano z uwagi na porządkowy, a nie interwałowy charakter skal szacunkowych. Wykonywanie obliczeń wymaga założenia komputerowej bazy danych i zastosowania programu statystycznego.

W odniesieniu do mediany, modalnej i odchylenia kwartyłowego, w zależności od charakteru całego rozkładu wyników, arbitralnie ustala się przedziały wyników: wysokich, średnich i niskich.

Wyniki badania

Można je przedstawić w postaci odmiennie ustrukturyzowanych raportów (struktura raportu zależy od potrzeb i oczekiwań odbiorców: rektora lub dziekana uczelni, kierownika katedry, zakładu lub kliniki czy też nauczycieli wchodzących w skład określonego zespołu dydaktycznego).

Pierwszy rodzaj raportu zawiera zestawienie wyników badania opinii studentów ze względu na wyodrębnione istotne cechy pracy dydaktycznej nauczycieli. W skali uczelni ujawnione zostają wszystkie przedmioty i formy ich realizacji, które ze względu na daną cechę zostały zakwalifikowane do grupy przedmiotów nisko, przeciętnie lub wysoko ocenionych przez studentów.

Drugi typ raportu obejmuje swoisty ranking przedmiotów w odniesieniu do każdego roku studiów. Wyodrębnia się grupę przedmiotów najlepiej i najgorzej ocenionych przez studentów ze względu na ogół cech.

Trzeci rodzaj raportu jest indywidualną charakterystyką nauczania danego przedmiotu, sporządzoną na podstawie badania opinii studentów.

Wreszcie czwarty typ raportu to zbiorcza charakterystyka nauczania w skali całej uczelni w danym roku akademickim, zawierająca wnioski i propozycje zmian. Charakterystyka nauczania w skali uczelni jest przedstawiana i dyskutowana raz do roku na posiedzeniu Rady Wydziału.

Wyniki badania opinii studentów są jawne i dostępne wszystkim zainteresowanym.

Uwagi końcowe

Przedstawiony sposób badania opinii studentów o pracy dydaktycznej nauczycieli, w poszukiwaniu lepszych rozwiązań, ulega ciągłym modyfikacjom. W związku z wynikami przeprowadzonej analizy czynnikowej należy się spodziewać kolejnej zmiany w obrębie zbioru cech i zmiany samego kwestionariusza. Można przypuszczać, że zostanie dokonana redukcja liczby cech i odpowiadających im pytań, co znacznie usprawni przeprowadzanie badań.

Literatura

Brzezińska A., Brzeziński J. 1975

Konstrukcja i stosowanie skal s^zacunkowych do oceny zachowania się. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.

Brzeziński J. 1978

Elementy metodologii badań psychologicznych. Warszawa: PWN.

Kruszewski K. 1973

Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik dydaktyczny. Warszawa: PWN.

Maynitz R., Holm K., Hübner P. 1985

Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej. Warszawa: PWN.

Nowak S. 1985

Metodologia badań społecznych. Warszawa: PWN.

Wojciszke B. 1991

Procesy oceniania ludzi. Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Mirosława Jastrząb-Mrozicka, Miłowit Kuniński System awansu w opinii pracowników naukowo-dydaktycznych

Przedmiotem rozważań są poglądy i opinie na temat: systemu awansu stosowanego w uczelniach, niektórych rozwiązań ustawowych regulujących przebieg kariery akademickiej, wysokości wynagrodzeń pracowników naukowych w zależności od zajmowanego stanowiska, roli uczelni w promowaniu kadr naukowych oraz roli instytucji pozauczelnianych w procesie awansu pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych. Zagadnienia te omówiono na tle pozycji respondentów w hierarchii akademickiej. W artykule wykorzystano niektóre wyniki badań realizowanych – na zlecenie Prezydium Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego – przez Centrum Badań Polityki Naukowej

i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zaprezentowano głównie wyniki weryfikujące następującą hipotezę: pozycja w hierarchii akademickiej ma wpływ na ocenę systemu awansowania stosowanego w uczelniach oraz jest zmienną sprzyjającą różnicowaniu propozycji i postulatów dotyczących tego systemu.

Wprowadzenie

Przeprowadzone przez nas badania, na których wyniki będziemy się powoływać w tym artykule, miały umożliwić poznanie poglądów pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych szkół wyższych na temat sposobu zatrudniania, systemu oceny oraz awansu stosowanego w uczelniach¹.

Koncepcja badań wyrastała bezpośrednio z potrzeby zajęcia stanowiska w debacie toczącej się na temat zasad awansowania w szkolnictwie wyższym. Awans pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych od dawna był przedmiotem dyskusji w środowisku akademickim. Krytykowano formalizm zasad oraz kryteriów uzyskiwania stopni, tytułów i stanowisk. Jednocześnie broniono tych zasad i kryteriów, upatrując w nich gwarancje odpowiedniego poziomu badań i nauczania. W dyskusjach tych uzasadniano przeciwstawne stanowiska w bardzo podobny sposób. Powoływano się na dobro nauki, sprawdzone wzorce, autonomię uczelni. Argumenty te były szczególnie istotne w okresach nasilającej się ingerencji władz w sprawy szkół wyższych w ogóle, a zwłaszcza w zasady awansowania, przede wszystkim wówczas, gdy na awans pracowników naukowych wpływały w znacznej mierze czynniki pozamerytoryczne.

Problem awansu nabiera wagi w ostatnich latach, gdy uczelnie nie tyle muszą bronić się przed ingerencją zewnętrzną, ile powinny we własnym zakresie podejmować decyzje racjonalne z punktu widzenia naukowego, a także sprzyjające wykorzystaniu potencjału intelektualnego kadry naukowej.

Jak uczelnie rozwiązują ten problem, wskazują zjawiska obserwowane po 1990 r., kiedy to ustawowo zlikwidowano stanowisko docenta, zastępując je stanowiskiem profesora nadzwyczajnego, na które powołuje rektor. W zamyśle miało to przyspieszyć awans pracowników naukowych ze stopniem doktora habilitowanego. Stosunek do tego rozstrzygnięcia ustawowego był różnicowany, część uczelni uznała je za trafne i hojnie przydzielała stanowiska profesorskie, część środowiska akademickiego dostrzegła w tym rozwiązaniu raczej prawne umocowanie zagrożenia dla poziomu merytorycznego badań i nauczania w szkołach wyższych.

Jednocześnie nasiliła się krytyka sposobu uzyskiwania stopnia naukowego doktora habilitowanego, kwestionowano zasady i kryteria przyznawania tego stopnia, a w skrajnych przypadkach domagano się jego zniesienia, co oczywiście wywołało zdecydowany sprzeciw

¹ Badania przeprowadzono w październiku i listopadzie 1993 r. na próbie kwotowej liczącej 1000 osób, reprezentującej populację pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych zatrudnionych w uczelniach podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej oraz w akademiach medycznych. Realizowano je za pomocą ankiety wypełnianej przez respondentów, dostarczonej im przez zespół ankietorów Zakładu Badań Naukowych Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

niektórych środowisk i osób. W dyskusji tej ważnym elementem było stanowisko Forum Asystentów i Adiunktów w sprawie zmian w sferze szkolnictwa wyższego. Stanowisko to oparto m.in. na wynikach badań przeprowadzonych wśród nauczycieli akademickich nie będących profesorami. Stwierdzono w nim m.in., że 90% tych nauczycieli odrzuca obowiązujący model kariery akademickiej, a zwłaszcza obowiązkową habilitację, stanowiącą ustawowy próg do tej kariery. Forum proponowało zmianę odpowiednich ustaw, zmierzającą do przyspieszenia i urzeczelnienia sposobów oceny oraz awansu kadry naukowo-dydaktycznej (*Stanowisko ... 1993*).

Wobec zróżnicowania stanowisk powstała potrzeba przeprowadzenia reprezentatywnych badań ogólnopolskich dotyczących spornych kwestii. Sądono przy tym, że wyniki takich badań będą przydatne przy projektowaniu lub zmianach przepisów dotyczących szkolnictwa wyższego.

Jedną z hipotez przyjętych w projekcie badań brzmiała następująco: *Pozycja w hierarchii akademickiej ma wpływ na ocenę systemu awansowania stosowanego w uczelniach oraz jest zmienną sprzyjającą różnicowaniu propozycji i postulatów dotyczących tego systemu*. Wyniki weryfikujące tę hipotezę przedstawimy w niniejszym artykule, skupiając się głównie na:

- ogólnej ocenie systemu awansu stosowanego w uczelniach oraz opiniach na temat niektórych rozwiązań ustawowych dotyczących przebiegu kariery akademickiej;
- postulatach dotyczących słusznego wynagradzania pracowników naukowych oraz znaczenia w jego ustalaniu pozycji w hierarchii akademickiej;
- poglądach na rolę uczelni w promowaniu kadr naukowych oraz na potrzebę i zakres ingerencji instytucji ponad- i pozauczelnianych w proces awansu pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych. Zagadnienia te omówimy na tle pozycji respondentów wyznaczonej tytułem naukowym i stopniami naukowymi.

Poglądy na temat systemu awansu

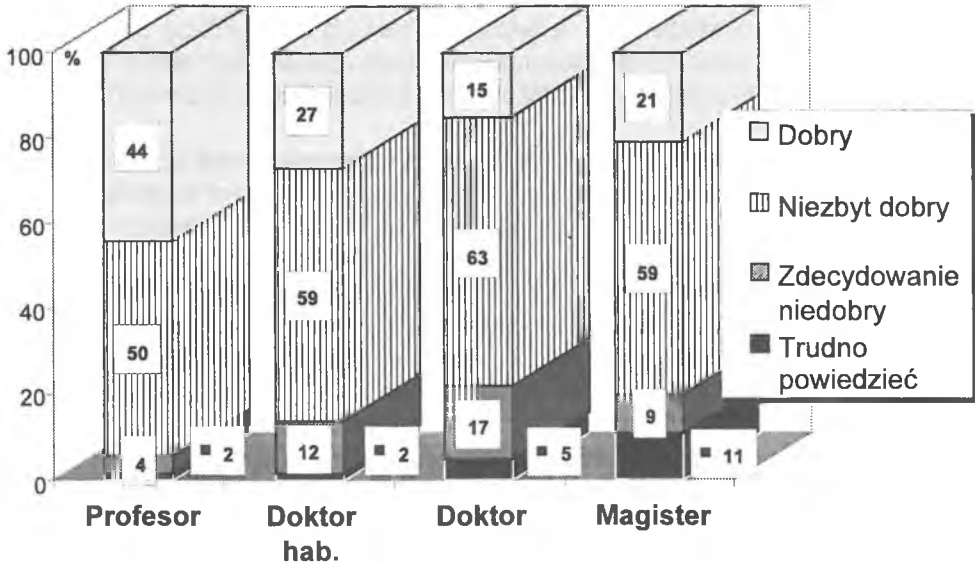
System awansu pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych stosowany w szkołach wyższych nie cieszy się wśród nich uznaniem i akceptacją. Tylko trzy osoby uznały ten system za bardzo dobry, jako dobry oceniło go 20% respondentów. W ocenie przeważa wyraźnie brak aprobaty dla systemu, 58% badanych uznało go za niezbyt dobry, a 12% za zdecydowanie zły.

Ocena systemu awansu różni się w zależności od stanowiska zajmowanego w uczelni. Profesorowie stosunkowo często (zwyczajni 36%, nadzwyczajni 42%) wyrażają pozytywne oceny i bardzo rzadko uznają, iż system jest zdecydowanie niedobry (odpowiednio: 9% i 3%). Osoby zajmujące niższe stanowiska oceniają system awansu bardziej krytycznie, zwłaszcza docenci, z których tylko 8% uważa ów system za dobry, a 33% za zdecydowanie niedobry.

Aprobata systemu awansu jest największa wśród osób z tytułem profesora, spośród których 44% uznaje go za dobry, a tylko 4% za zdecydowanie niedobry (rysunek 1), najmniejsza wśród doktorów, którzy prawie trzykrotnie rzadziej niż profesorowie uważają system awansu za dobry, a czterokrotnie częściej – za zdecydowanie niedobry. Mniejszy niż doktorzy krytycyzm wobec systemu awansu wyrażają magistrowie, którzy nieco częściej aprobują go, rzadziej krytykują. Oni też częściej od innych nie wypowiadają się na ten temat.

Rysunek 1

Ocena systemu awansu pracowników naukowych stosowanego w szkołach wyższych



Można przypuszczać, że osoby, które mają jeszcze przed sobą przekraczanie barier awansu akademickiego częściej od innych nie interesują się systemem lub nie znają jego reguł. Pracownicy, którzy owe bariery w sensie formalnym już przekroczyli, nie tylko częściej od pozostałych deklarują pozytywną ocenę systemu awansu, lecz również wykazują większą jego znajomość.

Ogólna ocena systemu awansu – jak można sądzić – jest wypadkową stosunku do szczegółowych zasad awansowania określonych w przepisach prawnych. Akceptacja tych zasad powinna sprzyjać pozytywnej ocenie systemu jako całości.

W jakiej mierze respondenci akceptują podstawy i zasady awansowania pracowników naukowych pokazano na wybranych przykładach w tabeli 1.

Tabela 1
Poglądy na temat stanowisk, tytułu i stopni naukowych (w %)

Pytania	Odpowiedzi			Liczba osób (100%) ^a
	tak	nie	brak zdania	
Czy należy zachować rozróżnienie tytułu i stanowiska profesora?	56	33	11	991
Czy należy wprowadzić stanowisko docenta lub równorzędne w miejsce stanowiska profesora nadzwyczajnego?	26	57	17	983
Czy należy przywrócić stanowisko pośrednie między stanowiskiem adiunkta a stanowiskiem profesora nadzwyczajnego?	36	50	14	988
Czy należy utrzymać stopień naukowy doktora habilitowanego?	57	37	6	994

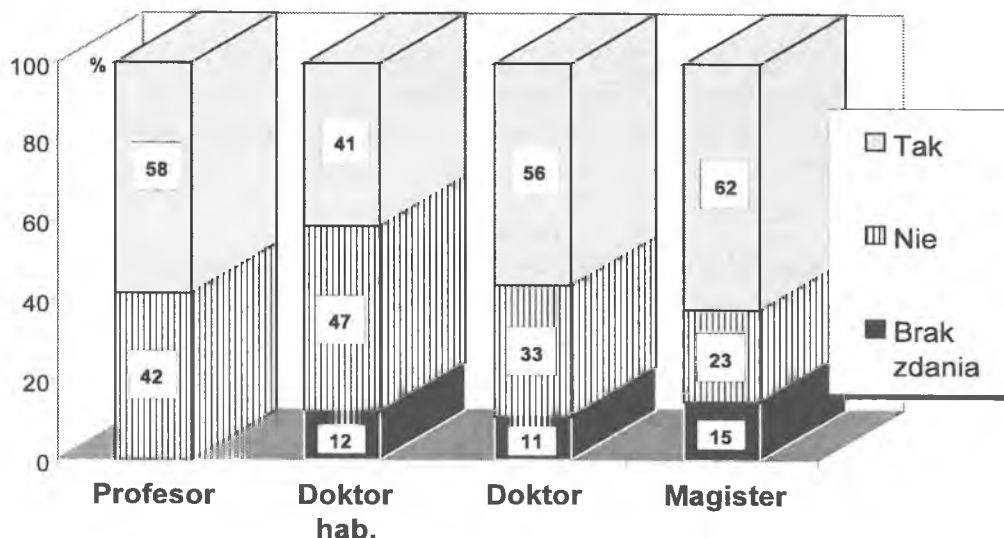
^a W tabeli nie uwzględniono braków odpowiedzi, dlatego liczba osób jest mniejsza niż 1000.

Okazuje się, iż przynajmniej połowa badanych akceptuje obecne rozstrzygnięcia ustawowe dotyczące tytułu i stopni naukowych oraz stanowisk, ich zmianę postuluje znacznie mniejszy odsetek osób. Około 1/3 respondentów nie uważa za wskazane rozróżniania tytułu i stanowiska profesora; podobny odsetek byłby przychylny przywróceniu stanowiska docenta, będącego szczeblem pośrednim między adiunktem i profesorem nadzwyczajnym. Tylko co czwarty pracownik naukowy na miejsce profesora nadzwyczajnego wprowadziłby stanowisko docenta. Nieco większy sprzeciw wywołuje utrzymanie stopnia naukowego doktora habilitowanego, wyraża go 37% badanych osób.

Poglądy w omawianych sprawach kształtują się odmiennie w poszczególnych grupach respondentów wyróżnionych na podstawie tytułu lub stopni naukowych. Rozróżnienie tytułu i stanowiska profesora częściej niż pozostali akceptują magirowie, ponad 60% z nich jest za zachowaniem tego rozróżnienia, mniej niż co czwarty nie uważa go za wskazane. Magirowie najczęściej deklarują brak zdania na omawiany temat, doktorzy lub doktorzy habilitowani czynią to nieco rzadziej, a profesorowie w ogóle, wszyscy oni wypowiadają się za albo przeciw temu rozróżnieniu (rysunek 2).

Rysunek 2

Czy należy zachować rozróżnienie tytułu i stanowiska profesora?



Najmniej zwolenników, a najwięcej przeciwników rozróżnienia tytułu i stanowiska profesora znajduje się wśród doktorów habilitowanych. Jest to jedyna grupa, w której liczba przeciwników jest większa niż zwolenników. Aprobata istniejącego stanu (rozróżniania tytułu i stanowiska profesora) jest częstsza w grupach:

- których przedstawiciele owa reguła nie dotyczy, mają już bowiem i stanowisko, i tytuł profesora;
- dla których ewentualna konieczność pokonywania barier uzyskania tytułu lub stanowiska profesora jest dość odległa, a więc magirow.

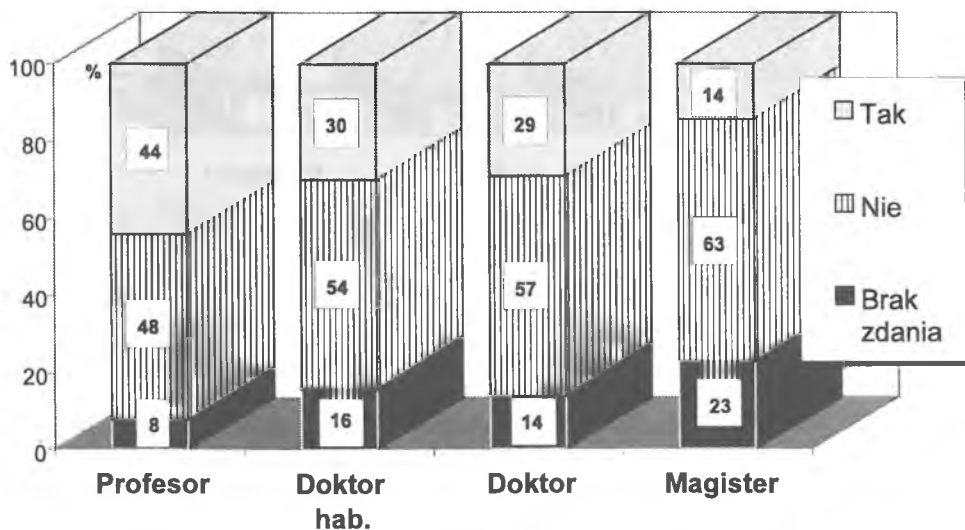
Tak więc pozycja, jaką zajmują badani, wyznacza ich stosunek do rozstrzygnięć w kwestii systemu awansu decydującego o przebiegu kariery naukowej i selekcji w nauce. Potwierdza się to również w przypadku stosunku do szczegółowego rozstrzygnięcia dotyczącego różniczenia tytułu i stanowiska profesora.

Wprowadzenie stanowiska docenta w miejsce stanowiska profesora nadzwyczajnego jest zabiegiem, który w stosunku do części pracowników naukowych można by obecnie uznać za degradujący. Świadczy o tym fakt, iż taką zmianę aprobowałby wprawdzie co drugi profesor zwyczajny i ponad 40% docentów, natomiast nie cieszy się ona uznaniem wśród profesorów nadzwyczajnych, adiunktów i asystentów. W tych grupach znaczny odsetek osób (około 60%) uznaje taką zmianę za niewskazaną. Można przypuszczać, że wprowadzenie stanowiska nie cieszącego się prestiżem w przeszłości i obciążonego niekiedy uznaniowymi, a nie merytorycznymi kryteriami awansu, budzi poczucie zagrożenia degradacją wśród profesorów nadzwyczajnych i nie satysfakcjonuje perspektywnie adiunktów oraz asystentów. Utrzymanie stanowiska profesora nadzwyczajnego lub szansa na nie po uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego jest dla tych respondentów rozwiązaniem bardziej atrakcyjnym niż osiągnięcie jedynie stanowiska docenta. Badani, którzy aprobowałiby omawianą zmianę, prawdopodobnie uważają, że dla doktorów habilitowanych stanowisko docenta – zgodne z tradycyjnymi określeniami etapów awansu – byłoby bardziej odpowiednie niż profesora nadzwyczajnego. Być może sądzi się, że pozwalałoby to na rzetelniejszą selekcję kadry naukowej w uczelniach, habilitacja dawałaby awans adiunktom, a jednocześnie byłoby odpowiednio „chronione” stanowisko profesora.

Na rysunku 3 widać, że im wyższa pozycja na drabinie wyznaczanej przez stopnie i tytuł naukowy, tym częściej badani wyrażają pogląd na temat omawianej zmiany, częściej są zwolennikami, rzadziej zaś przeciwnikami wprowadzenia stanowiska docenta w miejsce profesora nadzwyczajnego.

Rysunek 3

Czy należy wprowadzić stanowisko docenta w miejsce profesora nadzwyczajnego?

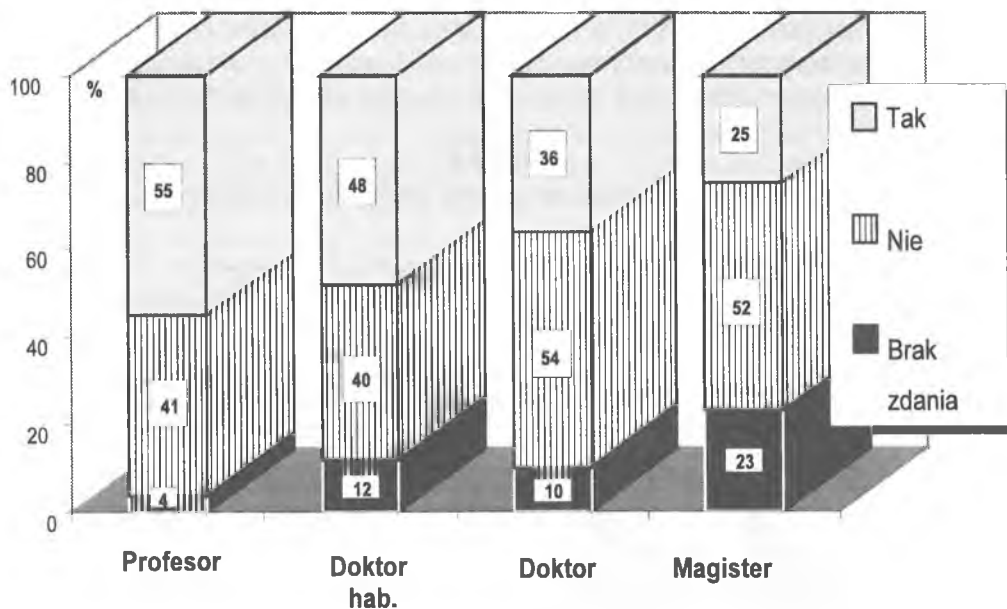


Jak widać z tych rozważań, obecne regulacje prawne, które przewidują awans ze stanowiska adiunkta na profesora nadzwyczajnego, odpowiadają szczególnie młodszym pracownikom naukowym lub zajmującym niższe stanowiska. Taka sytuacja jest możliwa od czasu wejścia w życie *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z 12 września 1990 r., która, likwidując stanowisko docenta, zmniejszyła liczbę stanowisk. Zasadne wydaje się więc pytanie, czy pracownicy uczelni akceptują takie rozstrzygnięcie, czy być może sądzą, że dla prawidłowej selekcji kadr naukowych to skrócenie drabiny stanowisk nie było właściwe i dobrze byłoby przywrócić jednak stanowisko pośrednie między adiunktem i profesorem nadzwyczajnym.

Połowa badanych akceptuje obecne rozstrzygnięcie, nieco ponad 1/3 uważa za wskazaną jego zmianę, polegającą na przywróceniu owego pośredniego stanowiska. Podobnie jak poprzednio, obserwujemy znaczne różnice tych poglądów w zależności od tytułu i stopni naukowych. Za przywróceniem stanowiska pośredniego między adiunktem i profesorem nadzwyczajnym opowiadają się najczęściej osoby z tytułem profesora (rysunek 4). Im niższą pozycję zajmują badani, tym mniej jest wśród nich zwolenników, a więcej przeciwników takiej zmiany. Najmniej odpowiada ona magistróm, są oni nie tylko stosunkowo często przeciwnikami takiego rozwiązania, ale także częściej od pozostałych kategorii osób deklarują brak zdania.

Rysunek 4

Czy należy przywrócić stanowisko docenta lub równorzędne?



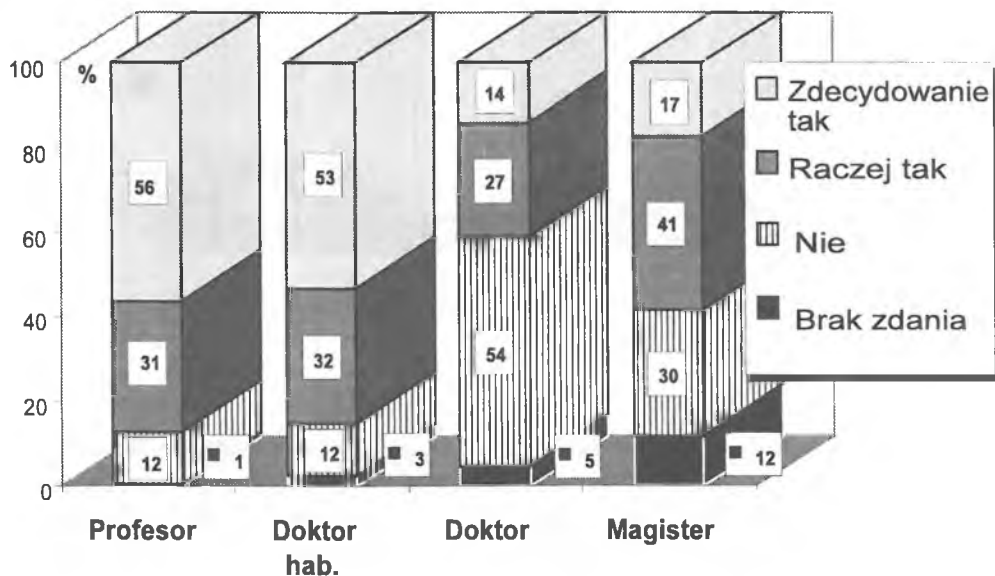
Nie tylko ograniczenie liczby etapów kariery akademickiej, lecz również szybkie dojście do stanowiska profesora nadzwyczajnego jest rozwiązaniem, za którym optują przeważnie młodzi pracownicy naukowcy. Są oni zatem zwolennikami przyspieszania awansu, którego barierą jest nie tylko drabina stanowisk, ale także system stopni naukowych.

Dyskusja na temat bariery, jaką stanowi konieczność uzyskiwania stopnia naukowego doktora habilitowanego trwa od lat. Poglądy na ten temat osób objętych badaniem są podzielone. Tylko niespełna 1/4 spośród nich sądzi, że zdecydowanie należy utrzymać ten stopień, blisko 1/3 nie jest tego tak bardzo pewna, niemniej opowiada się raczej za jego utrzymaniem. Przeciwno utrzymaniu tego stopnia jest 37% badanych, połowa z nich uważa, że zdecydowanie nie należy go utrzymywać. Jak łatwo przewidzieć, zdecydowanie za utrzymaniem stopnia naukowego doktora habilitowanego opowiadają się najczęściej profesorowie nadzwyczajni (60%) i zwyczajni (54%), nieliczni z nich są odmiennego zdania. Raczej lub zdecydowanie sprzeciwia się utrzymaniu stopnia naukowego doktora habilitowanego ponad 56% docentów i 50% adiunktów. Spośród nich, a także spośród asystentów, mniej niż 20% opowiada się zdecydowanie za utrzymaniem tego stopnia.

Na rysunku 5 przedstawiono rozkład opinii na temat utrzymania stopnia doktora habilitowanego w zależności od tytułu i stopni naukowych badanych. Respondenci z tytułem profesora lub ze stopniem doktora habilitowanego są prawie powszechnie zwolennikami utrzymania tego stopnia, w tym ponad 50% opowiada się za tym zdecydowanie, a tylko 12% w każdej z tych kategorii jest za jego zniesieniem. Przeciwnicy habilitacji dominują wśród doktorów, ponad połowa z nich jest za zniesieniem stopnia doktora habilitowanego, a tylko 14% – zdecydowanie za jego utrzymaniem. Magistrowie, w porównaniu z doktorami, rzadziej sprzeciwiają się utrzymaniu habilitacji, częściej są jej zwolennikami. Można sądzić, że z ich perspektywy konieczność uzyskania stopnia doktora habilitowanego nie jest jeszcze postrzegana jako blokada awansu, toteż na opinie deklarowane na ten temat stosunkowo słabo oddziałuje osobisty interes. Magistrowie nie odczuwają też bezpośrednio formalizmu związanego z uzyskiwaniem stopnia naukowego doktora habilitowanego i prawdopodobnie częściej niż doktorzy stopień ten traktują jako rzetelny etap selekcji w karierze akademickiej.

Rysunek 5

Czy należy utrzymać stopień naukowy doktora habilitowanego?



Badanie związku akceptacji szczegółowych rozwiązań ustawowych z ogólną oceną systemu awansu stosowanego w uczelniach wykazało, że stosunek do utrzymania stopnia naukowego doktora habilitowanego jest najsilniej związany z ową ogólną oceną (tabela 2).

Tabela 2

Ocena systemu awansu w zależności od poglądu na temat utrzymania stopnia naukowego doktora habilitowanego (w %)

Czy należy utrzymać stopień doktora habilitowanego?	System awansu jest				Liczba osób (100%)
	dobry	niezbyt dobry	niedobry	trudno powiedzieć	
Zdecydowanie tak	35	54	7	4	231
Raczej tak	29	60	6	5	314
Raczej nie	11	70	13	6	180
Zdecydowanie nie	3	64	30	3	176
Brak zdania	14	51	10	25	63
Ogółem	21	61	12	6	964

Objaśnienie: Jak do tabeli 1.

Zwolennicy utrzymania stopnia naukowego doktora habilitowanego w porównaniu z jego przeciwnikami częściej uznają system awansu za dobry, rzadziej są wobec niego krytyczni. Nawet wśród zdecydowanych zwolenników utrzymania habilitacji tylko niewiele ponad 1/3 osób uważa system awansu za dobry, lecz wśród zdecydowanych przeciwników – tylko 3%.

Na podstawie omówionych wyników można sądzić, że młodzi pracownicy naukowcy są bardziej skłonni niż profesorowie do kwestionowania obecnych regulacji dotyczących tradycyjnego kształtu hierarchii akademickiej oraz popierania tych zmian, wprowadzonych w ostatnich latach, które przyspieszały i upraszczały awans. Na ocenę rozwiązań prawnych dotyczących awansu pracowników naukowych wpływa pozycja, jaką zajmuje respondent w hierarchii akademickiej. Od tych rozwiązań zależy bowiem, w jakim stopniu określone regulacje i rozstrzygnięcia sprzyjają lub zagrażają jego interesom, wśród których ważną rolę odgrywają: uniknięcie degradacji, utrzymanie pozycji i nieskrępowany awans.

Rezygnacja ze stopnia naukowego doktora habilitowanego – jak można sądzić – napotkałaby prawdopodobnie duże opory, przede wszystkim wśród samodzielnych pracowników naukowych, ale także wśród młodszej kadry. Prowadziłaby ona bowiem do przeniesienia części uprawnień doktora habilitowanego na poziom doktora, co wiązałoby się z obniżeniem rangi niektórych funkcji i spadkiem znaczenia wyższych pozycji w hierarchii akademickiej. Jak wykazują wyniki przedstawione w dalszej części tekstu, nie ma na to zgody wśród ogółu pracowników.

Porównanie uprawnień, jakie badani przypisują doktorowi i doktorowi habilitowanemu dostarcza przesłanek do wnioskowania, iż stopień doktora habilitowanego cieszy się większym uznaniem, niż wynikałoby to z analizy odpowiedzi na pytanie o to, czy powinien on być utrzymany. Okazuje się bowiem, że pracownicy naukowcy niechętnie przenoszą dotychczasowe uprawnienia doktora habilitowanego na doktora:

– Promowanie doktorów jest w bardzo wyraźny sposób „zarezerwowane” co najmniej dla doktorów habilitowanych, niewielki odsetek badanych byłby skłonny powierzyć je doktorom.

– Recenzowanie prac habilitacyjnych częściej powierzono by doktorom habilitowanym niż prac doktorskich – doktorom.

– Możliwość uzyskania tytułu naukowego profesora po spełnieniu dodatkowych warunków jest odrzucana znacznie częściej w przypadku doktora niż doktora habilitowanego. (Ponieważ warunki nie są zdefiniowane, można uznać, że taka możliwość jest w ogóle odrzucana, a podejście do zagadnienia – raczej emocjonalne. Nadanie tytułu profesora badani na ogół uzależniają od spełnienia dodatkowych warunków przez obydwie omawiane kategorie. Uzyskanie tego tytułu przez doktorów bez dodatkowych warunków jest wykluczane prawie przez wszystkich badanych, ale także niewielu z nich dopuszcza taką sytuację w przypadku doktorów habilitowanych).

– Uprawnienia do zajmowania stanowiska profesora nadzwyczajnego respondenci traktują stosunkowo łagodniej. Taki sam odsetek osób dopuszcza zatrudnienie na nim, po spełnieniu dodatkowych warunków, doktorów, jak i doktorów habilitowanych, natomiast w stosunku do doktorów habilitowanych prawie czterokrotnie częściej – niż w stosunku do doktorów – dopuszcza się takie zatrudnienie bezwarunkowo.

– Wyższy odsetek osób dopuszcza bez spełnienia dodatkowych warunków zatrudnienie doktora na stanowisku adiunkta niż doktora habilitowanego na stanowisku profesora nadzwyczajnego.

– Posiadanie tylko stopnia naukowego doktora – zdaniem części badanych – ogranicza też uprawnienia do kierowania jednostkami badawczymi, dydaktycznymi i organizacyjnymi; prawie wszyscy dopuszczają takie uprawnienie dla doktorów habilitowanych, a tylko 3/4 – dla doktorów.

Ogólnie biorąc, pracownicy naukowcy przypisują większe uprawnienia i możliwości doktorom habilitowanym, podczas gdy doktorom odmawia się niektórych uprawnień również po spełnieniu dodatkowych warunków. Tak więc nawet w sytuacji, gdy 37% badanych opowiada się za zniesieniem stopnia naukowego doktora habilitowanego, nie wszyscy spośród nich zgodziliby się na przeniesienie jego uprawnień na niższe pozycje naukowe. Świadczy to zatem o wysokiej randze habilitacji w polskim środowisku naukowym. Potwierdza to również fakt, że wśród postulowanych przez respondentów czynników awansu praca habilitacyjna i stopień doktora habilitowanego mają wysoką rangę, uzasadniającą awans akademicki.

Poglądy na temat uprawnień i możliwości, jakie powinny dawać stopnie naukowe różnią się dość znacznie przede wszystkim w zależności od pozycji respondenta w hierarchii akademickiej.

Najwięcej uprawnień, jakie powinien dawać stopień naukowy doktora postulują właśnie doktorzy (tabela 3). Ponad dwukrotnie częściej niż profesorowie i doktorzy habilitowani uważają oni, że stopień doktora powinien umożliwiać uzyskanie tytułu profesora po spełnieniu dodatkowych warunków, podobnie sądzą o zatrudnieniu na stanowisku profesora nadzwyczajnego. Bardzo niewielu spośród ogółu respondentów uważa, że doktorat powinien umożliwiać uzyskanie tytułu profesora lub stanowiska profesora nadzwyczajnego bez spełnienia dodatkowych warunków, lecz wśród doktorów takich osób jest parokrotnie więcej niż wśród profesorów i doktorów habilitowanych. Doktorzy również częściej niż pozostali stwierdzają, że ich stopień powinien uprawniać do promowania doktorów, recenzowania prac doktorskich, samodzielnego nauczania, samodzielnego prowadzenia badań naukowych oraz kierowania jednostkami badawczymi, dydaktycznymi i organizacyjnymi. Poglądy magis-

trów w omawianych kwestiach niewiele odbiegają od opinii wyrażanych przez doktorów, natomiast respondenci zajmujący wyższe pozycje, a więc profesorowie i doktorzy habilitowani, skłonni są znacznie ograniczać uprawnienia związane ze stopniem doktora.

Tabela 3

Tytuł i stopień naukowy a opinia o uprawnieniach, jakie powinien dawać stopień naukowy doktora (w %)

Stopień naukowy doktora powinien	Tytuł (stopień) naukowy respondentów			
	profesor	doktor hab.	doktor	magister
Umożliwiać:				
Uzyskanie tytułu naukowego profesora:				
po spełnieniu dodatkowych warunków	29	27	60	53
bez dodatkowych warunków	2	2	6	5
Zatrudnienie na stanowisku profesora nadzwyczajnego:				
po spełnieniu dodatkowych warunków	28	34	58	51
bez dodatkowych warunków	3	2	12	6
Zatrudnienie na stanowisku adiunkta				
po spełnieniu dodatkowych warunków	39	28	24	34
bez dodatkowych warunków	56	71	70	59
Zatrudnienie na podstawie mianowania:				
po spełnieniu dodatkowych warunków	31	24	28	27
bez dodatkowych warunków	19	31	37	35
Uprawniać do:				
recenzowania prac magisterskich	84	88	91	83
prowadzenia prac magisterskich	82	86	90	79
prowadzenia doktoratów	8	10	27	20
recenzowania prac doktorskich	6	12	29	22
samodzielnego nauczania	56	65	86	84
prowadzenia zajęć dydaktycznych	88	94	94	92
samodzielnego prowadzenia badań naukowych	74	70	87	85
kierowania jednostkami badawczymi, dydaktycznymi i organizacyjnymi	36	48	74	69
Liczba osób (100%)	108	113	447	331

Doktorzy habilitowani również są skłonni częściej przypisywać większe uprawnienia posiadanemu stopniowi, najczęściej uznają oni, że powinien on umożliwiać uzyskanie tytułu naukowego i zatrudnienie na stanowisku profesora nadzwyczajnego bez spełniania dodatkowych warunków oraz uprawniać do recenzowania prac habilitacyjnych (tabela 4).

Okazuje się, że pozycja w hierarchii akademickiej nie tylko wpływa na stosunek do systemu awansu, ale także sprzyja różnicom w postrzeganiu i postulowaniu uprawnień oraz możliwości związanych z posiadaniem określonych stopni. Z wyższym stopniem wiążą się bowiem określone uprawnienia, które chcą utrzymać mające go osoby. Uprawnień tych domagają się jednak respondenci dla pracowników nie mających wprowadzić stopnia naukowego doktora habilitowanego, lecz dysponujących (oprócz doktoratu) dostatecznymi kwalifikacjami, potwierdzonymi nie rozprawą i przewodem habilitacyjnym, ale innymi osiągnięciami w pracy naukowej, dydaktycznej i zawodowej.

Tabela 4

Tytuł i stopień naukowy a opinia o uprawnieniach, jakie powinien dawać stopień naukowy doktora habilitowanego (w %)

Stopień naukowy doktora habilitowanego powinien	Tytuł (stopień) naukowy respondentów			
	profesor	doktor hab.	doktor	magister
Umożliwić:				
Uzyskanie tytułu naukowego profesora:				
po spełnieniu dodatkowych warunków	78	69	75	83
bez dodatkowych warunków	6	20	15	11
Zatrudnienie na stanowisku profesora nadzwyczajnego:				
po spełnieniu dodatkowych warunków	55	37	42	56
bez dodatkowych warunków	22	46	39	24
Zatrudnienie na podstawie mianowania:				
po spełnieniu dodatkowych warunków	35	17	25	33
bez dodatkowych warunków	22	32	40	26
Uprawniać do:				
recenzowania prac habilitacyjnych	55	79	59	39
prowadzenia doktoratów	95	97	93	87
recenzowania prac doktorskich	96	98	92	84
samodzielnego nauczania	95	96	92	93
samodzielnego prowadzenia badań naukowych	95	96	91	93
kierowania jednostkami badawczymi, dydaktycznymi i organizacyjnymi	88	95	86	88
Liczba osób (100%)	94	94	182	190

Objaśnienie: W tabeli uwzględniono tylko osoby, które uznały, że należy utrzymać stopień naukowy doktora habilitowanego.

W ślad za rozszerzeniem się zakresu obowiązków pracowników naukowych lub sfery ich aktywności, niektórzy z nich sądzą, że osiągnięcia w tej rozszerzonej sferze powinny ich także nobilitować pod względem naukowym. Należy dodać, że postulat zniesienia stopnia doktora habilitowanego nie zawsze rozumiany jest dosłownie, często krytykuje się tylko jego formalizm i nieefektywne blokowanie usamodzielnienia osób wartościowych dla uczelni i nauki, a więc kwestionuje się wymóg rozprawy habilitacyjnej jako jedynej drogi do uzyskania stopnia doktora habilitowanego. Proponuje się nawet ostrzejszą selekcję, ale na podstawie rzetelnych kryteriów, oraz uwzględnienie rzeczywistego dorobku, niekoniecznie potwierdzonego rozprawą. Tak się zresztą już dzieje w niektórych uczelniach.

W przekonaniu około 70% badanych osób podstawą do przyznania w ich uczelni stopnia naukowego doktora habilitowanego jest wyłącznie rozprawa habilitacyjna. 18% respondentów stwierdza, że w ich uczelniach przynajmniej ten stopień również bez rozprawy, ale na podstawie znacznego dorobku naukowego w postaci zbioru artykułów lub osiągnięć zawodowych: projektów, konstrukcji.

Postulat zniesienia stopnia doktora habilitowanego łączy się z propozycją podniesienia wymagań wobec prac doktorskich, a także wobec doktorów w przypadku dalszego awansu. Tak więc, przynajmniej teoretycznie, różne postulaty rozwiązań systemu uzyskiwania tytułu i stopni naukowych mają na celu rzetelną, opartą na trafnej ocenie przydatności kandydata, legitymizację pozycji zajmowanej w hierarchii akademickiej.

Poglądy na temat satysfakcjonujących wynagrodzeń

Pozycja w hierarchii naukowej i stanowisko w uczelni nie tylko warunkują prestiż, różne możliwości i uprawnienia, ale także mają wymiar finansowy. Wyniki merytorycznej oceny działalności pracowników naukowych bywają rozpatrywane w kontekście doceniania tej kategorii osób w społeczeństwie i państwie. Dość powszechnie sądzi się, że praca naukowa jest obecnie niedoceniana, co wyraża się m.in. niskimi wynagrodzeniami nauczycieli akademickich (Osiewski 1995). Wyrazem tego są protesty, jakie podejmują niektóre środowiska naukowe od początku roku akademickiego 1994/95. Niskie wynagradzanie powoduje odpływ kadry naukowej z uczelni oraz zniechęca do podejmowania pracy naukowej zdolnych, młodych absolwentów (Najduchowska, Strzałecki 1994).

Na niskie wynagradzanie pracowników naukowych uczelni i konsekwencje tego zjawiska kładli nacisk nasi respondenci wypowiadając opinie na temat czynników hamujących awans. Niskie wynagrodzenia – zdaniem badanych – z jednej strony nie motywują do wydajnej pracy, z drugiej zaś – zmuszają do podejmowania prac zarobkowych poza uczelnią, często nie związanych z kierunkiem wykształcenia, a więc z posiadanymi kwalifikacjami.

Złe warunki finansowe to nie tylko niskie wynagrodzenia pracowników, lecz również brak pieniędzy na uprawianie nauki, a więc funduszy na badania, wyposażenie laboratoriów, pomoce badawcze, literaturę. Na te zjawiska, utrudniające pracę i rozwój naukowy, pracownicy uczelni wskazywali od dawna (Najduchowska, Wnuk-Lipińska 1990), natomiast poczucie relatywnie niskich wynagrodzeń i konieczność dodatkowej pracy poza uczelnią pojawiło się później, a w ostatnich latach bardzo upowszechniło. W tej sytuacji warto poświęcić nieco uwagi samoocenie pracowników naukowych wyrażanej w postulatach zarobkowych.

Przekonanie, że niskie zarobki pracowników uczelni zniechęcają zdolnych, młodych ludzi do pracy w szkolnictwie wyższym jest powszechne, podziela je prawie 96% respondentów, niespełna 4% nie zgadza się z nim. O tym, że problem jest ważny, świadczy fakt, że tylko 9 osób nie odpowiedziało na to pytanie, choć nie jest ono łatwe, dotyczy bowiem motywów podejmowania pracy naukowej i roli w nich czynnika materialnego.

Zapytano więc w ankiecie o to, ile powinno wynosić wynagrodzenie asystenta, aby zachęcało młodych, zdolnych ludzi do pracy w szkolnictwie wyższym oraz o to, ile razy większe od niego powinno być wynagrodzenie profesora zwyczajnego.

Badanie realizowano na przełomie października i listopada 1993 r., a więc wtedy, gdy za jednego dolara płacono około 20 tys. zł. Zgodnie z informacją GUS, średnie wynagrodzenie w trzecim kwartale 1993 r. wynosiło około 4 mln zł. Te informacje są istotne dlatego, że respondenci dość często własne oczekiwania i propozycje zarobkowe wyrażali w stabilniejszych od złotego walutach obcych (najczęściej w dolarach) lub odnosili je do średniej płacy krajowej.

Najniższe postulowane przez badanych wynagrodzenie asystenta wynosiło 3 mln – taką sumę podało 35 osób, najwyższe – 20 mln – podały 2 osoby. Odpowiednie wielkości dla profesora zwyczajnego wynosiły 5 mln (1 osoba) i 200 mln (1 osoba). Odnotujemy, że 3/4 respondentów w swoich postulatach dotyczących wynagrodzenia asystenta nie przekroczyło sumy 6 mln, a profesora – 24 mln.

Jaką wielokrotnością wynagrodzenia asystenta powinny być zarobki profesora zwyczajnego, aby czynnik materialny nie tylko wpływał na podjęcie pracy naukowej, ale także stymulował rozwój naukowy, podnoszenie kwalifikacji i awans w nauce? Dwukrotnie większe –

niż asystenta – wynagrodzenie profesora proponowały 124 osoby, co najmniej dziesięciokrotnie większe – 19 osób. Najczęściej (47%) proponowano, aby wynagrodzenie to było trzykrotnie wyższe, a odpowiedzi prawie wszystkich badanych zawierały się w przedziale 2-5 razy, większe wielokrotności podało tylko 40 osób.

Poszczególne kategorie badanych różnią się oczekiwaniami w kwestii wzrostu wynagrodzenia w karierze akademickiej. Magiŝtrowie najczęściej podawali, że zarobki profesorów zwyczajnych powinny być 2 lub 3 razy większe od zarobków asystentów. Pozostałe grupy wskazywały znaczniejsze rozpiętości, przy czym największe postulowali doktorzy habilitowani i doktorzy. Tak więc z perspektywy asystenta przyszłe rosnące zarobki są mniej ważne niż przypuszczają osoby zajmujące wyższe miejsce w hierarchii akademickiej. Magiŝtrowie w porównaniu z pozostałymi respondentami podają wyższe kwoty zarobków dla asystentów. Pozostałe kategorie osób postulują dla asystentów niższe wynagrodzenie niż magiŝtrowie, awans finansowy w kolejnych etapach kariery nabiera dla nich znaczenia, dlatego częściej proponują, aby wynagrodzenie profesora zwyczajnego było 4 lub więcej razy wyższe od wynagrodzenia asystenta.

Obliczono również średnie wynagrodzeń proponowanych dla asystentów i profesorów zwyczajnych, wynoszą one odpowiednio: 5,68 mln i 19,57 mln. Okazuje się, że przeciętnie zadowolający byłby około 3,5-krotny wzrost zarobków w karierze akademickiej. Rozpiętość ta prawdopodobnie nie odbiega zbyt od rzeczywistości, jeśli przyjąć, że w 1990 r. najwyższe wynagrodzenie w uczelniach wynosiło 2,4 razy więcej niż najniższe (Kacprzyński 1993). Między poszczególnymi grupami badanych osób nie obserwujemy zbyt dużych odchyień. Warto zwrócić uwagę, że najwyższe płace dla profesorów zwyczajnych proponują adiunkci (średnia – 20,5 mln), osoby pracujące w szkolnictwie wyższym 21-30 lat (21,8 mln), najniższe – profesorowie i docenci (18,5 mln) lub osoby z najdłuższym (ponad 30-letnim) stażem (17,85 mln). Te ostatnie kategorie badanych postulowały stosunkowo niskie wynagrodzenia dla asystentów, a więc ich zwielokrotnienie dawało również stosunkowo niskie wynagrodzenie dla profesorów. Wysokość zarobków proponowanych dla asystentów wzrasta w miarę obniżania się stażu pracy i stanowiska w uczelni, najwyższe proponują sami asystenci i osoby pracujące nie dłużej niż 10 lat.

Kwoty uznane za satysfakcjonujące zarobki zgłaszane przez samych pracowników naukowych nie były zbyt wysokie, jeżeli porównać je z możliwościami zarobkowymi osób na wysokich stanowiskach lub wysoko kwalifikowanych w różnych sektorach gospodarki i administracji państwowej. Jednocześnie należy podkreślić dużą zgodność propozycji w tej sprawie. Można przypuszczać, że na omawiane tu poglądy ma wpływ wiele czynników, w tym najważniejsze wydają się relatywnie niskie płace obecnie, przekonanie o ograniczonych możliwościach budżetu państwa oraz określona definicja pracy w szkole wyższej, a więc takiej pracy, która umożliwia lub sprzyja swobodnemu gospodarowaniu czasem i zarabianiu poza podstawowym miejscem zatrudnienia lub podstawowymi obowiązkami. Trudno bowiem przypuszczać, aby rzeczywiście większość pracowników szkół wyższych była przekonana, że zdolny, młody człowiek, podejmując pracę na uczelni za wynagrodzenie nie przekraczające 6 mln zł (co w momencie prowadzenia badań wynosiło około 300 dolarów), poświęci wszystkie swoje zdolności i cały swój czas pracy na rzecz uczelni, a także własny rozwój naukowy, aby po latach pracy, osiągnąwszy najwyższą pozycję naukową oraz wysokie stanowisko, jego wynagrodzenie wynosiło około 20 mln zł, a więc mniej więcej 1000 dolarów.

Wydaje się, że wynagrodzenie to relatywnie byłoby ciągle za niskie i szkoła wyższa nie stanie się konkurencyjna w stosunku do pracodawców „przechwytyjących” zdolnych absolwentów niektórych wydziałów. Takie wynagrodzenie nie będzie w stanie przyciągnąć do uczelni najzdolniejszych absolwentów, którym będzie zależeć na uzyskaniu wysokich zarobków i będzie to jedyny lub najważniejszy motyw podejmowania pracy zawodowej.

Trzeba jednak uwzględnić fakt, iż do pracy naukowej przychodzą ludzie mniej lub bardziej zdolni, ale kierujący się nie tylko lub nie głównie motywami finansowymi. Ucieczka tych osób z uczelni do zajęć lepiej płatnych świadczy nie tyle o tym, że chcą bardzo dobrze zarobić, lecz o tym, że chcą lub muszą zarabiać więcej niż jest to możliwe w szkole wyższej. Innym motywem owej ucieczki może być fakt, że uczelnia nie tylko nie zaspokaja potrzeb materialnych na minimalnym poziomie, ale także nie spełnia innych oczekiwań, jakie ze swoją pracą wiążą młodzi, zdolni absolwenci (Najduchowska, Wnuk-Lipińska 1990). Badania realizowane wśród studentów nie odnotowują bowiem spadku aspiracji do pracy naukowej. Aspiracje te ulegają jedynie egalitaryzacji. Więcej niż dawniej studentów z małych miejscowości chciałoby w przyszłości pracować naukowo. Ponadto zbiorowość kandydatów do tej pracy pod różnymi względami (osobowościowymi, wyników w studiach, aspiracji itd.) mniej się różni od ogółu studentów niż dawniej, kiedy do pracy naukowej aspirowała głównie elita studencka (Najduchowska, Strzałecki 1994).

Podnoszone ostatnio coraz częściej głosy protestu przeciw niskim wynagrodzeniom w szkołach wyższych akcentują nie tyle lub nie tylko niskie dochody w ogóle, ile brak czasu na solidną pracę w uczelni i ze studentami, ponieważ czas ten musi być poświęcany na dodatkowe zarabianie pieniędzy niezbędnych do utrzymania się. Jest to zatem protest przeciw wspomnianemu wcześniej definiowaniu pracy w szkole wyższej.

Rola uczelni w promowaniu kadr naukowych

W celu uzyskania awansu naukowego lub przechodzenia przez kolejne stanowiska akademickie dorobek pracownika naukowego musi być sprawdzony, potwierdzony i uznany za wystarczający do nadania stopnia, tytułu lub zatrudnienia na określonym stanowisku. To sprawdzanie i potwierdzanie prawa do zajmowania należytej pozycji akademickiej powinno się opierać na uznanych w nauce kryteriach oceny oraz być dokonywane przez osoby lub instytucje cieszące się autorytetem w środowisku naukowym. Wszelkie złagodzenie kryteriów lub dokonywanie ocen i awansowanie przez autorytety nie potwierdzone w nauce może nie tylko wywołać sprzeciw lub niezadowolenie w środowiskach naukowych, ale także obniżyć prestiż osób zajmujących owe pozycje oraz prestiż danego tytułu, stopnia lub stanowiska.

Zasady uzyskiwania stopni naukowych i tytułu naukowego określone są ustawą. Powstaje pytanie, czy środowisko naukowe aprobeuje rozstrzygnięcia ustawy, czy też postuluje jakies w nich zmiany, jak postrzega owe autorytety, godne nadawania rangi i nagradzania dorobku naukowego? Gdzie i przez kogo – zdaniem respondentów – powinny być nadawane stopnie naukowe i tytuł naukowy, informują wyniki przedstawione w tabeli 5.

Większość badanych osób w zasadzie aprobeuje rozstrzygnięcia ustawy dotyczące instytucji nadających tytuł i stopnie naukowe. Stosunkowo mały odsetek respondentów skłonny jest dać uczelni uprawnienia do zatwierdzania tytułu naukowego, a zatwierdzanie stopnia doktora powierzać instytucjom poza- lub ponaduczelnianym.

Tabela 5
Poglądy na temat miejsca nadawania tytułu i stopni naukowych (w %)

Tytuł i stopnie powinny być	Profesora	Doktora hab.	Doktora
Nadawane i zatwierdzone w uczelni	13	40	77
Nadawane w uczelni i zatwierdzone poza nią	67	39	21
Nadawane przez ponaduczelnianą reprezentację środowiska naukowego lub władze państwowe	10	11	0
Inne odpowiedzi	10	10	2
Liczba osób (100%)	980	983	983

Objaśnienie: Jak do tabeli 1.

Bardziej dyskusyjna jest sprawa nadawania stopnia doktora habilitowanego, który wprawdzie, zdaniem większości, powinien być nadawany w uczelni (79%), ale znaczna część respondentów (40%) powierzyłaby szkołom wyższym również zatwierdzanie tego stopnia. Podobna liczba osób uznała jednak, że zatwierdzanie powinno następować poza uczelnią. Co dziesiąty pracownik naukowy jest zdania, że zarówno tytuł naukowy profesora, jak i stopień doktora habilitowanego powinny być nadawane poza uczelnią, przez ponaduczelnianą reprezentację środowiska naukowego (dotyczy to głównie stopnia naukowego doktora habilitowanego) lub przez władze państwowe (dotyczy to głównie tytułu profesora). Wielu respondentów kładzie nacisk na to, aby te ponaduczelniane reprezentacje środowiska naukowego były niezależne i odznaczały się wysokim poziomem merytorycznym.

Nadawanie i zatwierdzanie tytułu naukowego profesora powierzyliby uczelni – częściej niż inni – doktorzy habilitowani i doktorzy (odpowiednio 17% i 16%), najrzadziej zaś – profesorowie (7%). Zatwierdzenie tego tytułu przez ponaduczelnianą reprezentację środowiska naukowego stosunkowo rzadko w porównaniu z innymi postulują profesorowie, którzy częściej uważają, że tytuł ten powinien być nadawany przez władze państwowe (rysunek 6).

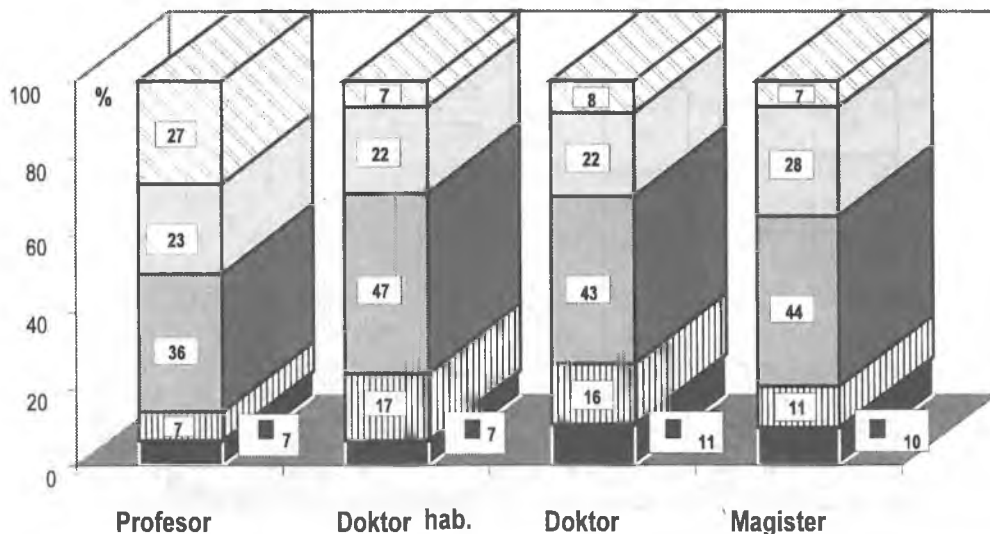
W rozkładzie opinii trudno uchwycić jakieś prawidłowości określające stosunek badanych do przepisów ustawowych, można natomiast wskazać na nastawienia raczej emocjonalne niż rzeczowe wobec różnych instytucji mogących mieć wpływ na przebieg karier naukowych i kształtowanie się hierarchii w nauce. Potwierdza to rzadko podkreślane zaufanie do uczelni jako instytucji, która mogłaby samodzielnie promować uczonych najwyższej rangi, tj. nadawać i zatwierdzać tytuł profesora bez ingerencji czynników zewnętrznych, zwłaszcza nadrzędnych. Jest charakterystyczne, że zaufania tego mają najmniej profesorowie z tytułami, którzy w owej promocji mieliby znacznie decydujące, najwięcej zaś – doktorzy habilitowani, z których prawie co piąty ma pod tym względem zaufanie do uczelni. Można przypuszczać, że chodzi tu o rygory selekcyjne, które może zapewnić owa kontrola zewnętrzna, zwłaszcza nadrzędna, a o które dbają profesorowie, natomiast których brak byłby w interesie aspirujących do owego tytułu.

Na temat nadawania i zatwierdzania stopnia doktora panuje znaczna zgodność opinii między poszczególnymi kategoriami badanych, wyrażająca się w dużym zaufaniu do uczelni. W przybliżeniu tylko co piąta osoba uważa, że taki stopień powinien być zatwierdzany poza uczelnią, przy czym jest to opinia zarówno tych, którzy promują doktorów, jak i tych, którzy są promowani. Przy niewielkich różnicach opinii na omawiany temat w zależności od tytułu i stopni naukowych warto odnotować, że najczęściej zatwierdzania doktoratów poza uczelnią

domagają się pracownicy wyższych szkół pedagogicznych (dwukrotnie częściej niż uniwersytetów) oraz małych ośrodków akademickich, co mogłoby świadczyć, że pracownicy małych i słabych uczelni dążą do tego, aby poziom naukowy doktorów był kontrolowany przez autorytety pozauczelniane.

Rysunek 6

Poglądy na temat nadawania tytułu naukowego profesora



- Nadawany przez władze państwowe
- Nadawany w uczelni, zatwierdzany przez władze państwowe
- Nadawany w uczelni, zatwierdzany przez reprezentację ponaduczelnianą
- Nadawany i zatwierdzany w uczelni
- Inne odpowiedzi

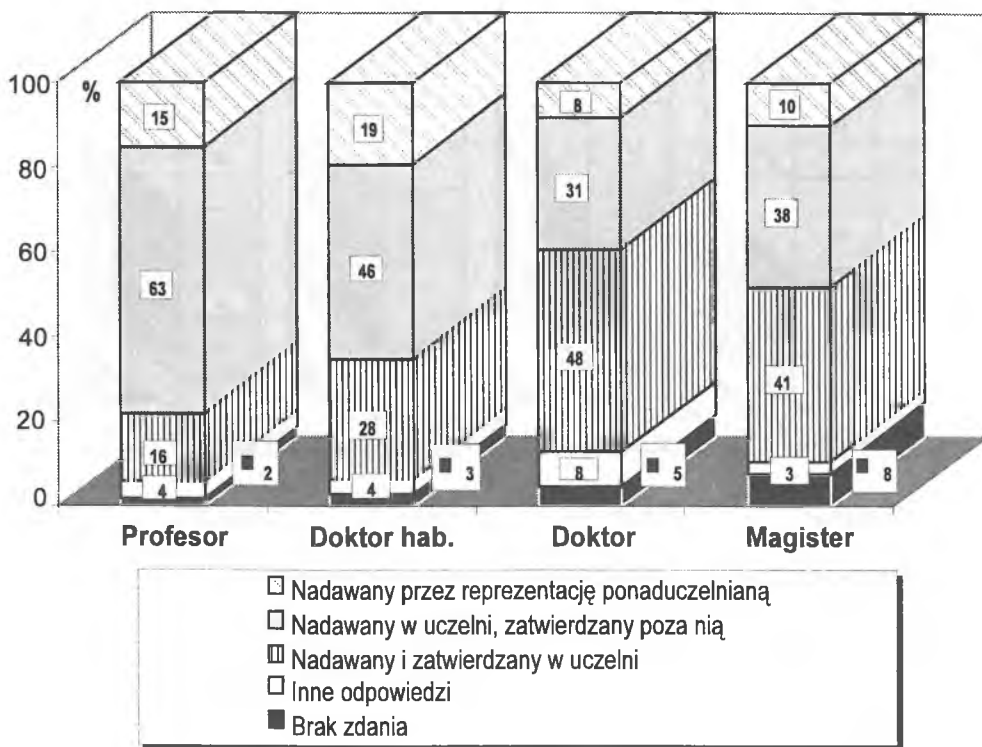
Tak więc mamy do czynienia z niewielkimi różnicami i w zasadzie zgodą większości na to, aby uczelnia samodzielnie decydowała o tym, kto z jej młodych pracowników zostanie doktorem, natomiast nie do końca decydowała o tym, kto z jej (najczęściej wieloletnich) pracowników uzyska tytuł naukowy profesora. Jest to zgodne z ustawą i – co ważniejsze – z tradycją.

Podobnej zgodności między przedstawicielami poszczególnych grup pracowników naukowych nie ma w stosunku do sposobu nadawania stopnia doktora habilitowanego; między wyodrębnionymi kategoriami respondentów obserwujemy duże rozbieżności. Profesorowie bardzo rzadko (16%) uważają za wskazaną pełną „odpowiedzialność uczelni” za nadawanie stopnia doktora habilitowanego, częściej zaś niż inni widzą potrzebę włączenia w ten proces czynników zewnętrznych (rysunek 7). Młodzi pracownicy częściej uważają, że uczelnia we

własnym zakresie powinna do końca decydować o nadawaniu tego stopnia, a mniejszy odsetek z nich uznaje za słuszne włączanie w ten proces instytucji zewnętrznych. Warto odnotować, że nadawanie stopnia doktora habilitowanego najczęściej wiąże z uczelnią doktorzy (48%).

Rysunek 7

Poglądy na temat nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego



Postulat nadawania i zatwierdzania w uczelni stopnia doktora habilitowanego można by uznać za równoznaczny z aprobatą autonomii szkół wyższych i nadania im szerokich kompetencji. Jest to jednak wniosek nie do końca słuszny, ponieważ spośród osób, które uważają, że stopnie naukowe powinny być nadawane w uczelni tylko około 10% przyznałoby te uprawnienia każdej szkole wyższej, blisko 90% uważa, iż mogą je otrzymać tylko te, które mają odpowiedni potencjał naukowy.

W każdej grupie respondentów wyróżnionej ze względu na tytuł i stopnie naukowe jest znacznie więcej osób uważających, że tylko niektóre uczelnie mogą mieć prawo nadawania stopni naukowych niż twierdzących, że prawo to powinno się odnosić do każdej szkoły wyższej. Bardziej rygorystyczni są profesorowie i doktorzy habilitowani, najmniej – magirowie.

Co piąty magister uważa, że prawo nadawania stopnia doktora powinna mieć każda uczelnia, wśród profesorów taki pogląd wyraża co pięćdziesiąta osoba. Pozostali, jeżeli nawet sądzą, że stopnie powinny być nadawane w uczelni, to nie każdej z nich przypisują takie kompetencje. Mamy tu zatem do czynienia z akceptacją istniejących przepisów ustawowych, których naruszenie aprobowałoby niewiele osób.

Z analizy danych wynika, że nie ma zgodności co do sposobu, a także miejsca nadawania oraz zatwierdzania tytułu i stopni naukowych. Większość badanych osób uważa, że powinny one być nadawane w uczelniach, skłaniając się jednak ku ograniczeniom uprawnień szkół wyższych do zatwierdzania nadawanych w nich nominacji. Znaczny odsetek respondentów aprobuje zatwierdzanie, zwłaszcza tytułu profesora i stopnia doktora habilitowanego, przez instytucje zewnętrzne lub nawet jest zdania, iż to właśnie te instytucje powinny nadawać nominacje. Ponadto prawo do nadawania stopni przypisuje się niektórym tylko szkołom wyższym, mającym odpowiedni potencjał naukowy.

Potencjał naukowy uczelni – niezależnie od sposobu jego rozumienia – powinien być sprawdzony, oceniony i uznany za odpowiedni do uzyskania przez szkołę wyższą uprawnień do nadawania stopni naukowych. Do tego celu, oprócz kryteriów oceny, potrzebna jest instytucja dokonująca tej oceny. Pytano więc badanych, czy – ich zdaniem – potrzebna jest instytucja centralna, podobna do dawnej Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej lub obecnej Centralnej Komisji do Spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych. Potrzebę istnienia takiej instytucji dostrzega 42% respondentów, w przybliżeniu tyle samo (39%) uznaje, że nie jest ona potrzebna; prawie co piąta osoba deklaruje brak zdania w tej sprawie. A więc procent osób postrzegających przydatność takiej instytucji jest niższy od odsetka uznających, że tylko niektóre „dobre” uczelnie powinny mieć prawo nadawania stopnia naukowego.

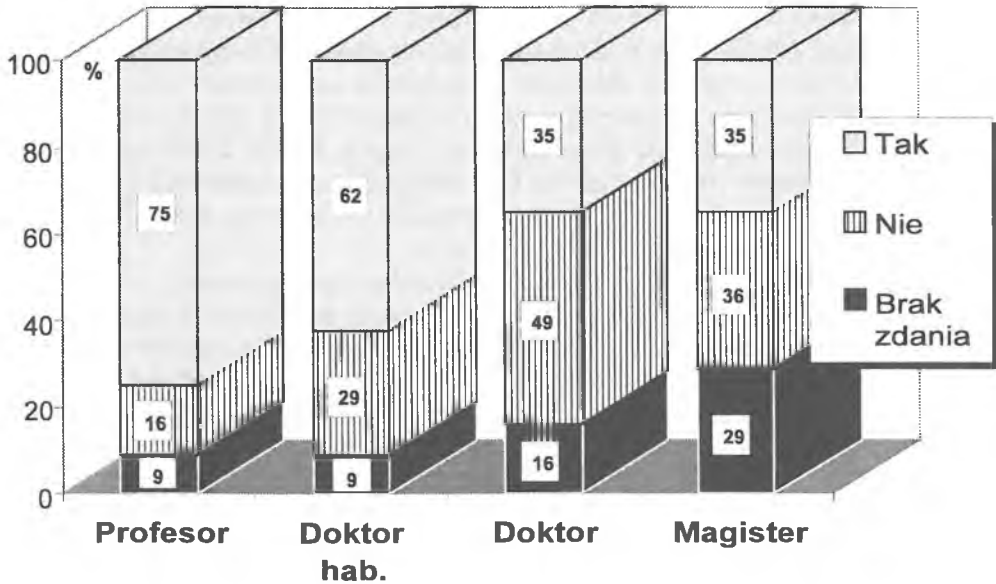
Posiadanie tytułu profesora lub stopnia doktora habilitowanego sprzyja aprobacie istnienia takiej centralnej instytucji (którą dalej będziemy określać CI), natomiast wśród doktorów i magistrów aprobuje jej istnienie niewiele ponad 1/3 badanych (rysunek 8). Przeciwnikami CI są najczęściej doktorzy (49%), magistrowie zaś bardzo często (29%) wyrażają brak poglądów na ten temat.

Stosunkowo niski odsetek zwolenników CI można by wyjaśnić wieloletnimi doświadczeniami może nie całkiem zadowolającego funkcjonowania Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej. Takie wyjaśnienie nie daje się utrzymać, ponieważ najstarsi i najdłużej pracujący częściej wyrażali aprobatę dla CI niż młodzi, którzy w kontaktach z CKK mieli doświadczenie małe lub żadne. Prawdopodobnie jednak pozostała lub utrwaliła się opinia środowiska, na podstawie której część młodych pracowników, skłonnych nadawać uczelni szerokie uprawnienia, odrzuca CI, nie dostrzegając jej dobrych stron.

Można więc sądzić, iż osoby, które aprobują zwiększenie uprawnień uczelni dotyczących nadawania stopni naukowych lub postulują ograniczenie liczby tych stopni, nie dostrzegają potrzeby istnienia instytucji nadrzędnej. Natomiast osoby, które aprobują istnienie ponaduczelnianej instytucji, jej właśnie, a nie szkołom wyższym nadałyby szerokie kompetencje. Jakie to byłyby kompetencje, pokazuje tabela 6.

Rysunek 8

Aprobata dla istnienia centralnej instytucji podobnej do dawnej Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej i obecnej Komisji do Spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych

**Tabela 6**

Kompetencje centralnej instytucji w nauce (podobnej do dawnej Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej lub obecnej Centralnej Komisji do Spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych) (w %)

Kompetencje instytucji centralnej	Tak	Nie	Liczba osób (100%) ^a
Zatwierdzanie wniosków o nadanie tytułu naukowego profesora	91	9	397
Zatwierdzanie habilitacji	77	23	391
Zatwierdzanie doktoratów	26	74	379
Pośredniczenie w powoływaniu recenzentów zewnętrznych	42	58	369
Pełnienie roli organu odwoławczego w przypadkach spornych	94	6	402
Pełnienie funkcji kontrolnych wobec decyzji uczelni w sprawach tytułów i stopni naukowych	80	20	380
Zatwierdzanie prawa uczelni (wydziału, instytutu) do nadawania tytułu i stopni naukowych	89	11	401
Zatwierdzanie prawa uczelni (wydziału, instytutu) do nadawania tytułu i stopni naukowych	88	12	394

^a W tabeli uwzględniono tylko osoby, które uznały za potrzebne w nauce istnienie instytucji centralnej (418 osób) oraz ustosunkowały się do poszczególnych jej kompetencji, dlatego liczba osób jest mniejsza niż 1000.

Mniej niż połowa badanych uznaje potrzebę istnienia centralnej instytucji w nauce, a zarazem prawie wszyscy oni postrzegają tę placówkę jako organ nadrzędny i kontrolny wobec uczelni. A więc CI jest potrzebna najczęściej jako organ odwoławczy i zatwierdzający wnioski o nadanie tytułu profesora. Prawie równie często przypisuje się jej rolę swoistego stróża porządku, który zatwierdza lub zawiesza prawo uczelni do nadawania tytułu i stopni. Nieco mniej osób, ale ciągle ogromna większość zwolenników tego typu instytucji, powierzyłoby tej placówce kontrolowanie decyzji uczelni w sprawach tytułu i stopni naukowych i zatwierdzanie nadanych przez uczelnie habilitacji. Uprawnienia w tych sprawach kwestionuje przynajmniej co piąty zwolennik istnienia CI. Znacznie mniej pracowników naukowych powierzyłoby CI pośredniczenie w procesie powoływania recenzentów zewnętrznych lub zatwierdzanie doktoratów; są to dziedziny, w których większość badanych zostawia uczelniom samodzielność. Jeżeli zatem aprobuje się istnienie CI, to potwierdza się jej kompetencje na wzór dotychczas działających tego typu ciał, a mianowicie Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej lub Centralnej Komisji do Spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych.

Na temat niektórych funkcji przypisywanych CI w nauce istnieją rozbieżności między poszczególnymi podgrupami badanych. Profesorowie nie tylko najczęściej akceptują istnienie CI, ale także najczęściej uznają jej prawo do zatwierdzania tytułu naukowego i stopnia doktora habilitowanego. Magistrowie większy nacisk kładą na prawa tej instytucji do pośredniczenia w procesie powoływania recenzentów, natomiast prawie wszystkie pozostałe uprawnienia przyznają jej najrzadziej.

Respondenci nie wysuwają w zasadzie pomysłów reformatorskich lub innowacyjnych pod adresem CI. W otwartym pytaniu o inne kompetencje, podkreślają niekiedy wagę jej niezależności, a także reprezentatywności dla całego środowiska naukowego. Niewielu badanych wymieniło kompetencje inne niż uwzględnione w ankiecie, potwierdzali oni je lub uszczegółowiali, rzadko tylko sugerowali dalej idące uprawnienia, np. „ustalenie kryteriów awansowania” (A – 471), „kontrola i ujednoczenie poziomu doktoratów” (A – 588), „czuwanie nad rozwojem pewnych dziedzin nauki” (A – 22), „odbieranie tytułów naukowych (szczególnie profesora) za rażące zaniedbywanie obowiązków lub sposób życia” (A – 147). Proponowano też, aby instytucja ta spełniała jakąś namiastkę funkcji akredytacyjnych: „okresowe ocenianie poziomu uczelni i profesorów w niej zatrudnionych” (A – 508), „sprawdzanie poziomu doktoratów lub habilitacji i na tej podstawie nadawanie uczelni praw do nadawania stopni naukowych” (A – 547).

Uwagi końcowe

Na podstawie omówionych wyników postrzegamy w zasadzie w miarę klarowny obraz nastawień środowiska naukowego wobec systemu awansowania stosowanego w uczelniach, a także uprawnień oraz obowiązków szkół wyższych w zakresie legitymizowania pozycji w nauce i kształtowania hierarchii akademickiej.

Różnice poglądów na temat systemu awansu i regulujących go rozwiązań prawnych świadczą o tym, iż środowisko naukowe dalekie jest od zgody co do zasad regulujących proces kształcenia kadry naukowo-dydaktycznej oraz przebiegu kariery naukowej. W ocenie systemu awansu i dotyczących go postulatach niełatwo dopatrzeć się myślenia w kategoriach interesu nauki lub szkolnictwa wyższego jako całości, nie dostrzega się też modelu kariery akceptowanego przez znaczącą większość. Dążenie do utrzymania lub zdobycia pozycji

w nauce określa wybór elementów preferowanego systemu awansu. Jednocześnie ów preferowany system proponuje się jako najbardziej odpowiedni dla właściwej selekcji i doboru kadry naukowej. Ta gra interesów indywidualnych lub grupowych może utrudniać wypracowanie oraz wprowadzenie w życie jednolitych i trwałych podstaw prawnych systemu awansu. Mamy bowiem do czynienia ze swoistym dylematem interesu indywidualnego lub grupowego i interesu ogólnego – nauki bądź uczelni. W zasadzie wszyscy doceniają konieczność podnoszenia i utrzymania poziomu intelektualnego i naukowego badań oraz nauczania, i w sferze ideacyjnej dobro nauki stanowi wartość nadrzędną. Jednocześnie występują różnice poglądów w kwestii środków, które postrzegane są jednak dość często przez pryzmat interesów własnych i grupowych, a więc są zależne od pozycji zajmowanej w nauce. I tak samodzielni pracownicy naukowci częściej są zwolennikami tradycyjnych form awansu, przez które sami przeszli i dzięki którym zajmują określone pozycje, cieszą się prestiżem oraz związanymi z nim profitami. Należy jednak odnotować, że także wśród nich znajdują się osoby krytycznie nastawione do systemu awansu, który w obecnych, trudnych dla szkolnictwa warunkach uniemożliwia karierę młodszemu pracownikom, mającym niekiedy znaczny dorobek naukowy i wysoko ocenianym, ale nie potrafiącym lub niekiedy nie chcącym poświęcić czasu na formalne spełnienie wymogów stawianych przed ubiegającymi się o stopień lub tytuł naukowy. Już w 1988 r. Jan Kopcewicz (doktor habilitowany z tytułem profesora) zaproponował m.in. zniesienie obowiązkowej habilitacji i podniesienie rangi doktoratu. Wskutek wielu nieporozumień wokół niej, propozycja ta spotkała się z krytyką na naradzie rektorów (Kopcewicz 1994).

Młodzi pracownicy naukowci, zwłaszcza doktorzy lub adiunkci, często postrzegają formalizm oraz małą wartość naukową kryteriów i zasad uzyskiwania stopnia naukowego doktora habilitowanego. Doceniają oni znaczenie innych czynników, które nie są brane pod uwagę przy przyznawaniu tego stopnia. Sugerują przydatność uwzględniania szerszego dorobku, nie tylko naukowego, przy awansie w szkolnictwie wyższym oraz przyspieszenie tego awansu w sytuacji, gdy rosnące obowiązki pracowników uczelni nie tylko ograniczają ich możliwości podolania tradycyjnym wymogom związanych z awansem, lecz również stawiają nowe zadania, wymagające kwalifikacji dotychczas nie nagradzanych stopniami, tytułem lub stanowiskami. Oczywiście tacy respondenci – jeżeli nie są przeciwni istnieniu stopnia naukowego doktora habilitowanego – doceniają znaczenie rozprawy habilitacyjnej, ale – ich zdaniem – nie powinna ona być warunkiem koniecznym uzyskania tego stopnia.

Wyniki omawianych badań nie dają jednoznacznych podstaw do wypracowania nowych uregulowań prawnych. Wydaje się, że mimo to mogą one być przydatne dla projektodawców nowego prawa dotyczącego sfery szkolnictwa wyższego, dostarczają bowiem pełniejszego i bardziej precyzyjnego obrazu opinii oraz oczekiwań tych, których zmiany prawno-instytucjonalne dotyczyć będą bezpośrednio.

W świetle uzyskanych wyników można jednak pokusić się o charakterystykę występujących w wyrażanych opiniach, głównych elementów postaw wobec awansu w uczelniach i rozwiązań instytucjonalno-prawnych, które są podstawą funkcjonowania szkół wyższych. Wśród pracowników zajmujących niższe pozycje w hierarchii akademickiej wyraźna jest tendencja do utrzymania nowo wprowadzonych zmian (likwidacja stanowiska docenta, wprowadzenia stanowiska profesora nadzwyczajnego bez tytułu) oraz postulowanie dalszych przeobrażeń (kwestionowanie potrzeby utrzymania stopnia doktora habilitowanego i centralnej instytucji do spraw tytułu i stopni naukowych). Nie tylko w tych, ale także w innych

kwestiach dotyczących uczelni tendencje reformatorskie (a może tylko postawy buntownicze) dominują wśród młodszych pracowników akademickich. Konserwatystami, jeśli chodzi o zasadnicze zmiany w systemie awansu, są przeważnie osoby z dużym doświadczeniem naukowym (najczęściej mające tytuł profesora), dydaktycznym i administracyjnym, a więc zajmujące wysokie stanowiska w uczelni.

Ogólnie biorąc, reformatorzy pragnęliby większej swobody dla szkół wyższych w zakresie zasad i kryteriów awansowych. Konserwatyści wolą mieć możliwość przerwania na instytucje pozauczelniane odpowiedzialności za nietrafne decyzje w kwestii jakości osiągnięć naukowych pracowników uczelni.

W artykule pokazano dość szczegółowo zależność prezentowanych opinii od pozycji wyznaczonej tytułem i stopniami naukowymi, wspomniano również o wpływie na nie zajmowanych w uczelni stanowisk. Na podstawie badań wykonano wiele analiz zależności od innych zmiennych, których tutaj nie zaprezentowano. Warto jednak wspomnieć, że pewne różnice wyrażanych poglądów i ocen zachodzą między przedstawicielami poszczególnych kierunków studiów (wydziałów), typów uczelni oraz ośrodków akademickich².

Literatura

Kacprzyński B. 1993

Polska nauka, technologia i restrukturyzacja. Warszawa.

Kopcewicz J. 1994

Przeciw filozofii niemocy. W: Winclawski W. (red.): Tożsamość uniwersytetu. Toruń.

Najduchowska H., Strzałecki A. 1994

Motywacje wyboru kariery naukowej w Polsce. Warszawa.

Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E. 1990

Nauczyciele akademicy 1984. Warszawa – Łódź.

Stanowisko ... 1993

Stanowisko Forum Asystentów i Adiunktów w sprawie niezbędnych zmian w sferze szkolnictwa wyższego przyjęte 23 stycznia 1993 r. Warszawa.

² Pełne opracowanie wyników można znaleźć w raporcie z badań znajdującym się w Biurze Prezydium Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego oraz w materiałach Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

SYSTEMY OCENY JAKOŚCI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W WYBRANYCH KRAJACH

Antonius I. Vroeijenstijn Kilka uwag na temat stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości w szkolnictwie wyższym: podstawowe zasady i warunki

W artykule omówiono przyczyny zainteresowania rządów, społeczeństw i samych szkół wyższych tworzeniem systemów zewnętrznej oceny jakości kształcenia. Wyróżniono dwa podejścia do oceny jakości: syntetyczne, końcowe (typowe dla strony rządowej) oraz kształtujące (typowe dla uczelni). Poddano także krytycznej analizie rolę wskaźników osiągnięć (*performance indicators*) w procesie oceniania jakości kształcenia oraz różne sposoby oceny jakości stosowane w krajach Zachodu. Na zakończenie przedstawiono podstawowe zasady opracowania systemu zewnętrznej oceny jakości.

Dlaczego stosuje się zewnętrzną ocenę jakości?

Za wykorzystaniem systemu zewnętrznej oceny jakości (EQA) stoją różne motywy¹. W niektórych przypadkach wymagane jest osiągnięcie pewnego poziomu jakości zanim kierunek studiów lub instytut otrzyma akredytację. Innym razem porównuje się jakość różnych kierunków studiów (w celu ustalenia rankingu), gdyż np. rząd chce wiedzieć, na co warto przeznaczyć fundusze albo gdy niezbędna jest realokacja środków. Można również wykorzystywać zewnętrzną ocenę jakości, by ujawniać słabe i mocne strony szkolnictwa wyższego oraz dzięki temu poprawiać jakość oferowanego kształcenia.

Rząd jest zainteresowany systemem EQA, ponieważ ma konstytucyjny obowiązek zapewnienia odpowiedniej jakości kształcenia i musi rozliczać się przed Parlamentem z pieniędzy

¹ *External Quality Assessment (EQA)*. W dalszej części tekstu będziemy posługiwać się angielskim skrótem (przyj. red.).

wydawanych na szkolnictwo wyższe. Chce również wiedzieć, w jakim stopniu realizowane są cele, które sobie stawia, takie jak np. umasowienie szkolnictwa wyższego czy zwiększenie roli uniwersytetów w rozwoju techniki lub nawet udziału kobiet wśród osób kształcących się.

Rząd zainteresowany jest tym, by pokazać społeczeństwu, a zwłaszcza Parlamentowi, że kieruje szkolnictwem wyższym i podejmuje trafne decyzje dotyczące rozdziału funduszy, rezygnacji z pewnych kierunków studiów itp. Tak więc problem rządu polega na tym, jak „udowodnić”, że podjął właściwe decyzje wszędzie tam, gdzie zmiana warunków granicznych może wpłynąć na jakość kształcenia. Jeśli efekty tych zmian dają się zmierzyć i porównać, to taki „dowód” staje się bardziej wiarygodny. Wskaźniki charakteryzujące osiągnięcia są zatem uznawane za bardzo przydatne w ocenie wyników posunięć rządowych i instytucjonalnych.

Dla rządu system EQA oznacza zebranie tylu obiektywnych informacji, ile da się uzyskać na temat wyników osiągniętych przez instytucje szkolnictwa wyższego, oraz otrzymanie jak najbardziej obiektywnego narzędzia pomiaru jakości. Z tego więc powodu ministrom bardzo zależy na tym, aby mieć jasno określony zestaw wskaźników charakteryzujących osiągnięcia. Ktoś złośliwy mógłby następująco podsumować wyobrażenia wielu ministrów na temat oceny jakości: „zdefiniujcie, czym jest jakość, ustalcie jej normy, przyjmijcie wskaźniki (*performance indicators*) i zmierzcie, w jakim stopniu normy te są spełniane. Na takiej podstawie można podejmować decyzje”. Takie spojrzenie na EQA przyjmuje z góry trzy założenia: że jakość da się zdefiniować; że wskaźniki osiągnięć wiążą się z jakością oraz że jakość można skwantyfikować i zobiektywizować. Wróćmy do tego później.

Przeglądając materiały rządowe dotyczące kierunków polityki można zauważyć, że używa się w nich terminów „kontrola jakości” (*quality control*) i „pomiar jakości” (*quality measurement*). „Kontrola” oraz „pomiar” są z natury terminami wartościującymi i implikują pojęcie kary lub nagrody. „Kontrola jakości jest nieodłącznie związana z karą, z nakładaniem sankcji za niespełnienie wymagań, ale jednocześnie oznacza, że gdy zostanie osiągnięty określony poziom, to nie będą potrzebne dalsze starania o poprawę jakości” (Lynton 1988).

Uwaga instytucji szkolnictwa wyższego koncentruje się na tym, czy jest możliwe oferowanie kształcenia o wysokiej jakości w warunkach określonych przez rząd, oraz jak przekonać opinię publiczną, że poszczególne wydziały uczelni zapewniają najlepsze kształcenie w danych warunkach. Celem jest poprawa jakości tam, gdzie to możliwe, a głównym problemem – to, jak sprawić, by kształcenie dostosowywało się do zmieniających się warunków granicznych. Cytując Henry’ego Mintzberga: „Zmiany w biurokracji profesjonalnej, składającej się ze specjalistów w danej dziedzinie (np. na uniwersytetach), nie pojawiają się wraz z nowymi administratorami, którzy obejmując stanowiska ogłaszają zapoczątkowanie zasadniczych reform, ani nie zależą od technokratycznych struktur rządowych, dążących do podporządkowania sobie tej warstwy profesjonalistów. Zmiany dokonują się drobnymi krokami, w drodze powolnego procesu przeobrażeń w postawach zbiorowości profesjonalistów” (Mintzberg 1983). Problem polega więc na tym, jak zmienić postawy profesjonalistów w kwestii wkładu w konkretny program kształcenia. Mówiąc inaczej: czyjego głosu oni słuchają? Oczywiście odpowiedź brzmi, że chętnie liczą się z opinią innych grup profesjonalistów, a zatem główne rozwiązanie problemu doskonalenia programu kształcenia to oceny wewnątrzśrodowiskowe (*peer review*), a nie „kontrola” prowadzona przez administrację, inspektorów itp.

Poprawa jakości programu kształcenia nie jest jednak celem samym w sobie. Służy ona bowiem innemu, bardziej odległemu celowi. Celem ostatecznym jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia i – dzięki temu – wypuszczanie dobrych absolwentów, przyciąganie więk-

szej liczby studentów, uzyskiwanie większych funduszy, a także zdobywanie wyższego prestiżu.

Tabela 1 zawiera zestawienie różnych poglądów na system EQA. Obok końcowego (*summative*) – podsumowującego i oceniającego podejścia do EQA, reprezentowanego przez stronę rządową, znajduje się podejście przeciwnie, nastawione na kształtowanie działań (*formative*), reprezentowane przez uniwersytety. Punktem wyjścia jest tu założenie, że system EQA ma służyć przede wszystkim poprawie jakości kształcenia. Za najważniejszą jego funkcję uważa się analizę mocnych i słabych stron kształcenia oraz, na podstawie tej analizy, możliwość podejmowania działań zmierzających do poprawy jakości.

Tabela 1
Oczekiwania rządu i instytucji szkolnictwa wyższego wobec systemu zewnętrznej oceny jakości (EQA)

System EQA	Rząd	Instytucje szkolnictwa wyższego
Charakter ocen ze względu na sposób wykorzystania	– końcowe (<i>summative</i>)	– kształtujące (<i>formative</i>)
Cele	<ul style="list-style-type: none"> – akredytacja (jakość progowa) – rozliczanie się przed Parlamentem (<i>value for money</i>) – kierowanie i planowanie w szkolnictwie wyższym (czy cele stawiane przez rząd przed szkolnictwem wyższym są osiągalne?) – konstytucyjny obowiązek „zapewnienia jakości” – porównywanie/ranking w świetle przyznanych funduszy – efektywność – informacja dla studentów i pracodawców 	<ul style="list-style-type: none"> – poprawa jakości – odpowiedzialność – samoregulacja – zapewnienie jakości
Narzędzia	<ul style="list-style-type: none"> – inspektoraty – wskaźniki osiągnięć 	<ul style="list-style-type: none"> – samoocena – oceny wewnętrzne środowiskowe

Uniwersytety podkreślają również funkcję EQA polegającą na rozliczaniu się (*accountability*) z wydawanych funduszy przed społeczeństwem i uważają, że system ten powinien odgrywać pewną rolę w procesie samoregulacji, wewnętrznego kierowania i zapewniania jakości.

Za uprawnione uznać można wszystkie oczekiwania związane z zewnętrzną oceną jakości, a charakter danego systemu EQA musi być dostosowany do celów, jakie ów system sobie stawia. Nie można np. spełnić warunku rozliczania się bez uzyskania zewnętrznych ocen specjalistów ani poprawić jakości bez przeprowadzenia samooceny. Czy jednak do wszystkich celów (takich jak np. przydział środków, rozliczanie się, rozdział zasobów czy kierowanie) potrzebny nam jest rozbudowany system EQA? Powinniśmy z dużą ostrożnością obciążać instytucje szkolnictwa wyższego wymogiem dokonywania stałej oceny. Czasami nadmierna uwaga, jaką obecnie poświęca się jakości, bywa zabójcza dla wydziałów. Nie starcza czasu, by doskonalić jakość programów, ponieważ wydziały muszą wciąż od nowa udowodnić swą jakość. Pojawia się pytanie, czy zawsze istnieje potrzeba stosowania odrębnego systemu EQA i czy nie byłoby możliwe łączenie niektórych celów?

● Akredytacja

Gdy instytucja jako całość wymaga akredytacji lub potrzebuje jej konkretny kierunek studiów, można posłużyć się systemem EQA przedstawionym w ogólnym zarysie w książce *Improvement and Accountability* (Vroeijenstijn 1994). Można również oprzeć się na samoocenie i ocenie wewnątrzrodowiskowej (*peer review*). Jedyna różnica polega na tym, że układ odniesienia, kryteria i standardy, na których podstawie oceniana jest instytucja lub kierunek studiów, określane są albo przez organ zewnętrzny – rządowy, występujący w imieniu podatników, albo przez grupę specjalistów, reprezentujących określone profesje akademickie. Nie ma potrzeby tworzenia obok systemu EQA odrębnego systemu akredytacji zorientowanego na poprawę jakości.

● Finansowanie

System EQA nie jest również konieczny w kwestiach związanych z finansowaniem. Większość systemów finansowania opiera się na wskaźnikach mieszanych: „wejść” (*input*) i „wyjść” (*output*) – liczbie studentów rozpoczynających naukę zestawionej z liczbą absolwentów. Dla tego rodzaju systemu finansowania uprzednia ocena jakości nie jest potrzebna. Jednakże w takim przypadku jakość „wyników” można zakwestionować. Pewne gwarancje jakości można uzyskać poprzez uzależnienie przyznania pewnego procentu środków z budżetu od spełnienia wymogu uczestniczenia w taki czy inny sposób w systemie EQA.

● Odpowiedzialność i rozliczanie się

Spółeczeństwo – w zamian za swoje pieniądze – oczekuje pewnych wartości (*value for money*). Dlatego też instytucje szkolnictwa wyższego odpowiadają za wydane środki. Rozliczenie z wykorzystanych pieniędzy powinno być zawarte w rocznych sprawozdaniach tych instytucji. Rząd i uczelnie powinny uzgodnić, jakiego rodzaju dane mają obowiązek publikować szkoły wyższe: np. liczba przyjętych studentów, wielkość odsiewu na różnych kierunkach studiów, liczba absolwentów, koszty kształcenia jednego studenta, koszty prowadzonych prac badawczych. System EQA nie powinien wszakże być obciążany tymi kwestiami. Oczywiście, dostarczy on informacji, które można wykorzystać przy takich rozliczeniach. Jednak system ten odgrywa w procedurach rozliczeń drugoplanową rolę i zajmuje się głównie kwestią, w jaki sposób instytucja lub wydział radzi sobie z zapewnianiem jakości kształcenia.

● Osiąganie celów stawianych przez rząd

Rząd chce wiedzieć, czy formułowane przezeń cele są, czy też nie są realizowane, a także mieć informacje potrzebne do planowania i kierowania systemem szkolnictwa wyższego. Również w tym przypadku nie należy sądzić, że oczekiwanie to można zaspokoić głównie za pomocą systemu EQA. Publikowane raporty EQA mogą stanowić jedno ze źródeł potrzebnych informacji, nie należy jednak oceny jakości wiązać bezpośrednio z tym zadaniem.

● Informacja dla studentów i pracodawców

Jeśli chodzi o informację dla studentów i pracodawców, można powiedzieć to samo, co w przypadku polityki rządu: publikowanie raportów na temat zewnętrznej oceny jakości może być przydatnym źródłem informacji, ale nie to jest głównym zadaniem oceny.

● Poprawa jakości

System EQA powinien mieć na celu nade wszystko poprawę jakości. Aby osiągnąć ten cel, konieczne jest przeprowadzenie krytycznej samooceny i otwartej dyskusji ze specjalista-

mi. Nie może być żadnego bezpośredniego zagrożenia z zewnątrz, utrudniającego wymianę poglądów.

Z literatury i obserwacji różnych krajów wynika, że każda z zainteresowanych stron musi mieć jasny pogląd na to, czego może oczekiwać od systemu EQA. Nie należy obciążać tego systemu zbyt wieloma zadaniami. Oceny: końcowa/wynikowa (*summative*) i kształtująca (*formative*) wymagają odmiennych podejść. Większość informacji, jakich potrzebuje rząd, można uzyskać w inny sposób niż dzięki EQA, np. poprzez ocenę dokonywaną *ad hoc*. Włączenie do systemu EQA aspektów podejścia wynikowego w ocenianiu może zagrażać podejściu kształtującemu, służącemu zmianom. Systemowi EQA „trudno jest służyć dwóm panom” (Vroeijenstijn 1992).

Rząd a instytucje szkolnictwa wyższego: przeciwnicy czy sojusznicy w sprawie EQA?

W grze zwanej „oceną jakości kształcenia” jest wielu graczy i często nietatwo jest zadowolili każdego z nich, gdyż nie zawsze ich oczekiwania są jednakowe. Graczami na tym polu (rysunek 1) są: instytucje szkolnictwa wyższego, kierownicy zakładów, kierunków i wydziałów, pracownicy odpowiedzialni za programy, studenci, rząd, inspektorat, Parlament. Ponieważ jakość interesuje wszystkie strony, wszyscy podkreślają konieczność jej zagwarantowania. Pytanie jednak brzmi, kto jest odpowiedzialny za zapewnienie jakości?

Rysunek 1

Gracze na polu oceny jakości kształcenia



Obserwując sytuację w różnych krajach, nie można powiedzieć, by instytucje szkolnictwa wyższego z jednej, a rządy z drugiej strony jednoczyły się, by rozwiązać problem jakości i zapewnienia jakości. Te dwie strony nie zawsze bowiem są przyjaciółmi i sojusznikami. Przeciwnie, często mamy do czynienia z pojedynkiem. Co robi każda ze stron i dlaczego?

Rządy i instytucje szkolnictwa wyższego mogą mieć różne opinie w następujących kwestiach:

- cel oceny jakości;
- odpowiedzialność za dokonywanie oceny (kto czym ma się zajmować?);
- możliwość zdefiniowania jakości;
- stosowanie wskaźników osiągnięć;
- związek z nakładami finansowymi;
- rezultaty stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości.

W większości krajów rządy i instytucje szkolnictwa wyższego wciąż są przeciwnikami w kwestii odpowiedzi na pytanie „po co” stosować zewnętrzną ocenę jakości. Jak już stwierdziliśmy, rządy mają często bardzo uproszczony pogląd na jakość i ocenę jakości. Są zdania, że łatwo jest ją zdefiniować i zmierzyć. Może się zdarzyć, że z powodu bardzo odmiennej interpretacji pojęcia jakości, strony te zawsze będą zajmować odmienne stanowiska. Wymagania w kwestii jakości szkolnictwa wyższego, ustalane przez rząd, w rzeczywistości mogą tej jakości zagrozić.

Rządy mają również bardzo uproszczone wyobrażenia na temat rezultatów oszacowywania jakości. Zakładają one, że sam system EQA będzie miał bezpośredni wpływ na jakość instytucji szkolnictwa wyższego i że istnieje bezpośredni związek między wynikami oceny a zaleceniami komisji złożonych z zewnętrznych ekspertów. Jeśli zatem oceny dokonywano w roku x , to zmiany powinny być widoczne już w roku $x + 1$.

W Holandii system EQA stosuje się w szerokim zakresie już od pięciu lat. Ktoś mógłby zapytać, czy rzeczywiście poziom kształcenia w uniwersytetach poprawił się? Skoro uniwersytety podkreślają, że głównym zadaniem EQA jest doskonalenie jakości, to czy można wykazać, że poprawa istotnie nastąpiła? Odpowiedź rozczarowuje: jakość holenderskiego szkolnictwa wyższego nie poprawiła się w istotny sposób. Z badań poświęconych wynikom działania systemu EQA, przeprowadzonych na zamówienie Ministerstwa Edukacji i Nauki, ich autorzy wyciągnęli następujący wniosek: „Nie możemy jednak stwierdzić, że zainwestowanie dużych środków prowadzi bezpośrednio do równie dużej poprawy jakości kształcenia: nie każde zalecenie ma następstwa w postaci odpowiednich działań, nie podejmuje się też działań wymagających radykalnych decyzji” (Frederiks i in. 1993). Wniosek ten nie jest ani zaskakujący, ani nieuzasadniony; nie trzeba jednak na tej podstawie sądzić, że lepiej jest zaprzestać stosowania pochłaniającego czasu i pieniędzy systemu EQA, gdyż „nie można i nie należy oczekiwać, że rezultaty «kultury jakości» będą natychmiastowe i znaczące. Jakość edukacji, jakkolwiek ważna, jest tylko jednym z bardzo wielu problemów stojących przed instytucjami szkolnictwa wyższego: nim drzewo wyrośnie, musi upłynąć sporo czasu; obecne działania mogą wiele przynieść w następnych latach” (Frederiks i in. 1993). Raport zawiera ostrzeżenie dla rządów, by nie stwarzały nadmiernie uproszczonych wyobrażeń na temat szybkich rezultatów EQA i nadal prowadziły ocenę. Innowacje i zmiany wymagają czasu, nigdy zaś nie będzie ani szybkich rezultatów, ani bezpośredniego związku między oceną jakości a poprawą kształcenia. Ogólnie rzecz biorąc, możemy jednak stwierdzić, że w szkolnictwie dzieje się mnóstwo rzeczy będących bezpośrednio bądź pośrednio wynikiem stoso-

wania zewnętrznej oceny jakości. Już samo istnienie tego systemu wpływa na sposób myślenia o jakości uniwersytetów. W ciągu pięciu lat wzrosła świadomość problemu jakości. Jakość znajduje się na porządku dziennym, a kształcenie stało się przedmiotem szerokiej dyskusji. Być może najważniejszy rezultat EQA to właśnie promocja debaty nad jakością.

Między Scyllą doskonalenia a Charybdą rozliczeń

Oczekuje się, że zewnętrzna ocena jakości będzie pełnić podwójną funkcję: poprawy jakości i rozliczania się z wydanych środków. By spełnić te dwa zadania, kierowanie procesem EQA przypomina żeglugę między dwiema skrajnościami. Jeśli nastawić się wyłącznie na doskonalenie jakości, to statek czeka katastrofa u stóp Scylli, gdyż „udziałowcy” zewnętrzni będą się domagać rozliczenia nakładów i wypracują własny system zewnętrznej oceny jakości. Jeśli zaś w zbyt dużym stopniu nastawić się na rozliczanie, to system roztrzaska się o Charybdę, ponieważ doskonalenie jakości będzie utrudnione lub nawet niemożliwe. Trudność polega zatem na tym, by trzymać się kursu i w ten sposób godzić oba wymienione cele w ramach jednego systemu. Z doświadczeń holenderskich wynika, iż nie jest to łatwe.

W kwietniu 1986 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz instytucje szkolnictwa wyższego uzgodniły, że za realizację EQA będą odpowiedzialne same uczelnie. Jak zwykle w przypadku dwustronnych porozumień, nieuchronnie pojawiły się problemy interpretacyjne. Debata tocząca się w ciągu ostatnich pięciu lat skoncentrowała się głównie na określeniu celów oceny jakości oraz na tym, czego należy oczekiwać od systemu kontroli jakości.

Rząd sformułował w stosunku do EQA następujące cele:

- Doskonalenie procesu kształcenia.
- Rozliczanie się ze środków: „Instytucje szkolnictwa wyższego mogą kształtować procedury rozliczania się przed społeczeństwem za wydatkowane fundusze za pomocą systemu oceny jakości. Stanowi on element uzupełniający rozszerzonej autonomii. Funkcja ta jest istotna, ponieważ dzięki wynikom oceny jakości szkoły wyższe mogą przedstawiać sprawozdania z jakości nauczania i z prowadzonych badań” (Ministerie van O & W 1989).
- Wkład na rzecz procedur planowania (ujawnienie różnic w jakości może odgrywać rolę w dyskusji nad rozwojem szkolnictwa wyższego).
- Dostarczanie społeczeństwu informacji na temat sytuacji w szkolnictwie wyższym, np. informacji dla przyszłych studentów, dotyczących jakości programów oferowanych przez różne instytucje szkolnictwa wyższego oraz perspektyw na rynku pracy (Ministerie van O & W 1989).

Opinie uniwersytetów i rządu na temat celu, jakim jest „poprawa jakości” nie różnią się. Zadaniem systemu oszacowywania jakości jest przede wszystkim wychwycenie słabych punktów oraz poprawa jakości i podnoszenie poziomu kształcenia. Jednakże interpretacja celu, jakim jest „rozliczanie” wywołała dyskusję. Pytanie brzmi, czego ma dotyczyć to rozliczanie?

Uniwersytety twierdzą, że dokonują rozliczeń w swych sprawozdaniach rocznych. Raporty będące wynikiem EQA nie powinny być obciążane zadaniem ogólnego rozliczania się z wydawanych pieniędzy i przedstawiania efektywności. „Rozliczanie” w ramach EQA powinno być ograniczone wyłącznie do tego, jak uniwersytety radzą sobie z zapewnieniem odpowiedniej jakości kształcenia. W tym zakresie pewną rolę odgrywają również komisje ekspertów ds. oceny.

Dla uniwersytetów ważna rola EQA polega na tym, że system ten pomaga w procesach samoregulacji instytucji. Przed 1985 r. rząd często starał się sterować szkolnictwem wyższym poprzez szczegółowe interwencje oraz regulacje państwowe. Nowa filozofia zwiększonej autonomii oznacza, że uniwersytety same sprawdzają, czy ich cele i zadania są realizowane oraz czy sam proces realizowania tych celów i zadań znajduje się pod kontrolą. Taką samoregulację powinna w coraz większym stopniu zastępować regulację ze strony państwa. Musi ona opierać się na odpowiednim systemie oceny i zapewniania jakości.

H.R. Kells (1992; 1993) podaje następującą definicję czy też zestaw właściwości charakteryzujących samoregulujący się uniwersytet. Uniwersytet taki:

- analizuje systematycznie założenia na poziomie instytucjonalnym i kierunków studiów (cele, zamierzenia i zadania), by ocenić ich klarowność, kompletność, spójność, wzajemne powiązania oraz stopień realizacji;
- powołuje osobę lub tworzy komórkę odpowiedzialną za dokonywanie oceny, wykorzystywanie jej wyników, konsekwentne stosowanie procedury oceniania oraz spójność programów z budżetem i planami;
- tworzy sprawny, rozbudowany system informacji, obejmujący zarówno dane, jak i opinie na temat prowadzonych kierunków studiów i świadczonych usług; wysłuchuje opinii klientów oraz oczekuje, że władza i personel akademicki będą wykorzystywać te informacje;
- dokonuje przeglądu swej działalności na podstawie odpowiedniej procedury (w odniesieniu do kierunków studiów, usług i zarządzania), posługując się w tym celu procesami samooceny, a następnie oceną wewnątrzśrodowiskową (*peer review*), dla potwierdzenia wyników samooceny; okresowo przeprowadza całościowy przegląd swej działalności: prowadzonej polityki, strategii i kierunków rozwoju;
- podejmuje działania na podstawie wyników tych przeglądów: stosuje zachęty i kary, dokonuje nieznacznej redystrybucji zasobów; czasami nawet rezygnuje ze świadczenia jakichś usług lub prowadzenia kierunków studiów.

Uniwersytety podkreślają, że głównym celem systemu EQA jest poprawa jakości, a wszystkie inne cele są mu podporządkowane. Komisje ekspertów nie są po to, by dostarczać informacji rządowi, nie są także tanią formą inspektoratu; stanowią zwierciadło i płytę rezonansową dla wydziałów. System EQA powinien jednak również odgrywać szerszą rolę społeczną, jakkolwiek nie należy przeceniać jego znaczenia jako instrumentu rozliczania się.

Jaką rolę pełnią wskaźniki osiągnięć?

Jak już wcześniej powiedzieliśmy, uproszczone pojęcie o ocenie jakości jest następujące: należy zdefiniować jakość i stworzyć zestaw tzw. wskaźników osiągnięć (*performance indicators*) służących do jej pomiaru. Pojawia się jednak pytanie, czy istnieje realny związek między wskaźnikami osiągnięć a jakością. Opinie są podzielone. Jest oczywiste, że ilekroć ludzie starają się określić jakość korzystając bezpośrednio z danych ilościowych, pojawiają się różnice interpretacyjne. Rozważmy np. problem pomiaru jakości badań. Czy ogólna liczba publikacji stanowi rzeczywistą miarę jakości? Analiza informacji z innych źródeł oraz uzyskanych doświadczeń dowodzi, że nie zawsze. Takie wskaźniki osiągnięć jak liczba publikacji pokazują, z jakimi niebezpieczeństwami wiąże się ich stosowanie. Gdy już przyjmie się jakiś wskaźnik, prędko zaczyna się go nadużywać. Obserwujemy obecnie, że zamiast opublikować jeden dobry artykuł, dzieli się go na kilka, ponieważ do oceny dorobku liczy się ilość.

Inny przykład dotyczący edukacji: interpretacja wskaźnika określającego odsetek studentów kończących studia. Jeden wydział ma wskaźnik przekraczający 80%, a wskaźnik drugiego wynosi 60%. Ale czy ta liczba cokolwiek mówi o osiągnięciach tego wydziału? Albo o jakości kształcenia? Czy osiągnięcia uniwersytetu Y, którego wskaźnik przekracza 80%, są większe niż dokonania uniwersytetu X, mającego wskaźnik 60%? A może uniwersytet Y obniżył poziom? Albo uniwersytet X stosuje ostrzejszą selekcję na pierwszym roku?

Na temat wskaźników osiągnięć istnieje już ogromna literatura (Ball, Hallwachi 1987; Cave i in. 1988; Seghers i in. 1989; Goedegebuure i in. 1990; Sizer 1990; Spee, Bormans 1991). W dyskusji na temat tych wskaźników uderzające jest, że wyodrębniły się dwa przeciwne obozy: to przede wszystkim strona rządowa podkreśla znaczenie ich stosowania. Rządy mają optymistyczny pogląd w kwestii możliwości stosowania właściwych wskaźników. Instytucje szkolnictwa wyższego zachowują rezerwę i sceptycyzm, jeśli chodzi o ich wykorzystywanie. Wiele rządów, jak dotąd bez większego powodzenia, próbuje tworzyć wskaźniki osiągnięć potrzebne do oszacowywania jakości. Można pokrótce wskazać następujące przyczyny tych niepowodzeń:

- Termin „wskaźnik osiągnięć” jest bardzo niejednoznaczny.

Mimo prób określenia znaczenia i funkcji wskaźników osiągnięć, pojęcie to rodzi nieporozumienia. Problem polega na tym, że wskaźnik osiągnięć nie zawsze pozostaje w bezpośrednim związku z wynikami działania instytucji, ale powinien być traktowany jako element danych statystycznych. Seghers i inni (1989) podają jako przykład jednego ze wskaźników osiągnięć proporcję mężczyzn i kobiet w zbiorowości studentów. Wskaźnik ten nic jednak nie mówi na temat jakości danej instytucji szkolnictwa wyższego. Jest to raczej wskaźnik informujący rząd, w jakim stopniu realizowana jest feminizacja studiów wyższych.

- Wskaźniki osiągnięć pełnią różne funkcje.

Wskaźnikom osiągnięć przypisywane są rozmaite funkcje. Nawet bez używania terminu „wskaźnik osiągnięć” jest oczywiste, że pewne dane (liczby: przyjętych studentów, studiujących, absolwentów, bezrobotnych absolwentów) mają duże znaczenie. Istotne dla określenia jakiegoś zjawiska, dane te odgrywają ważną rolę w monitorowaniu i ocenianiu. Z drugiej strony, rządy często traktują wskaźniki osiągnięć jako instrumenty alokacji środków. W niektórych krajach obserwujemy próby oparcia na takich wskaźnikach systemu finansowania instytucji szkolnictwa wyższego (Bauer 1993).

- Wskaźniki przekształcają się w normy.

Gdy obserwujemy, jak różne funkcje przypisuje się wskaźnikom osiągnięć, to nie dziwi obawa przed przekształcaniem tych wskaźników w kryteria. Współczynnik kończących studia może być wskaźnikiem charakteryzującym cel, którym jest „jak największa liczba studentów uzyskujących dyplom”. Współczynnik taki, wynoszący np. 70%, pokazywałby zatem, że cel ten jest osiągnięty w większym stopniu niż w przypadku, gdy współczynnik ten wynosi 60%. Liczba ta nic jednak nie mówi o jakości kształcenia. Zalecenie, że należy osiągać przynajmniej 70-procentowy współczynnik sukcesu w kończeniu studiów może jednak przekształcić się w obowiązującą normę (standard).

Należy z tego wysnuć wniosek, że wszystkie wysiłki i dyskusje prowadzone w ubiegłym dziesięcioleciu nie doprowadziły do wypracowania zestawu wskaźników osiągnięć, który byłby zaakceptowany przez wszystkich.

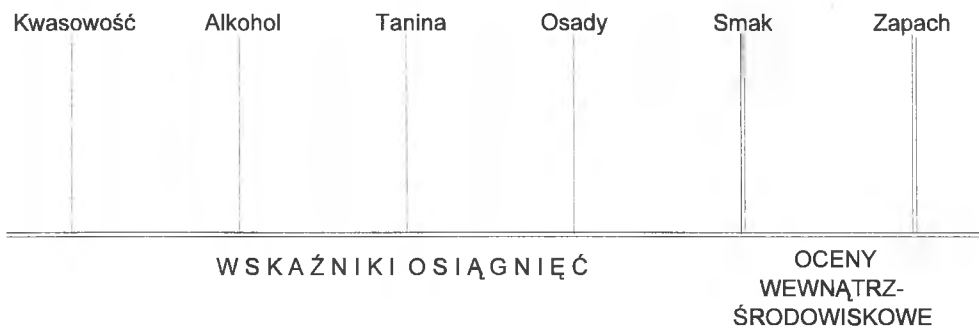
Wskaźniki osiągnięć a oceny wewnątrzśrodowiskowe

Czy wskaźniki osiągnięć (*performance indicators*) mogą pełnić jakąś rolę w ocenie jakości? Jaka jest wartość tych wskaźników w porównaniu z ocenami wewnątrzśrodowiskowymi (*peer review*) lub w połączeniu z nimi? Patrząc na istniejące zestawy wskaźników osiągnięć (por. np. Seghers i in. 1989; Sizer 1990), można wyodrębnić wskaźniki ilościowe i jakościowe. Wskaźniki ilościowe to często podstawowe dane statystyczne, choć ozdobione nazwą „wskaźniki osiągnięć”: mówią o liczbach studentów, personelu, wielkości odpadu, proporcji personelu i studentów. Jeśli posługiwać się tymi danymi we właściwy sposób, to te wskaźniki „osiągnięć” rodzą różne pytania, ale nigdy nie dostarczają odpowiedzi. Tak zwane jakościowe wskaźniki osiągnięć można traktować jako czynniki, które mają wpływ na jakość (pewne aspekty, które trzeba wziąć pod uwagę, gdy analizuje się jakość). Problem polega na tym, czy możemy (lub powinniśmy) polegać w większym stopniu na wskaźnikach osiągnięć niż na subiektywnej ocenie specjalistów.

Wskaźniki osiągnięć pełnią ograniczoną rolę w ocenie jakości, co pokazuje następujący przykład: Mam butelkę wina i chciałbym ocenić jego jakość. Jakie aspekty są ważne? Najpierw muszę ustalić, jakie cechy będę brał pod uwagę w ocenie tego wina: kwaśność, zawartość taniny, alkoholu, osady. Naturalnie, mogę zmierzyć te własności wina, nadal jednak nie będę wiedział, czy wino jest dobre, czy nie. Istnieją jednak inne właściwości, bardziej istotne przy ocenie: smak i zapach. Tych cech nie da się skwantyfikować. Potrzebny nam będzie zespół ekspertów, którzy potrafią osądzić smak i zapach oraz powiedzieć, czy są one dobre, czy nie (rysunek 2; Vroeijenstijn 1993a).

Rysunek 2

Wskaźniki osiągnięć a oceny wewnątrzśrodowiskowe (*peer review*)



Ocena instytucji czy kierunków studiów?

Przygotowując system zewnętrznej oceny jakości (EQA) trzeba podjąć kilka decyzji. Jedną z nich jest określenie, jakiego poziomu instytucjonalnego ocena ta ma dotyczyć. Zależy to od celu, jakiemu ma ona służyć: czy jest potrzebna po to, aby dana instytucja uzyskała akredytację? Czy też po to, żeby sprawdzić, czy zapewnia się odpowiednią jakość kształcenia? Albo

też: gdy chcemy głębiej przeanalizować organizację danej instytucji, czy potrzebni nam są eksperci, by ocenili programy nauczania lub programy badawcze? Jest oczywiste, że każdy wybór ma i dobre, i złe strony.

Przykładem systemu szerokiej oceny instytucji jako całości jest podejście reprezentowane przez Radę ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego (*Higher Education Quality Council – HEQC*) w Wielkiej Brytanii oraz przez Narodowy Komitet ds. Jakości (*Comité National d'Evaluation – CNE*) we Francji.

HEQC określa swe zadanie jako: „analizę oraz weryfikację efektywności systemów [szkolnictwa wyższego] oraz procedur stosowanych przez instytucje w celu zapewnienia odpowiedniej jakości nauczania i uczenia się. Kontrola jakości nie jest prowadzona po to, by oceniać bądź oszacowywać zasadność działania instytucji czy jej celów *per se*, ani po to, by oceniać trafność pożądaných wyników. Ma ona służyć analizie i formułowaniu opinii na temat procedur zapewniania jakości oraz ich działania w praktyce, na tle założonych celów danej instytucji”.

Zaletą tego systemu oceny jakości jest to, że wymaga on mniejszej liczby ekspertów, pochłania zatem mniej czasu i pieniędzy. Polega bowiem na kontroli procedur zapewniania jakości w instytucji.

Podejście reprezentowane przez francuski CNE różni się od tego, jakie przyjął HEQC. System oceny jakości stosowany przez CNE składa się z dwóch części: ogólnej oceny instytucji szkolnictwa wyższego oraz, czasami, „horyzontalnej” oceny poszczególnych dyscyplin. Ocena instytucji nie służy badaniom indywidualnego poziomu ani też nie obejmuje kursów nauczania (Staropoli 1992; Ottenwaelter 1993). W przeciwieństwie do podejścia przyjętego przez HEQC, CNE bada nie tylko sposób, w jaki zapewnia się jakość, ale także stara się ocenić jakość instytucji i jej części składowych.

Podejście instytucjonalne ma pewne wady: analiza ta w małym stopniu angażuje szeregowych pracowników ocenianej placówki, nie dostarcza informacji zwrotnych potrzebnych poszczególnym dyscyplinom i nie formułuje zaleceń mających na celu udoskonalenie programu. Lukę tę może wypełnić przegląd dyscyplin.

Okazuje się, że tytuł tego paragrafu jest niewłaściwy. Wybór nie polega na alternatywie „albo-albo”, ale powinien obejmować oba rodzaje oceny – instytucji i kierunków studiów. Rysunek 3 przedstawia powiązania między trzema poziomami: instytucji szkolnictwa wyższego, wydziału oraz kierunku (przedmiotu) studiów.

Kontrola instytucji

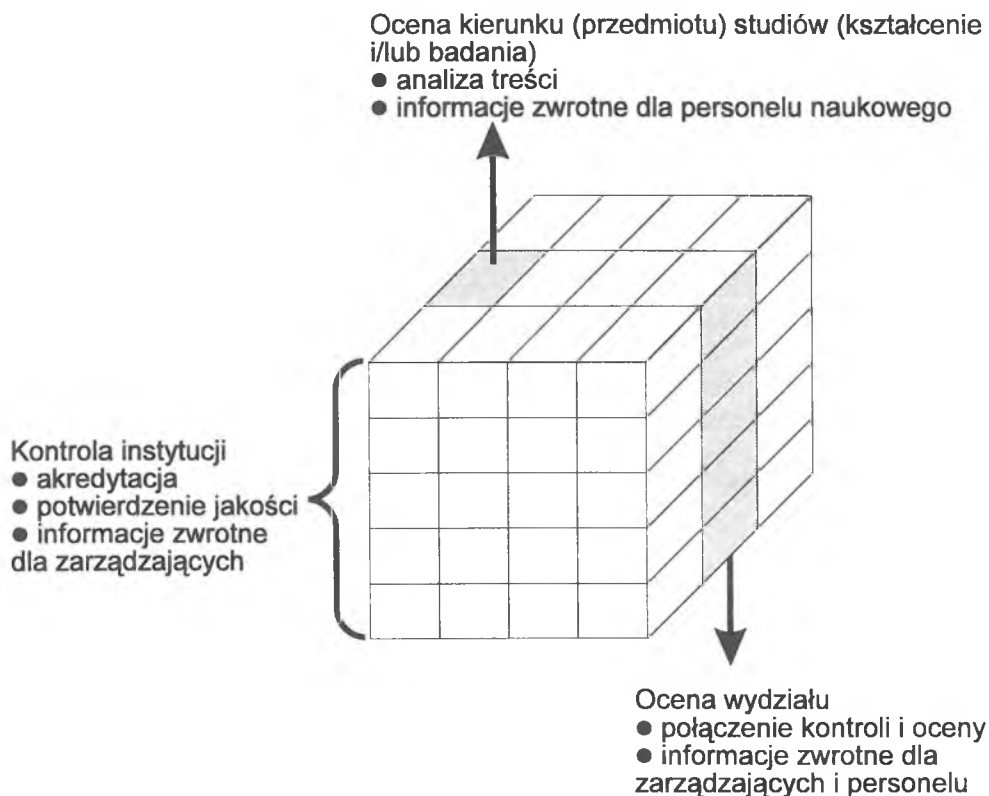
Kontrola instytucji (*institutional audit*) może być dokonywana ze względu na potrzebę uzyskania akredytacji. W tym przypadku można zastosować procedurę pobieżnej oceny. Minimalne wymagania czy standardy są określane na zewnątrz tej instytucji. W niektórych przypadkach można wziąć pod uwagę przeszłe osiągnięcia, przede wszystkim jednak patrzy się na to, czy spełnione są warunki, bez których placówka nie może być uznana za prawdziwą instytucję szkolnictwa wyższego.

W tym świetle istotne elementy, które należy poddać ocenie, to:

- założone cele instytucji oraz ich zgodność z wartościami, jakich oczekuje się od szkolnictwa wyższego;
- obsada personalna i kwalifikacje kadry;
- liczba wydziałów i różnorodność oferowanych kierunków kształcenia;

Rysunek 3

Związki między kontrolą instytucji, oceną wydziału i oceną kierunku (przedmiotu) studiów



- posiadane środki;
- wewnętrzne procedury gwarantujące jakość.

Jeśli bezpośrednim celem nie jest akredytacja, ocena instytucji powinna być traktowana jako podsumowanie, końcowy element systemu EQA zorientowanego na ocenę poszczególnych kierunków (przedmiotów) studiów. Rozpoczynając od oceny kierunku lub oceny wydziału, również instytucja jako całość powinna być oceniana raz w danym cyklu. Powinno się to robić pod koniec cyklu oceny i nie oddzielnie, gdyż trzeba znać wyniki oceny elementów składowych. Wszystkie wyniki można rozpatrywać łącznie. Ocena instytucji może również opierać się na samoocenie i ocenie zewnętrznej. Kwestie, które należy poddać ocenie wewnętrznej lub przedyskutować z zewnętrzną komisją to:

- zadania i profil instytucji szkolnictwa wyższego;
- generalna polityka kształcenia i badań;
- organizacja i zarządzanie;
- podstawowe urządzenia i usługi (np. biblioteka, poradnictwo edukacyjne);
- system finansowania;
- wewnętrzne procedury gwarantujące jakość.

Ocena wydziału lub kierunku (przedmiotu) studiów

Można wymienić trzy powody, dla których warto dokonywać oceny wydziału zamiast przeprowadzać ocenę pojedynczego kierunku studiów.

– Czasem ocena kierunku może się zbiegać z oceną wydziału, jak to jest w Holandii w przypadku oceny wydziału prawa. Istnieją tak duże pokrewieństwa prowadzonych kierunków, że ocenie podlegają wszystkie kierunki funkcjonujące oferowane w ramach wydziału prawa. Tak samo jest w przypadku ekonomii.

– Niekiedy powiązania są luźniejsze, ale władze wydziału chcą lepiej poznać te związki.

– Problemy pojawiają się, gdy ocena dotyczy wydziału podzielonego na wiele segmentów, np. humanistyki czy nauk społecznych. Wydziały są przeciążone ocenianiem. Ciągłe się nim zajmują: gdy jedna komisja kończy pracę, pojawia się następna. Inną wadą jest to, że zespół oceniający zwraca uwagę wyłącznie na jeden kierunek studiów, a nie na związki między kierunkami, profil wydziału i wkład wszystkich tych elementów w realizację profilu wydziału.

Dwa pierwsze przypadki nie stwarzają problemów. Można wykorzystać tę samą metodę. W trzecim – ocenie wydziału podzielonego na segmenty – należy dokonać pewnej adaptacji. Będzie to wówczas raczej ocena warunków granicznych niż poszczególnych kierunków studiów. Informacje zwrotne mają większe znaczenie dla polityków i administratorów niż dla personelu szkoły wyższej i studentów.

Ocena przedmiotów i programu nauczania

Na drugim końcu skali znajduje się ocena przedmiotów i programu nauczania. Zespół oceniający ocenia przedmiot lub kilka przedmiotów z pokrewnej dziedziny. Takie podejście umożliwia głębszą i bardziej szczegółową analizę. Obejmuje poziom indywidualny, a zespół oceniający może przedstawić informacje zwrotne i zalecenia w kwestii doskonalenia nauczania.

I tu jednak istnieją pewne wady: taka ocena jest kosztowna i pochłania wiele czasu. W przypadku pewnych wydziałów, mających wiele kierunków studiów, jak np. humanistyka, podejście to prowadzi do bezustannej oceny. Podczas gdy większość wydziałów uniwersytetów holenderskich komisja wizytuje raz czy dwa razy w ciągu sześcioletniego okresu (np. wydziały nauk ekonomicznych czy prawa), to wydziały humanistyki (obejmujące takie dyscypliny jak historia, lingwistyka, nauki humanistyczne itd.) od czasu wprowadzenia systemu EQA były wizytowane prawie co roku. W tym przypadku należy szukać innego rozwiązania, zachowującego zalety podejścia koncentrującego się na ocenie treści kształcenia na danym kierunku, ale zmniejszającego obciążenia.

Ponieważ jakość kształcenia wynika przede wszystkim z tego, co dzieje się na wydziale, najlepiej jest rozpocząć zewnętrzną ocenę jakości od oceny treści programów w ramach konkretnej dziedziny. Oczywiście wszystko jest dobrze, gdy ocenia się jakość na poziomie departamentów, ale co zrobić z usługami świadczonymi na poziomie uczelnianym i z oceną instytucji jako całości? Istnieje zatem konieczność uzupełnienia przeglądu kierunku studiów oceną podstawowych usług i zarządzania instytucją.

Oceny indywidualne i porównawcze

Inny wybór, którego trzeba dokonać przy projektowaniu systemu zewnętrznej oceny jakości (EQA), dotyczy zakresu oceny. Czy jeden zespół EQA ma wizytować kilka instytucji szkolnictwa wyższego (podejście horyzontalne i porównawcze), czy tylko jedną? Zasady i zalecenia sformułowane dla EQA odnoszą się do zewnętrznej oceny jakości więcej niż jednej instytucji przez tę samą komisję. Mogą one jednak być stosowane również w ocenie jednego wydziału, uczelni, departamentu lub przedmiotów nauczania. Różnica polega na sposobie przedstawiania danych.

W niektórych państwach (Holandia, Dania, Portugalia) zdecydowano się na przeprowadzenie oceny ogólnokrajowej. Oznacza to, że jeden zespół ocenia ten sam kierunek studiów we wszystkich instytucjach szkolnictwa wyższego. Oczywiście jest to możliwe wtedy, gdy nie ma zbyt wielu instytucji. Doświadczenie uczy, że dziesięć wizytacji stanowi maksimum, jakiego można oczekiwać od zespołu. Oczywiście, gdy jest więcej jednostek, które trzeba ocenić, to można połączyć kilka z nich i przeprowadzić ocenę w skali regionu.

Istnieje kilka powodów, dla których warto dokonywać oceny porównawczej w przekroju poziomym:

- EQA pełni również funkcję publiczną, dlatego musi odpowiadać na ogólnospołeczne zapotrzebowanie na ocenę porównawczą. Chociaż system ten nie ma na celu tworzenia rankingów czy tabel ligowych, to istotna jest kwestia wyników porównań pewnych aspektów jakościowych na różnych wydziałach. Rząd chce znać jakość studiów, zarówno ze względu na studentów wstępujących na uniwersytety, jak i z uwagi na pracodawców. Taką wiedzę można uzyskać jedynie w wyniku oceny jakości wszystkich kierunków studiów lub ich grup przez jeden zespół oceniający.

- Nie tylko rząd jest zainteresowany oceną porównawczą. Zainteresowane są nią również instytucje szkolnictwa wyższego. Chcą bowiem poznać własną pozycję w danej dziedzinie.

- Ocena horyzontalna ma również znaczenie dla samej badanej dziedziny. Oceniając większą liczbę kierunków studiów, zespół może uzyskać jasny obraz sytuacji ocenianej dziedziny i zaplanować działania korzystne dla rozwoju badanych wydziałów.

- Ocenianie większej liczby kierunków studiów przez jeden zespół pozwala także na takie samo traktowanie jednostek organizacyjnych objętych oceną. Zwłaszcza gdy wyniki oceny są przedstawiane opinii publicznej, ważne jest, aby jednostki te były traktowane w możliwie jednolity sposób.

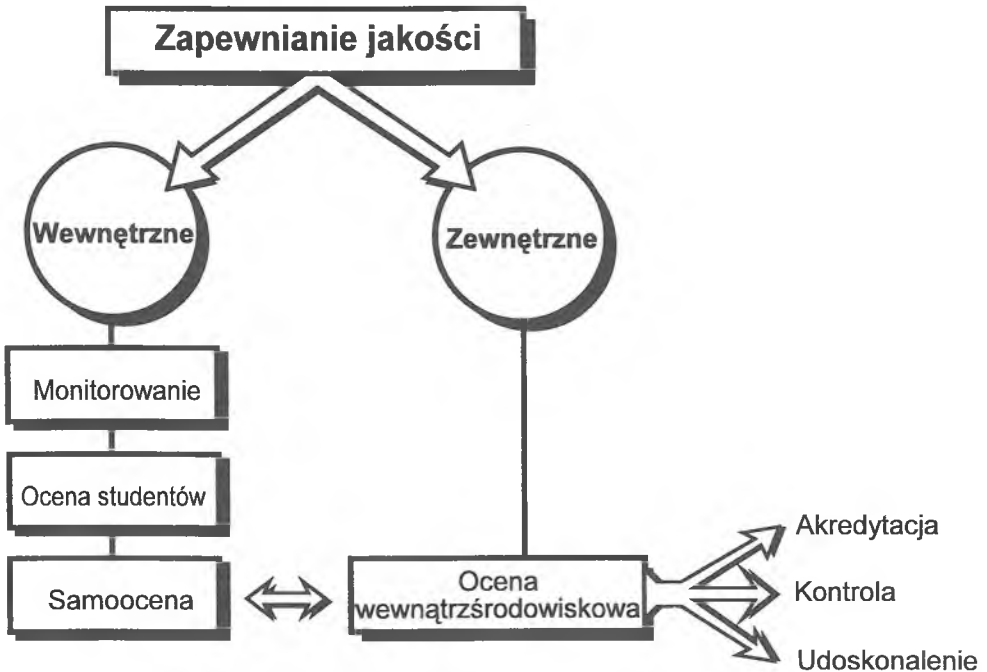
- Jakkolwiek oddzielna ocena kierunków studiów wydaje się tańsza i zabierająca mniej czasu członkom zespołu oceniającego, to z oczywistych względów trudno byłoby znaleźć specjalistów dla oceny każdego kierunku oddzielnie.

Wewnątrzinstytucjonalna troska o jakość

Troska o jakość nie powinna opierać się wyłącznie na ocenie dokonywanej przez zespoły z zewnątrz (rządowe lub inspektoraty). Jakość można bowiem zapewnić przede wszystkim poprzez wewnętrzną dbałość o nią, tj. przez stały i umocowany strukturalnie nadzór pełniony przez samą instytucję i jej odpowiednie działy. Nie ma sensu tworzenie systemu zewnętrznej

oceny jakości bez dobrze działającego systemu wewnętrznego nadzoru nad nią. Rysunek 4 przedstawia związki między wewnętrznym systemem zapewniania jakości a zewnętrzną oceną jakości.

Rysunek 4
Wewnętrzne i zewnętrzne elementy oceny jakości instytucji szkolnictwa wyższego



Za jakość kształcenia odpowiadają wszyscy pracownicy wydziału oraz studenci. Jest ona ich wspólnym obowiązkiem. Z tego powodu wydział musi dbać o to, aby nieustannie przejawiać troskę o jakość. System wewnętrznego zapewniania jakości składa się z elementów przedstawionych na rysunku 5.

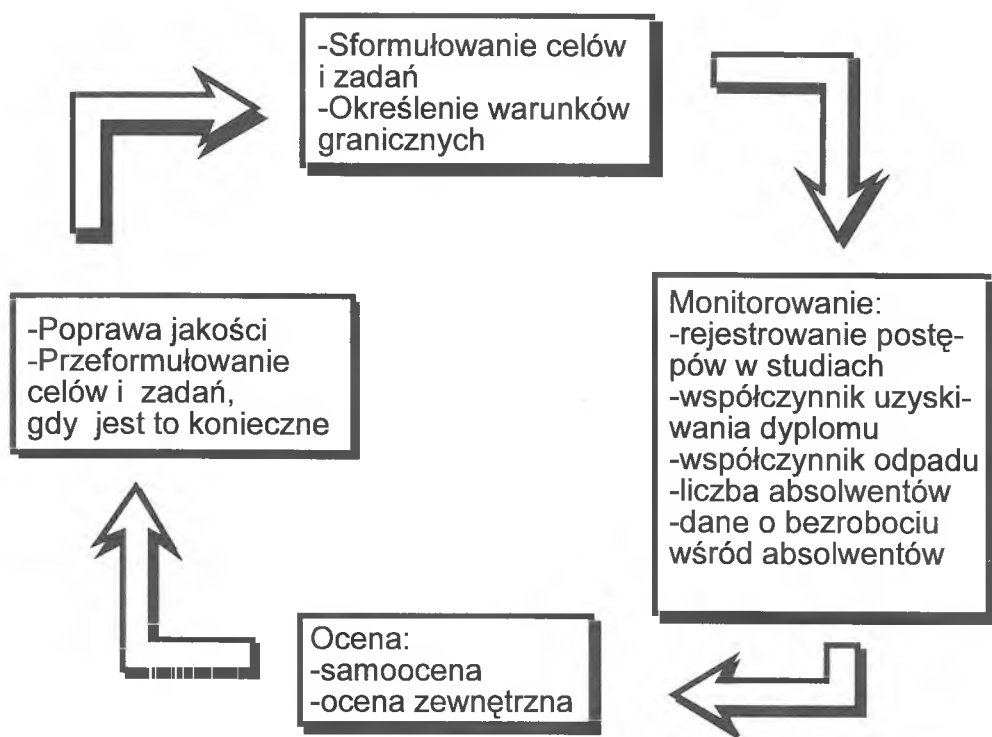
Układ odniesienia dla zapewniania jakości stanowią cele i zadania instytucji szkolnictwa wyższego lub wydziału. Muszą one być jasno sformułowane i spełniać wymagania zarówno naukowe, jak i społeczne. Te cele i zadania muszą być zgodne z koncepcją szkolnictwa wyższego przyjętą przez dany wydział. Oczywiście, jak zauważa Barnett (1993), często jest to mieszanina różnych koncepcji.

Cele i zadania powinny jednocześnie odzwierciedlać wymagania różnych „udziałowców”: studentów, pracowników akademickich, pracodawców, rządu, a także społeczeństwa jako całości. Jak wydziały starają się pogodzić te wymagania w formułowanych przez siebie celach i zadaniach?

Cele te trzeba postrzegać na tle warunków granicznych. W dyskusjach na temat oceny jakości zbyt często zapomina się o tych warunkach. Tymczasem jakość jest zdeterminowana

przez warunki graniczne, np. przez warunki określone przez rząd dla instytucji szkolnictwa wyższego. Jeśli ma się prawo przeprowadzania selekcji studentów „na wejściu”, a nie jest się – jak w Holandii – zmuszonym do przyjmowania wszystkich chętnych, to łatwiej jest zapewnić wyższy współczynnik sukcesu w kończeniu studiów. Jeśli można prowadzić własną politykę kadrową, to zapewnienie jakości jest prostszym zadaniem. Ważne są również warunki finansowania.

Rysunek 5
System wewnętrznego zapewniania jakości



Zbyt często zapomina się, że jakość ma swoją cenę. Nie możemy oczekiwać, że instytucje szkolnictwa wyższego będą mogły zapewniać tę samą jakość kształcenia przy zmniejszonych środkach finansowych i zwiększonej liczbie studentów.

Niezbędny jest także dobry system monitorowania. Każda instytucja lub jej jednostka organizacyjna musi powołać taki system. Obejmuje on np. odnotowywanie postępów w studiach, współczynniki sukcesu, liczbę osób nie kończących studiów, liczbę absolwentów i wielkość bezrobocia/zatrudnienia wśród absolwentów. Używając tych narzędzi można badać sytuację „na wejściu” (*input*) oraz proces i jego rezultaty – „wyjście” (*output*). Pracownicy akademicy „trzymają rękę na pulsie” i mogą podejmować działania tam, gdzie są konieczne.

Ocenianie jest najważniejszym ogniwem w procesie zapewniania jakości. W niektórych przypadkach niezbędna jest krytyczna samoocena, niezależnie od tego, czy będzie ona poprzedzać oceny wewnętrzśrodowiskowe, czy nie. Wyniki oceny oraz analiza słabych i mocnych punktów powinny stanowić podstawę działań mających na celu poprawę jakości. „Wąskie gardła” i słabe punkty zidentyfikowane w badaniu muszą być wyeliminowane.

Jakkolwiek kontrola jakości nie jest celem samym w sobie, ponieważ powinna być włączona w ogólną politykę zarządzania, to w obrębie całego procesu tej kontroli można wyodrębnić zarządzanie przyjmując jakość za podstawę. Czasem takie właśnie zarządzanie może być wynikiem przedstawionych wyżej działań. Niezależnie od tego, czy chodzi o utrzymywanie dobrej jakości, czy o poprawę jakości słabej, jakieś działania muszą być podjęte.

Podstawowe zasady opracowania systemu zewnętrznej oceny jakości (EQA)

Zaprojektowanie systemu EQA zależy od celów, jakie sobie stawiamy. Na początku tego artykułu wyjaśnialiśmy, że tworzenie odrębnego systemu EQA nie zawsze jest konieczne do realizacji przyjętych celów. Najlepiej zaprojektować system EQA zorientowany na poprawę jakości i jako efekt uboczny – na rozliczenie się z otrzymanych środków. Aby stworzyć taki system, należy przyjąć kilka zasad.

- Wszystkie zainteresowane strony (rząd, Parlament, instytucje szkolnictwa wyższego, ich pracownicy i studenci) muszą wiedzieć, czego można oczekiwać od EQA.

Jak już wyjaśnialiśmy, istnieją różne powody stosowania EQA. Oczekiwania rządu i uniwersytetów dotyczące celów i wyników EQA mogą się różnić. Czy decydujemy się na system, by móc stymulować jakość, czy po to, by ją mierzyć (w takim stopniu, w jakim jest to możliwe)? Czy też chcemy go stosować ze względu na alokację środków? A może projektujemy system, który ma być narzędziem utrzymywania i podnoszenia jakości? Wszystkie wymienione cele są uprawnione. Dla wszystkich zainteresowanych stron musi być jednak jasne, jaki jest cel przeprowadzania oceny w konkretnym przypadku. Nie ma sensu podkreślanie funkcji poprawy jakości, a potem wykorzystywanie wyników do alokacji pieniędzy, jeśli nie uprzedza się instytucji szkolnictwa wyższego, że tak właśnie będzie.

Wybór funkcji „wpływanie na jakość i jej pomiaru”, na której często zależy rządowi, jest uzasadniony, nie można jednak wówczas oczekiwać zbyt dużej współpracy ze strony instytucji szkolnictwa wyższego. Nikt nie lubi przynosić sznura, na którym mają go powiesić.

- Nie należy obciążać systemu oceny równocześnie podejściem wynikowym i kształtującym. EQA nie może „służyć dwóm panom”.

Jakkolwiek przy formułowaniu celu EQA należy dążyć do łączenia oczekiwań instytucji szkolnictwa wyższego z życzeniami otoczenia zewnętrznego, to należy pamiętać, że jakości lepiej służy podejście zorientowane na poprawę niż na kontrolę. Ważne jest zatem, by nie kłaść nadmiernego nacisku na funkcję „rozliczeniową” i dostarczanie informacji.

System EQA służący poprawie jakości z trudem może pełnić jednocześnie funkcję publiczną, rozliczeniową.

- System EQA nie ma na celu tworzenia rankingów i nie jest bezpośrednio związany z systemem finansowania.

Istnieje obecnie tendencja do publikowania tabel ligowych czy też listy „10 najlepszych” instytucji szkolnictwa wyższego lub wydziałów. Zewnętrzna ocena jakości ma w pewnym stopniu charakter analizy porównawczej wówczas, gdy badaniem obejmuje się większą liczbę wydziałów. Należy jednak wyraźnie stwierdzić, że porównywanie jakości nie oznacza tworzenia rankingu ani nie ma takiego celu. Ranking jest nieuzasadniony, ponieważ sumowanie oceny różnych cech nie ma sensu: szczegółowa ocena straciłaby wówczas znaczenie. Łączenie rankingu z systemem EQA stanowiłoby zagrożenie dla doskonalenia jakości, ponieważ wydziały ujawniałyby jedynie swe mocne, a nie słabe strony. To samo dotyczy bezpośredniego związku z przydzielaniem funduszy.

- Za jakość odpowiadają przede wszystkim instytucje szkolnictwa wyższego, to one zatem muszą być „właścicielami” systemu EQA.

Jedną z podstawowych zasad jest to, że instytucje szkolnictwa wyższego są odpowiedzialne za jakość i gwarancję jakości. Podnoszenie jakości rozpoczyna się od poziomu instytucjonalnego, a wydziały czy kierunki studiów nie mogą być w żadnym wypadku do niego przymuszone. System EQA nie może być instrumentem działania rządu, ale powinien być narzędziem służącym instytucjom szkolnictwa wyższego, wydziałom lub pracownikom tych instytucji. Z tych powodów instytucje szkolnictwa wyższego powinny odpowiadać za opracowanie systemu i jego stosowanie. Dlatego:

- Instytucje szkolnictwa wyższego powinny stworzyć specjalną organizację odpowiedzialną za koordynację i stosowanie systemu EQA.

Stworzenie i stałe wykorzystywanie systemu EQA wymaga koordynacji ze strony międzyinstytucjonalnej organizacji lub stowarzyszenia, takiego jak np. związek Uniwersytetów Holenderskich (VSNU). Ciało takie mogą także stworzyć instytucje szkolnictwa wyższego.

- Ciało ustanowione poza instytucjami szkolnictwa wyższego jest odpowiedzialne za kontrolę systemu oceny („metaocenę”), co zapobiega degeneracji tego systemu i uprawianiu oceny dla niej samej.

Ponieważ instytucje szkolnictwa wyższego są „posiadaczami” systemu oceny, należy powołać zewnętrzne wobec nich ciało nadzoru, by system ów był właściwie wykorzystywany, przejrzysty, uczciwy i wiarygodny. Ciało to ocenia przeprowadzanie EQA. Role tę może pełnić niezależny organ, np. inspektorat, ale może też nim być minister.

- System EQA nigdy nie jest celem samym w sobie, ale powinien stanowić uzupełnienie wewnętrznej kontroli jakości.

Nie ma sensu tworzenie systemu EQA bez powiązania go z wewnętrznymi procedurami dbałości o jakość. EQA należy traktować jako jedno z narzędzi znajdujących się w dyspozycji kadry akademickiej.

- Podstawowe składniki systemu EQA to:

- a) samoocena;

- b) ocena wewnątrzrodowiskowa (*peer review*).

System EQA nie może opierać się jedynie na wskaźnikach osiągnięć. Nie może też polegać wyłącznie na „papierkowej robocie”. Jedną z podstaw systemu jest samoocena dokony-

wana przez ocenianą jednostkę. Drugi element stanowi ocena wewnątrzśrodowiskowa – ekspertów „trzymających lustro”, w którym może się przejrzeć badana jednostka.

- Zewnętrzna ocena jakości musi być przeprowadzana regularnie i cyklicznie.

Jednorazowa ocena nie ma sensu. Kontrolę zewnętrzną należy przeprowadzać regularnie. Jedną z zalet systemu EQA jest możliwość sprawdzenia po jakimś czasie, jakie pozytywne zmiany jakości nastąpiły. Kolejny zespół oceniający interesuje się, jak zrealizowano zalecenia z poprzedniego przeglądu.

- Zewnętrzna ocena jakości musi kończyć się raportem.

Każde ocenianie zewnętrzne musi kończyć się sprawozdaniem. Można dyskutować, w jakim stopniu powinno ono być poufne. W przypadku ocen dokonywanych dla celów finansowego rozliczania się, wyniki należy publikować. Rząd i instytucje szkolnictwa wyższego muszą uzgodnić, jakie aspekty mają być brane pod uwagę. Raport odgrywa ważną rolę w utrzymaniu równowagi między doskonaleniem a rozliczaniem się z otrzymanych środków.

- Rząd musi powstrzymać się od bezpośrednich działań opartych na wynikach oceny i pozwolić, by dalsze kroki należały do instytucji szkolnictwa wyższego.

Oczywiście, rząd obserwuje rezultaty oceny. Nie zawsze jednak trzymanie się z dala i nieingerowanie jest zadaniem łatwym. Należy przede wszystkim pozostawić instytucjom szkolnictwa wyższego swobodę w podejmowaniu działań i reakcji na wyniki oceny. Tylko wówczas, gdy instytucja ignoruje zalecenia zawarte w raporcie, minister ma prawo wezwać ją „na dywanik”. Jeśli minister podejmie działania na zbyt wczesnym etapie, może to oznaczać koniec systemu, ponieważ żadna jednostka szkolnictwa wyższego nie będzie chciała współpracować i prowadzić szczerego dialogu z zespołem oceniającym. Jest jednak zrozumiałe, że rząd chce wiedzieć, czy EQA daje jakieś efekty, czy nie. Wynika z tego następująca zasada:

- Instytucje szkolnictwa wyższego w swoich rocznych sprawozdaniach powinny jasno przedstawiać, co zrobiły lub co zamierają uczynić z zaleceniami wynikającymi z oceny.

Innowacje i zmiany wymagają czasu. Nie zawsze więc jest łatwo zademonstrować otoczeniu zewnętrznemu, że jakość poprawiła się w znacznym stopniu. Instytucja może zatem przynajmniej zawrzeć w raporcie oświadczenie, co sądzi na temat zaleceń zespołu oceniającego i jak ma zamiar na nie zareagować.

- Instytucje szkolnictwa wyższego powinny być zabezpieczone przed zewnętrznymi ocenami jakości dokonywanymi przez różne ciała i władze.

Instytucje szkolnictwa wyższego są oceniane na wiele sposobów. Czasami to zainteresowanie jakością przytłacza je. W niektórych przypadkach nauczyciele akademicy więcej mówią na temat jakości niż jej „dostarczają”, ponieważ nie starcza im czasu na realizację wszystkich uwag i zaleceń. Należy zatem zalecić bardzo rozważne podejście do zewnętrznej oceny jakości. Jeśli np. istnieje ocena przeprowadzana przez profesjonalne ciało oraz ocena rady funduszu finansującego uczelnie, należy dążyć do porozumienia, dzięki któremu wyniki jednej oceny są wykorzystane w innej planowanej ewaluacji.

- Relacja kosztów i zysków.

Równie istotną sprawą są koszty działania jednostki oceniającej. Musimy dokonać rozróżnienia między środkami finansowymi przeznaczonymi dla wydziału czy szkoły wyższej na własne przygotowanie się do oceny zewnętrznej, poprzez przeprowadzenie samooceny, a kosztami działania samego zespołu oceniającego. Ponieważ większość wydziałów szkół nie ma doświadczenia w przeprowadzaniu samooceny, to na początku proces ten będzie pochłaniał wiele czasu. Im lepsza jest wewnętrzna procedura dbania o jakość, tym łatwiej przeprowadzić samoocenę. Za pierwszym razem wydział potrzebuje na dokonanie samooceny sześciu miesięcy, za drugim może ją przeprowadzić w ciągu miesiąca.

Kolejną część wydatków stanowią koszty działania zespołu oceniającego. Zależą one od wielkości tego zespołu, liczby wizytowanych wydziałów itd.

Relację koszty – zyski można określić poprzez rekomendacje specjalistów. Zalecenia te powinny się wiązać z doświadczeniem i potrzebami wydziału. Zadaniem EQA jest minimalizacja kosztów i wysiłków oraz maksymalizacja korzyści.

Uwagi końcowe

Zanim stworzy się efektywny system EQA, należy podjąć pewne decyzje. Trzeba przy tym pamiętać, że:

- Nie warto starać się znaleźć definicji jakości kształcenia. Jest to strata czasu. Każda z zainteresowanych stron (studenci, pracownicy, rząd, pracodawcy) powinna jednak mieć jasne wyobrażenie na temat swoich oczekiwań.

- Trzeba unikać dyskusji na temat wskaźników osiągnięć. To również marnowanie czasu.

- Należy mieć jasność w kwestii celów oceniania jakości. Instytucje szkolnictwa wyższego i rząd powinny zawrzeć odpowiednią umowę dotyczącą odpowiedzialności każdej ze stron.

- System EQA oparty jest na samoocenie, opiniach wewnątrzśrodowiskowych (*peer review*) oraz na ocenie przeprowadzanej na miejscu, w danej jednostce (tzw. *site visit*).

Przekład z angielskiego Anna Zawadzka

Literatura

Ball Ch. 1985

What the Hell is Quality? W: tegoż: Fitness for Purpose. Guildford: SRHE.

Ball Ch., Hallwachi J. 1987

Performance Indicators in Higher Education. „Higher Education”, vol. 4, nr 16.

Barnett R. 1993

Improving Higher Education, Total Quality Care. Milton Keynes – London: SRHE/Open University Press.

Bauer M. 1993

Performance-based Funding and Institutional Quality Assurance and Development. Paper presented at the 15th Annual EAIR Forum, Turku, Finland.

- Cave M., Hanney S., Kogan M., Trevet G.** 1988
The Use of Performance Indicators in Higher Education. A Critical Analysis of Developing Practice. London: Jessica Kingsley Publ.
- Dochy F.J.R.C., Seghers M.S.R., Wijnen W.H.F.W.** (eds.) 1990
Management Information and Performance Indicators in Higher Education, an International Issue. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Frederiks M.M.H., Westerheijden D.F., Weusthof P.J.M.** 1993
Interne Zorg en Externe Prikkel. Amsterdam: Ministerie van O&W, SDU.
- Geodegebuure L.C.J., Maassen P.A.M., Westerheijden D.** (eds.) 1990
Peer Review and Performance Indicators. Quality Assessment in British and Dutch Higher Education. CHEPS; Utrecht: Lemma.
- Kells H.R.** 1989
Self-study Processes. A Guide for Post-secondary Institutions. New York: Macmillan Publishing Company. Third edition.
- Kells H.R.** 1990
The Inadequacy of Performance Indicators for Higher Education: The Need for a More Comprehensive and Development Construct. „Higher Education Management”, vol. 2, nr 3, Paris: OECD.
- Kells H.R.** 1992
Self-regulation in Higher Education. A Multi-national Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control. London: Jessica Kingsley Publ.
- Kells H.R.** 1993
External Quality Assessment in the Netherlands after Five Years: A Policy Analyses. Paper delivered 3 March 1993 at the VSNU Congress, Amersfoort, The Netherlands.
- Lynton E.A.** 1988
The Role of Self-study in Quality Assessment of Institutions of Higher Education. W: Ministerie van O&W.: *Verlag van de Conferentie Kwaliteitsbewaking Hoger Onderwijs*, Noordwijkerhout, 3 en 4 mei. Zoetermeer.
- Ministerie van O&W** 1985
Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit. Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Ministerie van O&W** 1989
Ontwerp Hoger Onderwijs en Onderzoek Plan 1990. Gravenhage: SDU.
- Mintzberg H.** 1983
Structure in Fives; Designing Effective Organizations. Prentice Hall Inc.
- Moodie G.C.** (ed.) 1986
Standards and Criteria in Higher Education. Guildford: SRHE.
- Ottenwaelter M.** 1993
The Approach of the Comité National d'Evaluation of France. Contribution to the European Seminar on Quality Assessment. London: Quality Support Centre of the Open University.
- Seghers M.S.R., Dochy F.J.R.C., Wijnen W.H.F.W.** 1989
Een Set van Prestatie-Indicatoren voor de Bestuurluke Omgang Tussen Overheid en Instellingen voor Hoger Onderwijs.
- Sizer J.** 1990
Performance Indicators and the Management of Universities in the UK. W: Dochy F.J.R.C., Seghers M.S.R., Wijnen W.H.F.W. (eds.): *Management Information and Perfor-*

mance Indicators in Higher Education, an International Issue. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

Spee A.A.J., Bormans R. 1991

Performance Indicators in Government – Institutional Relations. OECD, Thirtieth Special Topic Workshop „Performance Indicators in Higher Education”, Paris, 24-26. April.

Staropoli A. 1992

The French Comité National d'Evaluation. W: Craft A. (ed.): *Quality Assurance in Higher Education, Proceedings of an International Conference*. London: Falmer Press.

Vroeijenstijn A.I., Acherman J.A. 1990

Control Oriented Quality Assessment versus Improvement Oriented. Quality Assessment. W: Goedegebuure L.C.J., Maassen P.A.M., Westerheijden D.F. (eds.): *Peer Review and Performance Indicators. Quality Assessment in British and Dutch Higher Education*. CHEPS; Utrecht: Lemma.

Vroeijenstijn A.I. 1992

External Quality Assessment, Servant of two Masters? The Netherlands Perspective. W: Craft A. (ed.): *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference*. London: Falmer Press.

Vroeijenstijn A.I. 1993a

Current Dutch Policy towards Assessing Quality in Higher Education. Keynote at the Fifth International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Bonn, July 19-21, Utrecht: VSNU.

Vroeijenstijn A.I. 1993b

Some Questions (and Answers) about External Quality Assessment. Paper presented at the International High-Level Consultation on Policy Issues of Quality Assessment and Institutional Accreditation in Higher Education (Oradea, Romania, May 5-7).

Vroeijenstijn A.I. 1993c

Governments and Univeristy Opponents or Allies in Quality Assurance. Key-note at the SRHE-Annual Conference.

Vroeijenstijn A.I. 1994

Improvement and Accountability, Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education. London: Jessica Kingsley Publ.

VSNU 1990

Guide to External Program Review. Utrecht: VSNU.

Mark M. Frederiks, Don F. Westerheijden, Peter J.M. Weusthof Wpływ oceny jakości na szkolnictwo wyższe w Holandii*

W 1988 r. Związek Uniwersytetów Holenderskich (VSNU) zapoczątkował wprowadzanie systemu oceny jakości kształcenia, który obejmuje samoocenę placówki oraz ocenę dokonywaną przez zewnętrzną komisję, wizytującą każdy kierunek studiów. System ten działa w skali całego kraju, w roku 1990 został nim objęty sektor nieuniwersytecki szkolnictwa wyższego. Oceny dokonywane przez zespoły wizytujące mają na celu przede wszystkim polepszenie jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów.

Nie można oczekiwać, aby w efekcie zastosowania systemu szybko nastąpiła poprawa jakości kształcenia, ale po kilku latach powinno już być widoczne, jaki jest jego wpływ na działania instytucji szkolnictwa wyższego w dziedzinie jakości. Właśnie tą kwestią zajmują się autorzy. Przedmiotem ich szczególnego zainteresowania są takie zagadnienia, jak działania związane z kierowaniem jakością (*quality management activities*), wykorzystywanie wyników przeprowadzanej oceny, a także stopień satysfakcji poszczególnych kierunków studiów z wprowadzonego systemu oceny jakości.

Wstęp

Kierowanie jakością¹ to kwestia, która jest obecna w dyskusjach o holenderskim szkolnictwie wyższym od lat osiemdziesiątych. Ocena jakości kształcenia (*quality assessment* – QA) stanęła na porządku dziennym jako element nowej polityki rządu. Znalazła ona wyraz w dokumencie *Higher Education: Autonomy and Quality* (1985). Uniwersytety otrzymały większy zakres autonomii administracyjnej, a w zamian zobowiązały się działać wspólnie na rzecz utrzymywania i podnoszenia jakości kształcenia. Ocena jakości zaczęła występować w skali

* Jest to skrócona wersja artykułu *Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education*, opublikowanego w „European Journal of Education” 1994, vol. 29, s. 181-200.

¹ *Quality management* (kierowanie jakością) autorzy artykułu definiują jako „ten aspekt ogólnej funkcji kierowania, który wiąże się z określaniem (tworzeniem) i wdrażaniem polityki w zakresie jakości (zamierzenia i ukierunkowanie organizacji)”. Zapewnianie jakości (*quality assurance*) – to wszystkie planowane i systematyczne działania, które są konieczne do zapewnienia dostatecznego zaufania (*adequate confidence*) [wobec poziomu nauczania – przyp. red.]. Ten sposób rozumowania jest zgodny z normą ISO 8402. Ocena jakości nie została tu zdefiniowana i będzie stosowana w znaczeniu systematycznego badania, czy działania w dziedzinie jakości odpowiadają przyjętym ustaleniom, czy proces kształcenia jest skutecznie realizowany i czy służy osiągnięciu założonych celów.

systemu, obejmując instytucje szkolnictwa wyższego w całym kraju od 1988 r., kiedy to Stowarzyszenie Uniwersytetów Holenderskich (VSNU) podjęło się realizacji nowych zobowiązań. Na system oceny jakości wprowadzony przez Stowarzyszenie składa się ocena dokonywana przez zespół wizytatorów zewnętrznych (Visiting Committee – VC), obejmująca każdą dyscyplinę albo grupę kierunków studiów, stosowana w skali całego kraju.

Aby przygotować się do oceny zespołu wizytatorów, w ramach każdego kierunku studiów należy sporządzić raport z samooceny. Zespół wizytatorów odwiedza wszystkie kierunki studiów w podległym mu „obszarze tematycznym”, a następnie pisze sprawozdanie, wykorzystując samoocenę instytucji (stanowiącą „wkład” organizacji do oceny) oraz własne spostrzeżenia z wizytacji placówek. Wizytacje trwają na ogół dwa dni i są wypełnione intensywną pracą, gdyż wizytatorzy przeprowadzają rozmowy ze wszystkimi osobami związanymi z danym kierunkiem studiów (w tym również ze studentami). Na zakończenie wizytacji przewodniczący zespołu przedstawia wstępny komentarz i ocenę kierunku studiów, opierając się na wspomnianej wyżej samoocenie oraz wrażeniach wizytatorów. Komentarz ten, uzupełniony stanowiskiem wyrażonym przez przedstawicieli kierunku studiów, zostaje włączony do raportu zespołu wizytującego. Przed uwagami, zaleceniami oraz oceną konkretnego kierunku studiów, w raporcie znajduje się rozdział omawiający ogólny stan danej dziedziny, występujące w niej powszechnie problemy itp.

Samooceny oraz raport sporządzony przez zespół wizytatorów stanowiły podstawowe dokumenty w pierwszej turze oceny jakości, której drugi etap rozpoczął się w 1994 r. W 1990 r. Rada HBO (odpowiednik VSNU dla sektora nieuniwersyteckiego) wprowadziła podobny system oceny jakości w swoich uczelniach. Oceny sporządzane przez zespoły wizytatorów oraz samooceny mają na celu przede wszystkim poprawę jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. Rozliczanie się i odpowiedzialność (*accountability*) przed rządem oraz społeczeństwem stanowi cel drugi w kolejności (Vroeijenstijn, Acherman 1990). Rodzi się pytanie o zakres, w jakim rezultaty ocen są rzeczywiście wykorzystywane.

Autorzy artykułu, w wyniku zlecenia uzyskanego z Ministerstwa Edukacji i Nauki, rozpoczęli prace nad projektem badawczym, prowadzone równoległe z „przełogiem średniookresowym”, dokonywanym przez Inspektorat Szkolnictwa Wyższego (1992 r.). Głównym celem tego badania było, mówiąc w skrócie, poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: *Jaki jest wpływ systemu oceny jakości (QA) na działania instytucji szkolnictwa wyższego w sferze doskonalenia jakości?* Zamiarem autorów badania nie była analiza systemu oceny jakości funkcjonującego w Holandii – skoncentrowaliśmy się nie na systemie QA jako takim, lecz na działaniach podejmowanych w ramach kierunków studiów i na poziomie instytucjonalnym.

Projekt badawczy składał się z dwóch części. W pierwszej fazie do władz wszystkich kierunków studiów wysłano kwestionariusz dotyczący działań podejmowanych przez placówki w zakresie kontroli i poprawy jakości, a zwłaszcza tych przedsięwzięć, które były następstwem samooceny placówki oraz oceny zespołu wizytatorów. W drugiej fazie badaniem objęto 12 studiów przypadków (*case studies*) – kierunków studiów wybranych na podstawie odpowiedzi na pytania kwestionariusza. Badanie to składało się z analizy raportów z samooceny oraz analizy raportów zespołów wizytatorów, a także z pewnej liczby wywiadów (na ogół przeprowadzano trzy dla każdego kierunku studiów) z ekspertami z kierunków studiów, wydziałów oraz ze szczebla centralnego instytucji.

Otrzymano 239 (60%) odpowiedzi na kwestionariusz² od władz kierunków studiów sektora uniwersyteckiego, reprezentujących niezupełnie równomiernie (ale w stopniu dostatecznym dla celu badań) dziewięć kategorii dyscyplin wyodrębnianych zazwyczaj w dokumentach poświęconych polityce edukacyjnej w Holandii³. Ponadto odpowiedzi te reprezentują wszystkie uniwersytety holenderskie (13). Relatywna liczba odpowiedzi uzyskanych z sektora nieuniwersyteckiego jest niższa – odpowiedzi na kwestionariusz uzyskano z 240 kierunków studiów, co stanowi 31% ogólnej ich liczby. Reprezentowane są wszystkie działy tego sektora (czyli siedem, gdyż nauki przyrodnicze i prawo nie są odrębnymi dyscyplinami w instytucjach nieuniwersyteckich), chociaż i w tym przypadku reprezentacja nie jest całkiem równomierna. 64% spośród wszystkich kierunków uniwersyteckich, z których nadeszły odpowiedzi, podlegało wcześniej ocenie zespołów wizytujących lub właśnie trwały tam wizytacje. Dla instytucji nieuniwersyteckich wskaźnik wizytowanych kierunków studiów wyniósł 21%. Uwzględniając fakt, że w czasie naszych badań wizytacji poddanych już było 2/3 instytucji sektora uniwersyteckiego oraz prawie 1/3 instytucji sektora nieuniwersyteckiego, wskaźnik odpowiedzi można uznać za reprezentatywny dla wszystkich wizytowanych kierunków studiów.

Aby uzyskać lepszy wgląd w działania podejmowane w następstwie oceny jakości, badanie uzupełniliśmy studiami przypadków. Wykorzystując dane z naszych badań kwestionariuszowych, wybraliśmy osiem placówek uniwersyteckich oraz cztery uczelnie nieuniwersyteckie. Przy wyborze kierowaliśmy się reprezentatywnością placówki ze względu na rodzaj dyscypliny, instytucję, zasięg działań podjętych w wyniku dokonanej oceny, a w przypadku placówek sektora nieuniwersyteckiego – tym, czy były one wizytowane. W rezultacie tej selekcji przeprowadzono wywiady z 35 specjalistami reprezentującymi trzy poziomy strukturalne: poziom kierunków studiów i poziom instytucjonalny danej uczelni.

Niniejsze opracowanie przedstawia niektóre wyniki badań ankietowych i studiów przypadku (por. też Frederiks, Westerheijden, Weusthof 1993).

Model teoretyczny oceny jakości kształcenia

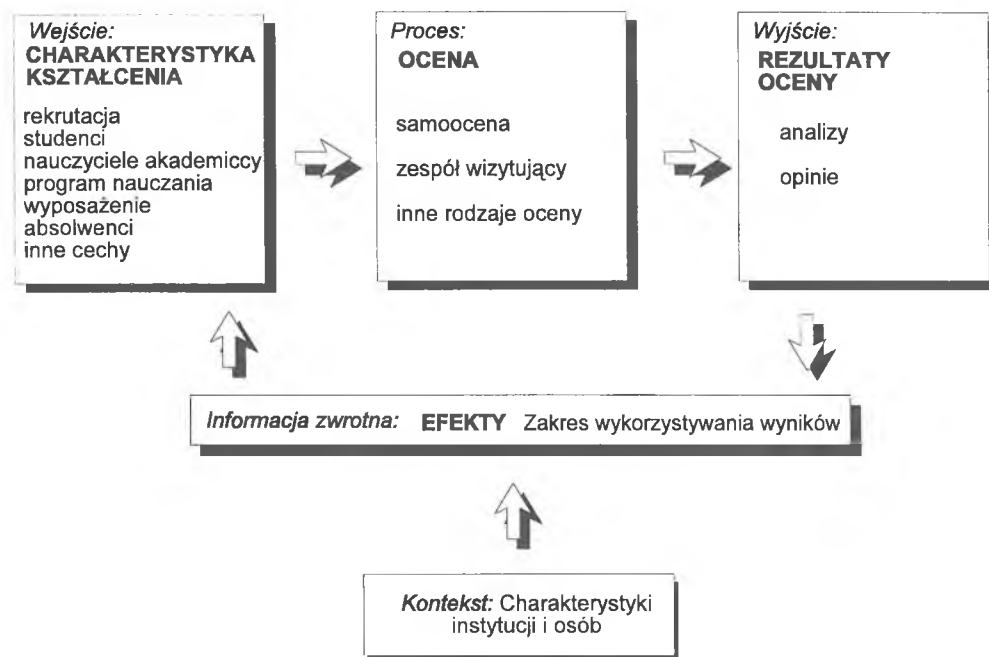
Holenderski system oceny jakości kształcenia może sugerować, że istnieje liniowa zależność między stopniem poinformowania o rezultatach oceny a wykorzystywaniem tych rezultatów przez jednostki i grupy w ramach instytucji szkolnictwa wyższego. Często jednak badania empiryczne wskazują, że z rezultatów oceny nie czyni się żadnego użytku (por. np. Cooley, Bickel 1986). W Stanach Zjednoczonych przeprowadzono kilka badań na temat charakteru przeprowadzanej samooceny oraz czynników, które mogą mieć wpływ na pozytywne rezultaty tego rodzaju przedsięwzięcia. W największym badaniu, obejmującym 200 samoocen, wyodrębniono trzy czynniki, które wiążą się z dostrzegalnymi pożądanymi rezultatami samooceny. Są nimi: postawa dyrektora placówki lub innych osób zajmujących stanowiska kierownicze, motywacja pracowników danej instytucji oraz kontekst organizacyjny (Kells,

² Analizy statystyczne odpowiedzi na kwestionariusz wykonał Jan Dodgers, któremu autorzy pragną wyrazić podziękowanie.

³ Procenty odpowiedzi nadesłanych przez różne dyscypliny są następujące: nauki rolnicze (63%), nauki techniczne i inżynieryjne (68%), nauki przyrodnicze (66%), nauki medyczne (76%), nauki behawioralne i społeczne (58%), lingwistyka i nauka o kulturze (50%), nauki pedagogiczne (75%), prawo (45%).

Kirkwood 1979). Kolejne badania empiryczne rozwijały ten wątek. Harris (1984) stwierdził, że efektywność samooceny wydaje się być skorelowana z dostępem do danych oraz z możliwościami instytucji w zakresie prowadzenia badań. Badanie Cornetta (1987), prowadzone w powiązanych ze sobą dziedzinach nauk medycznych, potwierdziło wyniki uzyskane przez Kellsa i Kirkwooda. Jakkolwiek badania te dają pewien wgląd w praktyczne aspekty samooceny przeprowadzanej w amerykańskich instytucjach szkolnictwa wyższego, to wiedza teoretyczna na temat właściwości procesu samooceny oraz czynników wpływających na jego skuteczność jest ograniczona. W naszym badaniu, przyjmując za podstawę poglądy zarówno instytucji szkolnictwa wyższego, jak i rządu, staraliśmy się wypracować schemat teoretyczny, w którym poszczególne elementy wpływają na efektywność oceny.

Rysunek 1
Model teoretyczny procesu kierowania jakością



Na rysunku 1 przedstawiony jest model wykorzystujący systemowe podejście teoretyczne, który ukazuje związki istniejące między ocenami jakości kształcenia a rezultatami tych ocen oraz przedstawia zestaw zmiennych wyjaśniających. Jak widać na rysunku, dane dotyczące charakterystyki procesu kształcenia stanowią „wejście” (*input*) do procesu oceny, zaś wynik „wyjścia” (*output*) stanowią rezultaty oceny (analizy i opinie). Zakres, w jakim rezultaty oceny są wykorzystywane do poprawy jakości kształcenia zależy – jak przyjęliśmy dla naszych celów – od systemu kierowania jakością. Charakterystyki uczestników oraz charakterystyki organizacji stanowią czynniki „kontekstowe”, które określają stopień i sposób wykorzystywania wyników oceny.

Główną zmienną zależną – *wykorzystywanie wyników oceny* – definiujemy jako zakres, w jakim rezultaty oceny wewnętrznej i zewnętrznej są spożytkowywane przez instytucje szkolnictwa wyższego. Wyodrębniamy następujące kategorie: niewykorzystywanie rezultatów oceny, wykorzystywanie pasywne oraz wykorzystywanie aktywne. *Niewykorzystywanie* oznacza, że rezultaty oceny są ignorowane przez instytucję szkolnictwa wyższego. *Wykorzystywanie pasywne* odnosi się do sytuacji, w której rezultaty oceny są wykorzystywane, ale nie podejmuje się bezpośrednio decyzji dotyczących przeobrażeń programu kształcenia lub zmian organizacyjnych, tylko np. rozpowszechnia się raport w obrębie organizacji, aby przedyskutować wyniki oceny na oficjalnych zebraniach, albo też określa się zalecenia dotyczące przyszłych zmian. *Wykorzystywanie aktywne* definiujemy jako podejmowanie działań na podstawie dostępnych rezultatów oceny. Zakresy spożytkowania efektów oceny można uszeregować: od „niewykorzystywania” poprzez „wykorzystywanie pasywne” do „wykorzystywania aktywnego”. Ranking ten nie ma jednak charakteru normatywnego, ponieważ „wykorzystywanie aktywne” nie zawsze oznacza „lepsze” spożytkowanie rezultatów oceny niż przy „wykorzystywaniu pasywnym”. Może być bowiem tak, że „wykorzystanie aktywne” nie jest potrzebne: np. wówczas, gdy rezultaty oceny są całkowicie pozytywne. „Wykorzystywanie pasywne” może również prowadzić do przyszłych zmian, nie związanych (w świadomości członków organizacji) bezpośrednio z oceną, które jednak by w tej organizacji nie nastąpiły, gdyby nie ocena. Ponadto należy zauważyć, że uwarunkowania zmian mogą się różnić. „Wykorzystanie aktywne” jest niepotrzebne nie tylko wtedy, gdy wyniki oceny są pozytywne. Trzeba bowiem przyznać, że niektóre zespoły wizytatorów nie dają sobie rady z formułowaniem zaleceń, które można spożytkować w procesie podejmowania decyzji.

Działania związane z kierowaniem jakością kształcenia

Kierowanie jakością kształcenia na uniwersytetach

Oceny wewnętrzne i samoocena

Biorąc pod uwagę wszystkie ważne odpowiedzi⁴ na kwestionariusz, 95% przedstawicieli kierunków studiów sektora uniwersyteckiego wskazuje, że w obrębie organizacji uczelnianej jest prowadzona działalność nakierowana na problemy jakości kształcenia. W większości przypadków (64%) działalność ta obejmuje procedurę VSNU (samoocenę i/lub wizytację). 69% kierunków studiów wskazuje jednak, że już przed wprowadzeniem procedury VSNU istniały pewne formy oceny, związane na ogół z tradycją danego ośrodka. Sytuacje wyjątkowe, takie jak zmniejszanie budżetu przez rząd czy trudności absolwentów ze znalezieniem pracy (bezrobocie), nie były często wymieniane jako motywy oceny. Przeprowadzane uprzednio oceny dotyczyły głównie kierunku studiów jako całości (67%) lub dużych części składowych (kilku lat) tego kierunku (19%). Jeśli zatem chodzi o zakres, można je porównać z procesem samooceny. W ponad 80% przypadków badanych kierunków studiów dane pochodzące z wcześniej dokonywanych ocen własnych instytucji można wykorzystać (w części lub w całości) do samooceny przygotowywanej dla VSNU.

⁴ Odpowiedzi ważne to wszystkie odpowiedzi oprócz odpowiedzi „nie dotyczy” i braków odpowiedzi. Kategorię „nie wiem” zaliczono do odpowiedzi ważnych.

Institutionalne stymulowanie jakości kształcenia

Wewnętrzne oceny jakości kształcenia (tabela 1) dotyczą przede wszystkim programu nauczania lub tych zagadnień, które są akurat modne, tzn. są przedmiotem publicznej debaty albo zostały poddane rządowemu systemowi bodźców finansowych, powiązanemu z efektywnością nauczania, wskaźnikami drugoroczności, wskaźnikiem odsiewu oraz terminowością kończenia studiów.

Tabela 1
Dziedziny objęte wewnętrzną oceną jakości kształcenia (w %)

Dziedzina	Uniwersytety	Instytucje nieuniwersyteckie
Program nauczania	94	98
Efektywność kształcenia	93	89
Wskaźniki drugoroczności i terminowości kończenia studiów	87	87
Zadania i cele kierunku studiów	74	81
Charakterystyka studentów rozpoczynających naukę	43	69

Cele i zadania kierunku studiów są wymieniane tylko nieco rzadziej jako element poddany wewnętrznym ocenom jakości. Za to charakterystyka studentów rozpoczynających naukę na danym kierunku wymieniana jest tylko w 43% przypadków. Jest to prawdopodobnie rezultat możliwości swobodnego wyboru kierunku studiów przez studentów oraz niemal niczym nie ograniczonego dostępu do studiów uniwersyteckich. W Holandii nie ma prawie żadnych mechanizmów regulujących rekrutację na studia.

Wewnętrzne oceny jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów są rzeczywiście w bardzo dużym stopniu prowadzone „od wewnątrz”, jeśli uwzględnić, czyje opinie są brane pod uwagę (tabela 2). W niemal wszystkich przypadkach są to opinie studentów oraz nauczycieli akademickich. Opinie innych zainteresowanych, np. dziekanów wydziałów, absolwentów czy pracodawców, są brane pod uwagę rzadziej niż w 50% przypadków.

Tabela 2
Opinie uwzględniane przy wewnętrżnych ocenach jakości kształcenia (w %)

Opinie	Uniwersytety	Instytucje nieuniwersyteckie
Studentów	100	97
Personelu akademickiego/nauczającego	99	95
Dziekanów wydziałów lub kierunków studiów	37	42
Absolwentów	48	75
Pracodawców/specjalistów	25	73

W jaki sposób była dokonywana samoocena? Czy powierzano to zadanie jakiejś jednej wybranej osobie? Rzeczywiście, w 83% przypadków zajmował się tym w dużym lub w bardzo dużym stopniu wybrany przedstawiciel danego kierunku studiów. Nie oznacza to jednak, że było to działanie indywidualne; na prawie wszystkich kierunkach studiów w proces samo-

oceny włączone były w dużym albo w bardzo dużym stopniu rady kierunków studiów (*Studierichtingscommissie*), dziekani ds. nauczania, zespoły powoływane *ad hoc* oraz inni pracownicy akademicy. W 80% ważnych odpowiedzi wskazywano, że do realizacji tego zadania został powołany specjalny zespół. Zespoły takie składały się zazwyczaj z członków rad kierunków studiów oraz personelu akademickiego – działających w charakterze reprezentantów wydziałów (*vakgroepen*) lub nie pełniących takiej roli. Co więcej, samooceny zazwyczaj rzeczywiście przeprowadzane były „własnymi siłami”: tylko w około 17% przypadków dokonywały ich osoby spoza danego kierunku studiów. Zarazem osoby lub jednostki organizacyjne „z zewnątrz” kierunku należały, prawie bez wyjątku, do większego członu organizacyjnego – wydziału lub całego uniwersytetu; innymi słowy, stanowiły one „krąg wewnętrzny” otoczenia kierunku studiów.

Za wpływ na jakość kształcenia w holenderskich uniwersytetach odpowiedzialny był przede wszystkim szczebel wydziału lub kierunku studiów. W większości instytucji badanych przez autorów artykułu w trakcie realizacji drugiego etapu projektu (*case study*) kierowanie jakością na szczeblu centralnym miało w zasadzie charakter „reaktywny”, a nie „aktywny”. „Reaktywna” polityka zarządzania oznacza, że działania zmierzające do poprawy jakości podejmowane są przede wszystkim przez wydziały lub kierunki studiów, podczas gdy główni uczestnicy szczebla centralnego pełnią przede wszystkim rolę wspierającą lub stymulującą. Może to się wiązać z kontynentalną tradycją szkolnictwa wyższego w Holandii (Clark 1983): kierowanie instytucjonalne nie jest silnie rozwinięte, a większość kompetencji dotyczących nauczania znajduje się w gestii wydziałów lub kierunków studiów, i w tym sensie uniwersytet jest systemem „luźno powiązanym” (Birnbau 1989), w którym występuje co najmniej tyle kultur zarządzania, ile jest wydziałów (Becher 1989).

Nadal „reaktywny” typ zarządzania, ale już bardziej „aktywny” niż pozostałe, reprezentuje jeden uniwersytet, w którym komitet szczebla centralnego analizuje krytycznie wszystkie samooceny przygotowywane w ramach procedury badania jakości VSNU oraz formułuje uwagi na temat ich treści przed odesłaniem ich do komisji wizytatorów VSNU. Dwa przypadki spośród siedmiu badanych (na 13 uniwersytetów w Holandii) charakteryzują się „aktywnym” centralnym systemem sterowania jakością kształcenia – zostały tam ustanowione cele obejmujące całą instytucję. W jednym z tych dwu badanych przypadków podstawowym elementem sterowania jakością jest wskaźnik terminowego kończenia studiów (zgodnie z rolą, jaką odgrywa on w holenderskim modelu finansowania [por. np. Jongbloed, Westerheijden 1994]). Wskaźnik ten motywuje władze kierunków studiów do podejmowania działań skierowanych na podwyższanie terminowości kształcenia. W drugim badanym przypadku polityka poprawiania wskaźnika terminowego kończenia studiów przekształciła się w bardziej wszechstronną politykę podnoszenia jakości, w której centralną pozycję zajmuje zdolność terminowych zaliczeń programu studiów (*studiability*)⁵.

⁵ Słowo *studiability* (dosłownie: „studiowalność”) jest neologizmem wprowadzonym w raporcie i odnosi się do powszechnego problemu, jakim jest odsiew na studiach w holenderskim szkolnictwie wyższym oraz do rozwiązań mających na celu obniżenie tego wskaźnika (Wijnen i in. 1992).

Kierowanie jakością kształcenia w instytucjach nieuniwersyteckich

Oceny wewnętrzne i samoocena

W instytucjach nieuniwersyteckich (HBO) działania mające na celu podniesienie jakości kształcenia są równie częste jak na uniwersytetach: 95% przedstawicieli tych instytucji stwierdza, że prowadzi jakieś działania związane z kierowaniem jakością, ale zarazem tylko w 21% badanych przypadków obejmują one samoocenę jako wstęp do ogólnokrajowej oceny jakości, koordynowanej przez Radę HBO (ocena jakości w sektorze nieuniwersyteckim rozpoczęła się dwa lata później niż na uniwersytetach). Oznacza to, że „podstawa empiryczna”, na której można wyciągnąć wnioski dotyczące samooceny, jest raczej ograniczona ($N = 51$).

Większość nieuniwersyteckich instytucji szkolnictwa wyższego powstała w swojej obecnej postaci jako wynik łączenia różnych placówek, przeprowadzonego na szeroką skalę w latach osiemdziesiątych (Goedegebuure 1992). Nic zatem dziwnego, że działania związane z kierowaniem jakością pojawiły się tam dopiero niedawno. Na podstawie badania czterech placówek możemy jednak wyciągnąć wstępny wniosek, że instytucje nieuniwersyteckie bardziej aktywnie działają w dziedzinie kierowania jakością kształcenia niż przedstawiciele szczebla centralnego na uniwersytetach. W jednym z przypadków objętych badaniem polityka ta realizowana była poprzez kontrakty menedżerskie. Inną interesującą inicjatywą pojawiającą się w kilku instytucjach nieuniwersyteckich jest organizowanie przez nie „próbnych wizytacji”: zanim z samooceną zapozna się oficjalny zespół wizytatorów Rady HBO, czyta ją komitet powołany przez samą instytucję, składający się z pracowników danej placówki zatrudnionych na innych niż oceniany kierunkach studiów, z menedżerów szczebla centralnego, odpowiedzialnych za kierowanie jakością oraz z pracodawców lub profesjonalistów – reprezentujących daną dziedzinę.

Wykorzystywanie samooceny oraz raportu zespołu wizytatorów

Raport zespołu wizytatorów (wraz z samooceną i jej analizą, własnymi opiniami uczelni oraz zaleceniami) stanowi początek następnego etapu procesu, realizowanego na poziomie kierunku studiów – tzn. wykorzystywania wyników oceny. W tabeli 3 prezentujemy wstępne spostrzeżenia dotyczące wykorzystania wyników oceny wewnętrznej i zewnętrznej prowadzonej na uniwersytetach i w uczelniach nieuniwersyteckich. W dalszej części artykułu zajmujemy się wykorzystywaniem aktywnym i pasywnym oraz niewykorzystywaniem raportów.

Tabela 3

Zakres wykorzystania rezultatów oceny wewnętrznej i zewnętrznej

Wyszczególnienie	Uniwersytety		Instytucje nieuniwersyteckie	
	raport z samooceny	raport zespołu wizytatorów	raport z samooceny	raport zespołu wizytatorów
Przeciętna liczba osób omawiających raporty	3,8	3,1	3,4	2,7
Przeciętna liczba zaleceń	9,6	7,8	13,5	8,6
Przeciętna liczba działań podjętych po raporcie	6,3	6,7	7,5	5,2
Procent radykalnych działań	27	19	26	18

Niewykorzystywanie raportów

Jednym ze sposobów pomiaru tej zmiennej było zestawienie przypadków, gdy ani raport zawierający samooceny, ani raport zespołu wizytatorów nie były oficjalnie dyskutowane na zebraniu oraz gdy w związku z tymi raportami nie zostały podjęte żadne działania. Takie warunki współwystępowały w przypadku czterech kierunków studiów (dwóch na uniwersytetach i dwóch w uczelniach nieuniwersyteckich). Oznacza to, naszym zdaniem, że uczestnictwo w ogólnokrajowym systemie oceny jakości dla tych czterech kierunków (z próby liczącej 137 kierunków) jest tylko „tańcem rytualnym”. Inny obraz wyłania się jednak wówczas, gdy odrębnie rozpatrzmy niewykorzystywanie wyników samooceny oraz niewykorzystywanie wyników raportu zespołu wizytatorów. Raportu z wyników samooceny nie wykorzystano 9 spośród 154 badanych kierunków uniwersyteckich oraz 6 z 51 kierunków nieuniwersyteckich. Zarówno pasywne, jak i aktywne wykorzystanie raportu zespołu wizytatorów nie wystąpiło na 14 spośród 106 uniwersyteckich kierunków studiów oraz 6 spośród 31 kierunków nieuniwersyteckich. Jakkolwiek „brak wykorzystania” wydaje się mieć w tym podejściu większe rozmiary, niż w pomiarze pierwszym, to nie trzeba popadać w przesadę. I tak przecież przeważająca większość kierunków studiów w obydwu sektorach wykorzystuje raporty aktywnie lub pasywnie: „tańiec rytualny” należy do rzadkości.

Wykorzystywanie pasywne

Jak widać z tabeli 3, pasywne wykorzystywanie obydwu raportów (wskaźnikiem jest średnia liczba osób omawiających raporty) jest bardziej charakterystyczne dla uniwersytetów niż placówek nieuniwersyteckich. W obydwu sektorach częściej dyskutuje się na formalnych zebraniach raporty z samooceny niż raporty zespołu wizytującego. Dalsze analizy wyników naszych badań dowodzą jednak, że raporty zespołów wizytatorów częściej stanowią przedmiot dyskusji władz wydziału (i jego odpowiednika w sektorze nieuniwersyteckim) aniżeli raporty z samooceny, co jest zbieżne z zasadami formalnego podejmowania decyzji. Z faktu, że raporty z samooceny są dość szeroko rozpowszechniane w obrębie wydziału wnosimy, iż istnieje tam powszechne zainteresowanie tą formą oceny. Nie oznacza to, że zazwyczaj każdy członek personelu akademickiego oraz każdy student dostaje egzemplarz tego raportu, ale jest on udostępniany wszystkim zainteresowanym.

Władze wydziału, rady wydziału, komitety kierunków studiów i departamenty w sektorze uniwersyteckim omawiają oba raporty w ponad 50% przypadków. W 50% lub większym odsetku przypadków raporty stanowiły również przedmiot dyskusji przedstawicieli studentów, jednak tylko w 15% (raport komisji wizytatorów) oraz 36% (raport z samooceny) były one dyskutowane przez pracowników akademickich. Wyniki placówek nieuniwersyteckich są odwrotne: pasywne wykorzystywanie wyników raportu (dyskusja) przez odpowiednik rady wydziału jest tam na ogół mniejsze, podczas gdy dyskusja nad raportami prowadzona przez personel nauczający ma szerszy zakres (50% i więcej przypadków).

Z przeprowadzonych przez nas wywiadów wynika, że na poziomie instytucjonalnym – uczelni – rezultaty oceny prawie nie są wykorzystywane. Nie dziwi to, ponieważ odpowiedzialność za treść raportu z samooceny oraz kroki podejmowane w następstwie oceny wewnętrznej i zewnętrznej spoczywają wyłącznie na wydziałach. W kilku przypadkach szczebel instytucjonalny pomógł im w przygotowaniu samooceny, ale tylko na ich wyraźne życzenie. Co

więcej, podczas gdy pasywne wykorzystywanie raportu z samooceny (formalna dyskusja) w zasadzie nie występuje na poziomie instytucjonalnym, to raporty zespołu wizytatorów były w większości przypadków dyskutowane na szczeblu centralnym (kolegialnie przez dziekanów). To pasywne wykorzystywanie może również obejmować dyskusję z władzami wydziału i/lub kierunku studiów nad dalszymi działaniami, zwłaszcza gdy oceny zespołu wizytatorów były raczej negatywne.

Wykorzystywanie aktywne

Jednym z celów oceny jest poprawa jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. Zazwyczaj raporty z oceny wskazują, że można by coś udoskonalić: na 31 uniwersyteckich kierunkach studiów, na których przygotowano raporty z samooceny, wskazywano w odpowiedziach, że w raporcie sformułowano pewne zalecenia (uniwersytety: średnia liczba zaleceń – 9,6; placówki nieuniwersyteckie – 13,5). W przypadku raportu zespołu wizytatorów liczby te wynoszą odpowiednio 7,8 i 8,6 (tabela 3). W tabeli 4 zestawione zostały odsetki kierunków studiów, które podjęły działania w konkretnej dziedzinie w następstwie zaleceń i raportów z samooceny oraz zespołu wizytatorów, z odsetkami kierunków, które otrzymały zalecenia dotyczące tej dziedziny. Z tabeli tej widać, że zarówno w sektorze uniwersyteckim, jak i nieuniwersyteckim „najpopularniejsze” zagadnienia, w odniesieniu do których raporty z samooceny i raporty zespołu wizytatorów formułują zlecenia, dotyczą treści i celów programów nauczania (w tym przebiegu studiów – pozycje 1 i 2). Na uniwersytetach znacznie mniej zaleceń odnosi się do kwalifikacji nauczycieli i absolwentów. W placówkach nieuniwersyteckich jest odwrotnie: kwalifikacje nauczycieli i absolwentów są w większym stopniu przedmiotem zaleceń, zwłaszcza raportów z samooceny. W instytucjach tych znacznie mniej „popularnym” przedmiotem zaleceń jest wyposażenie (komputery, biblioteki itp.).

Z tabeli 3 widać wyraźnie, że przeciętna liczba zaleceń dla sektora uniwersyteckiego jest niższa od liczby zaleceń dla uczelni nie będących uniwersytetami. Dane odnoszące się do średniej liczby działań podejmowanych w następstwie raportów są bardziej zróżnicowane. W placówkach nieuniwersyteckich średnia liczba przedsięwzięć podejmowanych w następstwie raportu z samooceny jest wyższa niż na uniwersytetach (7,5 wobec 6,3), natomiast w przypadku raportu zespołu wizytatorów średnia liczba działań jest tam niższa (5,2 wobec 6,7). Takie porównanie obu sektorów nie jest jednak całkiem sprawiedliwe: aby porównać aktywne wykorzystywanie wyników oceny należałoby raczej brać pod uwagę liczbę formułowanych zaleceń. Jeśli porównamy aktywne wykorzystywanie wyników oceny skorygowane o liczbę zaleceń, okaże się, że w obu sektorach aktywniej wykorzystuje się zalecenia raportów zespołu wizytatorów niż zalecenia raportów z samooceny.

Należy jednak zadać pytanie o rzeczywisty wpływ oceniania: czy podejmowane przedsięwzięcia są następstwem procesu oceny? Z pewnością między zaleceniami i działaniami nie istnieje zależność typu liniowego. W istocie liczba przypadków, w których zalecenia raportów dotyczące określonych dziedzin łączyły się bezpośrednio z działaniami w tych dziedzinach jest bardzo niska, co ilustruje tabela 4.

Tabela 4

Wykorzystanie aktywne wyników oceny w świetle raportów oceny jakości (w %)

Dziedzina	Uniwersytety		Instytucje nieuniwersyteckie	
	podjęte działania/ zalecenia raportu z samooceny	podjęte działania/ zalecenia raportu zespołu wizytatorów	podjęte działania/ zalecenia raportu z samooceny	podjęte działania/ zalecenia raportu zespołu wizytatorów
1. Rekrutacja studentów	20/46	11/29	20/57	10/32
2. Program wstępny	10/60	19/74	6/71	23/52
3. Stopień magistra i bakałarza	13/67	23/81	24/78	26/74
4. Nauczyciele	8/28	7/30	20/53	10/35
5. Wyposażenie	14/53	12/43	14/45	3/29
6. Absolwenci	10/39	14/37	24/55	13/45

Kroki podejmowane w wyniku samooceny i raportu wizytatorów nie są zazwyczaj szczególnie radykalne (tabela 3). Przeciwnie, odpowiedzi z obydwu sektorów wskazują na działania „nie mające zbyt szerokiego zasięgu” w odniesieniu do wszystkich wymienionych dziedzin, poza kategorią „stopień magistra” (w placówkach nieuniwersyteckich bakałarza) oraz kategorią „program wstępny”. Sprawy takie, jak „rekrutacja na studia”, „absolwenci” oraz „nauczyciele” mają najniższe średnie podejmowanych radykalnych działań. Zarówno na uniwersytetach, jak i w placówkach nieuniwersyteckich odsetki drastycznych kroków są wyższe w przypadku działań podejmowanych w wyniku krytycznego raportu z samooceny. Wydaje się to logiczne, jeśli weźmiemy pod uwagę, że z reguły te drastyczne działania są podejmowane w związku z nadchodzącą wizytacją.

Stopień satysfakcji z systemu oceny jakości kształcenia

Ogólna satysfakcja

W naszym kwestionariuszu znalazła się również prośba, aby w ramach kierunków studiów dokonano oceny różnych metod ewaluacji. Na skali od 1 do 10 (najczęściej stosowana skala ocen w szkolnictwie Holandii: 1 stanowi stopień najniższy, 10 – najwyższy), respondenci wyrazili opinie na temat wewnętrznego kierowania jakością, wizytacji oraz samooceny. Proszono ich również o uzasadnienie swoich odpowiedzi. Oceny te stanowiły wskaźnik stopnia satysfakcji z poszczególnych elementów systemu oceny jakości kształcenia. Można je traktować zarówno jako skutek uboczny obecnej tury działania systemów oceny VSNU oraz Rady HBO, jak i wstępny wskaźnik gotowości do współpracy ze strony respondentów – przedstawicieli kierunków studiów w drugiej turze działania systemu oceny. Widać wyraźnie (średnia ocen w odpowiedziach wynosi siedem) że przedstawiciele kierunków studiów są dość zadowolony z istniejącego systemu oceny jakości (tabela 5). Chcielibyśmy w tym miejscu wskazać na różnice między ogólną oceną a oceną instytucji wizytowanych (ta ostatnia odnosi się do kierunków studiów, na których w trakcie naszych badań trwała już wizytacja lub przygotowywano się do niej, czyli dotyczy tych kierunków, które dokonały już samooceny). Z tabeli 5 wynika, że o ile w przypadku uniwersytetów różnice między ogólną oceną a oceną placówek wizytowanych prawie nie istnieją, o tyle na kierunkach nieuniwersyteckich te z nich, które już

były wizytowane lub właśnie podlegały wizytacji, są bardziej zadowolone z systemu oceny jakości, aniżeli wskazuje na to ogólny wynik. Przy porównywaniu tych średnich musimy jednak zachować ostrożność, ponieważ liczba odpowiedzi uzyskanych z sektora nieuniwersyteckiego jest znacznie niższa od liczby odpowiedzi z uniwersytetów.

Tabela 5
Satysfakcja respondentów z różnych elementów oceny jakości kształcenia (skala 1-10)

Elementy oceny	Uniwersytety		Placówki nieuniwersyteckie	
	odpowiedzi ogółem	respondenci wizytowani ^a	odpowiedzi ogółem	respondenci wizytowani ^a
Wewnętrzne kierowanie jakością	7,2 (N = 198)	7,2 (N = 136)	7,0 (N = 139)	7,4 (N = 49)
Samooceana	7,1 (N = 168)	7,2 (N = 139)	7,0 (N = 100)	7,3 (N = 49)
Wizytacja	6,4 (N = 156)	6,5 (N = 129)	6,9 (N = 85)	7,3 (N = 40)

^a Przez respondentów „wizytowanych” rozumiemy te kategorie kierunków studiów, które w czasie naszych badań były po wizytacji lub przygotowały się do niej, czyli te, które zakończyły samoocenę.

Stopień zadowolenia z wewnętrznego kierowania jakością

Różnice między dwoma sektorami w poziomie satysfakcji z wewnętrznego kierowania jakością są niewielkie: wizytowane kierunki nieuniwersyteckie są nieco bardziej zadowolone niż uniwersytety. Dalsze analizy (korelacje) wskazują, że przedstawiciele badanych kierunków studiów charakteryzuje wyższy poziom satysfakcji, jeśli przy formułowaniu wewnętrznych ocen brane są pod uwagę: opinie władz danego kierunku i opinie studentów (obydwa sektory) oraz umiejętności studentów wstępujących na uczelnię (tylko uniwersytety). W odniesieniu do sektora nieuniwersyteckiego stwierdziliśmy, że istnieje pozytywna i statystycznie istotna korelacja ($p < .05$) między stopniem satysfakcji a wykorzystywaniem opinii absolwentów.

W uzasadnieniach respondenci obu sektorów wskazywali, że do kształtowania pozytywnej postawy wobec wewnętrznego sterowania jakością przyczyniają się takie czynniki jak: systematyczne oceny oraz płynące z nich informacje przekazywane nauczycielom, regularne zebrania nauczycieli akademickich i władz wydziałów, uwzględnianie opinii studentów, niewielka liczba studentów na danym kierunku studiów, wykorzystywanie systemów informacyjnych, modularna organizacja kursów, krytyczna samoocena oraz presja zewnętrzna związana z wizytacją. Z kolei przeszkody związane z oceną wewnętrzną to: problemy finansowe, niedostateczna liczba nauczycieli oraz duża czasochłonność procesu oceniania. Niewielka liczba respondentów z instytucji nieuniwersyteckich wskazuje na niebezpieczeństwo, że ocena może być postrzegana jako ograniczenie autonomii nauczycieli. Mają też oni wątpliwości co do sensowności stosowania ilościowych metod oceny w przypadku kierunków, na których studiuje niewielu studentów. Z komentarzy respondentów odnieśliśmy wrażenie, że na wielu kierunkach studiów sektora nieuniwersyteckiego sterowanie jakością ciągle znajduje się w początkowej fazie.

Stopień satysfakcji z samooceny

Między stopniem satysfakcji z samooceny uniwersytetów i instytucji nieuniwersyteckich prawie nie ma różnic. Przedstawiciele poszczególnych kierunków studiów cechuje na ogół bardziej pozytywny stosunek do samooceny wtedy, gdy istniała wcześniej tradycja przeprowadzania oceny w takiej formie lub wówczas, gdy raport z samooceny był oficjalnie przedmiotem dyskusji na zebraniu władz wydziału i rady wydziału (uniwersytety) oraz zebraniu komitetu nauczycieli i studentów (instytucje nieuniwersyteckie).

Uzasadniając opinie pozytywne respondenci wskazują na fakt, że samoocena pozwala na lepsze uzmysłowienie sobie znaczenia kierowania jakością kształcenia, dostarcza poszczególnym kierunkom studiów dokładnego przeglądu „stanu rzeczy” w kwestiach nauczania oraz zachęca do bardziej krytycznej refleksji nad procesem kształcenia. Negatywne wnioski raportu są chętniej przyjmowane tam, gdzie nauczyciele w większym stopniu byli zaangażowani w proces samooceny oraz tam, gdzie mieli oni większy wpływ na podejmowane po nim działania. Wielu respondentów mających negatywny stosunek do samooceny uzasadnia go tym, że raport z samooceny nakłada duże obciążenia na pracowników akademickich. Powodem braku satysfakcji jest również to, że niektóre raporty były przygotowywane przez tylko jedną osobę lub kilka osób, co w rezultacie sprawiło, że brakowało niezbędnego wsparcia ze strony szerszych grup w obrębie wydziału. Niektórzy respondenci przyznają, że zewnętrzna presja w postaci wizytacji może działać motywująco na przygotowanie raportu z samooceny, ale jednocześnie kryje się w tym pewne niebezpieczeństwo, że samoocena zanadto będzie uwzględniać wymagania zespołu wizytatorów, przez co straci na znaczeniu jako narzędzie przydatne w wewnętrznym procesie kierowania jakością. Ponadto wykorzystywanie danych pochodzących z systemów informacyjnych instytucji jest czasami problematyczne, podobnie jak pomoc centralnego szczebla instytucji w opracowaniu samooceny.

Nic dziwnego więc, że eksperci oceny jakości kształcenia, z którymi przeprowadzono wywiady, formułują propozycje zmian, jakie należałoby wprowadzić w drugiej turze oceny. Zmiany te miałyby polegać na: szerszym włączeniu nauczycieli do przygotowywania raportu zawierającego wyniki samooceny, wyjaśnieniu, jakie są oczekiwania zespołów wizytatorów i podkreśleniu roli samooceny w procesie wewnętrznego kierowania jakością.

Stopień satysfakcji z wizytacji

Najistotniejszą różnicą, która zwróciła naszą uwagę, jest stosunkowo niska ocena wizytacji na uniwersytetach, zarówno w porównaniu ze stopniem satysfakcji z innych elementów oceny jakości, jak i w aspekcie wyższych ocen, jakie uzyskiwały wizytacje w sektorze nieuniwersyteckim (tabela 5). Analiza ocen przyznawanych w różnych dziedzinach wskazuje, że owe krytyczne poglądy na temat wizytacji były częściowo wynikiem negatywnych ocen (5,6) jakie przyznali zespołom wizytatorów przedstawiciele kierunków studiów lingwistycznych i kulturowych. Wyrażali oni niezadowolenie z połączenia bardzo różnych kierunków studiów i poddania ich łącznej ocenie przez zespoły wizytujące. Dalsze analizy wykazały, że reprezentanci kierunków studiów z obu sektorów mają bardziej pozytywny stosunek do zespołu wizytatorów, jeśli istniała wcześniej tradycja przeprowadzania oceny.

W uzasadnieniach pozytywnego stosunku do wizytacji wymienia się znaczenie oceny przeprowadzanej przez ekspertów zewnętrznych (spoza instytucji), pobudzanie „kultury ja-

kości” oraz fakt, że zalecenia zespołu wizytującego często stymulują wprowadzenie pożądaných zmian. Czynniki przyczyniające się do postawy negatywnej to: często niedostatecznie precyzyjne zalecenia raportu, sprzeczności znajdujące się w niektórych raportach, porównywanie nieporównywalnych kierunków studiów, przeprowadzanie wizytacji w trakcie reorganizacji lub przerw wakacyjnych, a także wpływ, jaki mogą mieć poglądy wizytatorów (zgodnie z aktualną polityką edukacyjną) na niezależność ocen oraz przekonanie, że jeśli samoocena została przeprowadzona prawidłowo, to zespół wizytatorów niewiele ma już do dodania.

Poza jednym wyjątkiem, wszyscy eksperci, z którymi przeprowadzono wywiady, byli zdania, że należy utrzymać obecny system oceny jakości kształcenia. Nie znaczy to, że zmiany są niepotrzebne: większość sugestii dotyczyła stosowania mniej intensywnej procedury, ponieważ obecna pochłania zbyt dużo czasu. Zwracano także uwagę, iż preferencje zespołów wizytatorów powinny być przedstawione jaśniej, zalecenia – sformułowane bardziej precyzyjnie, a w drugiej turze oceny należałoby poświęcić więcej uwagi działaniom następującym po ewaluacji. Eksperti z sektora uniwersyteckiego są zdania, że w zespołach wizytatorów mniejszą rolę powinni odgrywać emerytowani profesorzy, a większą – eksperci zagraniczni. Kilku respondentów z sektora nieuniwersyteckiego stwierdziło, że w zespołach wizytatorów powinno być więcej naukowców zajmujących się szkolnictwem wyższym.

Wnioski

Naszym pierwszym i głównym wnioskiem jest stwierdzenie, że kierowanie jakością kształcenia to zagadnienie, któremu holenderskie szkolnictwo wyższe poświęca coraz więcej uwagi. Na podstawie przeprowadzonych wcześniej badań, którymi objęto sektor uniwersytecki w Holandii, P.J.M. Weusthof stwierdził, że wewnętrzne kierowanie jakością należy do rzadkości (Weusthof 1989). Wyniki tego badania wskazywały, iż samooceny dokonywane były najczęściej na niższych szczeblach uniwersytetów (ocenie nauczycieli oraz przedmiotów) oraz że rezultaty tych ocen nie były wykorzystywane w zorganizowany sposób przez wydziały w procesach podejmowania decyzji i planowania. W przeciwieństwie do tego obecnie wiele kierunków studiów sektora uniwersyteckiego i nieuniwersyteckiego powołało specjalne komisje do spraw kierowania jakością kształcenia lub wyznaczyło do tego zadania członków personelu. Jakość kształcenia z pewnością zyskała ważne miejsce w programie działania osób odpowiedzialnych za podejmowanie decyzji. Inna różnica między naszym badaniem a badaniem wcześniejszym dotyczy treści samooceny. Jest widoczne, że w wyniku wprowadzenia systemu oceny jakości przedmiotem ewaluacji nie są wyłącznie cechy procesu kształcenia (np. kwalifikacje dydaktyczne nauczycieli), co wykazało wcześniejsze badanie, ale także „wejścia” i wynik procesu kształcenia (np. dostarczanie informacji potencjalnym studentom, gromadzenie danych dotyczących perspektyw absolwentów na rynku pracy). Ogólnie możemy stwierdzić, że „kultura jakości” zapuszcza korzenie na uniwersytetach i w instytucjach nieuniwersyteckich. Zaangażowanie przedstawicieli szczebla centralnego w szkołach wyższych jest mniej widoczne, co jest zgodne z procedurą przyjętą przez VSNU i Radę HBO, które koncentrują się na szczeblu kierunków studiów.

Po drugie, o jakości nie tylko się wiele mówi, ale także jest ona przedmiotem działań: w powiązaniu z samooceną i raportami zespołów wizytatorów podejmowane są próby doskonalenia procesu kształcenia. Nie możemy jednak stwierdzić, że zainwestowanie dużych środków prowadzi bezpośrednio do poprawy jakości kształcenia: nie każde zalecenie inspi-

je odpowiednie działania, nie są też podejmowane radykalne kroki. Jakość kształcenia, chociaż ważna, jest tylko jednym z bardzo wielu zagadnień, z którymi muszą się uporać instytucje szkolnictwa wyższego; potrzeba czasu, aby „kultura jakości” rozwinęła się: obecne działania mogą przynieść znaczne rezultaty w przyszłości. Co więcej, podejmowanie działań nie zawsze musi prowadzić do poprawy kształcenia. Złożoność procesu kształcenia powoduje, że trudno jest uchwycić związek między podejmowanymi działaniami a zauważalną poprawą. Istnieje wiele elementów tego procesu, które bardzo trudno kontrolować. Ponadto wiedza na temat związków przyczynowo-skutkowych w kształceniu jest ciągle niedostateczna. Podejmowanie działań jest zatem drogą pełną prób i błędów. Po trzecie, stopień satysfakcji z systemu kierowania jakością w holenderskim szkolnictwie wyższym jest dość wysoki. Jest to fakt znaczący, zważywszy, że szkoły wyższe są często uważane za organizacje stosunkowo autonomiczne, niechętnie poddające się badaniu przez instytucje z zewnątrz. Z tego punktu widzenia przyjęcie obecnego systemu kierowania jakością należy uznać za próbę zdobycia wieży z kości słoniowej. Biorąc pod uwagę relatywnie wysoki stopień satysfakcji z rezultatów przeprowadzonej oceny, instytucje szkolnictwa wyższego z pewnością nie zatrzasną drzwi w obliczu tej próby. Poziom satysfakcji jest istotny z punktu widzenia pojawiających się często uwag o dużych obciążeniach, z jakimi łączy się sporządzanie samooceny. Z przeprowadzonych przez nas wywiadów wynika, że trudno będzie oczekiwać podobnego zapалу podczas drugiej tury wizytacji.

Przekład z angielskiego Anna **Zawadzka**

Literatura

- Baldrige J.V., Curtis D.V., Ecker G., Riley G.L.** 1977
Diversity in Higher Education. „Journal of Higher Education”, vol. 58.
- Becher T.** 1989
Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines. Milton Keynes (UK): SRHE/Open University Press.
- Birnbaum R.** 1988
How Colleges Work: the Cybernetics of Academic Organization and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hild J.** 1989
Organizations. London: Harper & Row.
- Clark B.R.** 1983
The Higher Education System. California: University of California Press.
- Cooley W.W., Bickel W.E.** 1986
Decision-Oriented Educational Research. Boston: Kluwer-Nijhoff Publ.
- Cornett P.** 1987
Accreditation-Related Self-Study in Allied Health and Nursing Education. Rutgers University.
- Frederiks M.M.H., Westerheijden D.F., Weusthof P.J.M.** 1993
Interne Zorg en Externe Prikkel. Onderwijskwaliteitszorg in Nederlandse Universiteiten en Hogescholen. Zoetermeer: SDU.

Goedegebuure L.C.J. 1992

Mergers in Higher Education: A Comparative Perspective. Utrecht: Lemma.

Groot T.C.L.M. 1988

Management von Universiteiten: Een Onderzoek naar de Mogelijkheden voor Doelmatig en Doeltreffend Universitair Bestuur. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Harris E. 1984

A Multi-Case of the Self-Study Component of the Regional Accreditation Process: Identifying Influential Factors. Syracuse University.

Inspectie Hoger Onderwijs 1992

De Bestuurlijke Hantering van de Resultaten van de Externe Kwaliteitszorg 1989 in Het Wetenschappelijk Onderwijs, rapport 1992-8. Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Jongbloed B.W.A., Westerheijden D.F. 1994

Indicators of Quality in Europe: Performance Indicators and Quality Assessment in European Higher Education. W: *New Directions of Institutional Research* (w druku).

Kells H.R., Kirkwood R. 1979

Institutional Self-Evaluation Processes. „Educational Record”, vol. 60, nr 1.

Lieshout R.H. 1989

De Harde Kern van de Zaak. „Acta Politica”, nr 4.

Lieshout M.C.M. van 1992

Visitaties: Een Schakel in de Kwaliteitszorg. W: Jocherns W., Pilot A. (eds.): *Visitaties: Gee Stille na de Storm.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ministerie van O&W 1985

Hoger Onderwijs: Autonomie en Kwaliteit. Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Mintzberg H. 1979

The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Scheerens J. 1987

Het Evaluerend Vermogen van Onderwijsorganisaties. Enschede: Universiteit Twente.

Scriven M. 1973

The Methodology of Evaluation. W: Worthen B.R., Sanders J.R. (eds.): *Educational Evaluation, Theory and Practice.* Wadsworth: Wadsworth Publishing Company.

Scriven M. 1974

Evaluation in Education: Current Applications. Berkeley: McCutchan.

Vroeijenstijn T., Acherman H. 1990

Control Oriented versus Improvement Oriented Quality Assessment. W: Goedegebuure L.C.J., Maassen P.A.M., Westerheijden D.F. (eds.): *Peer Review and Performance Indicators. Quality Assessment in British and Dutch Higher Education.* CHEPS, Utrecht: Lemma.

Wijnen W.H.F.W., Bie D. de, Brouwer C.T.A., Vos P., Wolffhagen H.A.P. 1992

Te Doen of Niet te Doen? Advies over de Studeerbaarheid van Onderwijsprogramma's in het Hoger Onderwijs. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Michel Hoffert Umowy między państwem a uniwersytetami we Francji: nowa koncepcja autonomii uniwersytetu*

W artykule przedstawiono koncepcję kształtowania stosunków między państwem a uniwersytetami francuskimi, opierającą się na umowach dotyczących działalności badawczej, kształcenia i dokumentacji. Powstała ona we Francji jeszcze w połowie lat siedemdziesiątych, ale podstawy prawne zyskała w 1984 r. i obecnie rozwija się coraz intensywniej.

Autor prezentuje podstawowe założenia polityki kontraktowej określonej na podstawie instytucjonalnych projektów uczelni dotyczących planów jej działania. Przygotowanie takich projektów poprzedzone jest całościową oceną (*audit*) instytucji, jej możliwości, struktury i zakresu działania. Polityka kontraktowa nadaje nowy kształt relacjom między uczelnią i państwem, wpływa na sposób planowania zasobów i ich alokacji, na politykę kadrową oraz na zmianę pozycji uczelni w otoczeniu. Wymaga ona stworzenia odpowiednich form konsultacji, koordynacji, procedur negocjacyjnych oraz nadzoru nad realizacją kontraktu i jego ostatecznej oceny.

Pomysł zawierania umów między państwem a uniwersytetami, który narodził się w 1975 r. na Konferencji Rektorów Uniwersytetów, uzyskał status prawny w *Ustawie o szkolnictwie wyższym* z 26 stycznia 1984 r. Przepisy stanowią, iż „uniwersytety mogą zawierać umowy z państwem w zakresie działalności badawczej, edukacyjnej i dokumentacyjnej”. Pierwsze kontrakty dotyczące badań zawarto w 1983 r., a więc zanim jeszcze stworzono dla nich odpowiednie ramy prawne. Jednak rzeczywisty rozwój polityki opartej na umowach nastąpił dopiero od 1989 r., kiedy objęła ona wszystkie aspekty działalności szkolnictwa wyższego i instytucji badawczych.

Stopniowo, w ciągu ostatnich pięciu lat, niemal wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego podpisały umowy z państwem. Wzorzec kontraktu znajduje się wciąż w stanie przeobrażeń. Istotnym zmianom i stałemu doskonaleniu podlegają zarówno metody, jak i treść polityki umownej. Jednakże główne cechy tej polityki, po doświadczeniach nabytych w wyniku podpisania ponad stu umów, zostały na tyle dobrze ugruntowane, że pozwala to scharakteryzować jej podstawowe cechy.

* Tekst został wygłoszony na seminarium zorganizowanym w ramach EC/PHARE Funded Pilot Project on Regional Co-Operation in Higher Education (Warszawa, 14-16 czerwca 1994 r.) i opublikowany w: *Seminar IV: Professional and Social Competence*, OECD, Paris 1995.

Podstawowe założenia polityki kontraktowej

Polityka umowna opiera się na zawarciu kontraktu między państwem a daną instytucją szkolnictwa wyższego – zależnie od potrzeb – w zakresie badań, nauczania lub dokumentacji. Celem tej polityki jest umożliwienie instytucjom szkolnictwa wyższego uzyskania znacznej niezależności, dzięki ustaleniu nowego typu stosunków między państwem a uniwersytetami. Podstawową płaszczyznę dla tych stosunków stanowi tzw. projekt instytucji.

Umowa obowiązuje przez 4 lata. Są w niej ustalone zadania uczelni: te, które odzwierciedlają cele polityki krajowej, określone przez państwo, oraz te, które są specyficzne dla danej instytucji, a ponadto strategie ich realizacji.

W umowie zdefiniowany jest także uzgodniony program sposobów i środków realizacji projektu uczelni. W ramach kontraktu negocjuje się np. tworzenie stanowisk dydaktycznych na następne 4 lata. Tak więc ten czteroletni proces planistyczny umożliwia uczelni opracowanie zasad polityki kadrowej, planowanie nowych stanowisk oraz innych zmian w zakresie zatrudnienia kadry stosownie do harmonogramu, przygotowanego wewnątrz w uczelni, w konsultacji z Radą Uniwersytetów oraz różnymi jednostkami struktury wewnętrznej.

Umowa odwołuje się do planów inwestycyjnych uczelni, opracowanych w kontekście programu „Uniwersytet 2000” oraz gwarantuje środki i terminy umożliwiające realizację tego programu.

Relatywny udział środków przeznaczonych na kontrakty w ogólnej wysokości finansowania jest wciąż niewielki (około 5% bieżącej dotacji ogólnej, choć zapewne wzrośnie on wkrótce do 10%). Fundusze kontraktowe mają służyć wspieraniu konkretnej działalności, określonej we wspomnianym wyżej projekcie instytucji.

Negocjowanie umowy to najistotniejszy element w dialogu centrum z uniwersytetem. Ponieważ większość dyskusji toczy się na terenie uczelni, negocjacje stwarzają szczególną sposobność dla uniwersytetów i służb administracji centralnej, aby się wzajemnie lepiej poznać. Czas potrzebny na przygotowanie projektu przez szkołę wyższą został ściśle określony.

Koncepcja projektu instytucji

Jednym z podstawowych celów, a jednocześnie głównych skutków polityki kontraktowej, była zmiana sytuacji uniwersytetów; podkreślano ich nową rolę jako niezależnych instytucji. W systemie szkolnictwa wyższego, na który oddziałuje wiele różnorodnych nacisków (jako wynik autonomii jednostek dydaktycznych i badawczych, wydziałów, dyscyplin, laboratoriów), spójność instytucjonalna uniwersytetu jest słaba. Polityka umów, stwarzając grupom zarządzającym uniwersytetem możliwości i środki kontrolowania swej organizacji, zachęca do tego, by uniwersytet stał się dojrzałym uczestnikiem w procesie edukacji i badań, pozwala też odżyć koncepcji niezależności uniwersytetów.

Podstawę polityki kontraktowej stanowi tzw. projekt instytucji. Przed jego opracowaniem uniwersytet powinien przygotować zarys propozycji głównych zmian kierunków rozwoju w nadchodzących latach, które są podstawą do negocjowania kontraktu. Ponieważ jest to plan długoterminowy, opierający się na dokładnej ocenie oraz zdefiniowanych strategiach i programach działania, projekt instytucji pozwala uczelni na wybór, samosterowanie, a także szerokie informowanie o swoich zamierzeniach.

Oceny

Podejście „projektowe” bierze początek w procedurach oceny. Ten rodzaj rygorystycznej i wyczerpującej oceny uniwersytetu jako całości, realizowanej wewnątrz (przez własny personel uczelni) daje obraz działania instytucji jako całości, pozwala na wykazanie jej silnych i słabych stron, umożliwia pierwszy krok w kierunku „podejścia projektowego”.

Istotne dane, potrzebne do przeprowadzenia tej kontroli, gromadzono według opracowanych wytycznych; obejmowały one liczbę studentów, ich strukturę (według strumieni i cykli kształcenia, wskaźników sukcesu, zatrudnienia absolwentów), a także strukturę finansowania uczelni, podział kadry akademickiej według cykli i strumieni kształcenia oraz kategorii zatrudnienia (stanowisk), podział kadry inżynierskiej, administracyjnej, technicznej i pracowników fizycznych według stanowisk oraz rejestrację jednostek struktury organizacyjnej, stopień wykorzystania infrastruktury materialnej itp.

Żadne wcześniejsze, odgórne wskazówki nie narzucały charakteru (struktury) oceny uczelni – jej formy i szczegółowość określały same szkoły. Jedynym wymogiem było to, by kontrola w ogóle została przeprowadzona.

Na potrzeby kierowania procesem oceny, zarówno na poziomie uczelni, jak i na szczeblu centralnej administracji, przeprowadzono liczne sondáže i zgromadzono wiele danych. Takie informacje gromadzono już wcześniej w szkołach wyższych, ale były one fragmentaryczne i rozproszone. Nowe podejście polegało na zebraniu tych danych w celu uzyskania całościowego obrazu uczelni. Dzięki temu przedsięwzięciu, poprzez odpowiedni wybór informacji i przy uwzględnieniu własnej specyfiki, uczelnia mogła zbudować swój autoportret, odtworzyć wyobrażenie, jakie sama ma o sobie oraz obraz, jaki chciałaby prezentować wobec innych.

To wstępne „zdjęcie” dało uczelniom sposobność całościowego oglądu swej działalności i wzmocnienia przez nie własnej identyfikacji. Pomogło także uzmysłowić jednostkom w społeczności uniwersyteckiej, że są członkami tej instytucji, a nie tylko konkretnej dyscypliny, laboratorium czy jednostki badawczej lub dydaktycznej.

Charakterystyka projektu instytucji

Jak już wspomnieliśmy, pierwszy zawarty kontrakt dotyczył działalności badawczej szkół wyższych. Działalność ta jest szczególnie ważna, ponieważ jakość badań determinuje podniesienie jakości kształcenia.

Obecnie podstawę projektu i jego główny cel stanowi polityka edukacyjna; na projekt składają się zadania edukacyjne oraz wszystkie aspekty kształcenia objęte różnorodnymi strategiami i planami działania, np. informowanie i ukierunkowanie studentów, innowacje i eksperymenty edukacyjne, nowe kierunki kształcenia, edukacja nauczycieli, treści kształcenia, nauczanie o profilu zawodowym, edukacja ustawiczna itp.

Lista dziedzin działalności, które mogą być włączone w projekt instytucji, jest niemal nieskończona. Są to np.: polityka w zakresie dokumentacji, gospodarka lokalowa w uczelni, projekt poprawy studenckich warunków socjalnych, usprawnienie metod kierowania (studentami, zasobami ludzkimi itp.), problemy finansowania i rachunkowości, programy rozwoju stosunków międzynarodowych czy otwarcie uczelni wobec otoczenia regionalnego i gospodarczego.

Nowe stosunki między państwem a uniwersytetami

W okresie pięciu lat procesu wzajemnego uczenia się i stopniowych zmian polityka kontraktowa bez wątpienia w sposób nieodwracalny wpłynęła na istotną zmianę relacji między państwem a uczelniami, uzyskała szerokie wsparcie, i to niezależnie od barw politycznych reprezentowanych przez kolejne rządy, a także niezależnie od trudności i kontrowersji wokół sposobu implementacji tej polityki: nikt nie zakwestionował jej podstawowych założeń.

Implementacja podstawowych celów państwa

System umów umożliwił realizację kilku ważnych celów polityki edukacyjnej państwa:

W ciągu ostatnich lat gwałtownie wzrosła liczba studentów, a szkolnictwo wkroczyło w fazę masowego kształcenia. Nie ulega kwestii, że polityka kontraktowa umożliwiła instytucjom szkolnictwa wyższego wchłonięcie rosnącej liczby studentów, nie powodując kryzysu.

Podstawową kwestią, wokół której toczy się dyskusja poprzedzająca zawarcie umowy, jest przywrócenie warunków realizacji celu, jakim było umożliwienie wstępu na uczelnie wszystkim absolwentom szkół średnich chętnym do kontynuowania nauki.

Kontrakt określa także te aspekty polityki krajowej i regionalnej, z którymi koresponduje rozwój uczelni.

Inny cel państwa, który można łatwiej osiągnąć dzięki kontraktom, stanowi większe „uzawodnienie” i unowocześnienie metod oraz treści kształcenia, dające większe szanse lepszemu dopasowania zdobytej wiedzy do przyszłych losów zawodowych absolwentów.

Poprzez umowy państwo stara się zachęcać uniwersytety do rozwoju nowatorskich metod pedagogicznych, zwłaszcza w zakresie procedur rekrutacji i selekcji, informowania i ukierunkowywania studentów, zmniejszania liczby porażek w studiowaniu, szczególnie w ramach pierwszego cyklu (poziomu) kształcenia.

Z kolei polityka dokumentacyjna, włączona w proces rozwoju uczelni oraz uwzględniona w projekcie uniwersytetu, otworzyła drogę do unowocześnienia bibliotek uczelnianych.

W każdym przypadku umowa umożliwia włączenie – w sposób dostosowany do specyfiki danej instytucji – podstawowych elementów polityki państwa i zapewnienie jej efektywnej realizacji. Jest to wyraźne odejście od stosowanej w przeszłości polityki interwencji państwa, autorytatywnej i dogmatycznej, odbiegającej od realiów i potrzeb uniwersytetów.

Finansowanie projektu instytucji

Umowa stwarza państwu możliwość selektywnego i celowego wsparcia w formie projektów uczelnianych. Finansowanie to jest sprawą oczywistą, jeśli strategia instytucji współgra z głównymi celami polityki krajowej. Jednakże projekty instytucji mogą także obejmować działania wymagające specjalnego wsparcia przez państwo lub mogą służyć jako model z powodu ich eksperymentalnego charakteru.

Dla uniwersytetów umowa jest najistotniejszym dokumentem, który umożliwia realizację projektu. Przede wszystkim – z powodów finansowych pełni ona rolę katalizatora, bez którego projekt mógłby nigdy nie ujrzeć światła dziennego. Co ważniejsze jednak, dzięki umowie można położyć szczególny nacisk na pewne ważne przedsięwzięcia: projekty międzywydziałowe z udziałem wielu jednostek, które umożliwiają uczelni potwierdzenie jej specyfiki. Dzięki

finansowemu udziałowi państwa, kontrakty dają uczelni większą możliwość przyciągania pewnych grup interesów i – co za tym idzie – środków finansowych spoza budżetu państwa. Oznaczają też potwierdzenie, w formie umowy prawnofinansowej, planów działania samej uczelni, stanowiąc jednocześnie czynnik motywujący, zachęcający instytucje szkolnictwa wyższego do zawierania kontraktów z państwem.

Uzgodnione planowanie zasobów

Z powodu kilkuletniego horyzontu czasowego umowa stwarza bezpieczniejsze podstawy stosunków między centralną władzą administracyjną a uczelniami. Biorąc pod uwagę fakt, że większa część funduszy szkół wyższych pochodzi ze źródeł państwowych, koncepcja kilkuletniego planowania jest w tych szkołach szczególnie mile widziana.

Tworzenie stanowisk

Kontrakt stwarza ramy negocjowania nowych stanowisk dydaktycznych na najbliższe 4 lata. Ponieważ koszty płac stanowią 75% ogółu budżetu szkoły wyższej, planowanie kadr jest szczególnie ważne dla organizacji uczelni oraz dla polityki w zakresie badań i kształcenia. W konsultacji z uniwersytetem planowana jest liczba nowo tworzonych stanowisk, uwzględniająca przewidywania w kwestii przyszłej liczby studentów i relacje liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich w ramach poszczególnych dziedzin kształcenia. Nie jest jednak pewne, jak wiele stanowisk będzie uwzględnionych w rocznym budżecie państwa, stąd planowana w projekcie liczba stanowisk może podlegać modyfikacji.

Alokacja różnych kategorii zasobów

Większość środków przeznaczonych przez państwo dla uniwersytetów jest rozdzielana na podstawie określonych kryteriów, w formie dotacji ogólnych, z uwzględnieniem stanowisk pracy, które są bezpośrednio finansowane przez państwo.

System alokacji został ostatnio zreformowany przez wprowadzenie tzw. analitycznego systemu alokacji zasobów (SAN REMO), którego celem jest zniwelowanie historycznie narosłych różnic między uczelniami. Negocjowanie kontraktu daje sposobność określenia (w konsultacji z poszczególnymi uniwersytetami) przyszłych trendów dotyczących ogólnych dotacji państwa (fundusze bieżące, inwestycyjne, kapitałowe, tworzenie stanowisk) oraz ma w przyszłości spowodować redukcję wspomnianych różnic.

Ogólna wizja uniwersytetu

Realizacja polityki kontraktowej spowodowała radykalne zmiany organizacji oraz metod działania centralnej administracji wobec szkolnictwa wyższego; obecnie konieczna jest kompleksowa koordynacja systemu szkolnictwa, biorąca pod uwagę wizję uniwersytetu akceptowaną przez większość uczelni.

Konsultanci uniwersyteccy

W ramach nowych relacji państwa i uczelni konsultantami są pracownicy akademicy, aktywni zawodowo w swych macierzystych placówkach na stanowiskach rektorów lub pro-

rektorów. Pracują oni w roli doradców dla innych uniwersytetów, uczestniczą jako obserwatorzy w kontrolach (*audits*), biorą udział w analizie sytuacji danej uczelni oraz w dyskusjach rektora i jego zespołu na temat podstawowych elementów przygotowywanego projektu instytucji. Poprzez konsultacje i rozmowy z różnymi osobami pomagają uczelni włączyć podstawowe cele polityki krajowej do ich własnego projektu. W ten sposób wyrabiają sobie ogólny pogląd na działanie instytucji i mogą współpracować z różnymi służbami ministerialnymi w formułowaniu kontraktu, a jednocześnie godzić sprzeczne stanowiska uniwersytetu i urzędu państwowego. Ich doświadczenie i osobiste kwalifikacje oraz niezależność od państwa i danego uniwersytetu, a także umiejętność słuchania, dają im możliwość wywierania istotnego wpływu na przebieg dyskusji i zwiększenie wiarygodności polityki kontraktowej.

Koordinatory umowy

Jedną z istotniejszych trudności w procesie przygotowania kontraktu stwarza centralnej administracji koordynacja różnych działań dotyczących umowy. Koordynatora ma każdy kontrakt, a do jego zadań należy uzgadnianie wszystkich prac dotyczących przygotowania kontraktu i jego wstępnej wersji.

Negocjowanie kontraktu

Negocjowanie kontraktu to ważny element w procesie dialogu. Przygotowany projekt zostaje przedłożony do zatwierdzenia radzie zarządzającej w uniwersytecie, jest też analizowany przez różne służby na szczeblu administracji centralnej, a zatwierdzany przez Gabinet Ministra i w końcu podpisany przez rektora uczelni oraz ministra lub jego pełnomocnika.

Zasady oceny umów

Ocena w połowie okresu realizacji kontraktu

Ocena w połowie okresu trwania kontraktu ma mniejsze znaczenie niż ocena ostateczna. Umowy są zazwyczaj dobrze opracowane i precyzyjne w odniesieniu do zadań. Ocena w czasie realizacji umowy stanowi sposobność kontynuowania dialogu między służbami ministerialnymi a uniwersytetem.

Ocena na zakończenie kontraktu

Decydujący moment stanowi końcowa ocena realizacji umowy. Opiera się ona na następujących założeniach:

1. Ocena powinna brać pod uwagę także, a może nawet przede wszystkim, sam kontrakt.
2. Zgodnie z duchem dialogu, ocena kontraktu powinna obejmować ocenę obydwu partnerów: musi to być ewaluacja wspólna.
3. Ocena powinna koncentrować się na przyszłości i brać pod uwagę rozwój uczelni. Oznacza to więc także samoocenę.
4. Ocena kontraktu powinna zostać opublikowana.
5. Ocena kontraktu powinna prowadzić do włączenia instrumentów ewaluacji do projektu instytucji.

Chociaż ocenianie jest procedurą akceptowaną w przypadku badań, to w zakresie kształcenia, organizacji instytucjonalnej i kierowania koncepcja ewaluacji jest wciąż obca zarówno kulturze akademickiej, jak i administracji.

Krajowy Komitet Ewaluacji, powołany w 1985 r., dopiero zaczyna być akceptowany przez uniwersytety. Działalność Komitetu wprowadziła ideę oceniania instytucji przez niezależnych ekspertów, a uczelnie, przygotowując swe projekty, wykorzystują ich obserwacje i zalecenia.

Doskonalenie podejścia opartego na kontraktach

Choć w polityce kontraktów można jeszcze wprowadzić wiele usprawnień, zasady, na których opiera się to nowe podejście już się ugruntowały; dotyczy to funkcji umów jako narzędzia zwiększenia niezależności uczelni, projektów instytucji, wzmocnienia roli rektora i osób zarządzających uczelnią, niezależnych konsultantów zewnętrznych, kultury ewaluacji, ducha dialogu oraz ogólnego stosunku do uniwersytetów.

Zbyt wcześnie na to, by stwierdzić, czy taka metoda kierowania szkolnictwem wyższym i badaniami jest lepsza od metody tradycyjnej. Już jednak jest widoczne entuzjastyczne, choć nie pozbawione krytyki, wsparcie rektorów uczelni. W ciągu kilku lat uniwersytety stały się ważnymi uczestnikami w rozwoju gospodarczym oraz planowaniu lokalnym i regionalnym: stopniowo zajmują rolę głównych aktorów w swym otoczeniu społecznym. Byłoby uproszczeniem przypisać te wszystkie zmiany wyłącznie polityce kontraktowej. Można jednak stwierdzić, że dzięki wzrostowi niezależności uczelni polityka ta zwiększa możliwości podolania wyzwaniom związanym z kształceniem na najwyższym poziomie, co traktowane jest we Francji jako podstawowy warunek rozwoju kraju.

Przekład z angielskiego Julita Jabłocka

Literatura

Abecassis A., Cazenave P., Hoffert M. 1993

La politique des contrats Etat – Universités en France. Communication at the First Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agency in Higher Education. Montreal, Canada, May 1993.

Abecassis A. 1994

The Policy of Contracts between the State and the Universities. A Quiet Revolution. Paris: OECD.

Comité National d'Evaluation 1993

Universités: la recherche des équilibres – Rapport au Président de la République 1989-1993. Paris: La documentation française.

Friedberg E., Musselin C. 1993

L'Etat face aux universités en France et en Allemagne. Paris: Anthropos.

Ministère de l'Éducation Nationale – Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche 1994

Higher Education in France. Brochure réalisée à partir du dossier d'information sur le système éducatif français pour EURYDICE, le réseau d'information sur l'éducation dans la Communauté Européenne.

Observatoire des couts de établissements de l'enseignement supérieur 1993

Les couts de l'enseignement dans l'enseignement supérieur – Méthodologie d'évaluation et d'analyse. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

John R. Mallea Nadzorowanie oraz ocenianie kolegów i uniwersytetów w Kanadzie*

W artykule przedstawiono współczesną praktykę nadzorowania i oceniania kanadyjskiego szkolnictwa wyższego. Opisano zarówno sposób osiągnięć studenckich, jak i metody ocen wewnątrzśrodowiskowych (*peer review*) na poziomie indywidualnym, instytucjonalnym i systemowym. Omówiono także sposób użycia wskaźników osiągnięć, miar wejściowych (*input*) i miar wyjściowych (*output*).

Autor wyraża przekonanie, że rola oceniania i nadzorowania jakości w szkolnictwie wyższym będzie się zwiększać w nadchodzących latach, mimo wielu wątpliwości i trudności towarzyszących tym działaniom, nasilają się bowiem oczekiwania społeczne związane z oceną jakości szkolnictwa wyższego. Towarzyszy temu rosnące zrozumienie dla owych oczekiwań i ich akceptacja w społeczności akademickiej.

W podlegającej szybkim przeobrażeniom Europie ocena szkolnictwa wyższego stała się palącym zagadnieniem dla nauczycieli akademickich, dla osób zarządzających uczelniami oraz dla polityków. Wielka ekspansja systemu szkolnictwa wyższego, rosnące kłopoty finansowe sektora publicznego, wymóg rozliczania się oraz ogólna tendencja do decentralizacji – są czynnikami przemawiającymi za koniecznością dokonywania ocen.

Ingemar Fagerlind, dyrektor Instytutu Edukacji Międzynarodowej Uniwersytetu Sztokholmskiego (Chinapah 1992, s. 5)

* Artykuł ten był ogłoszony jako referat na seminarium OECD z cyklu *Edukacja i gospodarka w Europie Środkowej i Wschodniej*, seminarium 1: *Nadzór i ocena systemu kształcenia*, Modra-Harmonica, Republika Słowacka, 15-16 marca 1993 r.

Wprowadzenie

Znaczne zainteresowanie oceną szkolnictwa wyższego występuje także poza granicami Europy. Jest to zjawisko, o którym mówi się we wszystkich krajach OECD, również w Kanadzie. Tutaj, tak jak wszędzie, źródłem tego zainteresowania były następujące czynniki: kurczenie się zasobów finansowych, rosnące wymogi rozliczania się z wydatków oraz ciągłe poszukiwanie udoskonaleń. I chociaż zmienny jest i kontekst, i stosowane podejścia, to jednak szacowanie osiągnięć studenckich przebiega według dość jednolitego wzoru. To samo dotyczy tradycyjnego sposobu *peer review* – wewnątrzśrodowiskowego oceniania kadry nauczycieli akademickich. Interesujące są praktyki szerszego stosowania tego podejścia do opiniowania na poziomie instytucjonalnym i systemowym. Oczywiście jest także coraz szersze stosowanie standardowych wskaźników osiągnięć (*performance indicators*). Coraz więcej uwagi poświęca się miarom „wejścia” (*input*) i „wyjścia” (*output*).

Nadzór i ocenianie kanadyjskiego szkolnictwa wyższego jest interesującym przykładem z uwagi na różnorodność korzeni, tradycji, modeli instytucjonalnych oraz zagranicznych wpływów, które miały swój udział w kształtowaniu jego instytucji, a także spowodowały jego wewnętrzne zróżnicowanie. Na przykład szkolnictwo wyższe w Kanadzie francuskojęzycznej korzystało z tradycji francuskich. Instytucje szkolnictwa wyższego w anglojęzycznej części Kanady wzorowały się na modelach szkockim, irlandzkim i angielskim. Na uczelnie kanadyjskie wywarły również wpływ kolegia (*colleges*) i uniwersytety Stanów Zjednoczonych (a zwłaszcza instytucje powstałe na zasadzie koncesji gruntowej – *land grant colleges*). Wiele instytucji szkolnictwa wyższego było zorganizowanych według wzorów federalnych i wykazywało odrębność swego pochodzenia. Dziś stanowią one stowarzyszenie kolegiów i uniwersytetów, służące federalnemu społeczeństwu wielu ras i kultur, w którym odpowiedzialność za sprawę kształcenia leży w gestii dziesięciu prowincji i dwóch terytoriów.

Osiągnięcia studentów

W Kanadzie, tak jak w całej Ameryce Północnej, rok akademicki podzielony jest zwykle na dwa okresy lub semestry. Te ostatnie trwają na ogół od połowy września do końca stycznia i od lutego do maja. Niekiedy dodawany jest „semestr” letni: od lipca do sierpnia. W przypadku podziału pierwszego rodzaju mamy dwa okresy: od września do grudnia i od stycznia do kwietnia plus okres letni, od lipca do sierpnia. Coraz częściej dodawany jest czwarty okres międzysesyjny – w maju i czerwcu.

Kursy akademickie są zwykle organizowane jako zamknięte i kolejno po sobie następujące całości, obejmujące jeden lub dwa okresy albo semestry. Ocenianie osiągnięć studentów obejmuje różnorodny zestaw prac, esejów, referatów, krótkich testów oraz egzaminów śródkoncowych i końcowych. Uzyskiwane oceny są agregowane w postaci kumulatywnej średniej punktacji i służą za główny wskaźnik wyników nauczania. Uwzględnia się takie kwestie, jak zachowanie właściwej równowagi między pracami kursowymi i egzaminami, wpływ inflacji ocen oraz stan integracji przedmiotu oceny.

Oceny wewnątrzśrodowiskowe (*peer review*)

Korzystanie z opinii wewnątrzśrodowiskowych przy ocenie wykładowców jest wysoko cennie w kanadyjskim szkolnictwie wyższym i znalazło tutaj poczesne miejsce. Polega ono na

poddawaniu ocenie kwalifikacji nauczycielskich i osiągnięć badawczych poszczególnych wykładowców przez *jury* składające się z ekspertów o podobnych kwalifikacjach. To podejście jest silnie ugruntowane wśród procedur oceny stosowanych w szkolnictwie wyższym. Jest też coraz powszechniej stosowane na poziomie instytucjonalnym i w skali całego systemu.

Poziom indywidualny

Oceny wewnątrzśrodowiskowe odgrywają decydującą rolę w procedurze mianowania, zatwierdzania i promowania wykładowców na wszystkich szczeblach. Gdy ktoś uzyskuje tytuł profesora zwyczajnego, to można sądzić, że uprzednio był co najmniej pięciokrotnie oceniany według tej procedury. Co więcej, sam przebieg i szczegółowe kryteria oceny są ujęte w sposób usystematyzowany w formie instytucjonalnych uregulowań lub uzgodnień. Dużą wagę przywiązuje się do jawności procesu oceniania, angażuje się do tego celu zarówno osoby z własnego środowiska, jak i z zewnątrz.

Podobne podejście jest stosowane, gdy w grę wchodzi przyznawanie indywidualnych grantów, pochodzących zarówno z uczelni czy z rad badawczych, jak i z agencji rządowych lub prywatnych. Naukowcy o ugruntowanej pozycji międzynarodowej często uczestniczą w podejmowaniu decyzji, a ich obecność jest niezbędna, gdy przyznawane są granty związane z renomowanymi ośrodkami lub ze strategicznymi priorytetami badawczymi – na szczeblu państwowym, w zagranicznych stosunkach dwustronnych lub w wielostronnej współpracy międzynarodowej. W coraz większym stopniu bierze się również pod uwagę liczbę cytowań w międzynarodowym (a także krajowym) czasopiśmiennictwie dotyczącym problematyki badawczej podejmowanej przez uczonego.

Każdy profesor otrzymuje zwrotną informację o swoich osiągnięciach w roli wykładowcy dzięki stosowaniu – przez kierownictwo wydziału, dyrektorów i dziekanów – jednego lub kilku mechanizmów oceny. Te zaś obejmują studenckie oceny nauczania, a także opinie kolegów i/lub administracji akademickiej. Zaslugi dla profesji i/lub dla wspólnoty są określane za pomocą rocznych raportów podających szczegóły indywidualnej działalności oraz osiągnięć w tych dziedzinach.

Procedura oceniania wewnątrzśrodowiskowego, właściwa dla monitorowania i oceniania osiągnięć, jest również stosowana w odniesieniu do osób pełniących akademickie funkcje administracyjne. Osoby te są zwykle wybierane z grona wykładowców przez komitety, na które ogół nauczycieli akademickich wywiera realny wpływ. Komitety są powoływane w celu wyznaczania na stanowiska lub ponawiania kadencji, która trwa zwykle od trzech do pięciu lat. Administratorzy starsi rangą, tj. dyrektorzy, dziekani i wiceprezydenci, mogą być oceniani w cyklu rocznym przez prezydenta. Ich oceny – ujęte w formie pisemnej – mogą być dostarczane radzie nadzorczej kolegium lub uniwersytetu jako dowód, że prezydent skutecznie kontroluje zarządzanie i administrowanie instytucją.

Poziom instytucjonalny

Stosowanie ocen wewnątrzśrodowiskowych na poziomie programowym lub instytucjonalnym jest nowszym zjawiskiem, aczkolwiek dość już rozpowszechnionym. Przyjmuje rozmaite formy, ale w istocie polega na wykorzystaniu zestawu procedur, które zapewniają kolegialną ocenę akademickich ofert programowych. Są one opiniowane na poziomie szkoły,

wydziału lub kierunku studiów. Odbywa się to regularnie, w odstępach 5-7 lat. Z zasady najpierw przeprowadza się wewnętrzną ocenę programu kształcenia. Sprawozdanie z tego oszacowania służy następnie za podstawę do pracy dla zespołu inspektorów, którzy są powoływani z zewnątrz według kryterium kompetencji w zakresie przedmiotu opiniowania.

Powołany z zewnątrz zespół oceniający dokonuje zwykle jednej lub kilku wizytacji. Przeprowadza wywiady ze studentami, z absolwentami, wykładowcami oraz przedstawicielami administracji akademickiej. Stara się wyjaśnić kwestie ujęte w sprawozdaniu wewnętrznym. Zasięga dodatkowych informacji. Ustala najistotniejsze sprawy oraz inne kwestie wymagające zainteresowania. Następnie zespół przygotowuje wstępny raport, który dostarczany jest do jednostki podlegającej ocenie, aby zapewnić ścisłość informacji o stwierdzonych faktach. Wreszcie sporządzany jest raport końcowy i dostarcza się go akademickim organom decyzyjnym do wykorzystania jako materiału do dyskusji, jako rekomendacji i podstawy do działania.

Ten typ opiniowania programu – oraz ocenianie przeprowadzane poprzez akredytacje określonych organów stowarzyszeń zawodowych – stanowi istotną część procesu planowania w instytucji szkolnictwa wyższego. Pomaga kształtować zadania, cele, strategiczne linie działania oraz plany operacyjne i finansowe. Omawiany proces nadzorowania ma na ogół charakter cykliczny, przy czym regułą jest, że przynajmniej jeden komponent programu instytucji podlega opiniowaniu w każdym z punktów czasowych. Wiele organizacji dających wsparcie finansowe – chodzi tu nie tylko o agencje rządowe – uznaje omawianą procedurę za niezbędną z punktu widzenia potrzeb utrzymania wiarygodności i integralności danej instytucji.

Poziom systemu

Korzystanie z procedury ocen wewnątrzśrodowiskowych (*peer review*) na poziomie systemu nie jest częste, ale też nie całkiem nie znane. W ciągu minionych lat przybrało ono w Kanadzie kilka form. Członkowie rządowych komisji, powoływanych w prowincjach w celu opiniowania systemów kształcenia, pochodzą często z kręgów akademickich. Niektóre prowincje wypracowały ogólnosystemowe procedury opiniowania programów studiów pierwszego stopnia w zakresie wybranych dyscyplin. Jedna prowincja (Ontario) stosuje je na poziomie studiów drugiego stopnia. Praktykuje się to w związku z finansowaniem nowo proponowanych kierunków studiów (biorąc pod uwagę takie czynniki, jak potrzeby społeczne, oczekiwania studentów i treść programów). Ponadto wszystkie istniejące programy studiów drugiego stopnia muszą odpowiadać standardom okresowych ocen jakości, jeśli ma być zapewniona ciągłość ich finansowania (Skolnik 1989).

W procedurach i kryteriach mających zastosowanie w Ontario kładzie się wielki nacisk na jakość kadry wykładowców, ujmowaną w kategoriach: publikacji w czasopismach stosujących system recenzencki, uzyskanych grantów itp. Inne kryteria obejmują takie elementy jak: zasoby biblioteczne, potencjał informatyczny, program kształcenia i związane z nim wymagania, a także punktację wymaganą do przyjęcia na studia. Z drugiej zaś strony, nie obejmują one takich czynników jak: ocena nauczania, nadzorowanie pracy studentów, wyniki studentów, działalność publiczna lub zawodowa absolwentów.

Omawiany proces opiniowania jest krytykowany. M. L. Skolnik (1989) pisze o zbyttniej trosce o liczbę, nie zaś o jakość publikacji; wspomina też o różnicach zdań w kwestii właściwych proporcji między ocenami odnoszącymi się do: kształcenia, badań i usług; stawia zagadnienie wyników rozwoju studentów; omawia ograniczenia rozwoju nowych paradyg-

matów naukowości (jak np. „refleksyjny praktyk”) oraz nieadekwatne stosowanie innych kryteriów naukowości niż stopnie i punkty. Jednakże najostrzejsze uwagi krytyczne formułuje pod adresem stosowania „koneserskiego” modelu fachowości w odniesieniu do całego systemu kształcenia. W przypadku Ontario bierze się to ze składu komitetu oceniającego, rekrutowanego w większości z przedstawicieli nauk przyrodniczych, który „działa w kierunku ograniczania różnorodności, innowacji i nonkonformistycznych podejść w poszukiwaniu wiedzy” (s. 638). Według Skolnika – który stawia tutaj nader ważną tezę – wzajemne uzależnienie różnych części uniwersytetu i ich wspólne zaangażowanie w dociekanie prawdy „może być znacznie wzmocnione poprzez decentralizację praktyki oceniania, która uwzględni autonomię wielu ośrodków kompetencji” (s. 640).

Wskaźniki osiągnięć

Stosowanie i nadużywanie wskaźników osiągnięć jest przedmiotem kontrowersji podczas debat publicznych i środowiskowych w Kanadzie. Ostatnio płaszczyzna tej dyskusji rozszerzyła się w wyniku ogłaszania rankingu uniwersytetów w kanadyjskim tygodniku „Maclean’s” (w październiku 1991 r. i w listopadzie 1992 r.). Przedstawione rankingi opierały się głównie na miarach wejścia.

Miary wejścia

Miary wejścia (*input*) były szeroko stosowane przez rządy prowincji w celu rozwijania właściwych mechanizmów finansowania szkolnictwa. Pojedyncze instytucje stosowały je rzadziej, jest jednak wielce prawdopodobne, że inicjatywa Uniwersytetu Queen’s znalazła naśladowców (*Queen’s University ...* 1992). Bodźcami do użycia wspomnianych miar były tam potrzeba upowszechnienia informacji oraz zapotrzebowanie na zasoby materialne. Uniwersytet kładł nacisk na to, by kandydat na studenta miał lepsze informacje jako podstawę swoich decyzji; podkreślano również, że instytucje finansujące wywierają coraz silniejszą presję na zwiększenie odpowiedzialności (rozliczanie się ze środków). Co więcej, w samej instytucji zauważono, że potrzebne są bardziej obiektywne podstawy wiązania podziału środków ze strategicznymi priorytetami. Oceniano cztery szerokie kategorie osiągnięć, odnoszące się do: studentów, nauczycieli akademickich, badań i środowiska kształcenia. Wskaźniki dotyczące kategorii studentów obejmowały: popyt na studia pierwszego i drugiego stopnia, poziom wcześniejszych osiągnięć w nauce, równowagę płci, zróżnicowanie geograficzne, stypendia i pomoc studentom. Miarę osiągnięć kadry wykładowców stanowiły stopnie naukowe i nagrody, zaś intensywność i osiągnięcia dotyczące badań instytucjonalnych szacowano według fundowanych i poddanych ocenom wewnątrzśrodowiskowym dotacji.

Jakość środowiska kształcenia wyznaczały: liczba studentów w grupie, proporcja liczby studentów i wykładowców, obsługa administracyjna studentów, wydatki na nabytki biblioteczne, liczba woluminów bibliotecznych przypadających na studenta oraz wydatki na komputeryzację, liczone według ich udziału procentowego w całkowitych wydatkach.

Miary wyjścia

Stopnie naukowe oraz nagrody studentów i wykładowców można uznać zarówno za miary wejścia, jak i wyjścia. Jednakże do rzadkości należy instytucjonalne użycie bardziej szcze-

głównych miar wyjścia (*output*) do oceny efektów kształcenia. Prawdopodobnie najobszerniejsze omówienie miar wyjścia zawarte jest w studium F.T. Eversa i S.N. Gilberta (1991), którzy zauważyli, że „poza odmianami stopni uniwersyteckich oraz średnią oceną końcową uniwersytety niewiele wiedzą o innych specyficznych efektach kształcenia: poznawczych i emocjonalnych” (s. 54). Analizowali oni dane z dwóch niezależnie prowadzonych badań, zatytułowanych „Kariera i osiągnięcia edukacyjne w środowisku studiów” (CEASE) oraz „Rozgrywka” (MTM) – poświęconych ocenie osiągnięć studentów. Badali głównie wyniki nauczania, ale także skoncentrowali uwagę na procesie rozwoju umiejętności szacowanym przez studentów i absolwentów.

W badaniach CEASE pytano studentów, jak oceniają poziom swych kompetencji w odniesieniu do następujących umiejętności: myślenie i rozumowanie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, planowanie i organizowanie, gospodarowanie czasem, komunikatywność, stosunki interpersonalne i społeczne, analizy ilościowe/matematyczne, niezależność oraz umiejętność sprawowania nadzoru. Poproszono ich również o wskazanie cech swego rozwoju według „Celów nauczania ustanowionych na Uniwersytecie Guelph”, obejmujących następujące elementy: piśmienność (w tym – czytanie, pisanie i umiejętność komunikowania ustnego), liczenie (obejmujące umiejętności dokonywania obliczeń i operowania wielkościami), poczucie historycznego rozwoju/świadomość historyczna, niezależność myślenia, chęć kontynuowania nauki, kreatywność, generalne rozumienie świata (zmysł orientacyjny w kontekście spraw międzynarodowych i kultury), dojrzałość moralna (obejmująca rozumienie kwestii wyboru moralnego i etycznego), dojrzałość estetyczna (w tym znajomość literatury i sztuki), rozumienie form pracy badawczej (m.in. uznanie dla dorobku nauk oraz stosowania zróżnicowanych metod badawczych, a także zrozumienie wchodzących w grę ograniczeń), a wreszcie głębia oraz horyzont rozumienia odnoszącego się do szczegółowej wiedzy z własnego obszaru studiów.

W pierwszej fazie badań rozpatrywano dostosowanie wykształcenia uniwersyteckiego do potrzeb zatrudnienia w jednej z wielkich korporacji kanadyjskich, na podstawie spostrzeżeń menedżerów i pracowników mających dyplom uniwersytecki; w drugiej fazie badano nabywanie umiejętności przez jednostki, począwszy od wczesnych lat studiów aż po dziesiąty rok kariery zawodowej po ich zakończeniu. Stopnie opanowania umiejętności były liczone na podstawie ponad 60 pozycji zestawionych w zbiorcze miary kompetencji, reprezentujące 18 szerszych obszarów umiejętności dla absolwentów i 17 obszarów dla studentów. Obejmowały one wiele takich samych typów umiejętności, jak w przypadku projektu CEASE, lecz bardziej wyróżniały takie umiejętności jak: słuchanie, rozwiązywanie konfliktów, wyobraźnia i kierowanie/wpływ.

Ustalenia z tych badań zostały dokładnie omówione. W tym miejscu jednak najbardziej interesujące są ich konkluzje. Menedżerowie przyznali kreatywności, wyobraźni i kierowaniu trzy najwyższe pozycje wśród umiejętności najbardziej pożądaných u przyszłych pracowników korporacji (Evers i Gilbert [1989] dodali do tego pisemne komunikowanie). W opinii absolwentów jedynym wymiarem ich rozwoju, w którym studia uniwersyteckie odegrały najważniejszą rolę, był obszar kształtowania zdolności myślenia koncepcyjnego. Natomiast według studentów: „Kształcenie w szkole wyższej uważane jest za najważniejsze źródło rozwoju myślenia oraz umiejętności: rozumowania, rozwiązywania problemów, planowania i organizowania, gospodarowania czasem, myślenia koncepcyjnego, uczenia się, operowania danymi ilościowymi, a także zdolności matematycznych i technicznych. Wykształcenie akademickie

nie jest natomiast uważane za główne źródło rozwoju takich cech jak: niezależność, umiejętność obcowania z ludźmi i kształtowania relacji społecznych, umiejętność sprawowania nadzoru, podejmowania ryzyka, rozwiązywania konfliktów, kierowania/wywierania wpływu, a także kreatywność/innowacyjność” (s. 74).

Doświadczenia uniwersyteckie nie zostały uznane za istotne dla kształtowania się takich cech jak: wrażliwość/świadomość kulturalna, artystyczna, globalna i polityczna oraz dbałość i troska o innych.

Podsumowanie

Autor wierzy, że w najbliższych latach znaczenie nadzorowania i oceniania kanadyjskiego szkolnictwa wyższego będzie rosło. Duże kręgi osób zainteresowanych – studenci i ich rodziny, rządy, pracodawcy, pracownicy oraz społeczeństwo płacące podatki – będą wywierać coraz silniejszą presję w tym kierunku. Dyskusje toczące się zarówno wśród laików, jak i wśród profesjonalistów, będą coraz bardziej wkraczać w kwestię wkładu szkolnictwa wyższego w rozwój gospodarki w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej. Jego rola w kreowaniu i upowszechnianiu wiedzy będzie na nowo oszacowana. Położą się nacisk na powiązania szkolnictwa wyższego z systemem nauki, techniki i innowacji.

Wystąpią ponadto naciski w kierunku integrowania prac badawczo-rozwojowych prowadzonych w instytucjach szkolnictwa wyższego z analogicznymi przedsięwzięciami podejmowanymi przez rządy i sektor gospodarki. Natomiast wykształcenie i nauczanie, zwłaszcza na poziomie wyższym, będzie coraz bardziej postrzegane w kategoriach wkładu w rozwój zasobów ludzkich.

Natura, zakres i intensywność owych nacisków na rzecz zwiększonej integracji będą się zmieniać od systemu do systemu, od instytucji do instytucji. Niemniej jednak instytucje szkolnictwa wyższego będą umacniać i rozszerzać stosowane systemy nadzoru i oceniania, czyniąc je coraz bardziej przejrzystymi, wiarygodnymi i efektywnymi. Gdy tak się stanie, omawiane procedury będą wyraźniej niż dotychczas uwydatniać kwestie specyficznych celów i funkcji instytucjonalnych. W gruncie rzeczy ów proces jest już dość zaawansowany.

Więcej uwagi zwrócone będzie na profesjonalne i społeczne funkcje szkolnictwa wyższego. Już teraz niektóre kolegia i uniwersytety podejmują badania swego ekonomicznego oddziaływania na społeczności lokalne. Inne powołały ośrodki transferu technologii i/lub instytuty badań stosowanych, służące potrzebom regionu i jego rozwoju. Jeszcze inne opublikowały, w bardzo łatwo dostępnej i atrakcyjnej formie, wykazy ekspertyz oraz usług świadczonych przez ich wykładowców i personel akademicki na rzecz społeczeństwa.

Wymienione tutaj działania są oczywiście bardzo cenne. Rodzą jednak wiele pozostających bez odpowiedzi pytań w sprawach nadzoru i oceniania osiągnięć indywidualnych oraz instytucjonalnych. Jak należałoby je szacować i mierzyć uwzględniając wszystkie zadania instytucji? Jak się one mają do struktury nagradzania w instytucji? Jak można je stosować? Co uczynić z tymi sferami działalności szkolnictwa wyższego, które nie poddają się łatwo ocenom ilościowym? Wreszcie szersze i ważniejsze pytanie: jakie skumulowane efekty niesie ze sobą coraz większe integrowanie autonomicznych instytucji szkolnictwa wyższego z życiem gospodarczym i przeobrażanie się ich poznawczej bazy społecznej? Są to złożone problemy, które dotaczają się do trudności praktyki nadzorowania oraz oceniania kolegiów i uniwersytetów.

Jednakże, mimo tych trudności, coraz szerzej uznawany jest fakt, że instytucje szkolnictwa wyższego mogą i powinny być nadzorowane i oceniane, że istnieje coraz większy zasób przydatnych do tego, chociaż niekompletnych, narzędzi i że rodzą się nadmierne oczekiwania w kwestii ich stworzenia. Najważniejsze zaś jest to, że w społecznościach akademickich rośnie uznanie zasadności i legitymizacji owych oczekiwań. Jeśli szkolnictwo wyższe chce uniknąć traktowania go tylko jako usługowego sektora gospodarki, musi przyjąć na siebie odpowiedzialność za rozszerzanie metod samooceny, a zatem powinno z otwartością, obiektywnością i niezależnością reagować na zewnętrzne naciski.

Przekład z angielskiego Henryk **Dziewulski**

Literatura

Association of Universities and Colleges of Canada 1988

Inventory of Research on Postsecondary Education. Ottawa: Department of the Secretary of State of Canada.

Benedict M., Brady D., Wallace W. 1991

A Measure of Excellence. „Maclean's”, October.

Chinapah V. 1992

Evaluation of Higher Education in a Changing Europe. Stockholm: UNESCO and the Institute of International Education, University of Stockholm.

Evers F.T., Gilbert S.N. 1991

Outcomes Assessment: How Much Value Does University Education Add? „The Canadian Journal of Higher Education”, vol. XII, nr 2.

Harris R. S. 1976

A History of Higher Education in Canada 1663-1960. Toronto: University of Toronto Press.

Johnston A. D., Brady D., Sabastini G. 1992

Measuring Excellence. „Maclean's”, November.

Queen's University Alumni Review 1992

Special Supplement, November-December.

Secretary of State of Canada 1990

Profile of Higher Education in Canada. Ottawa: Ministry of Supply and Services, Canada.

Skolnik M. L. 1989

How Academic Program Review Can Foster Intellectual Conformity and Stifle Diversity of Thought and Method. „Canadian Journal of Higher Education”, vol. 60, nr 6.

Smith S. L. 1991

Report: Commission of Inquiry on Canadian University Education. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.

Małgorzata Dąbrowa-Szefler Podstawowe cechy systemów finansowania szkół wyższych w krajach OECD

Autorka omawia rolę publicznego finansowania szkół wyższych w krajach zachodnioeuropejskich i w Stanach Zjednoczonych w trzech aspektach: 1) udziału finansowania publicznego w całości nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe; 2) finansowania prac badawczych w szkołach wyższych; 3) udzielania pomocy materialnej studentom. Drugim wątkiem analizy są zmiany w wielkości i formach publicznego finansowania szkół wyższych, ich uwarunkowania oraz skutki.

Wprowadzenie

W toczącej się dyskusji nad systemem finansowania szkół wyższych w Polsce (por. *Zarządzanie ...* 1994; „*Nauka ...*” 1994) wykorzystuje się często przykłady rozwiązań stosowanych w krajach wysoko rozwiniętych jako argument przemawiający za koniecznością zmian systemu finansowania polskich szkół wyższych. Takie podejście jest uzasadnione dokonującymi się w naszym kraju przemianami politycznymi i gospodarczymi, generującymi procesy dostosowawcze w innych sferach życia społecznego. Tam, gdzie brakuje przemyślanych rozwiązań instytucjonalnych, pewne procesy dokonują się spontanicznie. Mam na uwadze żywiołową komercjalizację usług społecznych, w tym usług z zakresu edukacji na poziomie wyższym.

Możliwość wykorzystania do procesu reformowania systemów finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce rozwiązań funkcjonujących w państwach wysoko rozwiniętej gospodarki rynkowej jest ograniczona choćby przez fakt, iż w krajach tych nie istnieje uniwersalny „wzorzec” finansowania szkolnictwa wyższego. Różnice występujące w systemach finansowania szkół wyższych w poszczególnych krajach zdeterminowane są czynnikami historycznymi i kulturowymi, tradycją, a także aktualną sytuacją polityczną.

Należy dodać, że funkcjonujące obecnie systemy finansowania szkół wyższych w krajach rozwiniętych gospodarczo przechodziły ewolucję, dostosowując się do zmieniających się warunków otoczenia społeczno-gospodarczego. Wymowny jest przykład Wielkiej Brytanii, gdzie system dualny szkolnictwa wyższego, istniejący od połowy lat sześćdziesiątych, został stopniowo zastąpiony systemem studiów jednolitych (co wymagało zunifikowania – kiedyś całkiem odmiennych – systemów finansowania obu typów szkół wyższych). W Niemczech natomiast istnieje potrzeba utrzymania szkół wyższych typu zawodowego, chociaż i tu występują odmienne opinie na temat celowości tego systemu (Eicher, Chevallier 1992, s. 7-8).

Wykorzystanie wzorców rozwiązań zachodnioeuropejskich, do pewnego stopnia odmiennych w każdym kraju, a równocześnie mających pewne cechy wspólne, może więc polegać

jedynie na analizie ogólnych tendencji oraz potrzeb i uwarunkowań rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Szczególnie interesujące wnioski można wyciągnąć z analizy kierunków zmian w systemach finansowania szkół wyższych, jakie nastąpiły w wielu krajach wysoko rozwiniętych w latach siedemdziesiątych, a w niektórych (np. w Holandii) jeszcze na początku lat dziewięćdziesiątych. Głównymi czynnikami tych zmian były: 1) kryzys finansów publicznych oraz 2) kryzys doktrynalny w sferze ekonomiki i socjologii edukacji.

Kryzys finansów publicznych szczególnie głęboko dotknął sferę finansowania szkolnictwa, przede wszystkim zaś szkół wyższych. Kryzys doktrynalny ujawnił się formie postawienia pytania o potrzebę edukacji na poziomie wyższym oraz o jej efekty z punktu widzenia wszystkich obywateli (Eicher, Chevallier 1992).

W latach sześćdziesiątych politycy opierali się na doktrynach ekonomicznych, które przedstawiały edukację jako inwestycję bardzo rentowną społecznie¹. W efekcie dominacji myślenia o kształceniu na poziomie wyższym jako o inwestycji przynoszącej zysk gospodarce i społeczeństwu, państwo zwiększało swój udział w finansowaniu szkolnictwa wyższego. Nawet w takich krajach jak Stany Zjednoczone i Japonia, gdzie tradycyjnie silny był sektor prywatny szkolnictwa wyższego, w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych znacznie wzrosła rola państwa w finansowaniu tego sektora szkolnictwa. Na przykład w Japonii rząd wprowadził w latach siedemdziesiątych subwencje dla uniwersytetów prywatnych (w których kształci się 70% studentów) na częściowe pokrycie kosztów kształcenia. W 1982 r. subwencja została zamrożona na stałym poziomie, a udział rodziców w kosztach kształcenia ponownie wzrósł (Woodhall 1992, s. 156). Lata osiemdziesiąte przyniosły generalne zmiany w wielkości i metodach finansowania szkolnictwa wyższego także w Stanach Zjednoczonych. W latach 1966-1979 udział nakładów na wyższe uczelnie w dochodach poszczególnych stanów (którym w USA podlegają szkoły wyższe) wzrósł 3,8 razy (w cenach stałych); natomiast w latach 1979/80 – 1984/85 zmniejszył się o 0,1% (na jednego studenta) (Froomkin 1991, tabl. 4 i 5). W Europie „cięcia” w nakładach publicznych na szkolnictwo wyższe zapoczątkowane zostały w Wielkiej Brytanii w 1981 r. Udział dotacji rządowej w finansowaniu uniwersytetów zmniejszył się tu w cenach stałych z 76% (w roku akademickim 1979/80) do 59% kosztów studiów (w roku 1988/89) (Williams 1992).

Zdaniem niektórych autorów, tendencja do ograniczania finansowania szkolnictwa wyższego przez państwo wiąże się z renesansem ideologii neoliberalizmu (Neave 1992), zgodnie z którą należy zmniejszyć obciążenie budżetów państw wydatkami na cele społeczne, a równocześnie usunąć różnego rodzaju bariery administracyjne ograniczające swobodne funkcjonowanie jednostki na rynku i oddziaływanie rynku na jednostkę. Szkoły wyższe należy zatem traktować jak przedsiębiorstwa, zarówno z punktu widzenia zarządzania, jak i gospodarki finansowej.

Ta ostatnia skrajna opinia oznacza, że szkoła wyższa ma opierać swoją działalność na przychodach pochodzących wyłącznie ze sprzedaży usług. Nie można jednak zapomnieć, że wówczas jedynym celem przedsiębiorstwa, jakim staje się uczelnia, jest powiększenie przy-

¹ Na przykład Edward Denison (1992) oszacował wpływ wzrostu wykształcenia na tempo wzrostu dochodu narodowego w Stanach Zjednoczonych na 23%, co określało podstawowe znaczenie czynnika „wykształcenie” w grupie 30 wyodrębnionych czynników wzrostu dochodu narodowego. Por. też Solow (1957).

chodów, zmniejszenie kosztów oraz optymalizacja programów, liczby studentów i kierunków studiów pod względem kryterium zysku.

Pod wpływem tego rodzaju poglądów w niektórych krajach rozpoczęto wprowadzać *quasi*-komercyjne formy subwencji dla szkół wyższych, czego spektakularnym przykładem są rozwiązania brytyjskie.

Teoria o konieczności rozwijania zasobów ludzkiego kapitału nie została jednak całkowicie zarzucona w latach osiemdziesiątych. Równolegle wysuwane są więc argumenty podkreślające wyjątkowy charakter usług edukacyjnych.

Usługa edukacyjna nie jest typowym towarem, ponieważ satysfakcję z jej nabycia nabywca dzieli ze społeczeństwem, a efekt związany z jej uzyskaniem jest rozłożony w czasie. Występujące obecnie bezrobocie absolwentów szkół wyższych (choć mniejsze niż w grupach o niższym poziomie kwalifikacji)² powoduje, że można też wysuwać wątpliwości co do satysfakcji z nabycia usługi, za którą się zapłaciło.

Przedstawione tutaj argumenty nie są jednak wystarczające, aby usunąć wątpliwości niektórych autorów, polityków oraz podatników w kwestii granicy efektywności dalszego wzrostu skolaryzacji na poziomie wyższym. O ile jednak w gospodarce granicę opłacalności zwiększania produkcji stanowi punkt zrównania się krańcowych przychodów z krańcowymi kosztami produkcji, o tyle w sferze społecznych efektów i kosztów edukacji trzeba szukać innych rozwiązań.

Podstawowym problemem jest fakt niemierzalności pełnych społecznych efektów szkolnictwa wyższego. Można zmniejszyć jedynie koszty kształcenia (społeczne i indywidualne), ale w sposób niedoskonały, i to do granicy, której przekroczenie może oznaczać pogorszenie jakości.

W dyskusji teoretycznej odzwierciedlającej pewien aspekt myślenia społecznego i politycznego w krajach wysoko rozwiniętych przeważa ostatnio pogląd, że korzyści ze zdobycia wyższego wykształcenia odnosi zarówno posiadacz dyplomu wyższych studiów, jak i społeczeństwo. Koszty uzyskania efektu powinni ponosić zatem obydwaj beneficjenci, tj. jednostka i społeczeństwo. Pogląd ten sformułował dosadnie B. Johnstone (1989): „Koszty studiów wyższych muszą być kombinacją następujących źródeł finansowania: rodziców, studentów, podatników i instytucji (tj. szkół wyższych – M.D.-Sz.), uzupełnionych przez organizacje charytatywne”.

Johnstone zastąpił termin „koszty społeczne” określeniem bardziej precyzyjnym: „nakłady podatnika”, które tworzą budżet państwa. W istocie w całej tej dyskusji chodzi o budżet państwa i o wysokość budżetowego finansowania szkolnictwa wyższego. W latach osiemdziesiątych kryzys finansów publicznych dał się odczuć w większym lub mniejszym stopniu we wszystkich krajach wysoko rozwiniętych, na co złożyły się: 1) recesja gospodarcza zmniejszająca dochody oraz 2) rozszerzenie się wachlarza celów finansowanych z budżetu państwa i ich skali (np. wzrost kosztów finansowania bezrobocia, kosztów leczenia, ochrony środowiska). Istniało zatem niewątpliwie zapotrzebowanie na teorie ze sfery ekonomiki edukacji, uzasadniające przesunięcie większej niż dotychczas części finansowania kosztów

² Udział bezrobotnych z wyższym wykształceniem zawodowym na 100 osób aktywnych zawodowo wynosił w 1991 r. w krajach OECD średnio 3,9%, z wykształceniem uniwersyteckim – 3,5%, przy średniej bezrobotnych 6,8%. (*Regard ... 1993*, s. 188).

kształcenia na poziomie wyższym poza budżet państwa. W praktyce publicznej w stosunku do szkolnictwa wyższego oznaczało to:

- 1) zmniejszenie udziału finansowania publicznego w finansowaniu szkół wyższych;
- 2) wzrost obciążenia studenta i jego rodziny kosztami zdobywania wykształcenia;
- 3) wzrost udziału innych pozabudżetowych źródeł finansowania szkół wyższych, w tym sektora prywatnego;
- 4) dążenie do zmniejszenia względnych kosztów kształcenia na poziomie wyższym poprzez zmianę form i mechanizmów finansowania.

Pierwsze trzy tendencje występujące w polityce edukacyjnej państwa doprowadziły do zmian w strukturze przychodów uczelni, czwarta zaś – do obniżenia jednostkowych kosztów kształcenia w szkołach wyższych oraz do zmian w wewnętrznej strukturze i celach działania uczelni. Niektóre z wymienionych skutków dają się przedstawić statystycznie, inne natomiast mają charakter opisowy i zawarte są w wypowiedziach uczonych analizujących te zagadnienia.

Należy przy tym dodać, że analiza danych statystycznych oraz lektura dokumentów i opracowań nasuwa wniosek o istnieniu pewnej sprzeczności między celami a metodami działania. Oficjalnie bowiem żaden z krajów europejskich nie zmienił priorytetów i celów polityki edukacyjnej. Figurują wśród nich wzrost liczby kształconych na poziomie wyższym oraz podniesienie wskaźnika skolaryzacji na tym poziomie. Według Komisji EWG (*Memorandum...* 1991), mimo niekorzystnych trendów demograficznych, w latach dziewięćdziesiątych należy się spodziewać ekspansji szkolnictwa wyższego w efekcie zwiększenia zapotrzebowania rynku pracy na osoby z wyższym wykształceniem i o nowych specjalnościach wynikających z postępu technologicznego. Aby sprostać tym wyzwaniom, niezbędne jest – zdaniem Komisji – uwzględnianie w polityce edukacyjnej poszczególnych krajów następujących priorytetów: 1) dostępności do studiów wyższych, 2) umacniania więzi szkół wyższych z gospodarką; 3) edukacji permanentnej; 4) szkolnictwa otwartego i upowszechniania kształcenia „na odległość”.

Nie ulega wątpliwości, że realizacja tych priorytetów wymaga zwiększonych nakładów na szkolnictwo wyższe. Wynika to bowiem z faktu, że – niezależnie od tendencji do obniżania kosztów jednostkowych – występuje tendencja przeciwna, tzn. do wzrostu kosztów na jednego studenta, wynikająca m.in. z unowocześniania metod nauczania. Zdaniem Maureen Woodhall (1989), autorki wielu opracowań dla OECD, od 20 lat obserwuje się stały wzrost kosztów szkolnictwa wyższego, co zmusiło rządy do kontroli tych kosztów i podjęcia innych działań, mających na celu zmniejszenie nakładów państwa na jednego studenta. Jest to niezbędne wobec przewidywanego w latach dziewięćdziesiątych wzrostu zapotrzebowania rynku pracy na nowych absolwentów (według prognoz Komisji Wspólnoty Europejskiej).

Odmierna sytuacja występuje od połowy lat osiemdziesiątych w Stanach Zjednoczonych; dlatego też do tego kraju odnoszą się odmienne prognozy. W latach 1980-1984 nastąpił tam spadek stopy wzrostu przyjęć na studia do $-2,3\%$, (w latach 1984-1988 wynosiła ona $+0,30$). Zdaniem niektórych autorów, w USA występuje nadwyżka zasobów siły roboczej z wyższym wykształceniem (dotyczy to absolwentów wszystkich poziomów).

Kryzys finansów publicznych i wzrost konkurencyjności innych celów społecznych z jednej strony, a z drugiej – wzrost liczby studentów wywołały więc w latach osiemdziesiątych zmiany w systemach finansowania szkół wyższych przez państwo. Tendencje tych zmian były na ogół zbieżne w krajach zachodnioeuropejskich, co doprowadziło do zwiększe-

nia wspólnych cech w systemach finansowania szkół wyższych i pewnego zbliżenia tych systemów.

Celem niniejszego opracowania jest identyfikacja podstawowych elementów składowych aktualnych systemów finansowania szkół wyższych w krajach OECD, z uwzględnieniem występujących różnic i rozwiązań specyficznych.

Do podstawowych elementów systemów finansowania szkół wyższych w krajach wysoko rozwiniętej gospodarki rynkowej należą:

- decydująca rola publicznego finansowania systemu szkolnictwa wyższego jako całości (z wyjątkiem Japonii);
- postępujące zróżnicowanie form finansowania publicznych szkół wyższych i wiązanie ich z efektami działalności;
- zwiększenie roli pozabudżetowych form finansowania szkół wyższych.

Znaczenie publicznych źródeł finansowania szkolnictwa wyższego

Analiza znaczenia publicznego finansowania szkolnictwa wyższego prowadzona będzie z uwzględnieniem następujących aspektów:

- wielkości dotacji publicznej i jej udziału w przychodach szkół;
- pomocy materialnej dla studentów;
- finansowego wspierania prac badawczych i rozwojowych prowadzonych w szkołach wyższych.

Mimo zmian, jakie się dokonały w latach osiemdziesiątych w wielkości i sposobach finansowania szkół wyższych, dotacja budżetowa pozostaje podstawowym źródłem zasilania szkół publicznych, odgrywa także istotną rolę w finansowaniu uczelni prywatnych. Powoduje to zmniejszenie zróżnicowania społecznego w dostępie do szkolnictwa wyższego. Równocześnie występuje (z wyjątkiem Japonii) tendencja do zwiększania się udziału szkolnictwa publicznego w całym systemie szkolnictwa wyższego. W Stanach Zjednoczonych udział kształcących się w uczelniach prywatnych zmniejszył się z 50% (w okresie bezpośrednio po II wojnie światowej) do 20% (Kerr 1993, s. 41). W wielu krajach (np. Finlandii i Kanadzie) nie ma prywatnych szkół wyższych. W związku z publicznym finansowaniem szkół prywatnych zmniejszają się różnice między dwoma typami szkół wyższych: prywatnymi i publicznymi, na co zwraca uwagę Clark Kerr. Na poparcie tezy, iż nie jest ważna forma własności, lecz źródła i sposób finansowania, a także forma kontroli, podaje on przykład Kalifornijskiego Instytutu Technologicznego, który – będąc uniwersytetem prywatnym – otrzymuje 80% przychodów z funduszy publicznych.

W analizach porównawczych i rozwiązaniach dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego niezmiernie istotne jest uściślenie stosowanej terminologii. Można bowiem analizować pierwotne i wtórne źródła zasilania. Te ostatnie są jednak efektem różnorodnych dalszych podziałów i zmian form finansowania. Tak np. stypendia dla studentów lub formy pomocy pośredniej, finansowane ze źródeł państwowych (rządowych, stanowych, władz lokalnych) stanowią element składowy finansowania publicznego. Kiedy jednak studenci płacą nimi czesne – stają się w statystyce przychodów (jak właśnie w Stanach) źródłem prywatnego finansowania szkół wyższych.

Ulgi podatkowe – według pierwotnych źródeł – stanowią finansowanie publiczne (odjęte od wpływów budżetowych); kiedy jednak przybierają formę bezpośrednich opłat realizowa-

nych na rzecz szkół przez przedsiębiorstwa (np. *tax d'apprentissage* we Francji) – z punktu widzenia przychodów szkół – mają formę finansowania prywatnego.

Biorąc pod uwagę finansowanie pierwotne, mamy tym samym na myśli nakłady instytucji, która ponosi rzeczywisty ciężar finansowania. Istnieją cztery pierwotne źródła finansowania szkół wyższych: 1) państwo (niezależnie od szczebla władzy); 2) student i (lub) jego rodzina; 3) fundacje i inne instytucje typu *non-profit*, zasilające szkoły wyższe; 4) przedsiębiorstwa.

Nakłady publiczne występujące jako dotacja budżetowa przekazywane są szkołom wyższym w różnej formie (Johnstone 1989; Gmytrasiewicz 1969), bezpośrednio lub za pośrednictwem specjalnych instytucji, oraz jako pomoc finansowa dla studentów (jeżeli pomoc finansowa dla nich świadczona jest przez specjalne instytucje lub władze lokalne). Można tę dotację rozpatrywać z punktu widzenia dochodów danej instytucji edukacyjnej (szkoły wyższej) lub z punktu widzenia państwa. W tym drugim wypadku wysiłek państwa na rzecz szkolnictwa wyższego wyrażony jest poprzez wskaźniki: 1) udziału nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe w produkcie krajowym brutto i (lub) 2) udziału nakładów publicznych przeznaczonych na szkolnictwo wyższe w całości wydatków budżetowych. (W każdym z tych wskaźników można dostrzec określone niedoskonałości. Jest to jednak odrębny temat).

Nakłady prywatne obejmują: 1) koszty ponoszone przez studenta i jego rodzinę na opłaty za studia oraz koszty utrzymania; 2) nakłady instytucji *non-profit* i prywatnych, przekazywane bezpośrednio szkołom wyższym lub instytucjom pośredniczącym. O ile te drugie są na ogół ujmowane w statystykach, o tyle identyfikacja tych pierwszych nastrocza pewne trudności statystyczno-metodyczne, co często powoduje ograniczenie kosztów ponoszonych przez studenta do oficjalnych opłat.

Opracowanie porównawcze OECD (*Regard...* 1993) opiera się na wszystkich pierwotnych źródłach finansowania, na co jednak nie w pełni pozwalają różnice w metodach statystycznych poszczególnych krajów. Niektóre z nich uwzględniają tylko koszty finansowania instytucji edukacyjnych, łącznie z pomocą finansową dla studentów. Z założenia rozpatrywane są źródła pierwotne.

W analizowanych 15 państwach (nie wszystkie kraje OECD dostarczyły danych na ten temat) średni udział finansowania publicznego w nakładach na szkolnictwo wyższe wynosił w 1991 r. 66,7%, a prywatnego 33,3% (*Regard...* 1993, tabl. P.4). Pełne finansowanie publiczne (100%) miało miejsce w Danii, w Niemczech i w Szwecji, a niemal pełne w Holandii (99,8%) oraz w Turcji (95,9%). Przeciętny wskaźnik zanizła przede wszystkim Japonia, gdzie źródła publiczne pokrywają tylko 39,2% finansowania szkół wyższych, a także Stany Zjednoczone, gdzie fundusze publiczne pokrywają 56,2% finansowania szkolnictwa wyższego.

Wysiłek państwa na rzecz edukacji na poziomie wyższym wyraża m.in. wskaźnik udziału nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe w produkcie krajowym brutto. Średni wskaźnik dla analizowanych krajów OECD wyniósł w 1991 r. 1,2%. Najwyższy wskaźnik udziału nakładów publicznych w finansowaniu szkolnictwa wyższego występuje w Kanadzie (2,2% PKB), a powyżej średniego znajdują się również Stany Zjednoczone (1,4%), Australia (1,6%), Holandia (1,7%), Dania (1,3%), Norwegia (1,3%) (dla Francji i Finlandii brak danych). Natomiast udział nakładów na szkolnictwo wyższe w wydatkach publicznych państwa wynosił średnio w analizowanych krajach OECD 3,0%, w Kanadzie 4,6%, w Australii 4,3%, w Stanach Zjednoczonych 3,6%, w Szwecji 3,4% (*Regard...* 1993, tabl. P.1 i P.2). Poziom nakła-

dów publicznych kształtował się na najwyższym poziomie w Szwajcarii (14 682 dol. przeliczeniowych)³, a następnie w Stanach Zjednoczonych (11 802 dol. przeliczeniowe) (*Regard...* tabl. P.6). Powyżej średniej, wynoszącej dla analizowanych krajów OECD 8 560 dol., znajdowały się też Wielka Brytania (9 621 dol.) oraz Kanada (9 645 dol.), znacznie zaś poniżej Turcja (2 795 dol.), a także Francja (4 760) (*Regard ...* 1993, tabl. P.6).

W łącznych nakładach na szkolnictwo wyższe (publicznych i prywatnych) dominują nakłady bieżące, które stanowią średnio 90,5% całości kosztów. Obejmują one koszty płac i inne koszty ponoszone w czasie roku rozrachunkowego. W analizowanych krajach OECD nakłady kapitałowe stanowiły średnio 9,5% całości nakładów na szkolnictwo wyższe. Powyżej średniej znajdowały się: Turcja (31,4%), Japonia (20,4%), Hiszpania (17,9%) i Norwegia (17,3%). Dane z jednego roku nie są w pełni miarodajne, jeżeli chodzi o strukturę kosztów. Natomiast w połączeniu z wcześniej analizowanymi danymi dotyczącymi wysokości udziału nakładów na szkolnictwo wyższe w nakładach publicznych, a także kapitałochłonności szkolnictwa wyższego, zdają się świadczyć o wysiłku państw słabiej rozwiniętych w kierunku zbliżenia do poziomu krajów wyżej rozwiniętych. Jest to skutek polityki edukacyjnej tych państw, wspieranej – jako podstawowym instrumentem – wielkością i rodzajem publicznych nakładów finansowych na szkolnictwo wyższe. Należy podkreślić, że średni dla krajów OECD stosunek nakładów publicznych do prywatnych, wynoszący 2:1 (66,7% i 33,3%) dotyczy roku 1991, a więc jest już wynikiem dokonanych wcześniej przeobrażeń, zmierzających do utrzymania udziału nakładów na szkolnictwo wyższe w PKB na stałym poziomie (przy równoczesnym wzroście liczby studentów).

W Wielkiej Brytanii w latach osiemdziesiątych wystąpił kryzys finansowy szkół wyższych, przede wszystkim jednak uniwersytetów. Był on następstwem zmian w polityce edukacyjnej rządu, które doprowadziły do: 1) zmniejszenia względnych (na jednego studenta) nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe; 2) zmiany mechanizmu finansowania szkół wyższych przez państwo; 3) zmiany struktury przychodów szkół wyższych: wzrostu roli finansowania pozarządowego i udziału samych studentów. Udział finansowania z dotacji rządowej na jednego studenta zmniejszył się w okresie 1979/80 – 1988/89 z 76% do 59%. Łączne nakłady miesięczne na kształcenie jednego studenta zmniejszyły się w tym czasie o około 3-5% (Williams 1992, s. 73 i 82), mimo iż w latach 1984/85 – 1988/89 udział pokrycia kosztów utrzymania uczelni przez władze lokalne wzrósł w poszczególnych szkołach średnio z 8,78 do 12,83 (Williams 1992, s. 90 – na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w 24 szkołach wyższych). Od początku lat dziewięćdziesiątych subwencja rządowa pokrywa już tylko 40% kosztów utrzymania brytyjskich szkół wyższych. Stąd też udział nakładów publicznych w finansowaniu szkół wyższych w PKB wynosił tam 1,0% (1991 r.) i kształtował się poniżej średniej dla OECD (1,2%). Podobnie udział tych nakładów w budżecie państwa (2,4%) kształtował się poniżej średniej dla OECD (3,0%).

Natomiast w Holandii, gdzie udział nakładów publicznych na szkolnictwo wyższe stanowił w 1980 r. 2,0% PKB (Altbach, Johnstone 1993) i obniżył się do 1,5%, w 1985 r. ponownie wzrósł do 1,7% (*Regard ...* 1993, tabl. P.1). Wynikało to ze wzrostu liczby studentów z 28,4 tys. w 1985 r. do 36,7 tys. 1990 r.

³ Dolary przeliczeniowe uwzględniają poziom siły nabywczej walut poszczególnych krajów. Niektóre kraje (Australia, Japonia) podały tylko łączne nakłady publiczne i prywatne.

Nakłady publiczne, najczęściej w formie dotacji rządowej (centralnej), odgrywają w większości analizowanych krajów podstawową rolę nie tylko w utrzymaniu instytucji szkolnictwa wyższego, ale także w zakresie materialnego wsparcia młodzieży studiującej oraz w prowadzeniu w uczelniach prac badawczych i rozwojowych.

Nawet w Stanach Zjednoczonych, gdzie większość nakładów na utrzymanie szkół wyższych ponoszą władze stanowe, w dziedzinie finansowania pomocy studentom decydującą rolę odgrywają subwencje rządu federalnego. Wynika to z faktu, że system pomocy materialnej dla studentów nie jest częścią składową systemu finansowania szkół wyższych. Stanowi on odrębny człon finansowania szkolnictwa wyższego, na zasadzie podziału kosztów edukacji między studenta i państwo. Pomoc materialna dla studentów jest organizowana przez specjalną administrację. Jeden student może korzystać z kilku rodzajów pomocy, tzw. pakietu, którego wysokość uzależniona jest od stanu zamożności. Koszty studiów są zróżnicowane w zależności od typu szkoły: od 3150 dol. rocznie (dane dla 1989 r.) w kolegiach komunalnych do 15 000 dol. w najbardziej ekskluzywnych uniwersytetach prywatnych (Johnstone 1989, s. 32-42). Część tych kosztów pokrywają władze publiczne (przede wszystkim federalne). Dla rodzin o niskich dochodach w szkołach publicznych udział państwa w kosztach kształcenia wynosi do 61,6%, ale w szkołach prywatnych typu akademickiego tylko 33,0%. Dla rodzin o średnich dochodach udział państwa w kosztach studiów wynosił 10,8% w szkołach publicznych, 18,2% – w prywatnych, 15,3% – w prywatnych typu akademickiego. W rodzinach o wysokich dochodach państwo finansowało tylko niecałe 2% kosztów w prywatnych uniwersytetach, w pozostałych typach szkół studenci zamożni nie otrzymywali pomocy. W 1985 r. z pomocy federalnej korzystało 34,3% studentów na studiach czteroletnich i 37,8% słuchaczy studiów dwuletnich (kolegia); zaś z pomocy pozarządowej 23,7% studentów na studiach czteroletnich i 32,9% w kolegiach (Gladieux, Lewis 1987, s. 156). Udział programów federalnych w ogólnej wielkości pomocy finansowej dla studentów zwiększył się z 50% (w 1974 r.) do 60% (w 1984 r.). Faktycznie udział ten był większy, ponieważ państwo sponsorowało wiele specjalnych instytucji udzielających pomocy, których udział wynosił w 1974 r. 32%, a w 1984 r. 26%. Udział pomocy stanowej w tym okresie wynosił 2-3%. Udział sponsorów prywatnych w finansowaniu pomocy dla studentów, sięgający w 1974 r. 16%, zmniejszył się do 11% w 1984 r. (Gladieux, Lewis 1987, s. 166). Na początku lat dziewięćdziesiątych rząd federalny był gwarantem około 75% pomocy finansowej przyznawanej studentom (głównie w formie pożyczek dofinansowywanych i gwarantowanych, w mniejszym stopniu – subsydiów) (Waygaman 1991).

Mimo decydującej roli państwa, formy pomocy udzielanej studentom w Stanach Zjednoczonych charakteryzują się jeszcze większą różnorodnością niż sam system szkolnictwa wyższego. Istnieje kilka podstawowych programów pomocy, ale najważniejszą formą pomocy federalnej w latach osiemdziesiątych stały się pożyczki, których udział wzrósł z 16% w 1974 r. do 49% w 1984 r. (przy czym w pomocy finansowej udzielanej przez rząd federalny z 13% do 45% całości).

Trzecim, odrębnym członem finansowania przez państwo szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych jest finansowanie badań, które jednak nie obejmuje wszystkich szkół wyższych. Udział nakładów federalnych w finansowaniu prac badawczych i rozwojowych w szkołach wyższych wynosił około 70% (71% w 1970 r. i 67% w 1984 r.) (Froomkin 1991, s. 202). W latach 1990 – 1992 udział nakładów federalnych w finansowaniu B+R w szkołach wyższych zmniejszył się o 5 punktów (w porównaniu z 1983 r.) i wynosił 59%. W 1990 r.

prace badawcze i rozwojowe w szkołach wyższych były finansowane (łącznie z finansowaniem przez rządy stanowe) w 67,5% ze źródeł publicznych (*National ...* 1992, s. 21 i 82-83). W latach 1983 – 1990 nastąpił szybszy wzrost finansowania ze źródeł prywatnych niż ze źródeł publicznych. Te ostatnie pełnią jednak decydującą rolę w subsydiowaniu nakładów na prace B+R.

Fundusze federalne na badania zlecane są uczelniom w sposób pośredni – przez różnego rodzaju agencje, na drodze umownej, poprzez konkurencję projektów badawczych. Przedstawiciele szkół wyższych narzekają na wzrost obciążeń rozliczeniami formalnoprawnymi (Gla-dieux, Lewis 1987, s. 174).

Połowa badań podstawowych w Stanach Zjednoczonych jest realizowana przez szkoły wyższe (Passman 1992, s. 40). Pieniądze na badania pozwalają „przeżyć” tym amerykańskim uczelniom, które korzystają z zamówień, wszystkie bowiem szkoły wyższe mają kłopoty ze zbilansowaniem wydatków na cele edukacyjne. Wydatki finansowane z dotacji budżetowej sprowadzają się do wynagrodzeń pracowników, a inne (np. inwestycje) są ograniczane⁴. Tymczasem z nakładów na badania można finansować pewne inwestycje i płacić dodatkowe wynagrodzenia.

Uczelnie amerykańskie powinny raczej dostosować się do nowych warunków, niż spodziewać się uzyskania większych środków ze źródeł publicznych. Jest to opinia Harry’ego B. Sagena, uzasadniona zmniejszaniem się zdolności gospodarki amerykańskiej do wchłonięcia absolwentów.

Podobnie w Wielkiej Brytanii, mimo zmniejszenia dotacji, zwiększył się udział państwa w finansowaniu prac badawczych prowadzonych w szkołach wyższych, przede wszystkim w uniwersytetach. O ile w roku akademickim 1984/85 udział szkół wyższych w nakładach publicznych na finansowanie B+R wyniósł 18,5%, to w roku akademickim 1989/90 osiągnął 24,4%. Z ogólnej kwoty przyznawanej przez rząd szkołom wyższym na badania, politechniki (tj. szkoły wyższe typu zawodowego) otrzymały z reguły symboliczne ilości (w roku akademickim 1989/90 było to 4,1%), większość zaś uzyskały uniwersytety, tradycyjnie predestynowane do rozwijania nauki. W finansowaniu badań uniwersyteckich główną rolę odgrywały środki państwowe (przyznawane na posiedzeniach University Funding Councils). Wynosiły one 53% ogółu nakładów, jakie otrzymały uniwersytety na badania w roku akademickim 1989/90 (*Annual ...* 1991, tabl. 1.5.8). Faktyczny udział finansowania publicznego badań prowadzonych przez uniwersytety był jednak wyższy, ponieważ uczestniczyły one w programach badawczych finansowanych przez instytucje publiczne (do których dokonywał się transfer środków budżetowych).

W 1990 r. wprowadzono w Wielkiej Brytanii nowy system pomocy finansowej dla studentów, polegający na przejściu od systemu pomocy bezwrotnej (grantów) do systemu pożyczek. Celem systemu jest zwiększenie do 50% udziału studentów (i ich rodziców) w finansowaniu szkolnictwa wyższego. W poprzednim systemie (dane dla roku 1985/86) państwo finansowało 94% kosztów kształcenia na poziomie wyższym w rodzinach o niskich

⁴ Autorzy opisują sytuację panującą na uniwersytetach amerykańskich w drugiej połowie lat osiemdziesiątych.

Zdaniem Harry’ego B. Sagena, sytuacja ta utrzymuje się nadal.

Mówił on o tym na wykładzie w Centrum Badań

Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego (maj 1994 r.)

oraz w artykule *Przystosowanie szkolnictwa wyższego do otoczenia*.

Kilka uwag o wzorze amerykańskim (Sagen 1994, s. 112). Potwierdza to Sidney Passman (1992, s. 40).

dochodach i 28,5% tych kosztów w rodzinach o średnich dochodach. Do roku 1989 pomoc finansowa dla studentów była finansowana przez władze lokalne, które zapewniały zwrot kosztów czesnego i dla mniej zamożnych studentów – granty na pokrycie kosztów utrzymania. Obecnie system ten istnieje nadal, ale wysokość grantów została zamrożona. Pożyczkami administruje specjalna agencja (Student Loans Company).

W Kanadzie system pomocy materialnej dla studentów jest słabo rozwinięty. Tradycyjnie opłacają oni około 50% kosztów studiów, a władze publiczne – drugą połowę, jednak pomoc bezzwrotna (stypendia) pokrywa tylko 25% kosztów studiów, a 25% jest pokrywane przez pożyczki. Pożyczki te (subsydiowane i gwarantowane przez państwo) są nisko oprocentowane: 3-4% na wcześniejszym etapie studiów i 2-3% na ostatnich latach (Stager 1992, s. 137).

Źródła federalne pokrywają około 33% nakładów na prace badawcze i rozwojowe prowadzone w uniwersytetach (ale w prowincji Quebec 38%), natomiast nakłady stanowe – średnio 14% (w prowincji Quebec 22%). Średnio więc źródła publiczne pokrywają 47% nakładów na badania uniwersyteckie (w prowincji Quebec 60%) (*Quebec ...* 1991, s. 33).

Subwencje rządowe na badania nie są przyznawane w formie ogólnej dotacji, lecz dzielone – na podstawie rankingu. Zajmują się tym trzy instytucje: Natural Science and Engineering Research Council, Medical Research Council oraz Social Science and Humanities Research Council.

Środki przyznawane na badania są daleko niewystarczające, ponieważ: 1) przyznawane są na okresy 5-letnie, co powoduje, że np. pod koniec lat osiemdziesiątych inflacja „zjadła” 80% ich realnej wartości; 2) nie zawierają nakładów na pokrycie „kosztów ogólnych”, tj. utrzymania laboratoriów, bibliotek i administracyjnej obsługi badań. Uczelnie usiłują pokrywać te koszty z bieżącej dotacji dydaktycznej, która też jest niewystarczająca. Ostatnio zdarza się zatem, że szkoły odmawiają przyjęcia zleceń, które nie zawierają środków na pokrycie kosztów ogólnych.

Z drugiej strony jednak nakłady publiczne przypadające na jednego studenta w Kanadzie plasują ją na trzecim miejscu wśród analizowanych krajów OECD (za Szwajcarią i Stanami Zjednoczonymi) oraz znacznie przekraczają średnią dla tych krajów. Udział nakładów publicznych wynosi w Kanadzie 86,5%, a zatem jest decydujący.

Formy i mechanizmy publicznego finansowania szkół wyższych

Finansowanie publiczne może występować w formie finansowania centralnego lub regionalnego, a także w formie finansowania bezpośredniego lub pośredniego (za pomocą specjalnych instytucji). W tym drugim przypadku finansowanie może też mieć charakter mieszany: publiczno-prywatny. Na te podziały nakłada się podział zasadniczy – na pierwotne i wtórne źródła finansowania. Te ostatnie pochodzą z transferu ze źródeł pierwotnych.

Przykład stosowania tych dwóch rodzajów rozwiązań reprezentował (i do pewnego stopnia reprezentuje jeszcze obecnie) brytyjski system finansowania szkolnictwa wyższego.

Do początku lat dziewięćdziesiątych istniał w Wielkiej Brytanii dualny system szkolnictwa wyższego, który przejawiał się m.in. w zróżnicowaniu systemów finansowania w stosunku do dwóch typów szkół: uniwersytetów i szkół wyższych typu zawodowego. Uniwersytety były finansowane z budżetu centralnego, chociaż pośrednio – poprzez Komitet Dotacji Uniwersyteckich (University Grants Committee – UGC). Dokonywał on podziału dotacji rządowej na cele dydaktyczne i badawcze uniwersytetów. Mechanizm podziału rodził pewne negatywne

skutki, ponieważ nieformalnie uprzywilejowani byli członkowie ciał decyzyjnych i uniwersytetów, które reprezentowali. W najgorszej sytuacji znajdowały się nowe instytucje (Williams 1992, s. 73). Zmiana polegała na wprowadzeniu systemu kontraktowego, co oznaczało m.in., że nowa instytucja dokonująca podziału środków rządowych (Funding Council) zawiera kontrakty na konkretne cele. Podstawę dotacji na cele dydaktyczne stanowi normatywny koszt kształcenia jednego studenta (do roku 1983 był to indywidualny koszt kształcenia w danym uniwersytecie). Szkoły wyższe typu zawodowego były do 1981 r. finansowane przez władze lokalne. Budżety władz lokalnych były w tym celu uzupełniane środkami z budżetu centralnego. Do roku 1980/81 władze terenowe mogły zwiększać środki dla szkół wyższych z własnych źródeł. Począwszy od roku akademickiego 1981/82 środki dla szkół wyższych zostały scentralizowane i były rozdzielane za pośrednictwem Krajowego Organu Doradczego dla szkolnictwa wyższego (National Advisory Board – NAB). W ten sposób szkoły (poza uniwersytetami) z gestii władz lokalnych przeszły pod kontrolę Sekretarza Stanu ds. Edukacji i Nauki, sprawowaną za pośrednictwem NAB. Dotacja była przyznawana wyłącznie na cele dydaktyczne (*Advanced Further Education Pool*) i inwestycyjne (*Capital Related Pool*), nie zaś na cele badawcze (Walford 1991, s. 177).

Wprowadzenie (w 1987 r.) dwóch nowych instytucji: University Funding Council – dla finansowania uniwersytetów oraz Polytechnics and Colleges Funding Council – dla finansowania nieuniwersyteckich szkół wyższych, nie oznaczało większych zmian w finansowaniu prac badawczych. Finansowanie badań w szkołach typu nieuniwersyteckiego odbywało się głównie na podstawie zleceń ze sfery gospodarczej. Finansowanie budżetowe (wyłącznie badań podstawowych i stosowanych) było znikome. W roku akademickim 1989/90 uniwersytety w Wielkiej Brytanii otrzymały ze źródeł budżetowych na badania 1 620 mln funtów (z tego 860 mln z Research Councils), a nieuniwersyteckie szkoły wyższe 70 mln funtów (z tego 20 mln z centralnego funduszu finansowania badań i 10 mln za pośrednictwem Research Councils) (*Higher...* 1990, s. 16).

Od początku lat dziewięćdziesiątych w polityce edukacyjnej Wielkiej Brytanii następuje stopniowa likwidacja systemu dualnego, a przede wszystkim ujednoczenie zasad finansowania obu typów szkół. W miejsce University Funding Council oraz Polytechnics and Colleges Funding Council wprowadzone zostały jednolite dla uniwersytetów i pozostałych szkół wyższych Higher Education Funding Councils (HEFC), oddzielne dla Anglii, Szkocji oraz Walii (*Higher...* 1990, s. 4 oraz rozdz. IV). Instytucje te przyznają dotację budżetową na cele dydaktyczne i badawcze związane z kształceniem oraz na koszty utrzymania szkoły. Finansowanie badań pozostało w gestii Research Councils (poza badaniami związanymi z kształceniem).

Na przychody szkół wyższych ze źródeł budżetowych składają się następujące elementy:

- 1) dotacja podstawowa na cele dydaktyczne i badawcze (związane z kształceniem);
- 2) subwencja na koszty utrzymania szkoły (amortyzacja sal wykładowych, laboratoriów, klinik itp.);
- 3) środki na finansowanie prac badawczych (projekty badawcze, środki z interdyscyplinarnych wielkich programów badawczych i inne).

Dotacja podstawowa pochodzi z budżetu centralnego i dzielona jest za pośrednictwem HEFC. Fundusz na koszty utrzymania szkoły pochodzi z czesnego, które z kolei jest refundowane studentom (obywatelom Wielkiej Brytanii). Stawka czesnego jest określana przez Ministerstwo Edukacji i Nauki.

Brak środków finansowych w budżetach centralnych i lokalnych, przy równoczesnym dążeniu do utrzymania tendencji do wzrostu liczby kształconych na poziomie wyższym, spowodował w latach osiemdziesiątych w większości krajów wysoko rozwiniętych wprowadzenie nowych form i mechanizmów finansowania, wykorzystujących elementy rynku i konkurencji, a z drugiej strony – zwiększenie roli środków pozabudżetowych w finansowaniu szkół wyższych. Była to nowa strategia rządów, oparta na wcześniej znanej teorii samoregulacji (Vught 1989, s. 257-258). Wychodzi ona z założenia, że zwiększenie stopnia samodzielności szkoły wyższej stworzy niezbędne przesłanki dla jej dostosowania się do reguł rynkowych oraz że równoczesna zmiana form finansowania wymusi na szkołach wyższych takie dostosowanie się. Chodziło głównie o obniżenie kosztów funkcjonowania szkół.

Finansowanie „uzupełniające” (*complementary financing*), które polegało na stałym wzroście dotacji budżetowej, przyznawanej szkołom wyższym bez żadnych warunków i zapewniającej stabilność systemu, zostało zastąpione finansowaniem „warunkowym” (*conditional financing*) i kontraktowym (*contractual financing*) (*Financing...* 1990, s. 60). W Holandii, Danii i Finlandii dotychczasową formę subwencji uzupełniającej zastąpiono finansowaniem warunkowym. Szkoły wyższe otrzymują dotacje proporcjonalnie do liczby studentów, którzy uzyskali dyplomy oraz – dodatkowo – proporcjonalnie do liczby absolwentów, którzy ukończyli studia w terminie. System ten jest powiązany z wcześniej omawianym warunkiem zwrotu czesnego studentom, którzy studiują terminowo. Tak więc nawet subwencja podstawowa zmieniła w wielu krajach swój ogólny charakter (co pozwalało na autonomię szkoły w kwestii podziału uzyskanych środków) na dotację związaną z realizacją określonych celów (płace personelu, amortyzacja pomieszczeń itp.). Jest to tendencja odwrotna do podkreślanej wcześniej strategii samoregulacji.

Jedną z form pośredniego finansowania publicznego może stanowić czesne: państwo (budżet centralny lub lokalny) rekompensuje wówczas studentom opłaty ponoszone na cele utrzymania szkoły. Czesne może także być źródłem prywatnego finansowania szkół wyższych.

W omawianym okresie nie nastąpiły istotne zmiany w roli czesnego płaconego uczelni przez studentów. W krajach, w których czesne występuje, jest ono obliczane jako określony procent kosztów kształcenia studenta przez szkołę wyższą. Czesne może być refundowane studentom w pełni (Wielka Brytania) lub częściowo (Stany Zjednoczone, Australia), przez władze lokalne lub specjalne agendy. Taki system umożliwia studentom wybór szkoły wyższej i zwiększa konkurencję między uczelniami w pozyskiwaniu studentów, co powinno mieć wpływ na jakość procesu kształcenia i dobór programów. Wysokość czesnego nie może być swobodnie ustalana przez szkołę, lecz znajduje się pod kontrolą rządu. Na przykład w Kanadzie każda podwyżka czesnego (poza przypadkiem wprowadzenia nowych kierunków studiów) odpowiednio zmniejsza wysokość subwencji stanowej. W Holandii zwiększa się obciążenie czesnym studenta, który nie ukończył studiów w terminie. W innych krajach (np. we Francji) nie pobiera się czesnego, lecz opłaty za egzaminy oraz wpisowe (*Financing...* 1990, rozdz. III). Formę „parczesnego”, w postaci różnego rodzaju opłat, np. za korzystanie z laboratoriów, bibliotek itp. stosuje się też w Stanach Zjednoczonych w związku z trudnościami finansowymi uczelni, przy czym poziom właściwego czesnego wynosił tam (pod koniec lat osiemdziesiątych) w szkołach publicznych średnio 11,5%, a w prywatnych 51,6% przychodów szkół. Po wyłączeniu (z przychodów) wpływów z prac badawczych wskaźniki te kształtowały się odpowiednio na poziomie: średnio 33%; szkoły publiczne: 20%; prywatne: 60%.

W latach 1966 – 1979 udział czesnego w przychodach szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych zmniejszył się średnio z 22% do 17,6%, a następnie (1980 – 1986) wzrósł do 20,8% (Froomkin 1991, s. 192-193).

Inną formę publicznego, a zarazem centralnego i pośredniego finansowania szkół wyższych (a w niektórych krajach także formę pomocy finansowej dla studentów), stanowią ulgi podatkowe. W Stanach Zjednoczonych szkoły wyższe korzystają z ulg podatkowych od darowizn oraz przychodów uczelni z tytułu własności. Nie płacą także podatków od nieruchomości (Kerr 1993, s. 45-46). Ukrytą formę subwencji, jaką są ulgi podatkowe (dla szkół i studentów) w roku 1984 szacowano na 3,3 mld dol. rocznie (*Higher...* 1987, s. 171), a począwszy od 1986 r. – na ponad 4 mld dol. (oficjalne subwencje z dotacji stanowych wynosiły w 1984 r. 24,7 mld dol. w cenach bieżących). System podatkowy spełnia podwójną rolę, bo poza rodzajem subwencji dla uczelni tworzy ponadto zachęty do przekazywania darów na szkoły wyższe z sektora prywatnego. Przedsiębiorcy mogą odpisywać od podstawy opodatkowania stypendia fundowane swoim pracownikom, a także korzystają z ulg podatkowych przy przekazywaniu darowizn szkołom wyższym. Inną pośrednią formę subwencji rządowej stanowią nisko oprocentowane (gwarantowane i subsydiowane) kredyty dla przedsiębiorców, którzy zamierzają zrealizować rozwiązania techniczne opracowane w uniwersytetach. Na podstawie ustawy podatkowej z 1986 r. zasady te objęły także badania podstawowe i zakup ich wyników przez przedsiębiorstwa. W tym wypadku państwo sybsydiuje zarówno szkoły wyższe, jak i przedsiębiorstwa.

Zupełnie odmiennym rozwiązaniem w sferze systemu podatkowego jest istniejące we Francji obciążenie przedsiębiorstw specjalnym podatkiem na rzecz rozwoju szkolnictwa wyższego (*tax d'apprentissage*). Podatek ten, w wysokości 0,5% funduszu płac w przedsiębiorstwie, jest centralizowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i przekazywany szkołom wyższym (na podstawie konkurencji). Przedsiębiorstwa mogą jednak same sfinansować dowolną szkołę wyższą, a wówczas nie płacą podatku na rzecz ministerstwa. Uzasadnieniem dla takiego podatku jest teza, że przedsiębiorstwa, korzystające z wykształconych kadr, powinny ponosić pewne obciążenia na rzecz kształcenia przyszłych kadr. Przedsiębiorstwa skłonne są na ogół finansować kształcenie zawodowo-specjalistyczne, nie zaś ogólne, które stanowi podstawę działalności uniwersytetów. Z drugiej strony, przedsiębiorstwa są zainteresowane zmniejszeniem stopnia niepewności w zakresie jakości i ilości siły roboczej. Zmniejszenie tej niepewności może nastąpić poprzez wpływ przedsiębiorstw na dobór programów studiów oraz specjalności. Równocześnie jednak duże przedsiębiorstwa monopolistyczne są zainteresowane kształceniem ogólnym, dającym podstawy do prowadzenia badań interdyscyplinarnych (Paul, Bailly 1992, s. 99-101).

W latach 1974 – 1988 wydatki francuskich przedsiębiorstw na finansowanie zarówno kształcenia ogólnego (w cenach bieżących; dane dotyczą całej edukacji), jak i kształcenia specjalistycznego wzrosły pięciokrotnie, ale stosunek wydatków na kształcenie ogólne do wydatków na kształcenie specjalistyczne wynosił 5,3 : 12,3.

Udział szkół wyższych podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej w *tax d'apprentissage* wzrósł z 24,6% w 1980 r. do 30,3% w 1985 r., po czym ustabilizował się na poziomie około 29%. Z tej wielkości najwięcej, bo 62%, otrzymują uczelnie prywatne (dane dla 1988 r.). Decydują o tym same przedsiębiorstwa, wybierając konkretne uczelnie w celu realizacji ściśle określonych programów kształcenia (Paul, Bailly 1992, s. 103-105). W roku 1988 wpływy z *tax d'apprentissage* pokrywały w uniwersytetach 12,4% kosztów kształcenia jednego studenta.

Zmiany w systemie finansowania a sytuacja w szkołach wyższych

Wielu autorów zajmujących się sytuacją szkół wyższych w drugiej połowie lat osiemdziesiątych prezentuje poglądy, które uzasadniają tezę, iż w wyniku ograniczenia subwencji rządowych i zmiany form finansowania nastąpiło zachwianie autonomii szkół wyższych.

Destabilizacja finansowa wprowadziła też wewnętrzną dezintegrację. Bezpośrednią przyczyną tej sytuacji jest nie tyle ograniczenie wielkości subwencji dla szkół wyższych, ile zmiana jej charakteru z subwencji ogólnej i bezwarunkowej na subwencję celową. Jeżeli nawet ta forma nie występuje we wszystkich krajach, to zwiększyły się inne formy kontroli struktury wydatków i sposobu realizacji celów wyznaczonych przez sponsora. Szkoły wyższe muszą się rozliczać z realizacji poszczególnych celów, na które przeznaczony są dotacje rządowe. Proces ten występuje nie tylko w szkołach europejskich, ale także w Stanach Zjednoczonych, gdzie uczelnie również „dostosowują się do wymagań biurokracji” (*Higher...* 1987, s. 173). Szczegółowe regulacje dotyczą rozliczania się z funduszy federalnych. Stąd też Harry B. Sagen zauważył, iż „autonomia większości amerykańskich instytucji szkolnictwa wyższego jest przeceniana” (Sagen 1994, s. 104).

Wydaje się zatem, że należy odróżnić formalną samodzielność i autonomię wyrażającą się w respektowaniu tradycyjnych wolności akademickich od samodzielności faktycznej. Ta ostatnia jest węższa, ograniczona koniecznością dostosowania się do wymagań stawianych przez sponsorów, w tym przez władze publiczne jako głównego sponsora. Nawet zwiększenie wachlarza źródeł finansowania nie zapewnia szkole niezależności, ponieważ niemal każdy ze sponsorów dyktuje określone zadania. „Zwiększenie niezależności finansowej szkoły wyższej możliwe jest tylko w warunkach zwiększenia własnych źródeł finansowania” – uważa Guy Neave (1992, s. 55). Te własne źródła to dochody z darowizn, dochody od własności oraz czesne. „Uczelnie stają się przedsiębiorstwami o szerokim profilu, zależnymi od popytu rynkowego” – stwierdza Gareth Williams na podstawie analizy sytuacji uniwersytetów brytyjskich (Williams 1992, s. 91). Autor zauważa wiele negatywnych skutków tej sytuacji w dziedzinie badań naukowych prowadzonych przez uniwersytety. Zalicza do nich: a) ograniczanie badań podstawowych, które nie mieszczą się w handlowych kryteriach; b) fakt, że częściej moda niż rzeczywiste potrzeby rozwoju determinują kierunki aktywności badawczej; c) ograniczenie możliwości publikacji (co jest zawarte w wielu kontraktach z przemysłem i z agendami rządowymi); d) marnotrawstwo czasu związane z przygotowaniem projektów na konkursy, e) brak odpowiedzialności agencji rozdzielających fundusze za integralność badań (rozproszenie celów i środków).

Podobne uwagi w kwestii niektórych negatywnych aspektów oddziaływania rynku (w postaci różnych sponsorów i ich potrzeb) na proces kształcenia zawiera *Memorandum Komisji EWG* (*Memorandum...* 1991, s. 63-64). Proces kształcenia, podobnie jak proces badawczy, zostaje uzależniony od sponsorów, co powoduje zwiększenie liczby różnego rodzaju kursów krótkoterminowych kosztem podstawowego kształcenia ogólnego. Następuje rozproszenie środków, ale z drugiej strony – wzrost efektywności ekonomicznej kształcenia w skali poszczególnych szkół wyższych.

O trudnych do rozwiązania problemach, jakie powstają w wyniku sponsorowania przez przedsiębiorstwa nie tylko badań, ale także programów nauczania, mówił również Sidney Passman, analizując sytuację uniwersytetów amerykańskich. Uważa on, że sprzeczność między potrzebami uniwersytetów i jednostek gospodarczych, które sprawują kontrolę nad wy-

korzystaniem badań, wyraża się w antynomii między tradycyjnymi celami, tj. zdobywaniem wiedzy i rozwijaniem nauki jako takiej, a realizacją konkretnych wycinkowych prac badawczych (Passman 1992, s. 41).

Kolejnym skutkiem nowej strategii rządów w zakresie finansowania szkół wyższych jest stopniowe oddzielanie środków na badania od dotacji na cele dydaktyczne w krajach, w których dotacja budżetowa pokrywała koszty realizacji obu tych celów. Środki na badania przyznawane są wyłącznie na zasadzie konkursowej (rankingu instytucji, konkursu projektów badawczych). W efekcie następuje wzrost kosztów obsługi prac badawczych, na które składają się procedury przygotowania projektów i finansowego rozliczania badań. Prowadzi to często do zmian w wewnętrznej strukturze szkół wyższych. Najprostszym ich przejawem jest wzrost liczby administracji w stosunku do pracowników realizujących funkcje dydaktyczne i badawcze. Dużo poważniejsze skutki rodzi rozpad wewnętrznej jednolitości uczelni i zwiększenie samodzielności wydziałów: rozpoczyna się od samodzielności finansowej wydziałów, a prowadzi do braku możliwości podejmowania wspólnych decyzji strategicznych dotyczących uniwersytetu jako całości. Głównym celem wydziałów staje się bowiem zdobywanie pieniędzy dla siebie (Williams 1992, s. 82). Powstaje kwestia pokrywania ogólnych kosztów uczelni związanych z utrzymaniem infrastruktury. Tego rodzaju problemy istnieją współcześnie nie tylko na analizowanych przez Williama uniwersytetach brytyjskich, lecz – jak wskazuje raport OECD – we wszystkich krajach. Dlatego też raport OECD zaleca utrzymywanie równowagi między stabilnym finansowaniem edukacji a bezpośrednim i zindywidualizowanym finansowaniem konkretnych celów (*Quel avenir...* 1989, s. 118). Raport stwierdza, że dostosowywanie się uniwersytetów do potrzeb gospodarki nie może przekroczyć pewnych granic. Uniwersytety muszą przede wszystkim dostarczyć pewnej wiedzy ogólnej, a nie odpowiadać wyłącznie na bieżące zapotrzebowanie rynku pracy (które może się zmienić w momencie, kiedy student otrzyma dyplom).

Peter Ainsworth (1992) zwraca uwagę na skutki oszczędności budżetowych, a więc m.in. brak środków na finansowanie inwestycji w szkołach wyższych. Na przykład brytyjskie biblioteki uczelniane przeżywają prawdziwy kryzys z powodu braku pieniędzy na zakup książek i czasopism.

Z drugiej jednak strony, zmiana metod finansowania szkół wyższych i wymuszenie (poprzez ograniczanie wielkości centralnych dotacji) większego otwarcia uczelni na potrzeby gospodarki spowodowały wzrost ekonomicznej efektywności kształcenia oraz obniżenie realnych kosztów kształcenia na jednego studenta. Często jednak proces ten dokonywał się – jak w Wielkiej Brytanii – kosztem zmniejszenia liczby studentów studiujących w trybie dziennym na rzecz studentów zaocznych oraz zmniejszenia liczby studentów uniwersytetów przy wzroście liczby studentów szkół typu zawodowego (Walford 1991, tabl. 10.1).

Biorąc pod uwagę, z jednej strony, zalety i wady finansowania publicznego, a z drugiej – komercjalizacji szkół wyższych, Jean-Claude Eicher i Thierry Chevailler w opracowaniu dla UNESCO (1992, s. 31-32) uznali za optymalny system finansowania szkół wyższych kombinację finansowania publicznego z innymi formami finansowania przy przyjęciu założenia dominacji finansowania publicznego. Finansowanie publiczne powinno składać się z kilku składników, w tym z:

1) podstawowej dotacji rządowej dla szkoły wyższej, która zapewniałaby pokrycie minimum kosztów utrzymania szkoły („bezpieczeństwa i ciągłości”);

2) specjalnej dotacji rządowej, której wysokość byłaby negocjowana między szkołą wyższą a ciałami publicznymi (jednym lub więcej), ustalanej na okres 7 lat (z zabezpieczeniem realnej wartości);

3) dotacji na cele pomocy materialnej dla studentów (pokrywającej koszty kształcenia i utrzymania dla niezamożnych);

4) gwarancji dla pożyczek studenckich.

Finansowanie prywatne szkół wyższych powinno występować w następujących formach:

1) opodatkowania przedsiębiorstw na potrzeby kształcenia (ustalonego na jednakowych zasadach);

2) zakupu usług edukacyjnych w szkole wyższej;

3) darowizn i spadków, które powinny być uwzględnione w systemie ulg podatkowych.

Przedstawione propozycje zmierzają do złagodzenia negatywnych skutków przeobrażeń strukturalnych i zmian wielkości finansowania publicznego, jakie się dokonały w krajach rozwiniętej gospodarki rynkowej pod koniec lat osiemdziesiątych. Nie kwestionuje się jednak podstawowego celu zmian, to jest zwiększenia konkurencyjności w dostępie do środków publicznych w celu lepszego ich wykorzystania. Nowe formy i metody finansowania publicznego, zmierzające do oszczędności w gospodarowaniu środkami budżetowymi, nie zmieniają bowiem ogólnej prawidłowości, iż środki te spełniają rolę podstawowego źródła utrzymania szkół wyższych, w tym także finansowania prac badawczych prowadzonych w szkołach oraz w udzielaniu pomocy materialnej studentom. Z tego punktu widzenia analiza systemów finansowania szkół wyższych w krajach OECD może być wykorzystana w dyskusji nad reformą systemu finansowania szkół wyższych w Polsce.

Literatura

Ainsworth P.F. 1992

Les universités en Grande Bretagne et l'aide financière directe aux étudiants. W: 24-eme colloque franco-allemand. Paris.

Altbach Ph.G., Johnstone D.B. 1993

Finansowanie szkolnictwa wyższego. Perspektywy międzynarodowe. New York – London (tłumaczenie na konferencję MEN i CBPNIŚZW).

Annual ... 1992

Annual Review of Government Funded Research and Development 1991. Cabinet Office. London.

Denison E.F. 1962

The Sources of Economic Growth in the U.S. and the Alternative before U.S. New York.

Eicher J.C., Chevaillier T. 1992

Répenser le financement de l'enseignement supérieur. „Enseignement Supérieur en Europe”, nr 1.

Froomkin J. 1991

The Impact of Changing Levels of Financial Resource on the Structure of Colleges and Universities. W: The Economics of American Universities. New York.

Fulton D. 1991

Slouching towards a Mass System: Society, Government and Institutions in the U.K. „Higher Education”, nr 2(4).

- Gladieux L.E., Lewis G.L.** 1991
The Federal Government and Higher Education. ASHE-ERIC, „Higher Education Reports”, nr 8.
- Gmytrasiewicz M.** 1969
Finansowanie kształcenia. Warszawa: PWE.
- Johnstone B.** 1989
Sharing the Costs of Higher Education. W: Financial Support for Students: Grants, Loans or Graduate Tax? London: Institute of Education, University of London.
- Kerr C.** 1993
Amerykańskie szkolnictwo wyższe – cztery kryteria różnicowania. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.
- Memorandum...** 1991
Memorandum on Higher Education in the European Community. Brussels: Commission of the E.C., November, 5.
- National...** 1992
National Patterns of R+D Resources 1992. London: National Science Foundation.
- „Nauka...”** 1994
„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.
- Neave G.** 1992
Ressources limitées. „Enseignement Supérieur en Europe”, nr 1.
- Regard...** 1993
Regard sur l'éducation. Indicateurs OECD. Paris: OECD.
- Otten Ch., Savenije B.** 1994
Budget Devolution and Institutional Effectiveness. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Passman S.** 1992
An Independent Look at Organizational Structures of Science in the USA. W: Society, Science, Government. Warszawa: KBN.
- Paul J.C., Bailly F.** 1992
La participation des entreprises en fonctionnement des établissements français de l'enseignement supérieur, „Enseignement Supérieur en Europe”, nr 1.
- Quebec ...** 1991
Quebec Science Indicators 1991, Compendium Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science.
- Sagen H.B.** 1994
Przystosowanie szkolnictwa wyższego do otoczenia. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 3.
- Solow K.** 1957
Technical Change and the Aggregate Production Function. „Review of Economics and Statistics”, August.
- Stager D.A.** 1992
Le financement des universités du Canada. „Enseignement Supérieur en Europe”, nr 1.
- Teichler U.** 1994
Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech: struktura dualna. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.
- Vught van F.** 1989
Creating Innovation in Higher Education. „European Journal of Education”, nr 3.

Walford G. 1991

Changing Relationship between Government and Higher Education. W: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. New York: Pergamon Press.

Waygaman J.S. 1991

Managing the Costs in Higher Education. ASHE-ERIC, *Higher Education Reports*, nr 8.

Williams G. 1992

L'Enseignement supérieur britannique et les nouveaux mécanismes de financement: Quelques aspects micro-économiques et de management institutionnel. „Enseignement Supérieur en Europe”, nr 1.

Woodhall M. 1992

Changement des sources et des modalités de financement de l'enseignement supérieur: un aperçu des tendances actuelles dans le monde. „Enseignement Supérieur en Europe”, nr 1.

Zarządzanie... 1994

Zarządzanie w szkolnictwie wyższym – dialog polsko-amerykański. Materiały międzynarodowego sympozjum zorganizowanego przez Fundację Edukacyjną Przedsiębiorczości, Łódź, 23-24 czerwca 1994.

Piotr **Bielecki** Ekonomiczna efektywność kształcenia w wymiarze indywidualnym i społecznym

Przewodnim wątkiem artykułu jest charakterystyka podstaw analizy kosztów–korzyści (*cost-benefit analysis*) w dziedzinie kształcenia (na przykładzie studiów wyższych) oraz prezentacja dorobku teoretycznego ekonomiki kształcenia i teorii kapitału ludzkiego, dotyczącego pomiaru ekonomicznej opłacalności nakładów na kształcenie. Ustalenia teorii kapitału ludzkiego przyniosły nie tylko gruntowne przewartościowanie w teoretycznych rozważaniach nad znaczeniem wykształcenia jako dobra konsumpcyjnego bądź inwestycyjnego (sprzedawalnego), lecz także praktyczne implikacje dla indywidualnych wyborów edukacyjnych i zawodowych (a więc popytu edukacyjnego kandydatów na studia) oraz dla polityki edukacyjnej państwa. Ilustracją tej ostatniej sfery zastosowań technik analitycznych prezentowanej metody jest przegląd materiału empirycznego dokumentujący poziom stopy przychodów lub/i zarobków absolwentów studiów ekonomicznych oraz menedżerskich na tle absolwentów szkół wyższych (w przekroju wybranych kierunków kształcenia/zawodów) oraz pracowników o niższym poziomie wykształcenia.

Inwestowanie w kapitał ludzki można analizować w kategoriach standardowego wyboru jednostki między alternatywnym przeznaczaniem posiadanych przez nią środków finansowych. Tematyki określonej w tytule niniejszego artykułu nie powinno jednak zdominować ujęcie mikroekonomiczne. Analizując kwestie inwestowania w kapitał ludzki w skali makroekonomicznej, napotykamy z reguły sytuację, kiedy alokacja środków w szkolnictwie wyższym nie jest rezultatem działania mechanizmu rynkowego. Dlatego również podmioty publicznej polityki edukacyjnej powinny wykazywać orientację w kwestii kosztów i korzyści kształcenia, niezbędną przy podejmowaniu decyzji dotyczących¹:

- wielkości i struktury nakładów na szkolnictwo (udziału wydatków w PKB oraz budżecie państwa) a także szczegółowych decyzji dotyczących sektorów i struktury kierunkowej studiów;
- poziomu i struktury cięć budżetowych w wydatkach na szkolnictwo, związanych np. z polityką antyinflacyjną.

Wiedza na temat relacji między kosztami i efektami studiów stanowi wreszcie podstawę decyzji uczelni opracowujących strategię rozwoju instytucji edukacyjnej.

Warunkiem stosowania technik analizy kosztów–korzyści (*cost-benefit analysis*) w dziedzinie kształcenia, podobnie jak w przypadku oceny projektów przedsięwzięć gospodarczych i rozwojowych, jest nie tylko mierzalność², ale także ekonomiczny – finansowy wymiar kosztów i korzyści.

Relacja między kosztami i efektami wyrażana jest za pomocą wskaźników ilustrujących (Woodhall 1985, s. 1036-1037)³:

- a) stopę zwrotu nakładów inwestycyjnych na kształcenie lub
- b) stosunek między bieżącym poziomem kosztów a bieżącą wartością oczekiwanych, przyszłych korzyści materialnych.

Badania nad wielkością przychodu z nakładów na kształcenie dotyczą zarówno szacunku opłacalności nakładów na kształcenie dla jednostki, jak i dla społeczeństwa jako całości. W obydwu przypadkach (inwestycji prywatnej i inwestycji społecznej) koszty kształcenia obejmują koszt alternatywny inwestycji, w sensie utraconych zarobków/wartości produktu

¹ Techniki analizy kosztów i korzyści pełnią w gospodarce rynkowej nie tylko funkcję kryterium decyzyjnego, ale także rolę rachunku społecznej efektywności inwestycji w sektorze publicznym.

Na przykład warianty projektów inwestycyjnych rangowane są według spadającej wartości bieżącej netto (*NPV*: korzyści minus koszty); dodatkową miarą optymalizacji wykorzystania zasobów kapitału jest stosunek *NPV* do wielkości nakładów inwestycyjnych (Sulejewicz 1991, s. 16). Metody wykorzystujące dyskontowanie zaliczane są do standardowego instrumentarium rachunku efektywności inwestycji w skali mikro; stąd stanowią przede wszystkim przedmiot zainteresowań ekonomii menedżerskiej.

² Jest to warunek wystarczający jedynie dla stosowania technik analizy typu *cost-effectiveness*, czyli „koszty–efektywność w sensie skuteczności”, użytecznej przy badaniu współzależności między czynnikami *input* oraz czynnikami *output* (te ostatnie mogą mieć charakter skwantyfikowanych wielkości różnych miar oceny jakości kształcenia, np. wyników studiów). Termin *efficiency* (efektywność ekonomiczna) zarezerwowany jest w analizie ekonomicznej tylko dla technik typu *cost-benefit*.

³ Wspomniane dwie formuły analityczne można traktować jako odpowiedniki dwóch zasadniczych podejść analizy w teorii kapitału ludzkiego (pierwszego – reprezentowanego przez G.S. Beckera; drugiego – rozwijanego przez J. Ben-Poratha). Takie rozróżnienie kierunków badawczych i ich szczegółową charakterystykę można znaleźć w: Domański 1993, s. 93-164.

społecznego. Korzyści ekonomiczne z tytułu inwestycji edukacyjnej ujmowane są jako dodatkowy całociowy dochód pracownika wykształconego w porównaniu z dochodami osoby o niższym poziomie edukacji. W analizie porównawczej przeciętnych zarobków pracowników o różnym poziomie kwalifikacji zazwyczaj wykorzystuje się dane o zarobkach w przekroju wieku, ustalone na podstawie badań (próba losowa).

Oprócz podstawowego rozróżnienia między prywatną a społeczną stopą zwrotu w analizie kosztów–korzyści występują dwie inne kategorie podziału. Pierwsza, to podział stopy zwrotu na krańcową (odnosząca się do całego cyklu danego poziomu edukacji) oraz na przeciętną. Drugi podział odnosi się do stopy zwrotu *ex post* oraz stopy zwrotu *ex ante*.

Literatura z dziedziny ekonomiki kształcenia wyodrębnia cztery podstawowe metody szacowania zwrotu nakładów edukacyjnych; ich zastosowanie zależy od dostępności danych oraz stopnia pożądanej dokładności rachunku⁴.

Metoda stopy przychodu z kapitału ludzkiego

Metoda szczegółowa (*elaborate method*)

Punktem wyjścia analizy jest zgromadzenie danych dwojakiego rodzaju: o poziomie („profilach”) zarobków w przekroju wieku oraz o kosztach jednostkowych każdego poziomu kształcenia. W przypadku społecznej stopy zwrotu niezbędne są dane na temat wartości produktu krańcowego czynnika pracy (o zróżnicowanym poziomie kwalifikacji) bądź jego pierwszego przybliżenia – wysokości zarobków. Informacje te przybierają postać macierzy W , o typowym elemencie $[W_{th}]$, gdzie t oznacza wiek jednostki, a h – poziom jej wykształcenia. Drugi składnik – wielkość bezpośrednich kosztów społecznych, przybiera formę wektora C , którego element składowy dotyczy h -tego poziomu edukacji.

a) Pierwszy krok. Postępowanie wstępne polega na znalezieniu pełnego społecznego kosztu roku akademickiego poprzez zsumowanie zarobków absolwenta poziomu $h - 1$ oraz bezpośrednich kosztów kształcenia na poziomie h :

$$[\text{pełny roczny społeczny koszt}]_h = C_h + W_h \quad (1)$$

A zatem utracone zarobki studenta współtworzą realny koszt edukacji.

b) Drugi krok. Społeczne korzyści absolwenta szkoły o poziomie h są określane przez znalezienie różnicy między zarobkami absolwenta szkoły o poziomie $h - 1$ (poprzedzającym) a zarobkami absolwenta szkoły o poziomie h :

$$[\text{roczne korzyści}]_h = W_h - W_{h-1} \quad (2)$$

⁴ W charakterystyce czterech metod rachunku kosztów–korzyści w kształceniu i ich odniesień do alternatywnego wyboru edukacyjnego (kierunków studiów) wykorzystano dwa źródła: Psacharopoulos 1985, t. 2, s. 1039-1044 (opis procedur obliczeń); Edin, Holmlund 1992, s. 3-17. Wszystkie rysunki (poza niewielką modyfikacją rysunku 4) przedstawione w niniejszym tekście są autorstwa G. Psacharopoulusa (rys. 1-3) oraz spółki autorskiej P.A. Edin – B. Holmlund (rys. 4).

c) Trzeci krok. Roczne koszty i korzyści są dyskontowane w określonym momencie czasowym oraz porównywane między sobą. Stopa procentowa (dyskontowa), która zrównuje kwotę zdyskontowanych kosztów z kwotą zdyskontowanych korzyści jest pożądaną stopą zwrotu z inwestycji w edukację na poziomie h . W ujęciu algebraicznym stopa zwrotu jest wyznaczana przez rozwiązanie następującego równania względem r :

$$\sum_{t=-s}^0 (C_h + W_{h-1})_t (1+r)^{-1} = \sum_{t=1}^n (W_h - W_{h-1})_t (1+r)^{-t} \quad (3)$$

W powyższym wyrażeniu s oznacza długość cyklu kształcenia h ; n – oczekiwany okres aktywności zawodowej absolwenta.

Należy odnotować, iż dwa pierwsze etapy szacunku można zastąpić jednym etapem za pomocą konstrukcji czystych profili zarobków w przekroju wiekowym (negatywna wartość profilu zarobków w trakcie studiów niwelowana jest przez dodatnią wartość profilu po ukończeniu studiów). Jeśli za B_t przyjmujemy roczne korzyści netto z tytułu kształcenia na poziomie h (ponad poziom $h-1$), to stopę zwrotu można określić rozwiązując równanie względem r :

$$\sum_{t=0}^{s+n} B_t (1+r)^{-t} = 0 \quad (4)$$

Z powyższego wynika, że minimum niezbędnych informacji dla oszacowania społecznej stopy zwrotu obejmuje zarobki przed opodatkowaniem oraz koszty wykształcenia absolwenta. W przypadku szacowania prywatnej stopy zwrotu konieczna jest korekta obydwu wielkości, tj. kosztów i korzyści; pomniejszenie kosztów o kwotę subsydiów – grantów, a także pomniejszenie korzyści o podatek dochodowy. W przypadku uzyskania tych dwu informacji, do obliczenia prywatnej stopy zwrotu stosuje się równanie oznaczone symbolem (3), po uprzednim przekształceniu wartości obu parametrów: kosztów i korzyści.

Rachunek stopy przychodu dostarcza jedynie podstawowych informacji. Stąd też założenia szacunku opłacalności inwestycji edukacyjnych (tak w wymiarze społecznym, jak i prywatnym) powinny także uwzględniać następujące czynniki i okoliczności: pozaedukacyjne czynniki różnicowania zarobków (płeć, zdolności, status społeczno-ekonomiczny); poziom współczynnika aktywności zawodowej; prawdopodobieństwo dożycia określonego wieku; trendy bezrobocia; wzrost wydajności pracy; odpad studentów i zjawisko repetowania lat studiów; zarobki studentów pracujących w niepełnym wymiarze czasu pracy.

Metoda skrócona (*short-cut method*)

W przypadku dysponowania przez analityka wyłącznie danymi o przeciętnych zarobkach (dla wszystkich grup wiekowych) w przekroju kwalifikacji (poziomów kształcenia), obliczenia stopy zwrotu można oprzeć na następującym wzorze:

$$r_h = \frac{\bar{W}_h - \bar{W}_{h-1}}{s (C_h + W_{h-1})} \quad (5)$$

gdzie C_h jest bezpośrednim rocznym kosztem kształcenia, W_h jest przeciętnym (a więc nieadekwatnym do określonego wieku) oszacowaniem zarobków, a s – oznacza długość cyklu kształcenia w latach. Opisywana formuła jest równoważna z oszacowaniem zwrotu strumienia rocznego dochodu (równego w tym przypadku zróżnicowaniu płac) uzyskanego przy koszcie równym wyrażeniu zamieszczonym w mianowniku. W formule tej zawarte są trzy założenia: zróżnicowanie zarobków utrzymuje się na nie zmienionym poziomie przez całe życie jednostki; koszty są ponoszone w jednym momencie czasu; korzyści trwają zawsze. Aby uwzględnić końcowy horyzont zarobków, do wzoru wprowadzono czynnik korygujący n (długość życia jednostki) i uzyskano równanie (6). Jeśli n dąży do nieskończoności, równanie (6) zostaje zredukowane do równania (5).

$$s (C_h + W_{h-1}) = \frac{W_h - W_{h-1}}{r} \left(1 - \frac{1}{(1+r)^n}\right) \quad (6)$$

Inna skrócona procedura dotyczy prywatnej stopy zwrotu. Gdy bezpośrednie koszty kształcenia przyrównamy do 0, wyrażenie (6) przybiera następującą postać:

$$r_h = \frac{W_h - W_{h-1}}{S W_{h-1}} = \frac{1}{S} \left(\frac{W_h}{W_{h-1}} - 1\right) \quad (7)$$

co oznacza, że stopa zwrotu zależy przede wszystkim od relacji wynagrodzeń oraz od długości cyklu kształcenia.

Metoda analizy regresji (ekonometryczna)

Istotą tej metody jest zastosowanie znanej funkcji zarobków Mincera (1974), uwzględniającej dane o zarobkach (Y), latach nauki szkolnej (S) oraz latach doświadczenia zawodowego (EX), zapisanej w semilogarytmicznej formie⁵.

$$\ln Y = a + bS + cEX + dEX^2 \quad (8)$$

⁵ Tak zwane funkcje zarobków (*earnings functions*) są metodą ekonomiki kształcenia mającą na celu rozpoznawanie związków między zarobkami (zmienną zależną) a wyodrębnionymi, za pomocą analizy regresji, zmiennymi objaśniającymi, takimi jak: wykształcenie, uzdolnienia, wiek, status społeczno-ekonomiczny (najczęściej spotykane). Zestaw zmiennych niezależnych (charakterystyki osobowe, będące i nie będące przedmiotem wyboru jednostki, oraz cechy środowiskowe) nie wynika z jakiegokolwiek teorii zróżnicowania płac (analizujących relacje między podażą a popytem na pracowników o różnych kwalifikacjach), ale jest efektem intuicji badacza oraz ustaleń przeprowadzonych uprzednio analiz empirycznych. Przeważająca większość tych analiz, polegających na badaniu korelacji między dwiema zmiennymi, wykazała, iż najsilniejszymi determinantami zarobków są: wykształcenie oraz wiek/staż pracy. Podobne wnioski przyniosła we wczesnych badaniach stopy przychodu (lata sześćdziesiąte) analiza tzw. współczynnika *alfa*, odzwierciedlającego proporcję zróżnicowania płac przypisaną wyłącznie wykształceniu (0,6-0,8).

Współczynnik zmiennej „edukacyjnej” (b) określany jest niekiedy w piśmiennictwie ekonomicznym jako premia płacowa (*wage premium*), czyli wzrost relatywnego wynagrodzenia związany z dodatkowym rokiem kształcenia, ukończeniem 4-5 letnich studiów itd. (wzrostem czasu trwania nauki, w przedziale krańcowym) (zob. np. Edin, Holmlund 1992, s. 3-6). Premia płacowa (uznawana za odrębną miarę przychodu z kapitału ludzkiego) jest, przy spełnieniu określonych warunków, równa wewnętrznej stopie zwrotu – stopie dyskontowej, która pozwala na zrównanie przyszłych dochodów z tytułu kształcenia z kosztami edukacji.

Użyteczność omawianej procedury wynika z faktu, iż częściowe zróżnicowane $\ln Y$ ze względu na okres nauki szkolnej S uprawnia do zdefiniowania stopy zwrotu (ustalonej na podstawie metody skróconej – por. równanie (7) jako wielkości b (obliczonej według formuły pochodnych cząstkowych):

$$b = \frac{\partial \ln Y}{\partial S}$$

lub, korzystając z zapisu w formie nieciągłej (skokowej):

$$b = \frac{\ln Y_s - \ln Y_o}{\Delta S} = \frac{1}{\Delta S} \left(\frac{Y_s}{Y_o} - 1 \right) \quad (9)$$

gdzie Y_s oraz Y_o oznaczają zarobki osób o liczbie lat nauki: s oraz odpowiednio o .

Metoda bieżącej wartości netto (*net present value*)

Metoda obliczania bieżącej wartości netto (*NPV*) (por. Kamińska, Kubska-Maciejewicz, Laudańska-Trynka 1993, s. 117-173)⁶ jest uznawana za alternatywną drogę szacowania opłacalności projektu związanego z inwestycją edukacyjną – w stosunku do trzech poprzed-

Wielkości te ustalono badając współzależność danych tabelarycznych, np. zarobków oraz liczby lat edukacji, przy założeniu standaryzacji trzeciego czynnika, np. zdolności (mierzonej ilorazem IQ). Punktem wyjścia konstrukcji funkcji J . Mincera była jej najprostszą postacią: $Y = f(X_1, X_2, X_3, \dots)$ oraz zapis (w formie liniowej) funkcji generowania dochodu (zarobków): $Y_s = Y_o(1+r)^s$, gdzie Y_o – stracone zarobki w okresie 0 (poprzedzającym pierwszy okres inwestycji), r = możliwe zarobki osoby mającej ukończone S lat szkolnych. Dwa główne założenia, przyjęte w tej formule, to: bezpośrednie koszty kształcenia równe są zeru, a profile zarobków w przekroju wieku są wielkością stałą.

Zasadniczym (i pierwszym) zastosowaniem omawianej metody jest obliczanie stopy przychodu. Pozostałe pola zastosowań funkcji zarobków obejmują: wyodrębnianie wpływu pojedynczej zmiennej na poziom zarobków; analizę wpływu współzależnych czynników różnicowania płac (substytucja – komplementarność zmiennych?); analizę podziału dochodu; planowanie edukacyjne i politykę społeczną. (Psacharopoulos 1985b, s. 1505-1509)

⁶ Bieżąca wartość zdyskontowana przyszłych strumieni zysku z zaangażowanego kapitału (*PDV*, *NPV*) oraz czynnik czasu – czynnik dyskontujący $(1+r)^{-t}$ (odwrotność procentu składanego) są procedurami powszechnie stosowanymi w analizach rynku kapitałowego. Standardowy schemat obliczania *PDV* można zapisać następująco:

$$PDV = \sum_{t=0}^n Z_t(1+r)^{-t}, \text{ gdzie: } Z - \text{zysk; } n - \text{okres obliczeniowy.}$$

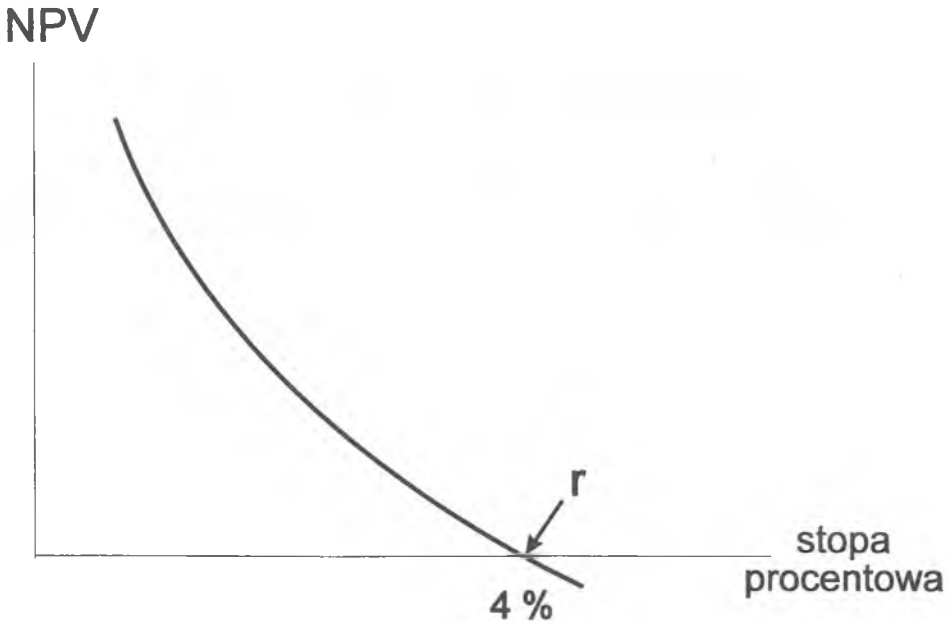
nich wariantów. A zatem, w przypadku inwestycji w kształcenie, np. o poziomie h (powyżej poziomu $h - 1$) bieżąca wartość może być wyznaczona na podstawie uprzednio wybranej stopy dyskontowej i , a także obliczenia następującej różnicy dwu wielkości:

$$NPV = \sum_{t=1}^n (W_h - W_{h-1})_t (1+i)^{-t} - \sum_{t=-s}^0 (C_h + W_{h-1})_t (1+i)^{-t} \quad (10)$$

Jeśli wartość NPV jest dodatnia, projekt można zaakceptować jako inwestycję opłacalną. Należy zauważyć, że wyrażenia (10) i (3) są podobne. Mimo to zastosowanie kryterium NPV może dostarczyć odmiennej argumentacji niż zastosowanie stopy zwrotu. W celu porównania dwu koncepcji posłużmy się rysunkiem 1 (należy pamiętać, że wyższa stopa dyskontowa obniża wartość bieżącą netto). W układzie współrzędnych NPV umieszczamy na osi pionowej, a stopę dyskontową na osi poziomej. Stopa dyskontowa odpowiadająca zerowej wartości NPV (punkt na osi poziomej) jest równa określonej wartości stopy przychodu z inwestycji (np. 4%). Ujęcie graficzne pozwala na znalezienie stopy zwrotu za pomocą procedury wielokrotnego wyboru, wychodząc z arbitralnie przyjętej stopy procentowej.

Rysunek 1

Równoważność między wartością bieżącą netto (NPV) a stopą przychodu

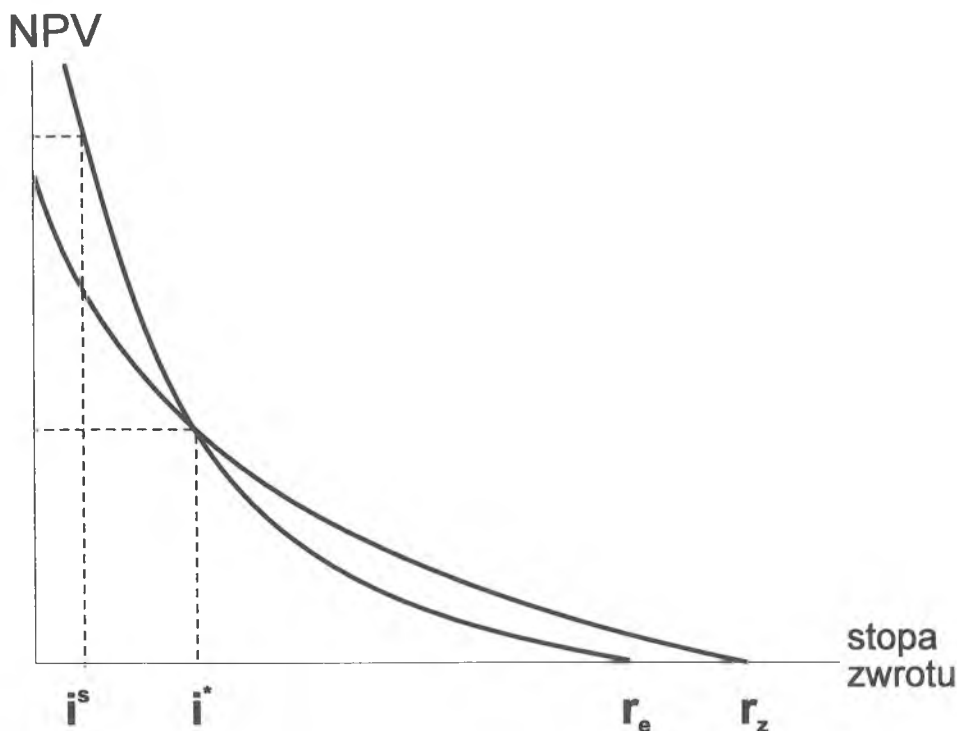


Dwa omawiane kryteria (stopa przychodu oraz NPV) mogą służyć jako argument w doradztwie zawodowym lub przy samodzielnym wyborze kierunku studiów. Warto pamiętać, iż w praktyce stopa zwrotu jest kryterium powszechniej stosowanym i akceptowanym. Ilust-

racją dwóch wykluczających się decyzji edukacyjnych/zawodowych może być wybór między dwoma kierunkami studiów np. zarządzaniem i ekonomią (rysunek 2) (Psacharopoulos 1985a, s. 1042).

Rysunek 2

Wybór między dwiema alternatywnymi opcjami (kierunkami studiów)



Rysunek ten pokazuje, iż dwa kryteria: bieżąca wartość netto oraz stopa zwrotu mogą być kryteriami przeciwstawnymi do momentu, kiedy stopa procentowa osiągnie poziom i^* . Zgodnie z kryterium stopy zwrotu kandydat powinien wybrać zarządzanie, ponieważ opłacalność tej decyzji jest większa niż w przypadku ekonomii ($r_z > r_e$). Natomiast według kryterium bieżącej wartości netto, kandydat powinien najpierw wybrać stopę procentową, powiedzmy, i^s . W podanym przykładzie ekonomia ma większą bieżącą wartość niż zarządzanie, stąd kandydat ten powinien wybrać wydział ekonomii. O wiele łatwiejsze jest podjęcie decyzji wyboru kierunku przy stopie procentowej i^* (wybór zarządzania).

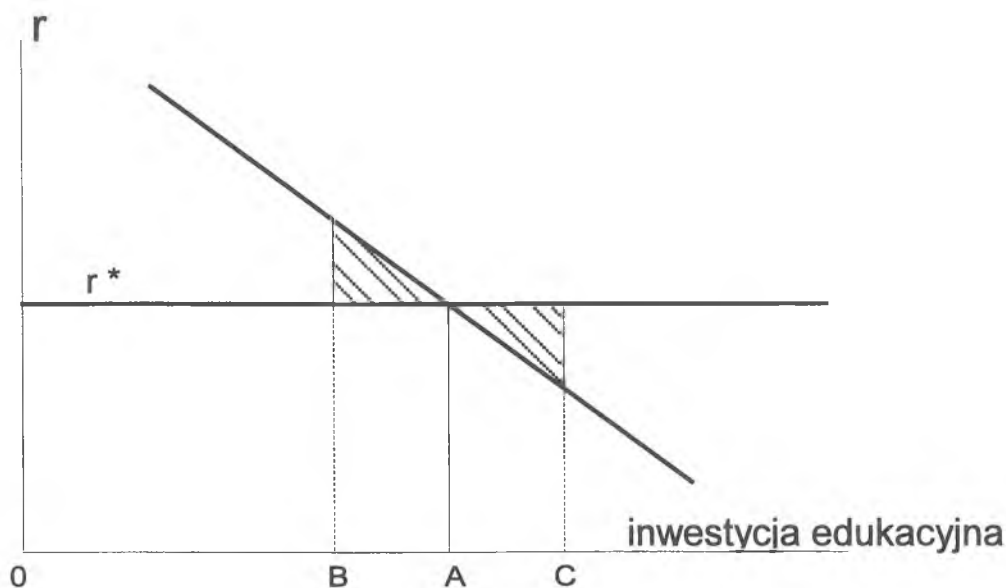
Zastosowanie analizy kosztów–korzyści w planowaniu decyzji edukacyjnych

Na zakończenie warto przytoczyć kilka uwag ogólnych, dotyczących zastosowania reguł analizy kosztów–korzyści w planowaniu decyzji edukacyjnych. Zgodnie ze standardami teorii

ekonomii, między wielkością nakładów zainwestowanych w kształcenie a stopą zwrotu zachodzi zależność odwrotnie proporcjonalna. Optimum opłacalności inwestycji edukacyjnej można zilustrować za pomocą rysunku 3. Jeśli zewnętrzna społeczna stopa procentowa r^* przewyższa stopę przychodu, zjawisko to sygnalizuje nieoptymalne rozmiary inwestycji edukacyjnej (nadmiar inwestycji) – punkt C . Odwrotna sytuacja sygnalizuje niedoinwestowanie – punkt B . Niezbędnym warunkiem optymalizacji inwestycji edukacyjnej jest zatem kontynuacja aktywności inwestycyjnej do momentu (punktu A), kiedy stopa zwrotu równa się z zewnętrzną stopą procentową, a mianowicie $r_i = r^*$, dla wszystkich i , gdzie r_i oznacza stopę zwrotu dla wszystkich możliwych inwestycji edukacyjnych.

Rysunek 3

Koncepcja stopy przychodu w planowaniu decyzji edukacyjnej



Koncepcja analizy stopy zwrotu implikuje założenie doskonale konkurencyjnego rynku pracy z w pełni elastycznym popytem na pracę. Innymi słowy, badacze wykorzystujący analizę stopy zwrotu (*ex ante*) jako instrument planowania edukacyjnego, muszą przyjąć założenie stałości względnych wynagrodzeń w czasie. Z założenia elastyczności popytu wynika kolejne uproszczenie, a mianowicie założenie nieograniczonej substytucyjności między wszystkimi parami rodzajów pracy, umiejętności itp.

Model analizy stopy zwrotu *ex ante* zakłada wreszcie dwa ostatnie ograniczenia. Pierwsze, odnoszące się do kalkulacji społecznej stopy przychodu, dotyczy tezy o równoważności płac i wartości produktu krańcowego czynnika pracy. Drugie zakłada niezmienność stopy

⁷ Społeczna stopa procentowa (jako instrument polityki gospodarczej) nie jest tożsama z rynkową stopą procentową.

zwrotu w czasie; np. należy wykluczyć jakikolwiek wpływ zmian w podaży absolwentów (pracy) na poziom stopy zwrotu w przyszłości.

Przegląd badań

Wzajemne relacje między zróżnicowaniem płac oraz popytem na absolwentów szkół wyższych oraz analiza (*ex post*) zmienności poziomu stopy zwrotu (premii edukacyjnej) w dłuższym przedziale czasu są przedmiotem badań ekonomiki kształcenia. Jednym z nich, przynoszącym przekonujące wyniki na temat dynamiki zmian premii edukacyjnej („uniwersyteckiej”), są badania szwedzkiego rynku pracy absolwentów szkół wyższych w latach 1968 – 1991 (Edin, Holmlund 1992, s. 2-3). Najważniejsze wnioski tych badań dotyczą tendencji spadku premii edukacyjnej i jego uwarunkowań:

– Od końca lat sześćdziesiątych do połowy lat osiemdziesiątych zaobserwowano poważny spadek premii płacowej absolwentów studiów wyższych; tendencja ta została zahamowana w drugiej połowie tej dekady (odnotowano umiarkowany wzrost stopy zwrotu)⁸.

– Zróżnicowanie zmian stopy zwrotu należy tłumaczyć fluktuacjami relatywnej podaży absolwentów szkół wyższych (określanej przez decyzje z przeszłości); trend wzrostu udziału absolwentów uczelni w zatrudnieniu ogółem zatrzymał się w połowie lat osiemdziesiątych, co spowodowało wzrost stopy zwrotu i zwiększony popyt edukacyjny (liczba kandydatów).

– Wzrastająca premia edukacyjna wraz z niższymi podatkami dochodowymi spowodowała w drugiej połowie dekady wzrost wewnętrznej stopy zwrotu.

– Popyt na studia wyższe żywo reaguje na zmiany premii edukacyjnej; spadkowa tendencja tej premii w latach siedemdziesiątych spowodowała ograniczenie popytu na studia, i w konsekwencji spadek udziału pracy wykwalifikowanej na rynku pracy w drugiej połowie lat osiemdziesiątych.

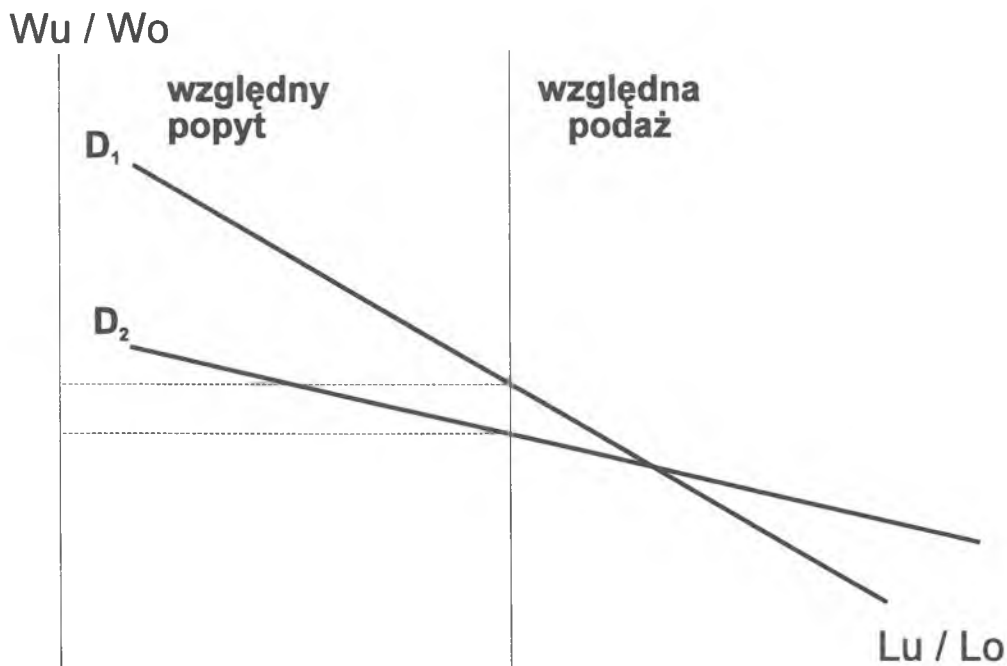
We wnioskach tych zostały zapisane podstawowe reguły mechanizmu wzajemnych dostosowań między stopą zwrotu a popytem i podażą wykształcenia wyższego⁹. Ilustracją tych współzależności niech będzie prosty schemat uwarunkowań premii edukacyjnej (rysunek 4).

Schemat ten ma na celu wyjaśnienie różnic płacowych (premii edukacyjnej) między absolwentami szkół wyższych a absolwentami szkół średnich (W_u / W_o). Relatywna podaż: stosunek absolwentów uczelni do absolwentów szkół średnich (L_u / L_o) może być w krótkim okresie traktowana jako dana, ponieważ jest określana przez wcześniejsze decyzje. Relatywny popyt jest wyobrażony za pomocą ujemnie pochylonej krzywej. Stopień pochyleń tej linii jest determinowany przez możliwości substytucji między dwiema analizowanymi kategoriami edukacyjnymi; bardziej pochylona krzywa oznacza większy stopień substytucji między pracą absolwenta uczelni i absolwenta szkoły średniej (i niższą premię edukacyjną). Reasumując, wahania względnych płac zależą od położenia krzywych podaży i/lub popytu.

⁸ Charakterystyczne, że w drugiej połowie lat osiemdziesiątych odnotowano pokąźny spadek bezrobocia na europejskim rynku pracy, będący konsekwencją dynamicznego wzrostu nowych miejsc pracy. Ponowna recesja na rynku pracy w Europie rozpoczęła się w 1991 r.

⁹ Do podobnych konkluzji prowadzi analiza wyników badań amerykańskich (lata 1960-1980), prowadzonych nad elastycznością podaży pracy/popytu edukacyjnego względem zmian wynagrodzeń lub zmian kosztów czesnego (nowy element analizy)(Freeman 1986, s. 367-375).

Rysunek 4
Określanie względnych płac



Obecność na rysunku dwu krzywych względnego popytu (D_1 i D_2) symbolizuje popyt edukacyjny dotyczący dwóch różnych kierunków studiów o zróżnicowanym stopniu substytucji rodzajów pracy.

Powszechnie akceptowanym poglądem jest przekonanie, że istotnym źródłem wzrostu popytu edukacyjnego (a także wzrostu premii edukacyjnej) jest postęp techniczny oraz zmiany na rynku „produktu” (absolwentów), czyli szybszy rozwój sektorów o dużym poziomie absorpcji kwalifikacji¹⁰. Rezultaty badań empirycznych nad opłacalnością inwestycji edukacyjnych, zebrane i skomentowane przez G. Psacharopoulou (1985a, s. 1042-1043, 1985c, s. 583-592), wskazują, iż szacunki stopy zwrotu inwestycji edukacyjnej obejmowały najczęściej takie przekroje analizy jak: poziom edukacji, poziom rozwoju gospodarczego krajów objętych analizą, czynnik czasu. Najrzadziej zaś analizowanym typem stopy zwrotu były interesujące nas przychody z inwestycji edukacyjnych obliczone dla poszczególnych kierunków studiów. Ogólnie rzecz biorąc, stopa zwrotu inwestycji w kierunki studiów związane z dyscyplinami społecznymi i humanistycznymi (typu *arts*) jest co najmniej równa, a często wyższa niż stopa zwrotu nakładów w grupie kierunków o profilu profesjonalnym (np. inżynieria). Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać m.in. w wysokich kosztach studiów kie-

¹⁰ J. Tinbergen (1975) określał zmiany relatywnych zarobków osób o wyższym poziomie wykształcenia jako wyścig między techniką a edukacją.

runków ścisłych i przyrodniczo-technicznych. Zróżnicowanie stopy zwrotu (społecznej) w przekroju programów studiów wyższych (dość popularnych w skali międzynarodowej) ilustruje tabela 1 (dane źródłowe, będące podstawą szacunków, dotyczą lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych).

Tabela 1
Przeciętna stopa przychodu według wybranych kierunków studiów
(przekrój międzynarodowy)

Kierunek studiów	Stopa zwrotu (w %)	
	szacunki z 1973 r.	szacunki z 1985 r.
Rolnictwo	2	8
Nauki ścisłe	-	8
Inżynieria	8	12
Medycyna	8	12
Ekonomia	10	13
Nauki społeczne	13	11
Prawo	11	12

Źródło: Psacharopoulos 1985a, s. 1043; 1985c, s. 590.

Przegląd badań empirycznych z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych (Psacharopoulos), uzupełniony w 1985 r. (przez tegoż autora) o nowe obserwacje z lat siedemdziesiątych i początku lat osiemdziesiątych, pozwala na odnotowanie następujących ustaleń, uogólniających wyniki badań dotyczących kilkudziesięciu krajów:

- prywatne stopy zwrotu przewyższają społeczne stopy przychodu, z uwagi na subsydowanie kształcenia przez państwo;
- spośród trzech poziomów edukacji (edukacja powszechna, średnia, studia wyższe) – najwyższą stopą zwrotu charakteryzuje się edukacja elementarna;
- zwrot nakładów inwestycyjnych na kształcenie jest porównywalny (jeśli nie większy) z przychodem od alternatywnych inwestycji (rzeczowych);
- porównanie stóp zwrotu między dwoma sektorami gospodarczymi (konkurencyjnym – prywatnym oraz niekonkurencyjnym – publicznym) potwierdza wpływ sektora na zróżnicowanie zwrotu nakładów (stopa przychodu w sektorze prywatnym jest wyższa);
- rozwojowi szkolnictwa nie towarzyszył drastyczny spadek społecznej stopy zwrotu inwestycji edukacyjnych, jakkolwiek wyniki badań, uwzględniających czynnik czasu, wskazują na umiarkowane obniżenie stopy zwrotu w latach 1960-1970¹¹.

Wyniki analizy kształtowania się stopy zwrotu w długim przedziale czasu (Psacharopoulos 1985) wskazują na nietrafność obaw, iż ekspansja szkolnictwa wyższego doprowadzi do dużych rozmiarów bezrobocia lub drastycznie obniży społeczną stopę zwrotu. To przeświadczenie oparte jest na wspomnianej wyżej obserwacji, wskazującej, iż wzrostowi inwestycji edukacyjnych nie towarzyszyły większe zmiany stopy zwrotu. Z obserwacji tej można wy-

¹¹ Pewien rozdźwięk między międzynarodowymi obserwacjami G. Psacharopoulosa a wynikami badań szwedzkich wynika po części nie tyle z momentu realizacji badań, ile z okresu objętego badaniem (aktualniejszych danych dostarczają badania szwedzkie). Ponadto należy odnotować, iż wniosek ten odnosi się tylko do dynamiki społecznej stopy zwrotu.

prowadzić również wniosek, iż przyszłe inwestycje edukacyjne powinny koncentrować się na wspomnianych priorytetowych obszarach inwestowania. Wypada odnotować, że studia ekonomiczne i menedżerskie należy bez wątplenia zaliczyć do tych obszarów.

Dostępna literatura nie zawiera szacunków stopy zwrotu (średnia wielkość ustalona na podstawie porównań międzynarodowych) dla konkurencyjnego w stosunku do ekonomii kierunku zarządzanie biznesem (*Business Administration*), stąd też nie ma obiektywnych podstaw, aby porównać opłacalność tych pokrewnych kierunków. Ogólnej orientacji co do poziomu opłacalności inwestycji w wykształcenie menedżerskie służą wyniki badań amerykańskich nad oczekiwanymi stopami przychodu studentów różnych kierunków kształcenia (*expected rates of return*), konfrontowanymi ze stopami rzeczywistymi (McMahon, s. 1788-1789). Największe oczekiwane i rzeczywiste stopy przychodu mają takie kierunki jak: medycyna, inżynieria, prawo oraz zarządzanie biznesem; najniższy poziom stopy przychodu odnosi się do pedagogiki. Warto odnotować, iż wyższym poziomom studiów towarzyszył spadek stopy przychodu (spowodowany głównie przez większy koszt pośredni – koszt straconych zarobków). Badania te, ponadto, zdają się potwierdzać dość dokładne oszacowanie rzeczywistych stóp przychodu przez oczekiwane stopy przychodu (tabela 2).

Tabela 2

Oczekiwane (przez studentów) i rzeczywiste stopy przychodu według kierunków studiów (Stany Zjednoczone)

Kierunek studiów	Stopa przychodu (wszystkie poziomy studiów, w %) ^a	
	oczekiwana	rzeczywista ^b
Medycyna	12,2	11,7
Prawo	15,5	14,1
Inżynieria	19,0	12,6
Zarządzanie biznesem, specjalizacje:	15,9	11,3
rachunkowość	17,3	9,0
zarządzanie produkcją	13,2	15,2
sprzedaż, sprzedaż detaliczna	15,5	12,4
Pedagogika	3,8	-2,8

^a Przeciętna stopa przychodu dla wszystkich poziomów studiów (poza medycyną), tj. dyplomów typu: *Associate, Bachelor, Master, Doctor/Professional*.

^b Dane *US Census*.

Źródło: McMahon 1985, s. 1788.

W przypadku braku informacji o oczekiwanych lub rzeczywistych stopach przychodu (*ex ante* bądź *ex post*) zmuszeni jesteśmy sięgnąć po mniej skomplikowane miary rentowności inwestycji edukacyjnych, szeroko propagowane na Zachodzie przez uczelnie rozwijające studia na poziomie magisterskim w zakresie zarządzania biznesem (MBA). W analizie finansowych uwarunkowań decyzji podjęcia studiów menedżerskich oraz wyboru szkoły biznesu uwzględniane są przez kandydatów następujące uproszczone miary opłacalności aktywności edukacyjnej (Bielecki 1994):

- koszty straconych zarobków;
- korzyści finansowe z tytułu ukończenia MBA, przy czym przez pojęcie premii płacowej rozumie się różnicę między pierwszą płacą absolwenta MBA a płacą otrzymywaną przed rozpoczęciem nauki;

- czas zwrotu (*payback period*), liczony w latach, będący ilorazem dwu wielkości: rocznego kosztu studiów oraz premii płacowej;
- relacja między wysokością pierwszej płacy absolwenta a wysokością kosztów rocznego czesnego w szkole biznesu.

Użyteczną informacją w analizie ekonomicznych uwarunkowań wyboru edukacyjnego jest znajomość ogólnych trendów na rynku pracy absolwentów, a wśród nich danych o strukturze zarobków absolwentów w przekroju kierunków kształcenia w długim okresie. Informacje takie można znaleźć w raporcie z badań nad brytyjskim rynkiem pracy w latach sześćdziesiątych i osiemdziesiątych. (Dolton 1992, s. 107-108). W tabelach 3 i 4 wyróżniono kierunki studiów i zawody o profilu ekonomicznym oraz menedżerskim. Analiza przeciętnych zarobków oraz średniej rocznej stopy wzrostu płacy absolwentów różnych kierunków studiów (próba losowa) dowodzi nie tylko znacznego zróżnicowania wynagrodzeń, ale także względnej trwałości dysproporcji płacowych na przestrzeni 20 - 30 lat (tabela 3). Zmiany w strukturze zarobków (analizowane w cenach z 1991 r.) pokazują, że – mimo pewnego załamania w latach siedemdziesiątych – w roku 1986 płace realne absolwentów większości kierunków utrzymały swoją pozycję z lat sześćdziesiątych. Autor badań tłumaczy spadek płac w latach siedemdziesiątych dużym wzrostem podaży absolwentów w końcu lat sześćdziesiątych i na początku siedemdziesiątych (analogia do wyników badań szwedzkich). Wśród najwyższych płac znalazły się płace absolwentów informatyki oraz ekonomii. Płace absolwentów *Business Administration* uplasowały się na 8 miejscu (na 18 badanych kierunków studiów), nieznacznie przewyższając średnią zarobków ogółu absolwentów szkół wyższych. Na uwagę zasługuje również wyraźne zróżnicowanie rocznego tempa wzrostu płac absolwentów w przekroju kierunków studiów (lata 1980-1986).

Niezbędnym dopełnieniem przytoczonych tutaj informacji są dane na temat zmian w strukturze płac według zawodów. Z prezentowanych badań brytyjskich wynika, iż w latach osiemdziesiątych do najbardziej lukratywnych profesji w Wielkiej Brytanii należały: niektóre specjalności zawodu menedżera (zarządzanie finansowe, zarządzanie marketingiem/sprzedażą, zarządzanie produkcją, specjalista z zakresu rachunkowości), zawód ekonomisty oraz zawód inżyniera. Można zatem stwierdzić, iż rynek pracy absolwentów lat osiemdziesiątych w Wielkiej Brytanii premiował specjalności zawodowe profesji menedżera oraz zawód ekonomisty, co niewątpliwie sprzyjało rozwojowi studiów menedżerskich i ekonomicznych. Niedopasowania strukturalne między rozkładem zarobków według kierunków studiów oraz zawodów wynikają z ruchliwości zawodowej absolwentów, odchodzących od wyuczonego kierunku. Nie są one jednak zbyt duże; przekonującej argumentacji dostarcza zbieżność między strukturą zarobków w przekroju kierunków i zawodów w grupie dyscyplin społecznych i humanistycznych.

Zaobserwowane zróżnicowanie płac, tak w przekroju kierunków jak i zawodów, należy traktować jako umiarkowane (przedział: 65-130% przeciętnych wynagrodzeń absolwentów). W wymiarze bezwzględny oznacza to dwukrotnie wyższe zarobki najlepiej opłacanych absolwentów w porównaniu z najniższą grupą dochodową.

Poza kilkoma znaczącymi wyjątkami (zawody inżynierskie) w badanym okresie 20 lat zaobserwowano stabilność proporcji płac związanych z określonymi zawodami. Tak więc w tabeli 4 zamieszczono jedynie informacje na temat struktury wynagrodzeń w 1986 r., pomijając dane dla okresów wcześniejszych (1966, 1976).

Tabela 3

Przeciętne roczne płace absolwentów w 6 lat po studiach w przekroju wybranych kierunków kształcenia (Wielka Brytania, 1966-1986, w funtach)

Kierunek studiów	Kohorta			% płacy absolwentów ogółem (dla lat osiemdziesiątych)	Roczny wzrost w % (dla lat osiemdziesiątych)
	1960 w 1966 r.	1970 w 1976 r.	1980 w 1986 r.		
Informatyka	-	-	22 264	128,6	13
Ekonomia	16 748	15 508	20 276	117,1	15
inżynieria elektroniczna	15 792	13 584	20 008	115,6	10
Prawo	18 006	15 414	19 916	115,0	24
Matematyka	14 695	13 889	19 345	111,8	12
Inżynieria mechaniczna	15 978	14 919	19 012	109,8	8
Fizyka	15 871	13 267	18 460	106,6	8
Zarządzanie biznesem	-	17 099	17 700	102,2	11
Chemia	15 451	12 925	16 630	96,1	8
Inżynieria cywilna	17 016	15 548	16 291	94,1	8
Filologia klasyczna	13 564	12 177	16 049	92,7	7
Geografia	13 377	12 619	15 790	91,2	8
Filologia francuska/germańska	12 019	14 136	15 637	90,3	7
Historia	12 848	12 866	15 363	88,7	8
Filologia angielska	11 785	11 154	15 179	87,7	8
Psychologia	12 300	12 378	14 937	86,3	7
Socjologia	-	12 405	12 994	75,1	4
Teologia	9 391	-	10 940	63,2	2
Absolwenci ogółem	14 054	13 504	17 309	100,0	x
Przeciętne zarobki	8 046	10 819	12 290	71,0	x
Przeciętne zarobki pracowników umysłowych	11 981	14 550	17 834	103,0	x

Źródło: Dolton 1992, s. 108 oraz obliczenia własne.

Tabela 4

Przeciętne roczne płace absolwentów po 6 latach pracy według wybranych zawodów (Wielka Brytania, 1986, w funtach)

Zawód	Kohorta 1980 w 1986 r.	% płacy absolwentów ogółem
Menedżer ds. finansów	23 053	133,2
Inżynier elektronik	22 295	128,8
Menedżer ds. marketingu/sprzedaży	22 072	127,5
Ekonomista	20 349	117,6
Analitik systemów	20 167	116,5
Menedżer ds. produkcji	20 124	116,3
Specjalista ds. rachunkowości	20 101	116,1
Inżynier mechanik	19 248	111,2
Radca prawny	18 935	109,4
Pisarz, literat	17 861	103,2
Menedżer ds. personalnych	17 478	101,0
Urzędnik państwowy	16 243	93,8
Inżynier „cywilny” - budowlany	15 578	90,0
Nauczyciel akademicki	15 404	89,0
Urzędnik samorządowy	14 688	84,8
Nauczyciel	13 042	75,3
Bibliotekarz	12 449	71,9
Pracownik socjalny	12 125	70,0
Urzędnik biurowy	11 266	65,1
Absolwenci ogółem	17 309	100,0
Przeciętne zarobki	12 290	71,0
Przeciętne zarobki pracowników umysłowych	17 834	103,0

Źródło: Jak do tabeli 2, s. 109 oraz obliczenia własne.

*

Przydatność zróżnicowanych procedur analizy kosztów–korzyści dla wyboru edukacyjnego/zawodowego potwierdzają badania socjologiczne motywów wyboru uczelni/kierunku studiów, ujawniające zazwyczaj stosunkowo wysoką rangę motywacji o charakterze materialnym. Jakkolwiek techniki badań społecznych są przez ekonomistów traktowane z pewnym dystansem, powinny również stanowić przedmiot analizy badaczy zajmujących się ekonomicznymi aspektami wyboru zawodowego (typ uczelni i kierunków kształcenia). Różnorodność ujęć metodologicznych jest tym bardziej potrzebna w warunkach gospodarki o niekonkurencyjnym rynku pracy oraz rynku edukacyjnym (szkół wyższych), z jakim mamy do czynienia w Polsce i w wielu krajach europejskich. Argumentem na rzecz powyższej opinii może być pogląd znanego rzecznika teorii kapitału ludzkiego – M. Blauga, zgodnie z którym fakt niezrównoważenia europejskich rynków edukacyjnych, za sprawą reglamentacji miejsc dokonywanej przez państwo (uczelnie), podważa np. racjonalność empirycznej weryfikacji hipotezy, iż wybór kierunku studiów uzależniony jest od zarobków absolwenta (Blaug 1987, s. 109). Niedoskonałości rynku (pracy i edukacji) nie mogą natomiast, same przez się, stanowić przeszkody w podejmowaniu prób szacowania ekonomicznej wartości wykształcenia wyższego, zarówno na użytek analizy indywidualnego popytu edukacyjnego, jak i decydentów – podmiotów polityki edukacyjnej.

Literatura

Bielecki P. 1994

Finansowanie szkół biznesu (MBA) w krajach europejskich i USA. Warszawa: SGH–ORSE, mazurek z synopsis.

Blaug M. 1987

The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey. W: tegoż: *The Economics of Education and the Education of an Economist.* New York University Press.

Dolton P. 1992

The Market for Qualified Manpower in the U.K. „Oxford Review of Economic Policy”, vol 8, nr 2.

Domański S.R. 1993

Kapitał ludzki i wzrost gospodarczy. Warszawa: PWN.

Edin P.A., Holmlund B. 1992

Wage Differentials and the Demand for Education in Sweden. „Studies of Higher Education and Research”, nr 4.

Freeman R.B. 1986

Demand for Education. W: Aschenfelter O., Layard R. (eds.): *Handbook of Labour Economics*, t. 1. Amsterdam: North Holland.

Kamińska T., Kubska-Maciejewicz B., Ludańska-Trynka J. 1993

Teoria podejmowania decyzji przez podmioty rynkowe. Wybrane zagadnienia z mikroekonomii. Gdańsk: Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego.

McMahon W.W. 1985

Expected Rates of Return. W: Husen T., Pastlethwaite T.N.: *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, t. 3. New York: Pergamon Press.

Mincer J. 1974

Schooling, Experience and Earning. New York: NBER.

Psacharopoulos G. 1985a

Cost-Benefit Analysis in Education. W: Husen T., Pastlethwaite T.N.: *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, t. 2. New York: Pergamon Press.

Psacharopoulos G. 1985b

Earning Functions. W: Husen T., Pastlethwaite T.N.: *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, t. 3. New York: Pergamon Press.

Psacharopoulos G. 1985c

Returns to Education: A Further International Update and Implications. „The Journal of Human Resources”, nr 4.

Sulejewicz A. 1991

Analiza społecznych kosztów i korzyści. Między ekonomią dobrobytu a planowaniem rozwoju. Warszawa: PWN.

Tinbergen J. 1975

Income Distribution: Analysis and Policies. Amsterdam: North Holland.

Woodhall M. 1985

Cost Analysis in Education. W: Husen T., Pastlethwaite T.N.: *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, t. 2. New York: Pergamon Press.

Elżbieta Soszyńska Metody oceny ekonomicznej efektywności kształcenia a możliwości ich wykorzystania. Na marginesie artykułu Piotra Bieleckiego

Przy obecnym stanie wiedzy o metodach oceny ekonomicznej efektywności kształcenia wydaje się, iż rozsądne i wyważone jest stwierdzenie, że niedoskonałość rynków (pracy i edukacji) wprawdzie sama z siebie nie stanowi nieprzekraczalnej bariery, uniemożliwiającej podejmowanie prób szacowania ekonomicznej wartości wykształcenia, jednak z punktu widzenia praktycznej użyteczności przeprowadzania takiej analizy – zarówno na użytek indywidualnych potrzeb edukacyjnych, jak i decydentów działających w sferze polityki edukacyjnej – propozycja przedstawiona przez Piotra Bieleckiego: użycia trzech czy czterech grup metod analizy efektywności kształcenia stosowanych w krajach o długoletnich doświadczeniach i strukturach wygenerowanych przez mechanizmy gospodarki rynkowej jest jedynie wstępnym, teoretycznym etapem budowy narzędzi, których ewentualnym celem byłoby użytkowa-

nie tych metod w procesie sprawnego podejmowania decyzji. Metody te zastosowane wprost mogą i zapewne będą w sposób niezbyt wierny odzwierciedlać realia społeczno-gospodarcze występujące w Polsce.

Metody przypomniane i omówione przez Piotra Bieleckiego to: metody wartości zaktualizowanej netto, wewnętrznej stopy zwrotu oraz modele ekonometryczne (w prostej, liniowej postaci). Dwie pierwsze metody sięgają swym rodowodem modeli dyskontowych, trzeci typ zaś jest równoważny modelom empiryczno-indukcyjnym.

Techniki dyskontowe są szeroko wykorzystywane do ocen projektów inwestycyjnych, zwłaszcza na rynkach kapitałowych w gospodarce o trwałych tradycjach rynkowych. Metody te opierają się na pewnych założeniach, które są szczególnie istotne przy wykorzystywaniu tych technik w procesie podejmowania decyzji.

Zakłada się m.in., iż model gospodarczy spełnia warunki wolnej konkurencji, tj. decyzje o tym, gdzie inwestować i jak inwestować podejmowane są na poszczególnych, zróżnicowanych rynkach bezpośrednio przez producentów i konsumentów. Przy budowie tych narzędzi przyjmuje się milcząco założenie doskonałego przepływu informacji oraz pełną mobilność siły roboczej (zarówno w układzie poziomym, jak i pionowym, tj. z punktu widzenia takich kryteriów, jak kwalifikacje, usytuowanie regionalne itd.).

Modele te zakładają, iż wszystkie ceny kształtują się na rynku w wyniku gry podaży i popytu. Rynki są zróżnicowane, a zarówno partnerzy rynku pracy, jak i rynku edukacyjnego postępują według zasad racjonalności ekonomii rynkowej, czyli pracodawca zatrudnia dodatkowych pracowników do momentu, w którym koszt krańcowy zrówna się z utargiem krańcowym; przy wzroście stawek płac przedsiębiorca, wybierając technikę wytworzenia danej wielkości produkcji, stara się zastępować droższy czynnik produkcji tańszym. Natomiast teoria kapitału ludzkiego – w odniesieniu do której stosowane są w tym przypadku techniki dyskontowe – definiuje kapitał ludzki jako nagromadzony przez pracownika zasób wiedzy fachowej, doświadczenia i umiejętności oraz zakłada, że jego wycena dokonuje się z punktu widzenia stwarzania przezeń możliwości uzyskania dochodów w przyszłości (Begg, Fischer, Dornbusch 1993, t. 1, s. 335). Z tych założeń oraz z zasad funkcjonowania gospodarki rynkowej wynika, iż w warunkach gospodarki rynkowej występuje wyraźny związek z jednej strony między formalnym wykształceniem (mierzonym latami czy też cyklami nauki) oraz doświadczeniem zdobywanym w miejscu pracy w miarę upływu lat, a z drugiej strony – z zarobkami. Wiele badań empirycznych potwierdza tezę, iż osoby z wyższym wykształceniem zarabiają więcej i wraz ze stażem pracy ich zarobki rosną. Należałoby wspomnieć o przynajmniej dwóch interpretacjach dodatniej korelacji występującej w warunkach gospodarki rynkowej między wykształceniem, doskonaleniem zawodowym a dochodami. W pierwszym przypadku wychodzi się z założenia, iż wykształcenie w sposób bezpośredni podnosi wydajność pracy i w ten sposób prowadzi do wyższych zarobków. Według innej teorii wykształcenie sygnalizuje pracodawcy większe predyspozycje, uzdolnienia, co jest premiowane wyższymi zarobkami.

Bardziej popularne i wykorzystywane w gospodarce rynkowej są metody stopy zwrotu z kapitału ludzkiego. W ekonomii rynkowej stopa zwrotu z kapitału opiera się na kosztach alternatywnych czy też kosztach straconych możliwości, dyskontuje na chwilę obecną, czy też wybrany moment docelowy, oczekiwane zyski i poniesione, bądź oczekiwane koszty – bilansując je. Czynnik dyskontujący wyprowadzony jest ze stopy procentowej równowagi, a ta ostatnia jest ceną za pożyczony kapitał, w tym przypadku kapitał niezbędny do pokrycia

kosztów kształcenia. W celu lepszego zrozumienia roli stopy procentowej w obliczeniach zaktualizowanej wartości, należy sobie uzmysłowić, że procent stanowi koszt alternatywny (koszt utraconych możliwości) pieniędzy jako kapitału użytego na proces edukacji.

Możliwość wydatkowania kapitału pieniężnego zarówno przez prywatne osoby, jak i społeczno decydena w zakresie wyboru między bieżącą a przyszłą konsumpcją są ograniczone, a przeznaczenie części kapitału pieniężnego na proces edukacji oznacza oszczędności bieżące, kosztem dzisiejszej konsumpcji na rzecz zwiększenia konsumpcji przyszłej. Według teorii ekonomii rynkowej, co zostało częściowo potwierdzone empirycznie, nieznaczne przesunięcie kapitału pieniężnego z bieżącej konsumpcji na rzecz inwestycji, w tym inwestycji w edukację, powoduje nieznaczne straty w bieżącej konsumpcji, a duży przyrost w przyszłych możliwościach konsumpcyjnych. Dalsze oszczędności z bieżącej konsumpcji na rzecz inwestycji i przyszłej konsumpcji – zgodnie z teorią, a częściowo także z praktyką – stają się coraz mniej korzystne, czyli wymiana między bieżącą a przyszłą konsumpcją wymaga coraz większych wyrzeczeń z bieżącej konsumpcji w celu uzyskania dodatkowej jednostki przyszłej konsumpcji. Stopa zwrotu z inwestycji w nowe dobra kapitałowe jest definiowana w teorii ekonomii jako stosunek wzrostu przyszłej konsumpcji do spadku bieżącej konsumpcji i jest mierzona nachyleniem krzywej możliwości produkcyjnych (Begg, Fischer, Dornbusch 1993, t. 1). W omawianym przypadku inwestycji w kapitał ludzki jest to stosunek wzrostu przyszłych dochodów z tytułu dokonania inwestycji edukacyjnych w danym przedziale czasu do spadku bieżącej konsumpcji wynikłej z tytułu inwestowania w proces edukacyjny.

W warunkach gospodarki rynkowej zakłada się, iż stopy zwrotu z inwestycji prywatnych w proces edukacyjny na poszczególnych poziomach edukacji wyrównują się, a także indywidualna stopa zwrotu z tytułu inwestycji w kapitał ludzki wyrówna się pod względem poziomu ze stopą zwrotu inwestycji w kapitał rzeczowy; każde odchylenie powoduje, iż niekorzystne jest albo inwestowanie w kapitał ludzki, albo w kapitał rzeczowy. Nierównowaga między stopami zwrotu na rynku, a raczej na rynkach, powoduje natychmiastowy przepływ informacji i środków w celu wywołania efektywnej alokacji kapitału. Przyjmuje się, iż społeczna stopa zwrotu niekoniecznie prowadzi do wyrównania stóp zwrotu między poszczególnymi poziomami edukacji oraz stóp zwrotu z tytułu inwestycji w kapitał ludzki i kapitał rzeczowy. Powodem naruszenia tej równowagi są procesy subsydiowania szkolnictwa przez podmioty gospodarcze (państwo).

Badania korelacji, a raczej związku poziomu stóp zwrotu inwestycji w kapitał ludzki i poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego (mierzonego dochodem czy też produktem *per capita*) na odpowiednio liczebnej próbie krajów, wskazują, iż zależność ta przypomina kształtem literę U, czyli w grupie krajów najuboższych zaobserwowano wysokie stopy zwrotu z tytułu inwestycji w kapitał ludzki, w miarę zaś przesuwania się do grupy krajów średnio rozwiniętych stopy zwrotu z tytułu inwestycji w kapitał ludzki mały, aby znów przyjmować wyższe wartości w grupach krajów wysoko rozwiniętych, w których warunkiem wykorzystania najnowszych technologii jest angażowanie w procesie gospodarczym kadr wysoko kwalifikowanych.

Wydaje się bardzo zasadne, aby zarówno indywidualny, jak i „społeczny” decydena w polskiej gospodarce, która dryfuje w kierunku modelu rynkowego, posiadał narzędzia, techniki i metody ułatwiające podejmowanie trudnych decyzji, a poparte rachunkiem ekonomicznym nakładów–efektów. Na pewno nie należy odrzucać metod sprawdzonych na gruncie gospodarki rynkowej, ale trzeba zdawać sobie sprawę, że zastosowanie tych metod do gospodarki,

która funkcjonuje według trochę innych zasad niż wskazują na to założenia modelu rynkowego, wymaga, moim zdaniem, adaptacji tych metod do istniejących warunków na danym obszarze gospodarczym.

Metody stopy zwrotu stosowane do badania inwestycji w kapitał ludzki budzą również wiele kontrowersji wśród ekonomistów zachodnich. Nie są one doskonałe, zwłaszcza w warunkach, gdy dostępność do kapitału pożyczkowego przy bardzo wysokich stopach procentowych jest wątpliwa. Praktyką w krajach o modelu gospodarki rynkowej jest porównywanie prywatnej stopy zwrotu z realną stopą procentową kredytów, ukształtowaną na zasadach równowagi w danej gospodarce. Natomiast społeczną stopę zwrotu porównuje się z przeciętnie ukształtowaną stopą zwrotu od kapitału prywatnego korporacji, spółek itd. Porównanie omawianych stóp zwrotu na gruncie gospodarki polskiej byłoby wysoce utrudnione, chociażby ze względu na nie do końca ukształtowany rynek kapitałowy.

Bardzo dużą barierą na drodze do wykorzystania tych narzędzi jest brak bazy informacyjnej, czyli danych statystycznych o kosztach i dochodach w układzie poziomów kwalifikacji (wykształcenia, grup specjalności itp.). Ocena stóp zwrotu może być przeprowadzona albo na danych historycznych, albo na przewidywanych. W pierwszym przypadku rozsądek wymaga ostrzeżenia przed wykorzystywaniem danych generowanych przez system centralnego sterowania, który funkcjonował według zasad całkowicie odmiennych od modelu rynkowego. W tej sytuacji jedynym rozsądnym wyjściem jest podjęcie próby budowy systemu, a raczej modelu, symulacyjnego, który będzie wykorzystywał techniki dyskontowe jako jeden z elementów. Wykorzystanie bezpośrednio technik dyskontowych wydaje się również niecałkowicie uzasadnione w gospodarce o wieloletnich tradycjach rynkowych. Dane statystyczne do przeprowadzania takich analiz muszą mieć postać albo dłuższych szeregów czasowych, albo przekrojowych, bądź czasowo-przekrojowych. Wynagrodzenie, będące jedną z danych statystycznych, jest nie tylko rekompensatą z tytułu wyższego wykształcenia formalnego, czy też również pozaformalnego, ale także uwzględnia oddziaływanie innych czynników, np. wpływ nierównowagi z tytułu popytu czy podaży pracy itp. Wobec tego dane te powinny być wystandaryzowane, a jednym z lepszych narzędzi do standaryzacji jest wykorzystanie analizy ekonometrycznej. W takim modelu również należy nie pośrednio, ale wprost uwzględnić efektywność funkcjonowania systemu szkolnictwa, gdyż na tym etapie rozwoju naszej gospodarki niektóre metody pośrednie mogą być zawodne.

Wykorzystanie modeli ekonometrycznych jako odrębnego narzędzia do analizy efektywności nakładów na proces edukacyjny jest dopuszczalne jedynie wówczas, gdy dysponujemy odpowiednimi danymi (porównywalnymi, mającymi charakter losowości) o długich szeregach, czy to w przekroju czasu, czy też przestrzeni. Model zaś powinien raczej mieć dwie cechy znane ekonometrykom, tj. być koincydentny, czyli dla dobra właściwej interpretacji poszczególnych współczynników występujących przy zmiennych objaśniających, powinny być wyeliminowane zmienne objaśniające, które są mocno skorelowane między sobą (parami), albo też powinien zostać zbadany stopień korelacji między zmiennymi objaśniającymi, w celu uwzględnienia właściwej interpretacji modelu. Ponadto wskazane byłoby, aby poszczególne zmienne objaśniające nie przekazywały tych samych informacji o zmiennej objaśnianej, dublując informację bądź wywołując efekt katalizy.

W artykule przedstawionym przez Piotra Bieleckiego model ekonometryczny w postaci semilogarytmicznej, a zwłaszcza współczynnik zmiennej edukacyjnej (b), określanej jako premia płacowa, pozostawia w tej ogólnej postaci wątpliwości, w jakim stopniu jest to premia

placowa za wykształcenie formalne, w jakim zaś za lata doświadczenia zawodowego. Te wątpliwości można usunąć budując model koincydentny bez katalizy.

Literatura

Begg D., Fischer S., Dornbusch R. 1993

Ekonomia. Warszawa: PWE.

Psacharopoulos G. 1973

Returns to Education. Amsterdam – London – New York: Elsevier Scientific Publishing Co.

Summaries

Julita **Jablecka** Higher Education: Assessment, Performance Indicators – Review of Concerns

The higher education quality assessment became one of the most widely discussed topics in the academic circles. This paper presents basic methodological assumption referring to the literature on evaluative studies and various approaches and techniques used by higher education institutions in the West. These methods and procedures differ concerning evaluation assumptions, targets and methods of evaluation results utilization.

The subjects of the evaluation are achieved results and the very process of education. Thus, the uses of evaluations can be of instrumental, conceptual or persuasive character. The evaluation methods are classified as qualitative and quantitative ones. The latest are based on quantitative data (performance indicators). There are many discussions and objections against use of various assessment methods, due to the imperfectness of measurement techniques. Also, the paper presents difficulties concerning assessment processes and conditions promoting relevant and unbiased evaluations.

Elżbieta **Wnuk-Lipińska** Quality Assessment of Higher Education in the Countries of Central and Eastern Europe

The paper discusses attitudes regarding the requirement to establish higher education quality assurance systems in post-communist countries. The reasons of the state and of the higher education institutions authorities interest in the issue are discussed. Some paragraphs are devoted to the question of accreditation. Recently, the accreditation institutions were introduced in some countries of the region to secure the appropriate education quality. Also, attention was paid to the ambiguity of the terminology regarding the quality of education and the quality assessment.

Maria Wójcicka Quality of Education and Accreditation – Assessment Mechanisms and Procedures. The Polish Example

The paper presents various approaches adopted by higher education institutions regarding the question of education quality. Also, it presents the discussion over the issue in academic circles and research directions concerning quality assessment criteria. In addition, the Authoress utilizes the results of the questionnaire survey, covering all higher education institutions supervised by the Ministry of National Education, medical academies and non-state higher education institutions.

The collected data indicate growing interest in the question of higher education quality assessment. If such system of external assessment is to be established, special attention should be paid to the project concerning the state level education quality monitoring system. In particular, the rationality, legal basis, targets, and methods of the eventual external assessment system need to be reviewed.

Mirosław Łoboda The Managerial Training Accreditation System Adopted by the Society of Managerial Education FORUM

The Author characterizes the existing business schools and managerial training centers accreditation systems. The assumptions, suppositions, adopted standards and accreditation procedures are discussed against the accreditation project worked out by the Society of Managerial Education FORUM.

The accreditation process was initiated concerning three Master of Business Administration programs submitted by the schools, which participate in the *Agreement*. It is expected that the first decisions concerning the granting of accreditation will be taken by late Spring, 1995.

Jerzy Woźnicki, Andrzej Kraśniewski Functional and Structural Components and Premises of Quality Assurance in a Flexible System of Study

Underlying concepts and basic components of a flexible system of study developed at the Faculty of Electronics and Information Technology, Warsaw University of Technology, are presented. Since 1990, the system has been gradually introduced at the Faculty. The system provides each student with an opportunity to design an individual program of study that best matches his/her interests and expectations. The system complies with international standards of engineering education. It can also be easily adapted to the changing environment in which institutions of higher education operate. The system must be supported by an advanced computer-aided management program running on a local area network if the education process is to be carried out in a cost-efficient way.

The flexibility of the system of study naturally contributes to several aspects of education quality. Furthermore, because of its specific features, the system lends itself well to incorporation of various dedicated mechanisms of quality assurance. The presented system is particularly well suited for an institution of medium size which offers programs in several fields of study (college, faculty, school, or large department), but it can also be adopted by other institutions.

Ewa **Chmielecka**, Barbara **Minkiewicz**, Elżbieta **Moskalewicz-Ziółkowska**: The Quality of Education and It's Assessment in The Warsaw School of Economics

The paper discusses how the reforms introduced in the Warsaw School of Economics shape the system of education and assessment of the quality of teaching. Also, it presents the elements of the system and the prospects of development.

The presently used methods of assessment are permeated with numerous deficiencies. They do not constitute a coherent system. They are dispersed nature initiatives conducted by different entities, which resulted, for instance, in the assessment of teachers with the use of four different devices, while the results were utilized in different ways. The WSE is not an exception and we expect to meet the similar situation in most higher educational institutions in Poland.

At the WSE however, the construction of the system of internal quality assessment and the basics of external assessment, were initiated. The article presents planned steps of the initiated activities. The whole task is enlightened by the idea, that the assessment procedure is to be of use for the teachers to increase their skills. Thus, it should not constitute a tool of control and repression but provide teachers with positive, not negative work motivation. The assessment system should be created at the WSE and should be tested in the School units, which agree to enter the testing, on the voluntary basis. The testing procedure should be implemented into WSE yearly schedule, after the general discussion of the possible uses of the assessment results.

Emil **Panek** The Reform of the Education Process at the Academy of Economics in Poznań, in the Perspective of Transformations Occurring in the Higher Education Institutions in Poland

The paper presents the principles and the directions of the education process reform at the Academy of Economics in Poznań, as well as internal and external institutional conditions, legal and financial, which decide about the success of undertaken activities. It constitutes an attempt to analyze in critical way the Academy's experiences and to systematize the challenges the academy will face soon.

Aleksander **Przystanowicz**, Marian **Obara** The Medical Academy Students Opinions on the Performance of Teachers

The Authors presents the assumptions and the principles of the students' opinion poll regarding the performance of teachers at medical academies. The result of the study may serve as the basis for activities targeting at the enhancement of the quality of training of the physicians. Conclusions regarding the quality of training, based on the opinions of the students of medical academies, involve, according to the Authors: 1) the definition of the features of teacher's performance; 2) selection of the method of the study and construction of appropriate tool; 3) clarification of the assessment criteria; 4) explication of the data statistical and descriptive presentation.

In their own studies, conducted at the Medical Academy of K. Marcinkowski in Poznań, the Authors accepted the following attributes, significant for the quality of teaching: 1) stu-

dents' awareness of the education process targets; 2) the level of the inter-discipline integration; 3) the curriculum organization; 4) the categorization of curriculum according to the problems; 5) the prevailing type of training activities; 6) the time utilization; 7) use of training materials; 8) the ability to train in practical operation; 9) the ability to train in clinical activities related to prophylactics, diagnosing and treatment of diseases; 10) the objective way of assessment of student performance; 11) stimulating students' interest in the subject of training. Also, the Authors presents the method of the questionnaire construction and the principles of the statistical presentation of the results of the study.

Miroslaw Jastrzab-Mrozicka, Miłowit Kuniński The System of Promotion in the Opinion of the Teaching and Research Personnel

The paper focuses on opinions and outlooks concerning the promotion system used at the higher education institutions, the selected legal solutions regulating the academic career, remuneration of teaching and research staff regarding their position, the role of the higher education institutions in staff promotion and the role of external institution in promotion of teaching, and research staff, and researchers. The above issues are discussed against a background of the respondents' position in the academic hierarchy.

The paper utilized selected results of the study requested by The Presidium of the Council of Higher Education at the Centre for Science Policy and Higher Education at the University of Warsaw. First of all, results verifying the assumption that: position in the academic hierarchy influences judgements regarding the promotion system at higher education institutions and fosters the differentiation of proposals and postulates relating to the system, are discussed.

Antonius I. Vroeijenstijn Some Reflections on External Quality Assessment in Higher Education: Conditions and Basic Principles

The paper examines different motives of governments, societies and higher education institutions to establish the system of External Quality Assessment (EQA). Two types of approach are distinguished: the summative approach (typical for governments) and the formative approach (typical for schools). Also, the critical analysis of performance indicators' role in education and various methods of quality assessment employed in the Western countries, is offered. The basic principles of external quality assessment system elaboration are presented in the final part of the paper.

Mark M. Frederiks, Don F. Westerheijden, Peter J.M. Weusthof: Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education

In 1988 the Association of Universities in Netherlands (VSNU) started a quality assessment system of education, that consists of self-assessment and external assessment of study programs operating nation-wide. In 1990 a similar system was introduced in the non-university sector of higher education. The visiting committees judgements are intended, first, to enhance the quality of the study program.

Improvement of the quality of education cannot be expected immediately. However, after some years, it should become visible what are the effects of the quality assessment system on the quality activities of higher education institutions. This question is addressed in this paper. Attention is paid to quality management activities, the utilization of evaluation results and the satisfaction on the study program level with quality assessment system, which was introduced.

Michel Hoffert Contracts between the State and Universities in France: A New Approach to the Universities' Autonomy Concept

The paper presents the concept of relation between the state and universities in France, based on contracts concerning research activities, training and documentation. The concept was created in France in the middle of seventies, but it received legal basis in 1984 and is developing intensely.

The Author presents basic assumption of the contract policy, on the ground of institutionalized universities projects, concerning their action plans. The drafting of such projects is preceded by the comprehensive audit of the institution's capabilities, structure and scope of activities. The policy of contracting shape the relations between a university and the state in a new way. It influences the way the stocks are planned, its allocation, personnel policy and the university external position. The contract policy demands however establishing of new forms of consultation, coordination, negotiation procedures and monitoring of the contract and its final price.

John R. Mallea Monitoring and Evaluation of Colleges and Universities in Canada

The paper presents contemporary practices concerning the monitoring and evaluation of the Canadian higher education institutions. The method of students' performance appraisal as well as peer review method on the individual, institutional and system level are presented. Also, the use of performance indicators, output measures and input measures are discussed.

The Author expresses the opinion, that role of quality evaluation and monitoring at colleges and universities will be enhanced in the upcoming years, despite numerous reservations adversities accompanying these activities, as the social expectations regarding the evaluation of colleges and universities are growing. This is accompanied by the growing understanding of these type expectations in the academic community.

Małgorzata Dąbrowa-Szefler The Basic Features of the Higher Education Institutions Financing Systems in the OECD Countries

The Authoress discusses the role of public financing of higher education institutions in the West European countries and in the United States, concerning three aspects of the process: 1) proportion of donation from the public sector in total contributions received by higher education institutions; 2) financing of scientific research; 3) financial assistance to the students. The changes, in the volume and form of public financing of higher education institutions as well as their preconditioning and results constitute the second subject of the analysis.

Piotr **Bielecki** The Economic Effectiveness of Education on the Individual and the Social Planes

The leading theme of the paper is the description of the basics of the cost-benefit analysis (on the example of higher education). Also, it presents the theoretical achievements of the economy of education and of the theory of human capital, concerning the measurement of the economic efficacy of education cost. The theory of human capital caused racial transformation in the area of theoretical considerations regarding the significance of education viewed as a form of consumption or investment. In addition, it had practical implications on the plane of individual educational and vocational choices (that is, educational demand) and on the plane of the educational policy of the state. The latest area of the cost-benefit analysis application is illustrated by the review of the empirical data documenting the income or/and payment level of managerial and economy academies graduates against total higher education institutions' graduates (broken by type of institution) and employees of lower education level.

Kronika

Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny

W dniach 10-12 marca 1994 r. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego wspólnie z H+E Associates z Wielkiej Brytanii zorganizowało seminarium nt. *Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny*. Sponsorami tego spotkania były trzy instytucje: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Fundacja im. Stefana Batorego i Uniwersytet Warszawski.

Celem seminarium było dostarczenie przedstawicielom uczelni informacji o tym, co dzieje się w krajach Europy Zachodniej w kwestii zapewniania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego, zapoznanie ich z istniejącymi systemami i metodami oceny jakości oraz stworzenie osobom zainteresowanym tymi sprawami możliwości przedyskutowania ich między sobą.

Spotkanie rozpoczęło się od krótkiej prezentacji założeń projektu systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych, opracowanego przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego (rozesłanego w 1993 r. do konsultacji uczelniom i, po wprowadzeniu poprawek, przedstawionego Ministerstwu Edukacji Narodowej). Rada Główna zaproponowała wprowadzenie dwustopniowego systemu oceny jakości. Pierwszy dotyczyłby akredytacji, tj. przyznania uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów (odnawianej co kilka lat), a drugi – zaliczenia jednostek organizacyjnych, które otrzymały akredytację, do jednej z trzech wyróżnionych kategorii: A+, A, B. Aby uzyskać akredytację, należy spełnić wszystkie warunki uznane jako kryteria konieczne. Jest to równoznaczne z uzyskaniem kategorii B. Za kryteria takie uznano: 1) kwalifikacje i liczebność kadry zgodnie z ustaleniami Rady Główniej; 2) obsadę zajęć dydaktycznych zgodnie z kwalifikacjami i ich faktyczną realizację; 3) poziom wyposażenia bibliotek, pracowni (laboratoriów) dydaktycznych, zbiorów naukowych oraz

zaplecza dydaktycznego sal wykładowych; 4) program studiów spełniający warunki określone przez minima programowe. Aby uzyskać kategorię A, należy dodatkowo spełnić warunki uznane za kryteria podstawowe. Dotyczą one stosowania procedur oceny jakości dydaktyki, szerokości i jakości oferty edukacyjnej, selektywności w podejściu do studentów oraz warunków lokalowych. W przypadku studiów magisterskich konieczne jest uzyskanie przez jednostkę prowadzącą dany kierunek studiów co najmniej kategorii C w kwalifikacji Komitetu Badań Naukowych. Aby uzyskać kategorię A+, należy ponadto spełnić warunki grupy trzeciej, które określają tzw. kryteria pomocnicze. Wśród tych warunków znajdują się: znajomość języków obcych przez kadrę i studentów, dostępność studiów indywidualnych lub system kredytowy, współpraca z uczelniami zagranicznymi. W przypadku studiów magisterskich konieczne jest uzyskanie przez jednostkę prowadzącą dany kierunek studiów co najmniej kategorii B w klasyfikacji Komitetu Badań Naukowych. Konieczna jest również wysoka aktywność naukowa zespołów studenckich. Rada Główna powołała dwie sekcje do przeprowadzenia pilotażowego sprawdzenia tego systemu na dwóch kierunkach studiów: fizyce i lekarskim. Sekcje te miały opracować kryteria szczegółowe w zakresie swoich kierunków, odpowiadające kryteriom ogólnym wymienionym w *Założeniach do projektu systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych*. Wyniki pilotażu miały być przedstawione Radzie Główniej i Ministrowi do końca 1994 r.

W dyskusji przedstawiciele szkół wyższych (prorektorzy, członkowie komisji senackich, kierownicy placówek badawczych zajmujących się sprawami nauczania) stwierdzili, iż popierają stanowisko Rady Główniej w sprawie usytuowania centrum akredytacyjnego poza Ministerstwem Edukacji Narodowej. Ich zdaniem powinno ono być zarządzane przez delegatów wybranych przez uczelnie.

Dyskusja podczas tej sesji poświęcona była głównie indeksacji problemów związanych z oceną jakości szkolnictwa wyższego. Zostaną one omówione poniżej.

Konceptualizacja

Kolejna sesja poświęcona była analizie podstawowych terminów używanych w ocenie jakości akademickiej w krajach Unii Europejskiej i w Stanach Zjednoczonych. Tak więc analizie poddano sam termin „jakość” (rozumiany jako wyjątkowość, konsystencja, odpowiedniość wobec celu, wartość uzyskana za wydane pieniądze oraz jako zmiana), a także terminy: „rozliczanie” (*accountability*), „zapewnienie jakości” (*quality assurance*), „sterowanie” (*control*), „kontrola” (*audit*), „ocena” (*assessment*) i „akredytacja” (*accreditation*).

Największą wieloznacznością odznaczają się trzy z tych terminów, które postanowiono definiować następująco:

Sterowanie (kierowanie) jakością – mechanizmy występujące wewnątrz instytucji, służące utrzymaniu i/lub doskonaleniu jakości kształcenia.

Kontrola jakości – dokładne badanie prowadzone przez instytucje zewnętrzne wobec uczelni, którego celem jest dostarczenie gwarancji, że instytucje lub ich poszczególne jednostki organizacyjne stosują odpowiednie mechanizmy kierowania jakością.

Ocena jakości – recenzowanie i ocenianie jakości nauczania i uczenia się w instytucjach lub ich jednostkach organizacyjnych.

Sesję zakończono dwoma ustaleniami.

Po pierwsze, istnieją dwa podejścia do sterowania jakością: 1) mające na uwadze jej konsystencję (np. zwartość, spójność i rodzaj oferty edukacyjnej) i niekoniecznie prowadzące do doskonalenia jakości; 2) mające na celu ciągle doskonalenie jakości jako rezultat podejmowanych wysiłków w celu zaspokojenia potrzeb klientów/użytkowników. Drugie podejście jest typowe dla zwolenników modelu zarządzania dla jakości (TQM).

Po drugie, jakość nie jest nigdy wolna od społecznego kontekstu, w którym jest definiowana i oceniana, dlatego ani definicje, ani systemy ocen nie są stałe i mogą ulegać zmianom.

Podstawowe problemy w ocenie jakości

Sesja ta podzielona była na dwie części. Problemy przedstawiano z punktu widzenia doświadczeń brytyjskich i holenderskich.

W prezentacji dotyczącej Wielkiej Brytanii podstawowe kwestie w ocenie jakości przedstawione były w formie odpowiedzi na cztery pytania (takie same pytania stawiali uczestnicy seminarium w dyskusji podczas pierwszej sesji):

Jakie powinny być kryteria oceny?

Jakie wskaźniki powinny być zastosowane?

Kto powinien dokonywać oceny?

Jakie powinny być proporcje w ocenie globalnej danej jednostki organizacyjnej między nauczaniem, badaniami i innymi formami działalności?

Przyjmowane kryteria są rezultatem zastosowanego podejścia. Mogą one wynikać z doświadczeń bardzo dobrej uczelni, być rezultatem prowadzonych badań nad jakością w szkolnictwie wyższym lub potrzeb formułowanych przez różne grupy zawodowe, pracodawców czy rząd.

Przy wyborze wskaźników realizacji ustalonych kryteriów jako najczęściej spotykane utrudnienia lub zagrożenia wymieniono: za duże lub za małe znaczenie przypisywane danemu wskaźnikowi; brak odpowiedniości między kryterium a jego wskaźnikami; subiektywizm interpretacji.

Trzej zaproszeni z zagranicy wykładowcy zgodzili się, iż oceny powinni dokonywać specjaliści w danych dziedzinach (*peer review*). W skład grupy oceniającej mogą wchodzić specjaliści spoza świata akademickiego, np. przedstawiciele przemysłu. Nie powinni natomiast się w niej znajdować przedstawiciele rządu.

Prezentacja podstawowych problemów oceny jakości z perspektywy doświadczeń holenderskich zawarta jest w artykule A.I. Vroeijenstijna zamieszczonym w niniejszym tomie. Autor omawia następujące sprawy: powody stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości w szkolnictwie wyższym; stosunek rządu i instytucji szkolnictwa wyższego do tego systemu; wzajemne relacje między dwoma celami zapewnienia jakości, tj. rozliczenia się i doskonalenia; rola wskaźników sukcesu; decyzje, które należy podjąć, aby stworzyć system zewnętrznej oceny jakości.

W niniejszym sprawozdaniu chcielibyśmy zwrócić uwagę na wskazówki wynikające z holenderskich doświadczeń. Tak więc nie należy tracić czasu na ustalanie definicji jakości, wyczerpującej wszystkie możliwe aspekty tego pojęcia. Należy natomiast precyzyjnie określić, jakie aspekty jakości będziemy analizować. Jasny również musi być cel, w którym zewnętrzna ocena jakości jest podejmowana. W tej sprawie powinno zostać osiągnięte porozumienie między uczelniami i rządem.

Po omówieniu podstawowych problemów związanych z jakością w szkolnictwie wyższym zostały przedstawione dwa modele kontroli i oceny jakości: brytyjski i holenderski. (Inne przyjęte rozwiązania zostały tylko wymienione i scharakteryzowane bardzo ogólnie). Model brytyjski został określony jako bardzo skomplikowany. Zapewnieniem jakości zajmują się bowiem dwie instytucje: Higher Education Quality Council oraz Higher Education Funding Council. Zadaniem pierwszej jest kontrola jakości na poziomie instytucji, a drugiej – ocena na poziomie wydziału/institutu. Jest to system drogi i czasochłonny w porównaniu z systemem holenderskim. Jest on krytykowany w Wielkiej Brytanii. Powody tej krytyki mają źródła w historii powiązań instytucji szkolnictwa wyższego z rządem. (Problem ten był poruszany przez B. Heyns w artykule zamieszczonym w pierwszym numerze naszego czasopisma z 1993 r.).

Raporty z pracy grup dyskusyjnych

W czasie seminarium zostało utworzonych pięć grup dyskusyjnych. Każdą z nich poproszono o przedstawienie wyników dyskusji po dwóch spotkaniach. Były one bardzo zbliżone i mieściły się w trzech grupach tematycznych.

Pierwsza dotyczyła cech, jakie powinien mieć polski system oceny jakości szkolnictwa wyższego. Powinien on być budowany „od dołu do góry”, a nie odwrotnie (od poziomu: instytut/zakład – wydział – uczelnia, do poziomu ciał ponaduczelnianych). Praca nad nim powinna się rozpocząć od konstruowania wewnętrzuczelnianych systemów sterowania jakością. Powinien on być nastawiony na doskonalenie, a nie na finansowanie. Jeśliby powstał krajowy system, to powinien on być własnością uczelni, a osoby oceniające powinny być wybierane (nie było jednomyślności, przez kogo: czy np. przez środowiska zawodowe, przez rady wydziałów czy też przez wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych danego wydziału). Zgadzano się natomiast, iż w ocenie tej powinni brać udział studenci.

Drugi nurt dyskusji koncentrował się na sprawach strukturalnych. Omawiano trudności związane z efektywnym zarządzaniem instytucjami szkolnictwa wyższego. Stwierdzono nawet, że władza obecnie skupia się na najniższych szczeblach organizacyjnych, którymi nie są wydziały, lecz instytuty i zakłady (katedry). Dyskutanci zastanawiali się, czy fakt ten nie utrudniałby wprowadzenia systemu sterowania jakością wewnątrz uczelni lub nawet je uniemożliwił.

Trzeci nurt dyskusji dotyczył przedstawionych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego *Założeń do projektu systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych*. Wszystkie grupy uznały, iż propozycja Rady, choć niedoskonała, jest dobrym punktem do rozpoczęcia prac nad systemem zapewnienia jakości w naszym szkolnictwie wyższym. Idealny system, do którego powinno się dążyć, powinien mieć cztery podstawowe cechy: być tak skonstruowany, aby uwzględnić wszystkie aspekty działalności w obszarze szkolnictwa wyższego; stawiać przed sobą cele strategiczne; charakteryzować się systematycznością w działaniu; odznaczać się przyjaznym nastawieniem wobec podmiotów działań i brakiem chęci ograniczenia ich działalności. Aby dalsze prace nad budową systemu zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym mogły zakończyć się sukcesem, konieczne są zmiany w systemie finansowania uczelni (opartym na liczbie kształconych studentów) i w systemie awansu nauczycieli akademickich (opartym na liczbie publikacji naukowych).

Podstawy metodologiczne badań dotyczących oceny jakości

Sesja ta została przeprowadzona w formie panelu, w którym wzięli udział trzej zaproszeni wykładowcy: A.I. Vroeijenstijn (Holandia), W. Beywl (Niemcy) i współorganizator seminarium, Ch. de Winter-Hebron (Wielka Brytania). Mówili oni o stosowanych metodach jakościowych i ilościowych. Zgodzili się, iż w przypadku, gdy procedury oceny jakości zawodzą, jest to przeważnie rezultatem zaniedbania strony metodologicznej badań, na podstawie których procedury zostały wypracowane.

Stwierdzenie to odnosi się przede wszystkim do metod ilościowych, a zwłaszcza do technik statystycznych używanych jako podstawowa forma kontroli jakości w szkolnictwie wyższym. Wynika to z faktu, iż nawet najskromniejsze przedsięwzięcie edukacyjne charakteryzuje się dużą liczbą parametrów, których nie można w pełni skontrolować. Ocena rezultatów nauczania wymaga uwzględnienia, oprócz najlepszych zmiennych obiektywnych, także zmiennych subiektywnych. Dobrym przykładem są wskaźniki sukcesu omówione w artykule A.I. Vroeijenstijna. Innym przykładem mogą być oceny jakości nauczania dokonywane przez studentów (przede wszystkim jeśli oceniają oni program nauczania, gdy nie mają do tego merytorycznych podstaw).

Podobne problemy, lecz mniej liczne, występują w przypadku metod jakościowych. Jako największe zagrożenie wymieniany jest subiektywizm interpretacji, nadmierne poleganie na umiejętnościach osób prowadzących badanie oraz krótki czas przeznaczony na wizyty w badanych instytucjach.

Jednym ze sposobów uniknięcia tych zagrożeń jest stosowanie wielu technik badawczych (wzbogaconych badaniem dokumentacji), uzupełniających się i sprawdzających poprawność uzyskanych wyników. Powstaje w ten sposób mapa, na którą nanoszone są badane problemy oraz podobieństwa i różnice w wynikach otrzymanych przy użyciu różnych technik pomiaru. W celu zilustrowania tego podejścia omówiono kilka przykładów.

Po tej sesji, w drugim dniu trwania seminarium, grupy dyskusyjne spotkały się ponownie, aby przygotować wnioski z obrad. W. Beywl zademonstrował przy udziale uczestników seminarium praktyczne zastosowanie techniki oceny używanej w przypadku małych grup, tzw. oceny responsywnej (*responsive evaluation*). Jest to technika jakościowa oparta na dobrze ugruntowanej teorii symbolicznej aktywności grupowej, omówiona w pracach Guba i Loncolna w Stanach Zjednoczonych oraz Klebert, Schrader i Strub w Niemczech. Podejście to zostało omówione szerzej, z teoretycznym uzasadnieniem, w trzecim dniu seminarium przed końcowym, plenarnym spotkaniem dyskusyjnym.

Wnioski końcowe przedstawione przez grupy dyskusyjne

Pięć grup dyskusyjnych po raz kolejny doszło do podobnych wniosków, co ułatwiło wypracowanie wspólnego stanowiska. Składa się ono z sześciu wniosków:

1. System zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym jest bardzo potrzebny w naszym kraju. Organizowanie go powinno się rozpocząć od powstania wewnętrznych systemów sterowania (kierowania) jakością w szkołach wyższych. System ten powinien się rozbudowywać na zasadzie współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego.

2. Pierwszy krok powinien polegać na określeniu celów, zadań i priorytetów stojących przed szkolnictwem wyższym w skali kraju i w skali danej uczelni. Szkoły wyższe, po uzgod-

nieniu podstaw swojej działalności (cele, zadania, priorytety), powinny stworzyć własną definicję jakości, z jasno określonymi kryteriami i wskaźnikami.

3. Po zapoznaniu się z omówionymi w czasie seminarium modelami zapewnienia jakości uczestnicy uznali model holenderski za najbardziej interesujący i godny polecenia do dokładniejszej analizy w celu sprawdzenia, czy nadaje się do zastosowania w naszym kraju.

4. Uznano, iż prace rozpoczęte przez Radę Główną należy kontynuować. Towarzyszyć im powinno wypracowanie minimalnych standardów programowych dotyczących wiedzy przekazywanej studentom oraz stworzenie klimatu do zmiany motywacji towarzyszącej pracy na uczelniach (podrzędne miejsce dydaktyki w awansie zawodowym, niskie zarobki).

5. System akredytacyjny powinien być uzupełniony systemem oceny jakości nastawionym na doskonalenie kształcenia.

6. Istnieje potrzeba dalszych spotkań poświęconych problemom jakości w szkolnictwie wyższym, a przede wszystkim metodom oceny.

Opracowała *Elżbieta Wnuk-Lipińska* na podstawie sprawozdania napisanego przez *Chris de Winter-Hebron*, dyrektora naukowego H+E Associates.

Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy i procedury oceny (II)

W dniach 17-18 lutego 1995 r. odbyło się w Warszawie seminarium poświęcone problemom zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym, jako etap projektu finansowanego przez biuro TEMPUS/CME+. Było to drugie spotkanie poświęcone tej problematyce, zorganizowane przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Pierwsze odbyło się w marcu 1994 r. Tym razem w spotkaniu uczestniczyło pięciu ekspertów współuczestniczących w realizacji projektu, a także zaproszeni przedstawiciele uczelni podejmujących próby tworzenia wewnętrznych systemów zapewnienia jakości oraz innych instytucji i towarzystw zainteresowanych tą problematyką.

W czasie seminarium goście zagraniczni przedstawili wybrane zagadnienia związane z funkcjonowaniem systemów zapewnienia jakości w ich krajach oraz po wysłuchaniu polskich referatów podzielili się z uczestnikami swoimi refleksjami na temat zasad i możliwości stworzenia takiego systemu w naszym kraju.

Strona polska zaprezentowała próby i poszukiwania związane z doskonaleniem jakości kształcenia w kilku dziedzinach nauczania oraz wyniki sondażu przeprowadzonego przez realizatorkę projektu TEMPUS/CME+ dotyczącego inicjatyw w zakresie oceny jakości kształcenia podejmowanych przez państwowe szkoły wyższe.

Elżbieta Wnuk-Lipińska

Nauka, technika i zmiany – nowe teorie, realia, instytucje

W dniach 28-31 sierpnia 1994 r. odbyła się w Budapeszcie konferencja Europejskiego Stowarzyszenia Studiów nad Nauką i Techniką (EASST) na temat: *Nauka, technika i zmiany – nowe teorie, realia, instytucje*. Wzięło w niej udział kilkaset osób z różnych ośrodków naukowych; po raz pierwszy znaczną część uczestników stanowili przedstawiciele krajów postkomunistycznych. Obrady przebiegały w czterdziestu sekcjach problemowych. Studiami nad

nauką i techniką zajmują się przedstawiciele wielu dyscyplin, stosując w ramach prac zespołowych ujęcia interdyscyplinarne, prowadząc prace o charakterze empirycznym, teoretycznym, badania podstawowe, społeczne prace aplikacyjne i studia politologiczne. Dlatego też problematyka konferencji była niezwykle zróżnicowana. Dużą część uczestników stanowili przedstawiciele filozofii i historii nauki oraz socjologii nauki. Znaczna liczba referatów dotyczyła problemów innowacji, rozwoju techniki, powiązań nauki i praktyki. Najciekawsze jednak wydają się prezentacje nowego problemu badawczego, który wyłonił się w związku z upadkiem systemów komunistycznych, tzn. przemiany systemów badawczych oraz instytucji badawczych w krajach postkomunistycznych. Jest to problem interesujący teoretycznie, poznawczo i praktycznie. Po zapoznaniu się z większością wystąpień referujących wyniki analiz można sądzić, iż nie dopracowano się jeszcze „teorii transformacji”.

Julia Jabłeczka

Dyskusja nad założeniami projektu oceny jakości kształcenia Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego

Seminarium konsultacyjne nt. *Ocena założeń do projektu systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych*, zorganizowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, odbyło się w dniach 26-28 września 1994 r. w Warszawie. Podczas spotkania, w którym uczestniczyli eksperci z Rady Europy, przedstawiciele MEN, rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, uczelni oraz zainteresowanych resortów, dyskutowano założenia projektu oceny jakości kształcenia, opracowane przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego.

Projekt, obecnie weryfikowany na dwóch kierunkach studiów: lekarskim i fizyki, zakłada dwuetapowość procedury oceny jakości kształcenia. Pierwszy etap miałby na celu orzekanie o przyznaniu (bądź nieprzyznaniu) akredytacji, tzn. uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów. Etap drugi – obejmujący już tylko kierunki, które uzyskały akredytację – kończyłby podział kierunków na trzy kategorie: A+, A oraz B.

Dyskusja wychodziła znacznie poza ramy nakreślone przez projekt, koncentrując szczególną uwagę środowiska akademickiego na problemie możliwości wykorzystania rezultatów oceny jakości kształcenia w uczelniach, zwłaszcza zaś uzależniania rozdziału środków budżetowych od wyniku oceny. Taką możliwość – zdaniem uczestników – sugeruje zawarta w projekcie propozycja (podział uczelni na kategorie) zastosowania w sferze działalności edukacyjnej zasad alokacji funduszy, przyjętych przez Komitet Badań Naukowych.

Maria Wójcicka

Finansowanie i zarządzanie w szkolnictwie wyższym

W dniach 26-28 października 1994 r. odbyło się w Warszawie seminarium zorganizowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Ministerstwem Edukacji, Kultury i Badań w Holandii na temat finansowania oraz zarządzania w szkolnictwie wyższym. Oprócz gości z holenderskiego Ministerstwa Edukacji w spotkaniu uczestniczyli m.in. przedstawiciele kilku poziomów zarządzania polskim szkolnictwem, tzn. reprezentanci szczebla centralnego (Ministerstwo, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego), władz akademickich uczelni

(rektorzy, prorektorzy, dziekani) oraz pionu administracji (dyrektorzy administracyjni i kwestorzy). Reprezentowanych było wiele typów szkół: uczelnie duże i mniejsze, z różnych ośrodków, prywatne i państwowe. Taki dobór uczestników umożliwił dyskusję, podczas której, na tle problemów wspólnych nie tylko dla wszystkich polskich uczelni, ale i dla szkolnictwa holenderskiego, prezentowano bardzo różne poglądy. W niektórych referatach zaprezentowane zostały konkretne przykłady, jak uczelnie radzą sobie w obecnych warunkach, trudnych nie tylko z powodu zapaści finansowej, ale także ze względu na wciąż trwające oddolne poszukiwania własnych rozwiązań przy braku wizji systemowej. Wygłoszono blisko dwadzieścia referatów. Referaty i dyskusja koncentrowały się na kilku wątkach. W ramach tematyki finansowania najważniejsze wydają się dwa bloki tematyczne: 1) sposób rozdziału środków między uczelnie oraz w ramach uczelni, a zwłaszcza algorytmizacja i jej planowanie oraz nie przewidywane konsekwencje; 2) sposób pozyskiwania środków, poza dotacją ministerialną, przez państwowe i prywatne szkoły, w tym różne typy szkół (np. uczelnie ekonomiczne *versus* uniwersytety). Z kolei w ramach drugiego nurtu dyskusji, o kierowaniu, skupiono uwagę na trzech głównych kwestiach: relacjach między pionem akademickim i zawodowym administracji, potrzebie profesjonalizacji zarządzania oraz modelu rektorskim lub prezydenckim (kanclerskim). Dyskusja wykazała, iż obecne tendencje w zakresie finansowania szkolnictwa w Polsce (algorytmizacja) są przeciwstawne wobec zmian w systemie holenderskim, w którym odchodzi się od tego rozwiązania na rzecz ogólnej dotacji (bezwarunkowej), przy jednoczesnym zwiększeniu autonomii uczelni, ale wzroście jej odpowiedzialności wobec władz finansowych za proces kształcenia.

Julita Jabłecka

Jakość kształcenia w wyższych szkołach technicznych

Ocena procesu dydaktycznego w wyższych szkołach technicznych – to temat seminarium zorganizowanego w dniach 14-16 grudnia 1994 r. w Janowicach k. Tarnowa przez Politechnikę Krakowską. Ze względu na cel (wymiana informacji o stosowanych sposobach zapewniania jakości kształcenia w uczelniach technicznych) seminarium było w zasadzie adresowane do przedstawicieli środowiska technicznego. Uczestniczyli w nim jednak również nauczyciele akademicy z uniwersytetów oraz akademii ekonomicznych.

Za tło do szczegółowych dyskusji posłużyły prezentacje projektu systemu akredytacji i klasyfikacji, opracowanego przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, oraz założeń projektu dotowanego przez EC TEMPUS, którego celem jest sformułowanie opcjonalnych rozwiązań systemu oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Poza wymianą poglądów na temat kierunków reform w wyższych szkołach technicznych oraz rozwiązań specyficznych w poszczególnych uczelniach, w dyskusji poświęcono wiele miejsca samemu pojęciu jakości, zwracając uwagę na jego niedefiniowalność, a co za tym idzie – nieostrość kryteriów pomiaru zjawiska.

Maria Wójcicka

Fundacja *Academia Optima*

20 grudnia 1994 r. odbyło się pierwsze zebranie Rady Fundacji *Academia Optima*. Na posiedzeniu tym ukonstytuowała się Rada Fundacji, wybierając na swego przewodniczącego prof. Elżbietę Kaczyńską, na wiceprzewodniczącego – doc. Marka Frankowicza. Oto pełna lista członków Rady:

dr hab. Marek Frankowicz (Uniwersytet Jagielloński, prodziekan Wydziału Chemii),
prof. dr hab. Elżbieta Kaczyńska (Uniwersytet Warszawski, członek Zarządu Fundacji im. Stefana Batorego, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego),
prof. dr hab. Janusz Kawecki (Politechnika Krakowska, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego),
prof. dr hab. Aleksander Kołodziejczyk (prorektor Politechniki Gdańskiej),
prof. dr hab. Marek Kręglewski (prorektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza),
prof. dr Paweł Miguła (prorektor Uniwersytetu Śląskiego),
prof. dr hab. Jerzy Dietl (Uniwersytet Łódzki, przewodniczący Zarządu Fundacji Edukacyjnej Przedsiębiorczości),
prof. dr hab. Jolanta Kulpińska (dyrektor Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego),
prof. dr hab. Maciej Król (Uniwersytet Warszawski, członek Rady Fundacji im. Stefana Batorego).

Po ukonstytuowaniu się, Rada Fundacji wybrała zarząd w składzie: Ireneusz Białecki, Elżbieta Wnuk-Lipińska, Hanna Gulczyńska, Beata Szubielska.

Fundacja jest w trakcie sądowej rejestracji. Podstawowym zadaniem Fundacji mają być działania na rzecz poprawy funkcjonowania i modernizacji szkół wyższych. Chodzi przede wszystkim o stworzenie płaszczyzny wymiany doświadczeń gromadzonych w tej mierze w różnych uczelniach kraju, a także o stworzenie banku danych na temat wszelkich przedsięwzięć związanych z reorganizacją uczelni i ich przeobrażeniami mającymi na celu poprawę i ewaluację jakości kształcenia. Fundacja będzie wspierać i organizować badania, seminaria oraz publikacje odnoszące się do tych zagadnień. Spodziewamy się, że Fundacja uzyska osobowość prawną i rozpocznie działalność na początku marca 1995 r.

Ireneusz Białecki

Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

Piotr Bielecki – ekonomista (SGPiS); doktorat na temat funkcji i efektów kształcenia podyplomowego ekonomistów w Polsce uzyskał na Wydział Ekonomiczno-Społeczny SGPiS w 1980 r. Pracuje jako adiunkt w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Zainteresowania

badawcze: zmiany strukturalno-programowe w wyższym szkolnictwie ekonomicznym i menedżerskim oraz analiza porównawcza systemów kształcenia kadr gospodarczych. Autor kilkudziesięciu publikacji z zakresu polityki edukacyjnej, organizacji i dydaktyki studiów ekonomicznych (m.in. współautor mo-

nografii *Master of Business Administration, czyli jak kształcić menedżerów*, red. A. Sulejwicz, 1994).

Ewa Chmielecka – doktorat z filozofii nauki uzyskała na Uniwersytecie Warszawskim; od 1991 r. kierownik Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Zainteresowania badawcze: filozofia nauki, organizacja szkolnictwa wyższego. Autorka ponad 20 publikacji.

Małgorzata Dąbrowa-Szeffler – doktor hab. nauk ekonomicznych, specjalizuje się w problematyce postępu technicznego oraz polityki nauki i technicznej. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Ostatnio opublikowała pracę *Polityka naukowa i techniczna w gospodarce rynkowej*. Kierowała przygotowaniem dla MEN ekspertyzy na temat systemów pomocy finansowej państwa dla studentów w krajach Europy Zachodniej.

Mark M.H. Frederiks – pracownik naukowo-badawczy Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Uniwersytetu Twente w Enschede (Holandia). Uczestniczy w pracach zespołu badań nad kierowaniem jakością szkolnictwa wyższego w CHEPS.

Michel Hoffert – profesor Uniwersytetu Ludwika Pasteura w Strasburgu (Francja).

Julita Jabłecka – absolwentka Szkoły Głównej Handlowej, tam także obroniła pracę doktorską na temat reformy instytucyjnej w szkołach wyższych. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, poprzednio zatrudniona w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. W roku 1990 uczestniczyła w pracach nad reformą struktur kierowania i finansowania nauki w Polsce. Obecne zainteresowania badawcze: konsek-

wencje regulacji prawnych dla funkcjonowania szkolnictwa wyższego i nauki, decyzje w polityce naukowej oraz problematyka oceny badań naukowych, a zwłaszcza projektów badawczych. Jest członkiem Komitetu Naukoznawstwa PAN.

Mirosława Jastrząb-Mrozicka – absolwentka Wydziału Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego; rozprawę doktorską na temat społeczno-demograficznych i edukacyjnych uwarunkowań podejmowania studiów wyższych obroniła na Uniwersytecie Łódzkim. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się przede wszystkim problemami selekcji szkolnych, kształtowania się dążeń do zdobycia wyższego wykształcenia, rekrutacji i doboru kandydatów na studia, motywów kształcenia oraz postaw studentów wobec przyszłej pracy. Tym zagadnieniom poświęciła wiele publikacji.

Andrzej Kraśniewski – doktor habilitowany nauk technicznych, specjalista w dziedzinie projektowania i testowania systemów cyfrowych. Prodziekan ds. organizacji wydziału na Wydziale Elektroniki i Techniki Informacyjnych Politechniki Warszawskiej, sekretarz Senackiej Komisji ds. Organizacji Uczelni w Politechnice Warszawskiej, członek Institute of Electrical and Electronics Engineers, Association for Computing Machinery, American Association of University Professors.

Miłowit Kuniński – doktor, wiceprzewodniczący Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w latach 1991-1993, wiceprezes Ośrodka Myśli Politycznej w Krakowie. Autor publikacji z dziedziny metodologii nauk społecznych, filozofii i filozofii polityki. Pracuje w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Mirosław Łoboda – doktor, wykładowca na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego U-

niwersytetu Lubelskiego. Sekretarz Komisji Akredytacyjnej Stowarzyszenia Edukacji Medycznej FORUM. Był jednym z współzałożycieli Lubelskiej Szkoły Biznesu i w latach 1990-1994 kierował tą placówką.

John R. Mallea – profesor, były prezydent Brandon University w Kanadzie, ekspert OECD.

Barbara Minkiewicz – absolwentka Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Doktorat z ekonomii (na temat gospodarowania kadrami ekonomistów w latach osiemdziesiątych w Polsce) uzyskała w Szkole Głównej Planowania i Statystyki. Pracuje w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Zainteresowania badawcze: problemy rynku pracy absolwentów uczelni ekonomicznych, zmiany w systemie kształcenia ekonomistów, pośrednictwo pracy.

Elżbieta Moskalewicz-Ziółkowska – adiunkt w Szkole Głównej Handlowej. Rozprawę doktorską na temat kształcenia i doskonalenia młodych nauczycieli akademickich w Polsce (na przykładzie wyższego szkolnictwa ekonomicznego) obroniła w Szkole Głównej Planowania i Statystyki. Pracuje w Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych Szkoły Głównej Handlowej. Zainteresowania badawcze: zmiany w systemie kształcenia ekonomistów, podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli akademickich, organizacja instytucji szkolnictwa wyższego.

Marian Obara – profesor doktor nauk medycznych, ginekolog i pedagog. Kierownik Zakładu Pedagogiki Medycznej Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu. Autor wielu monografii i artykułów z zakresu pedagogiki medycznej, m.in.: *Jak studiować medycynę?*, *Wprowadzenie do teorii studiowania medycyny na podstawie badań nad efektywnością nauczania położnictwa*

i ginekologii, *Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny* (z C.S. Nosa-lem), *Podstawy kształcenia medycznego*. Interesuje się zagadnieniami efektywności kształcenia medycznego oraz metodologicznymi podstawami nauczania ginekologii i położnictwa.

Emil Panek – profesor ekonomii, specjalność: cybernetyka ekonomiczna i ekonomia matematyczna. Kierownik Katedry Ekonomii Matematycznej Akademii Ekonomicznej w Poznaniu. Autor prac naukowych z dziedziny ekonomii matematycznej, teorii magistral oraz zastosowań teorii sterowania optymalnego w ekonomii. Ostatnia książka: *Elementy ekonomii matematycznej*. Część I. *Statyka* (PWN, Warszawa 1993), część II: *Dynamika* – w druku. Twórca poznańskiej szkoły ekonomii matematycznej. Od 1990 r. prorektor ds. dydaktyki Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

Aleksander Przystanowicz – psycholog, starszy wykładowca w Zakładzie Pedagogiki Medycznej Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu. Obecnie zajmuje się zagadnieniami konstruowania programów kształcenia medycznego oraz analizą zawodu lekarza.

Elżbieta Soszyńska – doktor nauk ekonomicznych w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Antonius I. Vroeijenstijn – członek Stowarzyszenia Uniwersytetów Holenderskich (VSNU), koordynator programu zewnętrznej oceny jakości kształcenia.

Don F. Westerheijden – pracownik naukowo-badawczy Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Uniwersytetu Twente w Enschede (Holandia). Jest koordynatorem zespołu badań nad kierowaniem jakością szkolnictwa wyższego w CHEPS.

Peter J. M. Weusthof – pracownik naukowo-badawczy Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) Uniwersytetu Twente w Enschede (Holandia). Uczestniczy w pracach zespołu badań nad kierowaniem jakością kształcenia w CHEPS.

Jerzy Woźnicki – dziekan Wydziału Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej i profesor nadzwyczajny tej uczelni, przewodniczący Senackiej Komisji ds. Organizacji Uczelni w Politechnice Warszawskiej, członek: Komitetu Elektroniki i Telekomunikacji PAN, Rady Konsultacyjnej Ministra Łączności, Prezydium Polskiego Komitetu Optoelektroniki. Jest specjalistą w dziedzinie optoelektroniki i techniki przetwarzania obrazu. W ostatnich latach zajmuje się także systemowymi uwarunkowaniami funkcjonowania szkół wyższych.

Maria Wójcicka – absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Wrocławskim. Doktorat

z pedagogiki obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zajmuje się problemami strukturalnych przemian w systemach kształcenia ponadśredniego, relacji między studiami akademickimi i nieakademickimi, a ostatnio – analizą mechanizmów samooceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym (porównania międzynarodowe). Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Elżbieta Wnuk-Lipińska – socjolog, doktor nauk humanistycznych. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. W polu jej zainteresowań badawczych znajdują się społeczne problemy funkcjonowania uczelni, a zwłaszcza nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia, style studiowania, postawy pracowników naukowo-dydaktycznych wobec wykonywanej pracy, działalność reformatorska szkół wyższych.

Fundacja im. Stefana Batorego ogłasza

K O N K U R S NA EKSPERYMENTALNĄ REFORMĘ STUDIÓW W DZIEDZINIE HUMANISTYKI I NAUK SPOŁECZNYCH NA UNIWERSYTETACH

Celem konkursu jest wspieranie uniwersalnego i integralnego charakteru wykształcenia uniwersyteckiego w zakresie nauk humanistycznych i społecznych, unowocześnienie wykształcenia, skłonienie środowisk uniwersyteckich do samodzielnych inicjatyw i praktycznych działań w ramach środków dostępnych obecnie z budżetu państwa oraz w ramach istniejących rozwiązań instytucjonalnych.

Przedmiotem konkursu jest przede wszystkim organizacja toku studiów, ale także oferta programowa, zasady gospodarowania posiadanymi środkami, usuwanie formalno-administracyjnych przedziałów między poszczególnymi jednostkami itp.

W konkursie mogą brać udział placówki uniwersyteckie, a mianowicie: wydziały, instytuty, samodzielne zakłady i katedry prowadzące następujące kierunki studiów: ekonomia, filologie, geografia, historia, nauki polityczne, prawo, psychologia, socjologia i dziedziny pokrewne wymienionym. Preferowane będą wspólne przedsięwzięcia kilku jednostek organizacyjnych.

Do konkursu mogą być również zgłaszane projekty wyróżnione przez program TEMPUS w ramach Działań Uzupełniających (Complementary Measures, CME).

Projekty będą oceniane przez jury powołane przez Fundację.

Przewiduje się nagrody w wysokości od 10 000 zł do 25 000 zł (przed denominacją odpowiednio od 100 000 000 zł do 250 000 000 zł).

Dokładniejsze informacje są zawarte w **Wytycznych dla uczestników konkursu**.

Szczegółowe wytyczne dotyczące zakresu i wymagań wobec projektów oraz formularze zgłoszeń będą zainteresowanym wysyłane pocztą.

Korespondencję prosimy kierować pod adres:
Fundacja im. Stefana Batorego, ul. Flory 9, 00-586 Warszawa
z dopiskiem „Transformation Humanities”

Termin nadsyłania wniosków: **30 maja 1995 r.**

Termin rozstrzygnięcia konkursu: **30 września 1995 r.**

Gz. 238

Prenumeratę półrocznika
„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” prowadzi firma AMOS,
01-806 Warszawa, ul. Zuga 12.
Koszt roczny, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres
wynosi **100 000 zł.**

Wpłaty należy dokonywać na konto AMOS:
PKO VIII/O Warszawa, nr 1586-77578-136.

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa.
W przypadku dostawy drogą lotniczą
zamawiający pokrywa koszty dodatkowej opłaty.
Istnieje jeszcze możliwość
zaprenumerowania rocznika 1994.