

FUNDACJA REKTORÓW POLSKICH

Benchmarking w szkolnictwie wyższym

WYBRANE PROBLEMY:

Elastyczność, e-learning, wewnętrzne systemy zapewniania jakości w systemie kształcenia, gospodarka zasobami dla poprawy produktywności i konkurencyjności
– kontrola zarządcza

**praca zbiorowa pod redakcją
Jerzego Woźnickiego**

Warszawa 2012

Recenzent
prof. Zbigniew Marciniak

Opracowanie redakcyjne
Ewa Chuchro

Projekt okładki
Mariusz Luterek

Opracowanie graficzne
Andrzej Kowalczyk

Fundacja Rektorów Polskich
ul. Górnośląska 14
00-432 Warszawa
Polska

email: frpfund@mbox.pw.edu.pl
tel.: +22 621 09 72
faks: +22 621 09 73

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2012

ISBN 978-83-7814-009-2

Druk i oprawa:
Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 500 egz., nr zam. 116/2012

Spis treści

Studia w strategiach uczelnianych (*Jerzy Woźnicki*) 5

CZĘŚĆ I: ELASTYCZNOŚĆ SYSTEMU STUDIÓW

pod redakcją Romana Z. Morawskiego

Przedmowa (*Roman Z. Morawski*)..... 22

Rozdział 1

Wstępna charakterystyka elastyczności systemu kształcenia (*Roman Z. Morawski*) 24

Rozdział 2

Charakterystyka elastyczności systemu kształcenia w wybranych uczelniach krajowych (*Roman Z. Morawski, Marcin Gomoła*) 35

Rozdział 3

Elastyczność systemu studiów a jakość kształcenia (*Andrzej Kraśniewski*) ... 79

Rozdział 4

Elastyczność systemu kształcenia a idea uczenia się przez całe życie oraz Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji (*Ewa Chmielecka, Andrzej Kraśniewski*) 93

Rozdział 5

Elastyczność systemu kształcenia a realizacja „trzeciej misji” szkoły wyższej (*Ewa Chmielecka*) 102

Rozdział 6

Międzynarodowy przegląd dobrych praktyk z zakresu elastyczności systemu kształcenia (*Katarzyna A. Kuźmicz, Joanicjusz Nazarko*) 109

Wnioski (*Zespół Sterujący*) 128

DODATKI

D1. Formularz ankiety wykorzystanej w Rozdziale 2 (*Małgorzata Rószkiewicz, Mariusz Luterek*) 133

D2. Elastyczność systemu kształcenia. Doświadczenia Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie (*Ewa Chmielecka*) 144

D3. Analiza prawnych uwarunkowań elastyczności systemu kształcenia, wynikających z nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (*Mariusz Luterek*) 148

D4. Słownik podstawowych pojęć specjalistycznych (<i>Andrzej Kraśniewski, Ewa Chmielecka</i>).....	151
--	-----

CZĘŚĆ II: BENCHMARKING: E-LEARNING, WEWNĘTRZNE SYSTEMY ZAPEWNIANIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

pod redakcją Jerzego Woźnickiego

Rozdział 1	
Diagnoza zaawansowania procesów związanych z e-learningiem. Wyniki badania empirycznego – komentarz (<i>Bogdan Galwas</i>)	161
Rozdział 2	
Empiryczne badania procesów związanych z wewnętrznymi systemami zapewniania jakości – komentarz (<i>Stanisław Chwirot</i>).....	166
Rozdział 3	
Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej – już nie dlaczego, ale jak? (<i>Stanisław Chwirot</i>)	177
Rozdział 4	
Wizja uniwersytetu naszych marzeń – wypowiedzi doktorantów dla kreatorów uczelni (<i>Kinga Kurowska, Mariusz Luterek</i>).....	186
Rozdział 5	
Trendy w benchmarkingu w szkolnictwie wyższym na świecie (<i>Katarzyna A. Kuźmicz</i>).....	203

CZĘŚĆ III: BENCHMARKING PROCESÓW W ZAKRESIE GOSPODARKI ZASOBAMI DLA POPRAWY PRODUKTYWNOŚCI I KONKURENCYJNOŚCI – KONTROLA ZARZĄDCZA

pod redakcją Artura Chełstowskiego

Przedmowa (<i>Artur Chełstowski</i>).....	222
Rozdział 1	
System kontroli zarządczej w uczelni (<i>Anna Kłopotek</i>).....	223
Rozdział 2	
Delegowanie uprawnień i odpowiedzialność w systemie kontroli zarządczej (<i>Maria Branecka</i>)	244
Rozdział 3	
Procedury kontroli zarządczej (<i>Artur Chełstowski</i>)	253
Rozdział 4	
System zarządzania ryzykiem (<i>Piotr Welenc</i>)	267
Rozdział 5	
Audyt wewnętrzny (<i>Piotr Welenc</i>)	287

Studia w strategiach uczelnianych

Jerzy Woźnicki

1. Wprowadzenie

Nie sposób nie odnotować, że w rankingach międzynarodowych na ogół wypadamy niezadowolająco, zwłaszcza w tzw. rankingu szanghajskim. Jedną z tego przyczyn jest skoncentrowanie kryteriów rankingowych na potencjale i osiągnięciach naukowych. Decydujący charakter ma w nim liczba noblistów w gronie pracowników, absolwentów itd., publikacje w czołowych czasopismach naukowych, takich jak: „Nature” i „Science”, oraz indeksy cytowań. W efekcie w tym rankingu rzeczywiście wypadamy źle. Charakterystyczne jest – co warto odnotować – że ocenia się (w przypadku 9 kryteriów na 10) bezwzględne wartości wskaźników bez uwzględniania w mianowniku ogólnego potencjału uczelni, co odróżnia ranking szanghajski od polskich rankingów odwołujących się do mierników względnych. W rankingu szanghajskim preferowane są duże uniwersytety, szczególnie te z medycznymi jednostkami naukowymi. Oznacza to, że procesy konsolidacyjne mogłyby mieć istotne znaczenie dla awansu szkolnictwa wyższego w jego percepcji międzynarodowej.

Niska pozycja polskiego szkolnictwa wyższego w rankingach zagranicznych wynika z dwóch niezawinionych przez polskie uczelnie przyczyn. W polityce państwa po 1990 r. przyjęto priorytet upowszechniania studiów wobec dramatycznych zaniedbań w tej dziedzinie. Jedynie co dziesiąty młody człowiek w wieku studenckim mógł podjąć studia. W 1990 r. jedynie 7% obywateli legitymowało się wyższym wykształceniem. Dla rozwoju Polski priorytetem stały się więc studia. Uczelnie miały przede wszystkim kształcić, a nie koncentrować się na badaniach naukowych. Uznano, że wzrost w obszarze badań naukowych można odłożyć na później. Choć w relacji do PKB – na relatywnie niskim wtedy poziomie po spadkach w pierwszym okresie transformacji – pojawiły się w tych latach najwyższe nakłady na naukę, to potem one tylko spadały aż do 2009 r. Zaczęły oddalać się od siebie pierwotnie zbliżone, mierzone w PKB, nakłady na szkolnictwo wyższe i na badania naukowe. Doszło do tego, że o ile w udziale szkolnictwa wyższego w budżecie państwa zbliżyliśmy przed kilku latami do pozycji 1% PKB, to w nauce spadliśmy do minimalnego poziomu ok. 0,3%. Takie były skutki politycznej strategii władz państwowych. Uczelnie publiczne realizowały tę

politykę, nie mając większego wyboru ze względu na swoją zależność od budżetu państwa i mechanizmów finansowania. Biorąc pod uwagę fakt, że kryteria rankingów międzynarodowych opierają się na potencjale i wynikach działalności badawczej, można powiedzieć, że polskie uczelnie startowały/startują w kategorii „prowadzenie studiów”, a zagranicą były/są oceniane w kategorii „osiągnięcia naukowe”. W ankiecie przeprowadzonej przez Pentor w 2009 r. na zamówienie Fundacji Rektorów Polskich, w której wzięła udział większościowa grupa z grona 200 ekspertów, mających szczególny tytuł do zabierania głosu w sprawach polskiego szkolnictwa wyższego, jego stan oceniono na 5,5 w skali od 1 do 10, (gdzie 1 oznacza stan fatalny, a 10 – wspaniały). Przetłumaczywszy to na język stopni szkolnych, uzyskujemy trzy i pół, czyli „dostatecznie plus” albo „dość dobrze”. Autorzy projektu środowiskowego „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020” ocenili jednak ten stan jako niezadowalający. Dlaczego? Bo on nas nie satysfakcjonuje. Stan szkolnictwa wyższego nie jest satysfakcjonujący dla nas samych, dla autorów projektu środowiskowego strategii jako ekspertów.

Na tym tle warto odnotować jednak wysiłek wielu polskich uczelni na rzecz doskonalenia procesu kształcenia, obejmujący nie tylko dostosowywanie się do ogromnego wzrostu liczby studentów, ale także nowe inicjatywy programowe oraz zmiany w systemie studiów. Szczególnie godne podkreślenia są te, które prowadzą do zwiększenia ich elastyczności.

2. Kontekst procesu reformowania studiów – refleksja o autonomii uczelni i o poziomie regulacji

Procesy zmian w modelu kształcenia na poziomie wyższym inspirowane są podobnymi działaniami w Europie. Szczególnie dotyczy to Procesu Bolońskiego, nad którymi władztwo mają ministrowie właściwi do spraw szkolnictwa wyższego. Istotne znaczenie mają tu zatem relacje pomiędzy uczelniami a ministerstwem. Chodzi o to, żeby przez obie strony były przestrzegane pewne kulturowe wymogi takich relacji, kształtowane przy poszanowaniu konstytucyjnej w naszym kraju zasady autonomii uczelni. Potrzebny jest większy zakres samoregulacji, ale i otwartości na zmiany w szkolnictwie wyższym, także większa elastyczność w samych uczelniach. Należy jednak pamiętać, że szkolnictwo wyższe jest i pozostanie obszarem o dużym znaczeniu regulacji prawnych. Interesujące może być tutaj jego porównanie z systemem bankowym.

Należy zauważyć, że prywatna bankowość jest nawet silniej regulowana niż szkolnictwo wyższe. Analogia polega na tym, że w obu przypadkach mamy do czynienia z podobną sytuacją: powierzenia instytucji dzieła/dobra, jakim dysponuje odbiorca, jako pewnego rodzaju kapitału – w warunkach niedostatecznej zdolności do oceny bezpieczeństwa tego powierzenia.

Student, który przychodzi na studia, nie jest w stanie ocenić jakości dzieła, które będzie mu oferowane przez kolejnych pięć lat. Podobnie klient przychodzący do banku – gdyby nie istniały regulacje prawne, byłby narażony na stratę swoich oszczędności, ponieważ sam nie jest w stanie ocenić i zagwarantować sobie bezpieczeństwa i jakości lokaty bankowej. Student wiele inwestuje, powierzając wybranej przez siebie uczelni pięć najcenniejszych edukacyjnie lat swego życia i ponosząc ryzyko utraty tych lat. Byłaby to strata niemożliwa do powetowania. Z tych względów, niezbędne jest, aby państwo wzięło na siebie część odpowiedzialności za bezpieczeństwo tych działań – regulacje są więc konieczne. Dlatego też deregulacja w szkolnictwie wyższym musi mieć granice, które jednak powinny zostać precyzyjnie określone. Miejsce, gdzie ta granica powinna się znajdować, zależy od dojrzałości systemu. Charakter akademickiej autonomii, jej wymiar i granice muszą wynikać ze stopnia odpowiedzialności samych uczelni.

Uniwersytet to instytucja z piękną przeszłością. Jego przyszłość może być jeszcze ważniejsza, jeśli będzie kształtowana z odwoływaniem się do kreatywności i tradycji akademickich. I tak właśnie się dzieje. Po pierwsze, w Procesie Bolońskim przywracamy, nie bez trudności, wielowiekową zasadę ponadnarodowej powszechności uniwersytetu. Uczelnie średniowieczne miały wspólny język wykładowy, każdy mógł przyjechać na uniwersytet w innym mieście, w innym kraju i studiować. Obecnie także otwieramy Europę dla studentów. Dawniej dotyczyło to tysięcy studentów, teraz chodzi o kilkadziesiąt milionów. Po drugie, za ważne uznajemy doświadczenie płynące z historii i tradycji uniwersytetu. Chodzi m.in. o postulat przeciwstawiania się presjom zewnętrznym. Historia wielokrotnie odnotowywała przypadki, kiedy to władza polityczna ingerowała w funkcjonowanie uczelni, a nawet zmierzała do faktycznego przejmowania władztwa nad nimi. Istotne jest w tym kontekście zachowywanie zasad i wartości pierwszych uniwersytetów, których tradycja przetrwała do dzisiaj, a które to zostały przywołane i rozwinięte w *Kodeksie dobrych praktyk szkół wyższych KRASP*. Kluczowa jest zwłaszcza teza o fundamentalnej roli autonomii uczelni, uwzględniająca uwarunkowania, o których była mowa wcześniej.

Zadajmy jednak przewrotne pytanie. A może autonomia uczelni szkodzi, bo ogranicza możliwość modernizacji uniwersytetu? Historia zna takie przypadki. Przypomnijmy tu tzw. Kołłątajowską reformę Uniwersytetu Jagiellońskiego. To sztandarowy przykład, często przywoływany przez przeciwników autonomii uczelni, stawiających tezę, że jak państwo płaci, to wymaga, a płatnik zawsze dyktuje temu, kto otrzymuje pieniądze, co ma robić. Być może więc autonomia szkodzi, bo ogranicza możliwości modernizacji uniwersytetu? Odpowiedź brzmi: *Należy bronić autonomii uczelni, nawet wtedy, jeżeli taki przypadek mógłby zajść*. Wprowadzić można byłoby wtedy z narzuconych zewnętrznie zmian odnieść krótkotrwałe korzyści, jednak

mała efektywność reform wdrażanych w uczelniach pod presją oraz długookresowe tego koszty dla wspólnoty akademickiej powodują, że *per saldo* przyniosłyby one szkody uniwersytetowi. Należy zatem motywować uczelnie do niezbędnych zmian i weryfikować ich skutki w działaniu. Ale należy także chronić dostojność uniwersytetu, wyrażającą się w jego standardach kulturowych, w jego kulturze instytucjonalnej. Jednym z istotnych tu elementów są: kultura prowadzenia studiów przez uczelnie i kultura kształcenia się przez studentów. Większa elastyczność w tym procesie ma istotne znaczenie dla zbliżania się tych kultur.

3. Studia w wizji uczelni

Istotną częścią strategii każdej szkoły wyższej jest jej wizja instytucjonalna i misja edukacyjna, obejmująca system i jakość kształcenia. Wizja uczelni powinna uwzględniać założenia dotyczące procesu kształcenia, w tym elementy elastyczności studiów, decydujące o ich atrakcyjności dla studentów. Studia powinna charakteryzować wybiegająca w przyszłość i budząca zainteresowanie młodzieży formuła programowa, a także pewnego rodzaju wyjątkowość. Dumą uczelni powinna stać się kreatywność w procesie kształcenia oraz nowoczesność i innowacyjność studiów, co stanowi nawiązanie do typu studiów określanых jako *student-centred*. Zorganizowanie studiów w taki właśnie sposób ma fundamentalne znaczenie dla uczelni i dlatego zasługuje na szczególną uwagę w tworzeniu jej strategii. Atrakcyjność studiów wymaga m.in. nowoczesnej formuły programowej i organizacyjnej procesu kształcenia, z odwoływaniem się do jego efektów. Droga do osiągnięcia tego celu prowadzi poprzez zapewnienie systemowi studiów niezbędnej elastyczności, sprzyjającej jego otwartości na zróżnicowane potrzeby studentów, co z kolei ułatwia internacjonalizację procesu kształcenia. Ponadto w swych strategiach i związanych z tym działaniach uczelnie muszą z determinacją walczyć z patologiami procesu studiowania (np. ściąganiem, nieoryginalnością prac studenckich, zaniżaniem wymagań wobec studiujących itd.). Ma to ogromne znaczenie dla wizerunku uczelni.

Rozdział ten zawiera uwagi dotyczące organizacji i pożądaných cech systemu studiów. W każdej uczelni osobnej dyskusji i analiz wymaga wskazanie swoistych dla niej ram i ograniczeń elastyczności w systemie kształcenia. Właściwym punktem wyjścia do takich decyzji są dokonania i doświadczenia innych szkół wyższych w zakresie stosowanych przez nie form elastyczności studiów. Rozwiązania przyjęte do wdrożenia muszą być zweryfikowane przez realistyczne projekcje o charakterze organizacyjnym i ekonomicznym, z uwzględnieniem odniesień do struktury uczelni, w tym wielkości jednostek podstawowych. Praktyczne uwarunkowania wprowadzania poszczególnych elementów elastycznego systemu studiów, powinny stać się ważną częścią

planu wdrażania strategii uczelnianej, wynikającego z karty strategicznej lub innego opracowania o podobnym charakterze.

4. Wymogi elastyczności studiów i związane z tym ograniczenia

Zasadniczą cechą aktualnych uwarunkowań działania uczelni jest zmienność wymagań. Jeśli instytucja akademicka chce zagwarantować sobie stabilne warunki rozwoju, to ważnymi elementami jej strategii muszą być elastyczność programowa i organizacyjna oraz efektywność ekonomiczna.

Elastyczność powinna dotyczyć różnych aspektów procesu kształcenia. Dla studentów elastyczność oznacza m.in. możliwość zmiany kierunku studiów, wyboru ścieżki, profilu kształcenia się, specjalności czy rodzaj dyplomu. Dla uczelni przejawem elastyczności jest adaptacyjność, tzn. łatwość wprowadzania zmian, wynikających z konieczności aktualizacji treści kształcenia oraz modyfikowania kierunków i programów studiów zgodnie z zainteresowaniami kandydatów na studia i studentów. Niezbędne zmiany w procesie kształcenia wiążą się także z przyrostem wiedzy w następstwie rozwoju nauki oraz z potrzebą dostosowywania oferty edukacyjnej do zachodzących i przewidywanych zmian na rynku pracy.

Atrybutem elastyczności ważnym zarówno dla studentów, jak i dla instytucji ich kształcącej jest jej zdolność do utrzymywania zgodności nadawanych tytułów i stopni oraz porównywalność programów i sposobów nauczania ze standardami międzynarodowymi tak, jak to zapewniają Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK).

Pożądanym sposobem uwzględnienia powyższych uwarunkowań w ramach organizacji procesu kształcenia jest wprowadzenie elastycznego systemu studiów, którego zasadniczymi cechami są:

- swoboda w kształtowaniu oferty edukacyjnej (w tym tworzenie nowych kierunków kształcenia), zgodnej z zasadami określonymi przez KRK;
- wieloopcjonalność, tzn. realna dostępność dla studentów różnych oferowanych opcji w procesie studiów;
- indywidualizacja drogi do dyplomu, dotycząca zarówno ścieżki programowej, jak i tempa studiowania przy określonych ograniczeniach ogólnych;
- „międzykierunkowość” specjalności rozumianych w dotychczasowym znaczeniu, tzn. możliwość kształcenia interdyscyplinarnego na pograniczu prowadzonych w uczelni kierunków studiów;
- mechanizmy zapewniające aktualizację treści programowych.

Ze względu na swoje strukturalne właściwości elastyczny system studiów, którego właściwe funkcjonowanie wymaga dużego potencjału danego wydziału szkoły wyższej, powinien oferować względną łatwość wprowadzania rozwiązań proefektywnościowych. Warunkiem tego jest wspomaganie ob-

sługi procesu studiowania przez zaawansowany system informacyjny, działający w sieci informatycznej uczelni prowadzącej studia.

Elastyczny system studiów tworzą elementy sprzyjające utrzymywaniu jakości uczenia się przez studentów. Są to celowo wprowadzone zasady i procedury zapewniania jakości kształcenia. Wśród nich można wyróżnić mechanizmy stymulowania, nadzorowania i oceny jakości, składające się na wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia, do którego efektywnego działania uczelnie powinny przykładać dużą wagę.

Sformułowanie wymagań, które powinien spełniać system studiów, należy odnosić do oczekiwań studentów, uwzględniając przy tym zróżnicowanie tego środowiska. Zakłada się, że kandydat na studia lub student – bezpośredni odbiorcy oferty edukacyjnej uczelni – mają prawo oczekiwać:

- interesujących dla siebie studiów, zapewniających im możliwości uzyskania profesjonalnej wiedzy oraz odpowiedniego zasobu umiejętności praktycznych, a także określonych kompetencji społecznych, co w praktyce przekłada się na atrakcyjne zatrudnienie;
- określonego zakresu tzw. poziomej elastyczności studiów, a więc możliwości kształtowania programu kształcenia zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami i predyspozycjami;
- określonego zakresu tzw. pionowej elastyczności studiów, oznaczającej m.in. przyjazne dla studentów możliwości ukończenia studiów, również studiów stacjonarnych, bądź to w przypadku potrzeby podjęcia podczas nich trwania stałego/okresowego zatrudnienia, bądź konieczności przerwy w studiach, spowodowanej przyczynami losowymi;
- prawa do kontynuowania studiów za granicą przez semestr lub rok, z możliwością akumulacji i transferu osiągnięć – po spełnieniu określonych warunków.

Studenci jako zbiorowość mają prawo do:

- uznania ich podmiotowości jako grupy współkreującej społeczność akademicką m.in. poprzez udział przedstawicieli studentów w inicjatywach racjonalizujących proces studiowania i wzbogacających życie studenckie;
- zindywidualizowanego podejścia do studentów charakteryzujących się zróżnicowanymi zdolnościami i poziomem wiedzy, w szczególności zapewnienia odpowiednich warunków rozwoju studentom wybitnym, a także studentom mającym trudności z wypełnianiem rygorów studiowania w przewidywanym czasie.

Przedstawione wymagania i uwarunkowania funkcjonowania uczelni pozwalają ustalić elementy, którymi – w określonym zakresie – powinien charakteryzować się elastyczny system studiów.

W strategiach uczelni elastyczność systemu powinna odnosić się do wybranych aspektów organizacji i zarządzania uczelnią. System kształcenia o charakterze akademickim powinien opierać się na modelu studiów trzy-

stopniowych, włączając weń studia doktoranckie. System ten powinien być uzupełniony odpowiednimi rozwiązaniami zapewniającymi otwartość studiów III stopnia dla absolwentów innych uczelni, także dla tych kończących studia wyższe na zbliżonych, ale różnorodnych kierunkach.

Coraz częściej studia doktoranckie kierowane są do studentów macierzystej uczelni, nieposiadających jeszcze dyplomu magisterskiego, ale legitymujących się wybitnymi osiągnięciami.

W systemie studiów zaawansowanych powinny zostać stworzone ścieżki kształcenia elitarnego, przeznaczone dla studentów wyróżniających się wyjątkowymi predyspozycjami i uzdolnieniami. Oznacza to m.in., że po pierwszym roku studiów II stopnia zdolni i spełniający określone wymagania studenci mieliby możliwość realizacji specjalnego programu zintegrowanych studiów magistersko-doktoranckich, umożliwiającego uzyskanie dyplomu doktora w okresie 6–7 lat od momentu podjęcia studiów wyższych, oczywiście po wcześniejszym uzyskaniu dyplomu magisterskiego.

Niezależnie od zakresu elastyczności studiów z oferty podstawowej w ramach swej misji edukacyjnej uczelnia akademicka powinna prowadzić inne formy studiów, także te mieszczące się w ramach kształcenia ustawicznego (ang. *lifelong learning* – LLL), obejmującego m.in.: programy studiów II i III stopnia, studia podyplomowe, kursy specjalistyczne i inne formy kształcenia zawodowego, pozwalające na zdobywanie kwalifikacji aktywnym zawodowo, absolwentom szkół wyższych, a także dające możliwości rozwoju swych zainteresowań wszystkim chętnym.

Doświadczenia różnych uczelni wskazują, że zwiększenie elastyczności systemu studiów jest związane z dodatkowymi nakładami. Powodem zwiększonych kosztów kształcenia mogą być:

- wzrost liczby prowadzonych przedmiotów, pojawiający się w warunkach nieuregulowanych zasad generowania ich oferty i podejmowania decyzji o ich uruchomieniu;
- nadmierne, zbyt rozproszone korzystanie przez studentów z oferty i z zasobów uczelni;
- narastanie stopnia złożoności obsługi administracyjnej studentów, związane ze wzrostem indywidualizacji programów kształcenia i planów studiów.

Ponadto dodatkowe koszty mogą wynikać z konieczności realizacji przedsięwzięć warunkujących efektywne funkcjonowanie elastycznego systemu studiów. Możliwe są jednak działania ograniczające wzrost kosztów kształcenia spowodowany zwiększeniem elastyczności systemu studiów. W niektórych przypadkach mogą one nawet doprowadzić do ich obniżenia.

Można do nich zaliczyć następujące rozwiązania:

- systemowe eliminowanie nadmiarowości w ofercie dydaktycznej, w tym konsekwentne stosowanie przejrzystych reguł uruchamiania zajęć dydaktycznych;

- wprowadzenie zadaniowych rozwiązań w zakresie rozdziału środków na działalność dydaktyczną oraz egzekwowanie dyscypliny finansowej;
- redukcja wymiaru organizowanych zajęć dydaktycznych (w planach studiów);
- uruchamianie przedmiotów i rozdział zadań dydaktycznych w trybie konkursowym;
- racjonalizacja wydatków na modernizację procesu dydaktycznego i reguł rozliczania zadań dydaktycznych;
- udział w prowadzeniu zajęć przez studentów studiów II stopnia i doktorantów;
- wprowadzenie – w granicach ustawowych – zasady odpłatności za ponadwymiarowe korzystanie z zasobów uczelni.

W uczelniach niepublicznych jednym ze sposobów uzyskiwania środków na finansowanie większej elastyczności systemu studiów mogłoby być wprowadzenie zasady pobierania obok czesnego dopłat za korzystanie z poszczególnych form uelastyczniających studia. Środki uzyskiwane tą drogą mogłyby być przeznaczone dla najlepszych studentów, chcących rozszerzyć zakres swych studiów (bezpłatne dodatkowe punkty ECTS).

5. Proponowany zakres elastyczności studiów w uczelni

Biorąc pod uwagę ograniczenia o charakterze organizacyjnym, ekonomicznym, także mentalnym, jeśli chodzi o kadre akademicką i studentów, strategia uczelniana powinna przewidywać wybrane elementy elastyczności studiów, z uwzględnieniem zróżnicowania reguł wobec studentów korzystających z oferty studiów masowych oraz studiów elitarnych.

W odniesieniu do wszystkich studentów szkoły wyższe proponują zwykle zachowanie elastyczności studiów w zakresie dotąd praktykowanym w danej uczelni z przykładowymi rozszerzeniami obejmującymi:

- większe prawo do elastyczności pionowej, tj. decydowania o tempie własnych studiów;
- ofertę staży naukowo-badawczych, poczynając od wskazanego roku studiów;
- możliwości zwiększenia stopnia interdyscyplinarności studiów;
- wprowadzanie modułów tematycznych.

Do grona studentów studiów elitarnych kwalifikowane byłyby, po przedstawieniu własnej deklaracji woli w tej sprawie, osoby uzyskujące wyniki powyżej progu wskazanego w regulaminie studiów. W stosunku do nich możliwe byłoby zastosowanie rozwiązań szczególnych, uelastyczniających studia, m.in. wprowadzanie prawa do:

- zwiększonego zakresu obieralności studiów;
- indywidualnej opieki naukowej;

- poszerzenia przez studenta własnego programu studiów w ramach dodatkowych punktów ECTS, przyznawanych w uznaniu osiągnięć w studiach;
- zajęć w trybie bardziej zindywidualizowanym, np. prowadzonych w mniejszych grupach;
- studiów bardziej interdyscyplinarnych;
- udziału w projektach badawczych, przy zapewnieniu studentowi statusu uczestnika projektu;
- opcji skorzystania z trybu zintegrowanych studiów II i III stopnia;
- intensyfikowania studiów: pogłębianie programu lub przyspieszenie procesu kształcenia, np. możliwość wcześniejszego uzyskania dyplomu.

W strategii rozwoju uczelni systemową przesłanką na rzecz jakości, a w tym spełniania wymogu aktualizacji treści przedmiotów, może być wprowadzenie klas programowych. Wszystkie przedmioty mogłyby zostać podzielone na klasy tematyczne (programowe), obejmujące grupy przedmiotów różnych, ale merytorycznie należących do tego samego szerszego obszaru wiedzy i wspólnie tworzących określoną ofertę do wyboru przez studentów. W przypadku stosowania klas tematycznych w elastycznym systemie studiów studenci mają obowiązek wyboru przedmiotów o określonej łącznej liczbie punktów ECTS, mieszczących się w danej grupie tematycznej. Koordynatorzy przedmiotów z danej klasy byłiby odpowiedzialni za weryfikację, czy prowadzący poszczególne przedmioty stosują się do wprowadzonych na danym wydziale standardów przygotowywania i czy aktualizują treści wykładów (opis sylabusów). Koordynator klasy programowej, współpracując z wykładowcami przedmiotów, powinien mieć pewną „władzę programową” nad powierzonym mu obszarem tematycznym (klasą). Oznacza to, że działając w uzgodnieniu z wykładowcami, powinien mieć możliwość aktualizacji treści, co pozwoliłoby mu utrzymywać swoją klasę tematyczną jako spójny zbiór przedmiotów. Jego obowiązkiem powinno być także harmonizowanie treści poszczególnych przedmiotów należących do danej klasy.

6. Podsumowanie

Otoczenie szkół wyższych w Polsce ulega ciągłym i coraz bardziej dynamicznym zmianom. Ta zmienność musi być uwzględniana przy planowaniu działań zmierzających do zapewniania wymaganej jakości kształcenia. Najważniejsze w okresie ostatnich dziesięciu lat nowe uwarunkowania dotyczące studiów to ustawowe wprowadzenie w naszym kraju zasady studiów trzystopniowych (2005) oraz Krajowych Ram Kwalifikacji (2011).

Studia wyższe dwustopniowe z dyplomem pośrednim wprowadzono m.in. dla ochrony jakości i prestiżu dyplomu magisterskiego. Zbiorowość studentów charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem. Ci gorzej przygotowani, mniej motywowani, osiągający gorsze wyniki, powinni kończyć

studia I stopnia. W polityce państwa wobec studiów II stopnia powinny być stosowane i egzekwowane takie wymagania, aby dyplom magisterski uzyskiwała ok. 1/3 ogółu studentów. Jest oczywiste, że istotną rolę odgrywają tu także rynek pracy i względy ekonomiczne. Związany z KRK zwrot w kierunku projektowania, realizacji i oceny studiów ze względu na ich efekty to zmiana o charakterze fundamentalnym, która wiąże nasz system ze światem. Oba te elementy zasługują na to, by znaleźć swoje miejsce w dokumentach strategicznych szkół wyższych.

Prorozwojowa strategia w uczelni działającej w szybko zmieniającym się otoczeniu powinna przewidywać:

- rozwiązania, które w naturalny sposób sprzyjają pożądanym z punktu widzenia efektów kształcenia, zachowaniom uczestników procesu studiów: studentów i nauczycieli akademickich, z uwzględnieniem zróżnicowania obu tych grup;
- systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia, tj. rozwiązania ułatwiające dostosowanie procesu kształcenia do zmian zachodzących w otoczeniu instytucji akademickiej oraz ułatwiające wprowadzanie mechanizmów zapewniania jakości;
- ścieżki kształcenia dla wyróżniających się studentów;
- rozwiązania przeciwdziałające nadmiernemu wzrostowi kosztów;
- aktywną politykę rekrutacyjną powiązaną z działaniami na rzecz promocji oferty studiów;
- postępy w internacjonalizacji studiów;
- bezkompromisowe zwalczanie patologii pojawiających się w procesie studiowania.

Wskazując w strategii uczelnianej na nowe rozwiązania uelastyczniające studia, należy uwzględnić uwarunkowania wdrożeniowe i ograniczenia praktyczne. W tym kontekście należy odnotować duże znaczenie systemu indywidualnego doradztwa dla studentów w procesie studiów w systemie elastycznym.

Konkretne działania i rozwiązania powinny być wprowadzane stopniowo. Poszerzenie elastyczności kształcenia jest pożądane, ale jego wprowadzanie powinno mieć charakter ewolucyjny, z uwzględnieniem działań na rzecz kształtowania motywacji i zrozumienia u kadry akademickiej i studentów dla korzyści wynikających z nowych reguł.

Aneks

Elastyczności studiów wg *Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020*¹ (w wyborze)

4. Wizja i misja szkolnictwa wyższego w Polsce

Misją szkolnictwa wyższego jest kreowanie wiedzy oraz jej rozpowszechnianie i wykorzystywanie dla dobra człowieka i społeczeństwa. Wynika to z tradycyjnej idei i tożsamości uniwersytetu jako instytucji autonomicznej i samorządnej, o uniwersalnych zadaniach w sferze kształcenia i badań naukowych. W czasach nam współczesnych misja uczelni wymaga nowego określenia. Niezbędne jest nadanie nowej treści pojęciom posłannictwa i służebności uniwersytetu. Realizacja społecznej misji szkolnictwa wyższego odwołuje się do wartości etosu akademickiego, musi jednak brać pod uwagę również wymagania nakładane przez państwo działające w imieniu interesu publicznego, przez potrzeby otoczenia społecznego uczelni, w tym rynku pracy i rynku edukacyjnego, a także przez inne zewnętrzne czynniki wpływające na działalność uczelni. Strategie rozwoju szkolnictwa wyższego oraz jego instytucji muszą uwzględniać te uwarunkowania.

Przyjęta przez nas wizja systemu i instytucji szkolnictwa wyższego w 2020 r. została oparta na koncepcji „uniwersytetu nowej odpowiedzialności publicznej” oraz zakłada realizację misji uczelni na szczeblu krajowym i lokalnym. W wymiarze międzynarodowym uzupełniona jest o elementy koncepcji uniwersytetu jako „otwartej sieci”, w ramach której realizowane są wspólne przedsięwzięcia edukacyjne i badawcze.

Zgodnie z tą wizją stan szkolnictwa wyższego w perspektywie do roku 2020 określony zostanie przez następujące elementy:

(2) Powszechność i jakość kształcenia

- Zostanie utrzymana powszechność dostępu do wyższego wykształcenia na poziomie studiów I stopnia, stymulowana potrzebami społecznymi i gospodarczymi oraz aspiracjami edukacyjnymi kandydatów na studia. Zostaną wprowadzone rozwiązania gwarantujące zmniejszenie barier o charakterze ekonomicznym i społecznym za pomocą efektywnego systemu stypendialnego i kredytowego, tak aby mogła zostać stopniowo wprowadzona, bez ograniczenia dostępu do studiów, częściowa odpłatność za studia stacjonarne w uczelniach publicznych, spełniająca ważną rolę sprzężenia zwrotnego i regulatora w szkolnictwie wyższym. Stopień upowszechnienia finansowanych z budżetu państwa studiów II i III stopnia będzie dostosowany do diagnozowanych potrzeb społecznych i gospodarczych, z pozostawieniem mechanizmom rynkowym stopnia powszechności tej części studiów II i III stopnia, która będzie finansowana ze środków pozabudżetowych.
- Zostaną upowszechnione różne formy uczenia się przez całe życie (*Life-long Learning, Life-wide Learning*), finansowane ze źródeł budżetowych i pozabudżetowych, z zaangażowaniem uczelni i podmiotów gospodarczych oraz twórców inicjatyw społecznych, w celu znaczącego zwiększenia liczby uczestników tego procesu z grona absolwentów szkół wyższych.

¹ Zob. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*, Warszawa: Wydaw. UW 2009.

- Wysoka jakość działalności uczelni będzie stymulowana poprzez egzekwowanie odpowiedzialności uczelni za mierzalne efekty kształcenia i działalności badawczej oraz wprowadzenie skutecznych systemów wewnętrznego (w uczelniach) i zewnętrznego (akredytacja instytucjonalna – krajowa i międzynarodowa) zapewniania jakości. Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji wzmocni te mechanizmy w sferze studiów. W obszarze badań naukowych i rozwojowych wykorzystywane będą narzędzia ewaluacji ich wyników w celu zapewniania efektywności wykorzystywania środków finansowych.

5. Cele strategiczne

CO1.4: Poprawa warunków kształcenia się osób szczególnie uzdolnionych

Działania:

2. Otaczanie studentów studiów I i II stopnia wykazujących szczególne zdolności indywidualną opieką i umożliwianie im realizacji specjalnie zaprojektowanych programów i planów studiów, a w szczególności szybszego kończenia studiów, a także tworzenie im dodatkowych możliwości rozwoju przez udział w pracach kół naukowych, projektach badawczych, zaangażowanie w działalności akademickich inkubatorów przedsiębiorczości itp.

Komentarz:

Realizacja tego postulatu nie wymaga – w przypadku wdrożenia elastycznego programu studiów – tworzenia żadnych szczególnych struktur organizacyjnych.

CO2.2: Stworzenie warunków systemowych sprzyjających jednoznaczności i poprawie efektów kształcenia oraz zwiększaniu społecznego zaufania do studiów wyższych

Działania:

1. Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji² (KRK) dla szkolnictwa wyższego, spełniające następujące założenia:
 - a) Założenia dotyczące profili kwalifikacji, związanych z obszarem i charakterem kształcenia
 - przyjęcie, że na poziomie centralnym określone są jedynie oczekiwane efekty kształcenia dla szerokich obszarów kształcenia, analogicznych do obszarów wiedzy (nauk) definiowanych przez OECD/EUROSTAT/UNESCO;
 - przyjęcie, że na poziomie efektów kształcenia związanych z poszczególnymi obszarami kształcenia istnieją dwa wyróżnione profile: profil akademicki (badawczy) i profil praktyczny (zawodowy); studia mogą być prowadzone także bez wyróżnionego profilu (studia o „profilu ogólnym”); uczelnie (ich jednostki) mają swobodę w określaniu profili kształcenia.

Komentarz:

- Proponowane rozwiązanie implikuje m.in. rezygnację z ministerialnej listy nazw kierunków studiów i odpowiadających im standardów kształcenia i pozostawienie uczel-

² Krajowa Struktura Kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego: projekt. Grupa Robocza ds. Krajowej Struktury Kwalifikacji przy Ministrze Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2008.

- niom swobody w zakresie definiowania nazw programów studiów i określania ich zawartości treściowej, w ramach ustalonych obszarów kształcenia.
- Umożliwienie uczelniom autonomicznego definiowania programów studiów eliminuje potrzebę tworzenia kierunków „unikatowych” i makrokierunków.
 - Prawo do autonomicznego definiowania programów studiów powinno przysługiwać wszystkim uczelniom/jednostkom, które w procesie akredytacji instytucjonalnej uzyskały ocenę pozytywną (ale nie warunkową). W okresie przejściowym, do czasu pełnego wdrożenia KRK, można rozważyć ograniczenie uprawnienia autonomicznego opracowywania przez uczelnie programów studiów w ramach obszarów kształcenia do podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni o dużym potencjale kadrowym, badawczym i edukacyjnym, wymóg opisywania programów kształcenia według zasad KRK w ramach obszarów kształcenia powinien jednak dotyczyć wszystkich uczelni i ich jednostek organizacyjnych.
 - Pozostawienie uczelniom swobody w zakresie definiowania nazw programów studiów może rodzić tendencję do mnożenia liczby prowadzonych programów studiów, gdy tymczasem właściwe jest prowadzenie przez jednostkę (uczelnia) „dużych” (przeznaczonych dla dużej liczby studentów) programów o odpowiedniej elastyczności, umożliwiającej studentom specjalizację w określonej tematyce (innowacje w tym zakresie można wprowadzać przez uruchamianie nowych specjalizacji), zamiast wielu „drobnych”, lecz usztywnionych wąskotematycznych programów studiów. Przemawia za tym zarówno interes studentów, jak i względy efektywnościowe i ekonomiczne.
- b) Założenia dotyczące nazewnictwa kwalifikacji:
- należy zaniechać stosowania terminu „tytuł zawodowy”, a zamiast tego stosować termin „tytuł” lub „stopień” (jako odpowiednik ang. *degree*); poprawie ładu pojęciowego służyłoby stosowanie tego samego terminu („tytuł” lub „stopień”) także w odniesieniu do doktoratu („tytuł/stopień doktora” zamiast „stopień naukowy doktora”);
 - należy wprowadzić zmiany porządkujące i upraszczające nazewnictwo kwalifikacji związanych z ukończeniem studiów I i II stopnia w różnych dziedzinach (obecnie obowiązujące regulacje przewidują kilkanaście różniących się nazwą tytułów zawodowych nadawanych absolwentom studiów magisterskich);
 - należy uporządkować nazewnictwo kwalifikacji związanych ze studiami podyplomowymi oraz różnymi typami kursów i szkoleń na poziomie wyższym, a także – we współdziałaniu z resortem oświaty – nazewnictwo kwalifikacji związanych z kształceniem pomaturalnym.
- c) Założenia dotyczące poziomów kwalifikacji:
- wyodrębnienie w ramach studiów I stopnia krótszego cyklu odpowiadającego kształceniu pomaturalnemu – podpoziomu w ramach 6. poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (EQF LLL);
 - uznanie, że kwalifikacją (w rozumieniu KRK) związaną z ukończeniem studiów III stopnia jest stopień doktora, a oczekiwane kompetencje (efekty kształcenia) związane tym stopniem są niezależne od ścieżki kształcenia prowadzącej do jego uzyskania; osoba ubiegająca się o stopień doktora bez odbycia studiów doktoranckich musi wykazać się podobnymi kompetencjami jak osoba realizująca program studiów doktoranckich, przy czym kompetencje te mogą być uzyskane w wyniku różnych form kształcenia/samokształcenia, zwłaszcza w miejscu pracy.

Komentarz:

Ukończenie studiów III stopnia (studiów doktoranckich) musi oznaczać uzyskanie dyplomu doktora – tak jak ukończenie studiów II stopnia oznacza uzyskanie dyplomu magistra, a ukończenie studiów I stopnia oznacza uzyskanie dyplomu licencjata bądź inżyniera. Jakiegokolwiek inne podejście czyni system niespójnym i sprzecznym z jego powszechnym – europejskim i globalnym – rozumieniem.

Niecelowe jest wydawanie specjalnego dokumentu potwierdzającego spełnienie wymagań związanych z realizacją programu studiów doktoranckich, takiego jak obecnie wydawane „zaświadczenie o ukończeniu studiów doktoranckich” czy „zaświadczenie o odbyciu studiów doktoranckich”. Dokumenty potwierdzające realizację części czy całości programu studiów doktoranckich powinny mieć taki sam charakter jak w przypadku innych typów studiów – zgodnie z realizacją idei uczenia się przez całe życie i dokumentowania osiągnięć w tym zakresie.

2. Promowanie właściwej formuły studiów trzystopniowych w powiązaniu z KRK.**Komentarz:**

Wielostopniowa struktura studiów – wprowadzana jako element zmian zmierzających do ukształtowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, określanych jako Proces Boloński – stanowi już dziś dominujący model studiów w Europie (liczba uczelni prowadzących studia wielostopniowe rośnie z roku na rok: w roku 2003 – 53%, w roku 2006 – 82%, a obecnie ok. 95%); (Crosier et al., 2007; zob. też Wilson, 2009).

Opinie na temat braku akceptacji studiów dwustopniowych w środowisku akademickim, formułowane przez niektórych przedstawicieli tego środowiska, nie znajdują potwierdzenia w faktach. Wyniki reprezentatywnego sondażu przeprowadzonego przez Eurobarometer w 2007 r. wśród kilku tysięcy pracowników uczelni (nauczycieli i pracowników administracji) w 31 krajach europejskich pokazują, że 32% ankietowanych preferuje tradycyjną strukturę studiów, podczas gdy 59% ankietowanych opowiada się za strukturą dwustopniową; pozostałe 9% nie ma w tej sprawie wyraźnego sprecyzowanego poglądu (występuje przy tym znaczne zróżnicowanie opinii ze względu na kraj oraz dziedzinę studiów); (Adelman, 2008).

3. Wprowadzenie nowych reguł kształcenia:

- sformułowanie reguł kształcenia w powiązaniu z Krajowymi Ramami Kwalifikacji;
- zróżnicowanie warunków i reguł kształcenia w zależności od profilu studiów, zwłaszcza w zakresie konieczności realizacji prac/projektów dyplomowych i formy tych prac projektów oraz wymiaru zajęć służących wyrabianiu umiejętności, w tym praktyk;
- sformułowanie reguł kształcenia w sposób elastyczny, umożliwiający stosowanie w procesie dydaktycznym – niezależnie od rodzaju studiów – metod i narzędzi nauczania wykorzystywanych obecnie przede wszystkim w nauczaniu na odległość oraz sprzyjający wdrażaniu innowacyjnych rozwiązań, takich jak nauczanie zorientowane problemowo/projektowo, czy też realizowaniu eksperymentalnych, autorskich koncepcji dydaktycznych.

4. Odejście, wraz z wprowadzeniem KRK, od stosowania w aktualnym, etatystycznym rozumieniu, minimów kadrowych jako jednego z warunków prowadzenia kierunku studiów, na rzecz:

- wymagań egzekwowanych w ramach procedur weryfikacji warunków studiowania, dotyczących potencjału jednostki prowadzącej studia w prawnie określonym

obszarze kształcenia w ramach KRK, w postępowaniu o charakterze akredytacji instytucjonalnej,

- oceny efektów kształcenia oraz wymagań o charakterze merytorycznym wobec nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia zgodnie ze swymi kompetencjami w wymiarze co najmniej 120 godzin, dokonywanej w ramach akredytacji programów studiów.

Komentarz:

Rozwiązanie takie zapewnia spójność z KRK, przenosząc dotychczasowe kryteria etapowe z poziomu akredytacji kierunków studiów na poziom obszarowej akredytacji instytucjonalnej jednostek organizacyjnych prowadzących studia. Sprzyjać to będzie także ich pożądanej konsolidacji w danym obszarze kształcenia, co ułatwi wprowadzanie większej elastyczności i indywidualizacji w systemie studiów oraz adaptowanie programów studiów do zmieniających się warunków w otoczeniu uczelni.

CO2.3: Zwiększenie skuteczności działania mechanizmów zapewniania jakości kształcenia w warunkach postępującej dywersyfikacji i internacjonalizacji szkolnictwa wyższego

Działania:

5. Upowszechnienie w uczelniach – jako elementów wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia – m.in. następujących rozwiązań:
 - zwiększania elastyczności systemu studiów, tzn. stwarzania studentom możliwości indywidualizowania programu i planu studiów;

CO2.4: Zwiększenie podmiotowości studentów w procesie kształcenia

Działania:

3. Stworzenie studentowi, w ramach poziomej i pionowej elastyczności studiów, możliwości współdecydowania o przebiegu procesu jego kształcenia, a zarazem uświadamianie mu współodpowiedzialności za podejmowane decyzje.

CO6.2: Nadanie międzynarodowego charakteru działalności edukacyjnej i badawczej prowadzonej w polskich uczelniach

Działania:

1. Projektowanie i prowadzenie studiów w sposób sprzyjający międzynarodowej mobilności studentów i nauczycieli akademickich:
 - projektowanie programów studiów z odniesieniem do rozwiązań międzynarodowych;

Komentarz:

Nie chodzi tu o naśladowanie czy kopiowanie zagranicznych rozwiązań, lecz o uwzględnianie uzgodnień dokonywanych na forum międzynarodowym, np. w ramach projektu „Tuning” (*Tuning: Harmonizacja...*, 2008).

- upowszechnienie elastyczności w systemie studiów, ułatwiającej realizację części programu studiów w uczelni zagranicznej i umożliwiającej terminowe kończenie studiów przez studentów uczestniczących w programach mobilności;

- wydzielenie w planie studiów „okienek mobilności” (ang. *mobility windows*), np. konkretnych semestrów, w których zaplanowane są przedmioty nauczania możliwe do zrealizowania w uczelni zagranicznej;
- uelastycznienie organizacji zajęć, umożliwiające lepsze wykorzystanie potencjału profesorów wizytujących (np. poprzez wprowadzenie modułowej struktury planów studiów, skomasowane wykłady itd.).

Bibliografia

- Adelman, C. (2008). *Learning Accountability from Bologna: A Higher Education Policy Primer* [online]; [dostęp: 20.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: www.ihep.org/assets/files/publications/g-/Learning_Accountability_from_Bologna.pdf.
- Crosier, D.; Purser, L.; Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area* [online]. European University Association [dostęp: 20.02.2012]. Dostęp w World Wide Web: www.eua.be/trends-in-european-higher-education.
- Tuning: Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wprowadzenie do projektu* (2008). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Wilson, L. (2009). Wystąpienie na Summary report: second EAHP round table. Regional higher education cooperation in the next decade: The Bologna Process and Europe-Asia dialog; Brussels, 1-3 July 2009 [online]; [dostęp: 20.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.eahep.org/web/index.php/events/roundtables/bologna-and-asia/121-eahep-rt2-bologna-presentations.html>.

Część I

Elastyczność systemu studiów

pod redakcją Romana Z. Morawskiego

Przedmowa

Program badawczy „Benchmarking w szkolnictwie wyższym” jest prowadzony przez Fundację Rektorów Polskich od 2007 r. W jego ramach zrealizowano już projekty poświęcone kształceniu na odległość (e-learningu) oraz wewnętrznym systemom zapewniania jakości.

Niniejszy raport dotyczy projektu „Elastyczność systemu kształcenia”, zainicjowanego we wrześniu 2010 r. i zrealizowanego pod kierunkiem Zespołu Sterującego w składzie:

- prof. dr hab. Ewa Chmielecka (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie),
- prof. dr hab. Andrzej Kraśniewski (Politechnika Warszawska),
- dr Mariusz Luterek (Fundacja Rektorów Polskich) – sekretarz Zespołu,
- prof. dr hab. Roman Z. Morawski (Politechnika Warszawska) – przewodniczący Zespołu,
- prof. dr hab. Joanicjusz Nazarko (Politechnika Białostocka),
- prof. dr hab. Małgorzata Rószkiewicz (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie).

Przedmiotem projektu jest uelastycznianie systemu kształcenia w skali uczelni. Nie ogranicza się on zatem tylko do kwestii elastyczności systemu studiów na jednym wydziale jednej uczelni, ale obejmuje także kwestie funkcjonowania uczelni w kontekście krajowego i europejskiego szkolnictwa wyższego.

Na raport składa się sześć artykułów (Rozdziały 1–6) i cztery dodatki (D1–D4) rozszerzające ich zawartość merytoryczną. Pierwsze dwa rozdziały dotyczą stanu elastyczności systemów kształcenia w polskich uczelniach w 2011 r.: Rozdział 1 zawiera wstępną charakterystykę elastyczności systemu kształcenia, zaś Rozdział 2 – wyniki ankiety przeprowadzonej w 32 uczelniach publicznych. Jego uzupełnieniem są dwa dodatki: Dodatek D1 zawierający formularz ankiety wykorzystanej do przeprowadzenia sondażu oraz Dodatek D2 zawierający charakterystykę elastyczności systemu kształcenia w Szkole Głównej Handlowej.

Następne rozdziały i Dodatek D3 stanowią pogłębienie i rozwinięcie wybranych wątków poruszonych w pierwszych dwóch rozdziałach, przede wszystkim ukazują one możliwości rozwoju elastyczności systemu kształcenia w najbliższych latach. I tak, w Rozdziale 3 rozwinięto jedno z kluczowych zagadnień zasygnalizowanych w Rozdziale 1, a mianowicie kwestia

wpływu elastyczności systemu studiów na jakość kształcenia. W kolejnych trzech rozdziałach omówiono kierunki rozwoju elastyczności systemu kształcenia w perspektywie powszechniejszej realizacji idei uczenia się przez całe życie i wdrożenia Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji (Rozdział 4), sposoby realizacji tzw. trzeciej misji szkoły wyższej (Rozdział 5) oraz wykorzystania zagranicznych doświadczeń w zakresie elastyczności systemu kształcenia (Rozdział 6).

Całość dopełnia Dodatek D4 zawierający słownik podstawowych pojęć specjalistycznych, występujących w raporcie.

Roman Z. Morawski

1. Wstępna charakterystyka elastyczności systemu kształcenia

Roman Z. Morawski

1.1. Wprowadzenie

Uelastycznianie systemu kształcenia jest kluczowym elementem optymalizacji sposobu funkcjonowania uczelni w społeczeństwie informacyjnym, którego znanymi cechami są:

- ogromny wzrost znaczenia procesów informacyjnych w życiu codziennym;
- zanik stanowisk pracy, wymagających jedynie sprawności fizycznej;
- głęboka dywersyfikacja zapotrzebowania na wyższe kwalifikacje intelektualne pracowników i obywateli.

Optymalizacja ta ma charakter wielokryterialny i musi uwzględniać ograniczenia, takie jak: dostępne zasoby rzeczowo-finansowe i organizacyjno-prawne; potencjał kadrowy i tendencje demograficzne; tradycja, stan wiedzy i tendencje społeczno-kulturalne; a także czynniki polityczne i etyczne. Kryteria optymalizacji generowane są przez cele, którym ma ona służyć. Należą do nich:

- rozszerzenie zdolności adaptacyjnych uczelni;
- rozszerzenie oferty edukacyjnej uczelni w zakresie różnych form kształcenia ustawicznego czy form związanych z uczeniem się przez całe życie (ang. *lifelong learning* – LLL);
- długofalowa zdolność uczelni do utrzymywania zgodności nadawanych tytułów i stopni oraz programów i sposobów nauczania z wzorcami międzynarodowymi;
- przygotowanie warunków do pełnego i efektywnego uczestnictwa uczelni w systemie transferu i uznawania dorobku edukacyjnego (Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji);
- ułatwienie wprowadzania mechanizmów proefektywnościowych oraz procedur zapewniania jakości kształcenia.

Efektywność owej optymalizacji w istotnym stopniu zależy od sprawności podmiotów wpływających na jej przebieg:

- w wymiarze instytucjonalnym (organy uczelni, społeczność akademicka uczelni);
- w wymiarze krajowym (organy władzy i administracji państwowej odpowiedzialne za sprawy kształcenia, krajowe organizacje i stowarzyszenia zaangażowane w sprawy kształcenia);

- w wymiarze międzynarodowym (międzynarodowe organizacje i stowarzyszenia zaangażowane w sprawy kształcenia, instytucje Unii Europejskiej zaangażowane w sprawy kształcenia).

Wszystkie trzy grupy zagadnień (kryteria optymalizacji, ograniczenia optymalizacji i podmioty optymalizacji) zostały omówione lub zasygnalizowane w niniejszym raporcie. W tym rozdziale przedstawiona została wstępna charakterystyka elastyczności systemu kształcenia w wymiarze instytucjonalnym; wstępna, bo ograniczona do jej stanu dotychczasowego, a więc nieobejmująca nowych możliwości, jakie stworzą Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Charakterystyka ta odpowiada swym zakresem i językiem zawartości ankiety, której wyniki zawiera następny rozdział.

Elastyczność systemu kształcenia polega, najogólniej rzecz ujmując, na istnieniu w tym systemie stopni swobody, umożliwiających bardziej efektywne jego funkcjonowanie niż w przypadku ich braku. Elastyczność systemu kształcenia jest jego cechą stopniowalną: można w związku z tym mówić o mniejszej lub większej elastyczności systemu kształcenia, a także o jego uelastycznianiu. Elastyczność jest wielowymiarową cechą systemu kształcenia: decydujące o niej stopnie swobody mogą bowiem pojawiać się w różnych elementach tego systemu. Poniższy tekst jest próbą zarysowania ostensywnej definicji elastycznego systemu kształcenia (ESK) w skali uczelni, opartej na reprezentatywnej literaturze przedmiotu (zob. Kraśniewski, 2008; Kraśniewski et al., 1997; *Strategia rozwoju szkolnictwa...*, 2009; Surock & Smidt, 2010; Woźnicki, red., 1996, Woźnicki, red., 1999, Woźnicki, 2009).

1.2. Istota elastycznego systemu kształcenia

1.2.1. Kluczowe cechy systemu zarządzania ESK

Skuteczne zarządzanie ESK wymaga przejścia od lokalnej do globalnej optymalizacji decyzji zarządczych. Oznacza to, w szczególności, konieczność:

- integralnego podejścia do wszystkich form kształcenia ustawicznego i traktowania „regularnych” studiów jako jednej z nich;
- koordynacji procesów edukacyjnych (a zwłaszcza projektowania, optymalizacji i promocji oferty edukacyjnej, obejmującej wszystkie formy kształcenia ustawicznego) na poziomie uczelni;
- tworzenia sieci powiązań uczelni z otoczeniem w skali regionalnej, krajowej i międzynarodowej;
- wprowadzenia elastycznych rozwiązań dotyczących zarządzania kapitałem intelektualnym uczelni;

- wprowadzenia skutecznych mechanizmów eliminacji redundancji w ofercie edukacyjnej, zapobiegających dublowaniu kierunków kształcenia w podofertach poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni.

1.2.2. Najważniejsze cechy ESK

ESK odznacza się sprawnością definiowania kierunków studiów i ich profilowania (w granicach wyznaczonych prawem). Już pod rządami ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. możliwe było definiowanie makrokierunków i kierunków unikatowych. Przeprowadzona w 2011 r. nowelizacja tej ustawy znacznie poszerza zakres swobody definiowania kierunków studiów, znika bowiem centralna lista kierunków. Jeśli chodzi o opcje profilowania, to najistotniejsze zdają się być dzisiaj dwie: profil teoretyczny i profil praktyczny.

Kolejną znaną cechą ESK jest wieloopcjonalność wyboru „punktu wejścia” na studia i wieloopcjonalność wyboru „punktu wyjścia” ze studiów. Oprócz kandydatów przyjmowanych na pierwszy rok studiów I lub II stopnia, na odpowiedni kierunek i rok studiów przyjmowani są studenci oraz absolwenci innych uczelni albo innych kierunków tej samej uczelni (ze wszystkich jej kampusów), a także osoby, które nie ukończyły studiów, a są zainteresowane ich kontynuowaniem. W miarę rozwoju (Europejskich) Krajowych Ram Kwalifikacji będzie rosło znaczenie profilu praktycznego. Wieloopcjonalność wyboru „punktu wyjścia” ze studiów oznacza, że – oprócz możliwości uzyskania określonego dyplomu – istnieje możliwość zmiany kierunku studiów w ramach uczelni, wydziału lub kampusu oraz możliwość podjęcia równoległych studiów na dwóch kierunkach studiów.

ESK cechuje się różnorodnością oferty programowej, umożliwiającą rzeczywistą indywidualizację programu studiów i dopasowania go do zainteresowań i potencjału intelektualnego studenta (także z pogranicza różnych specjalności, kierunków i dyscyplin). Stwarza to z jednej strony – warunki do kształcenia elitarnego, tzn. definiowania indywidualnych programów studiów przeznaczanych dla studentów szczególnie uzdolnionych i odznaczających się silną motywacją rozwojową, z drugiej zaś – do uzupełnienia braków w wykształceniu ogólnym przez studentów niedostatecznie przygotowanych do studiowania.

Efektywne funkcjonowanie ESK nie jest możliwe bez zachowania odpowiednich proporcji między przekazywaniem wiedzy i nauczaniem umiejętności, i to nie tylko w skali całego programu kształcenia, ale także w skali pojedynczych przedmiotów składających się na ten program. Należy zatem zapewnić odpowiednio wiele zajęć praktycznych oraz położyć duży nacisk na kształtowanie umiejętności związanych z treściami programowymi, bez których udział w bardziej zaawansowanych przedmiotach mógłby okazać

się niemożliwy. W skali całego programu należy zapewnić studentowi możliwość opanowania umiejętności indywidualnego i zespołowego rozwiązywania klasy problemów typowych dla dziedziny kształcenia.

Efektywne funkcjonowanie ESK nie jest także możliwe bez odpowiedniego ograniczenia wymiaru zajęć obowiązkowych i stworzenia warunków do samodzielnego studiowania. Chodzi tu zarówno o udostępnienie zasobów lokalowych, bibliotek i laboratoriów oraz sprzętu wykorzystywanego w pracach badawczych, jak i o zapewnienie odpowiedniej opieki merytorycznej ze strony nauczycieli akademickich.

1.2.3. Elastyczność struktury systemu studiów

ESK powinien odznaczać się elastyczną strukturą: powinien być otwarty i drożny; powinien zapewniać studentowi:

- możliwości wyboru poziomu kwalifikacji uzyskiwanych po zakończeniu procesu kształcenia;
- możliwości projektowania ścieżki kształcenia w trakcie trwania studiów;
- możliwość skrócenia pełnego cyklu studiów.

System kształcenia na uczelni o charakterze akademickim powinien być oparty na modelu studiów trzystopniowych – ze studiami doktoranckimi, traktowanymi jako studia III stopnia. System ten powinien być uzupełniony odpowiednimi rozwiązaniami zapewniającymi mu otwartość nie tylko dla absolwentów, ale także dla studentów studiów II stopnia legitymujących się wybitnymi osiągnięciami. W ten sposób (poprzez integrację studiów II i III stopnia) powinny zostać stworzone możliwości kształcenia elitarnego, dedykowane studentom o szczególnych predyspozycjach. Polegałyby one na tym, że już na pierwszym roku wspólnych studiów II stopnia zdolnym i zainteresowanym studentom, spełniającym określone wymagania, oferowana byłaby możliwość realizacji specjalnego programu zintegrowanych studiów magistersko–doktoranckich, umożliwiającego uzyskanie dyplomu doktora w ciągu 6–7 lat od momentu podjęcia studiów wyższych. Uczelnia powinna ponadto prowadzić w różnych formach kształcenie ustawiczne, tj. studia podyplomowe, kursy specjalistyczne i inne formy kształcenia zawodowego, umożliwiające zdobywanie kwalifikacji czynnym zawodowo absolwentom (nie tylko własnym).

1.2.4. Elastyczność programu i toku studiów

ESK musi zapewniać odpowiednio szeroki zakres obieralności przedmiotów indywidualizujących proces studiowania (dla wszystkich studentów) oraz procedury tworzenia indywidualnych programów studiów, spełniających minimalne wymagania dotyczące efektów kształcenia. Z każdym przedmiotem

związany powinien być więc jego program (zawartość treściowa) oraz pewna liczba atrybutów umożliwiających sprawne i pewne tworzenie programów indywidualnych. Do kanonu takich atrybutów należą:

- liczba godzin zajęć z podziałem na poszczególne formy dydaktyczne,
- liczba przypisanych punktów ECTS,
- lista wymaganych przedmiotów poprzedzających (tzw. poprzedników),
- lista przedmiotów tematycznie podobnych (przedmiotów formalnie równoważnych, których student wybrać nie może, jeśli zaliczył dany przedmiot),
- forma zaliczenia,
- charakter przedmiotu z punktu widzenia wymagań programowych.

Pożądaną cechą oferty programowej w ESK jest jej wariantowość w zakresie przedmiotów podstawowych. Wskazane jest, aby jak największa liczba przedmiotów podstawowych prowadzona była w dwóch wersjach, różniących się m.in. zakresem tematycznym oraz liczbą przyporządkowanych punktów ECTS, np. wersja mała za 3 punkty oraz wersja duża za 5 punktów. Pozwala to traktować wersję małą jako minimalne wymaganie programowe, pozostawiając studentowi decyzję, w jakim stopniu szczegółowości chce poznać dany przedmiot.

Funkcjonowaniu ESK dobrze służy oparty na ECTS punktowy system rozliczania osiągnięć oraz formułowanie wymagań programowych z wykorzystaniem tematycznej klasyfikacji oferowanych przedmiotów. Wykorzystanie klas tematycznych przy formułowaniu wymagań programowych polega na tym, że określany jest zbiór klas tematycznych, odpowiadających obszarom wiedzy ważnym z punktu widzenia kompletności wykształcenia, a następnie dla każdej z tych klas określana jest minimalna liczba punktów ECTS, jaką student musi uzyskać, by zaliczyć przedmioty z tej klasy (dodatkowo może być również określony zbiór przedmiotów obowiązkowych w tej klasie). Wymagania odnoszące się do poszczególnych klas tematycznych uzupełnione są ogólnym wymaganiem uzyskania określonej liczby punktów we wszystkich klasach łącznie – sumowane są punkty przyporządkowane wszystkim zaliczonym przedmiotom. Utworzenie klas tematycznych ułatwia studentom i ich opiekunom systematyczny przegląd oferty programowej, a ponadto sprzyja:

- zdefiniowaniu i konsekwentnemu używaniu wspólnego aparatu pojęciowego i terminologii w przedmiotach należących do tej samej klasy;
- koordynacji treści i form realizacji przedmiotów należących do tej samej klasy, a w szczególności – redukcji niezamierzonej redundancji (te same treści w wielu przedmiotach) i rozwijaniu tematów zbyt słabo reprezentowanych w programie studiów;
- współdziałaniu zespołów zajmujących się pokrewną tematyką, a działających w ramach różnych jednostek organizacyjnych (wydziałów, instytutów, zakładów, katedr).

ESK powinien zapewnić studentowi możliwość transferowania i akumulacji osiągnięć, tzn. uznawania wyników uzyskanych przez niego w ramach innych miejsc, form i rodzajów studiów.

Funkcjonowaniu ESK dobrze służy definiowanie szerokich merytorycznie kierunków kształcenia (makrokierunków pod rządami ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r.), ponieważ w ich ramach mogą być tworzone nowe unikatowe specjalności (w szczególności specjalności zdefiniowanych w poprzek lub na pograniczu dwóch lub więcej tradycyjnych kierunków studiów). Ma to następujące zalety:

- kształcenie na szeroko zdefiniowanym kierunku może mieć charakter bardziej uniwersalny niż kształcenie na tradycyjnym kierunku, a tworzone w jego ramach specjalności mogą obejmować szerszą tematykę niż specjalności związane z tradycyjnymi kierunkami;
- związanie priorytetu przy wyborze specjalności w ramach szeroko zdefiniowanego kierunku z wynikami studiów (ocenami) stanowić może dla studentów zachętę do bardziej efektywnej pracy na początkowych semestrach; wyrównuje również szanse kandydatów mających gorsze przygotowanie do studiów wyższych i z tego powodu niemających możliwości dostania się na preferowany kierunek podczas rekrutacji, a w konsekwencji na specjalności z nim związane.

ESK w naturalny sposób ułatwia studentom uzyskiwanie dodatkowych formalnych kwalifikacji. Odpowiednio zaprojektowany indywidualny (niekonwencjonalny) program studiów umożliwi im, np.: uzyskanie dodatkowej specjalności według anglosaskiej koncepcji *major* i *minor*, ukończenie równoległych studiów na drugim kierunku albo realizację części studiów w innej instytucji, odzwierciedloną w dyplomie ukończenia studiów (przede wszystkim w suplemencie).

Elastyczność toku studiów, stanowiąca istotny element ESK, obejmuje możliwość studiowania według indywidualnego planu studiów w kolejnych semestrach oraz możliwość rozliczania osiągnięć studenta (przy użyciu ECTS) w okresach dłuższych niż jeden semestr. Obydwa te rozwiązania ułatwiają studentowi dostosowywanie swoich obciążeń w poszczególnych okresach zaliczeniowych, a tym samym, tempa studiowania do swoich potrzeb i możliwości.

1.3. Wybrane narzędzia realizacji ESK

Do najważniejszych narzędzi realizacji ESK należą:

- modelowe plany studiów,
- system informacyjny, wspomagający proces dydaktyczny,
- system opieki i doradztwa dla studentów,

- mechanizmy ograniczania wzrostu kosztów kształcenia, spowodowanego elastycznością,
- procedury tworzenia i adaptacji programów studiów,
- mechanizmy zapobiegania nadużyciom elastyczności przez studentów,
- procedury gospodarowania zasobami.

Modelowe plany studiów są podstawowymi narzędziami wspomagania projektowania indywidualnych programów i planów studiów w języku klas tematycznych i minimalnych wymagań programowych. Modelowy plan studiów określa zestaw przedmiotów w kolejnych semestrach i stanowi pewną „standardową” formę realizacji wymagań programowych. Powinien on być przygotowany z myślą o przeciętnym studencie, pragnącym ukończyć studia w założonym terminie oraz zdobyć wiedzę i umiejętności głównie w zakresie wybranego przez siebie kierunku i specjalności. Plan modelowy nie musi być planem „sztywnym”, obok nazw przedmiotów może zawierać – zwłaszcza na wyższych semestrach – nazwy klas tematycznych. Obok planu modelowego istotną pomoc dla studentów stanowić mogą inne przykłady planów studiów spełniających wymagania programowe, a w szczególności plan intensywnego studiowania, stanowiący wskazówkę dla studentów pragnących skończyć studia w czasie krótszym od nominalnego, a także plany odpowiadające różnym obszarom dyplomowania.

Sercem systemu informacyjnego, wspomagającego proces dydaktyczny jest baza danych zawierająca niezbędne informacje o systemie studiów, informacje o posiadanych zasobach materialnych, dane osobowe pracowników i studentów, historię przebiegu studiów poszczególnych studentów itp. System informacyjny w sposób krytyczny warunkuje efektywne administrowanie procesem dydaktycznym. Powinien on umożliwiać pracownikom i studentom całodobowy dostęp do wszystkich niezbędnych informacji dotyczących procesu kształcenia (oferta programowa, programy i warunki zaliczania przedmiotów, rozkład zajęć, plan sesji egzaminacyjnej, regulamin studiów itp.). Informacje dostępne w systemie powinny podlegać ciągłej aktualizacji.

System opieki i doradztwa dla studentów obejmuje indywidualną opiekę nad studentem oraz specjalne zajęcia grupowe typu „orientacja”, służące szeroko rozumianemu informowaniu studentów o systemie studiów. W przypadku studiów I stopnia:

- zajęcia typu „orientacja” powinny być prowadzone w małych grupach, a nauczyciel je prowadzący powinien pełnić funkcję opiekuna każdego studenta z grupy; zajęcia takie powinny być traktowane, z punktu widzenia rozliczania obciążeń dydaktycznych, tak samo jak każde inne;
- indywidualna opieka nad studentem może przybierać różne formy w ciągu całego okresu studiów, w różnych okresach studiów mogą ją sprawować różne osoby, przy czym w ostatnim okresie studiów opiekunem powinien być przyszły kierownik pracy dyplomowej.

W miarę rozwoju form kształcenia ustawicznego oraz systemu transferu dorobku edukacyjnego, powstającego na bazie (Europejskich) Krajowych Ram Kwalifikacji, niezbędne będzie stworzenie nowych form opieki i doradztwa, dostosowanych do wynikających stąd potrzeb.

Perspektywa wzrostu kosztów kształcenia, spowodowanego zwiększeniem elastyczności systemu studiów, jest zwykle mocnym argumentem przemawiającym przeciwko uelastycznianiu systemu kształcenia. Powodem zwiększonych tych kosztów w ESK może być m.in.:

- zwiększenie liczby prowadzonych przedmiotów, mające miejsce w warunkach swobodnej podaży (oferowanie nowych przedmiotów);
- nadmierne korzystanie przez studentów z zasobów uczelni;
- wzrost stopnia złożoności obsługi administracyjnej studentów, związany z powszechną indywidualizacją programów i planów studiów;
- realizacja innych przedsięwzięć warunkujących efektywne funkcjonowanie elastycznego systemu studiów.

Działania ograniczające wzrost tych kosztów muszą być podejmowane już na etapie projektowania ESK. Najważniejsze z nich to:

- eliminowanie nadmiarowości w ofercie dydaktycznej,
- prowadzenie odpowiedniej polityki w zakresie uruchamiania zajęć dydaktycznych,
- prowadzenie odpowiedniej polityki w zakresie rozdziału środków na prowadzenie działalności dydaktycznej,
- redukcja wymiaru zorganizowanych zajęć dydaktycznych,
- rozdział zadań dydaktycznych w drodze konkursu,
- racjonalizacja wydatków na modernizację procesu dydaktycznego,
- wykorzystanie udziału studentów w procesie dydaktycznym,
- wprowadzenie zasady odpłatności za ponadwymiarowe korzystanie z zasobów uczelni.

Niektóre cechy ESK mogą być wykorzystane do usprawniania procesów adaptacyjnych, dotyczących programów studiów. Gdy wymagania programowe formułowane są przy użyciu nazw klas tematycznych (a nie nazw przedmiotów), możliwy jest inny sposób organizacji prac programowych niż w tradycyjnych (nieelastycznych) systemach kształcenia. Istotą tego odmiennego podejścia jest decentralizacja zadań i odpowiedzialności. Do sprawowania indywidualnej „opieki” nad specjalnością powoływany jest jej kierownik. Jego zadaniem jest m.in. opracowywanie projektów zmian wymagań programowych i planów modelowych specjalności. Poszczególne klasy tematyczne znajdują się natomiast pod „opieką” koordynatorów. Zadaniem koordynatora klasy tematycznej jest m.in. opracowanie projektu określającego zestaw przedmiotów w klasie oraz ich programy i atrybuty. Propozycje przedłożone przez kierowników specjalności i koordynatorów klas tematycznych są dyskutowane przez odpowiednią komisję programową

i zatwierdzane przez organ jednoosobowy. Organ statutowo odpowiedzialny za określanie planów studiów i programów nauczania podejmuje jedynie kluczowe decyzje dotyczące systemu kształcenia, takie jak: ustalenie podstawowych zasad definiowania planów studiów i programów nauczania, określenie kierunków studiów i zestawu specjalności oraz dokonywanie zmian w tym zakresie, określenie ogólnej struktury klas tematycznych i dokonywanie zmian w tym zakresie. Organ ten podejmuje również decyzje zatwierdzające projekty przedłożone przez komisje programowe, pozostawiając jednakże tym komisjom możliwość dokonywania zmian prowadzących do ulepszenia oraz aktualizacji planów studiów i programów nauczania.

Zapobieganie nadużyciom elastyczności w ESK polega przede wszystkim na wprowadzaniu ograniczeń dotyczących projektowania indywidualnego planu studiów. Najważniejsze są w tym względzie ograniczenia to ograniczenia:

- wynikające z przyjętego sposobu kontroli postępów studiów;
- dotyczące maksymalnego wymiaru przedmiotów, na które student może się zapisać w danym okresie rejestracyjnym;
- związane z następstwem przedmiotów, polegające na tym, że student nie może umieścić w indywidualnym planie studiów na dany okres przedmiotu, jeśli nie zaliczył tzw. poprzedników;
- wynikające z przyczyn organizacyjnych (przykład: sztywny plan studiów na pierwszym roku).

Znamienna dla ESK znaczna dynamika zmian zapotrzebowania na pewne sale wykładowe czy miejsca w laboratoriach może rodzić trudności w ich racjonalnym gospodarowaniu. Rozstrzygnięcie konfliktów w dostępie do krytycznych zasobów, takich jak ograniczona liczba miejsc w laboratorium, opiera się najczęściej na wykorzystaniu zasady preferencji dla studentów osiągających lepsze wyniki w nauce.

1.4. Korzyści wynikające ze zwiększania elastyczności systemu kształcenia

Korzyści ze zwiększania elastyczności odnoszą uczestnicy wszystkich form kształcenia, oferowanych przez uczelnię (nie tylko „regularni” studenci), oraz inni adresaci oferty edukacyjnej uczelni. Poszerzeniu ulegają możliwości wyboru spośród różnych form kształcenia ustawicznego czy form związanych z LLL. Każdy student uzyskuje szersze możliwości wyboru ścieżki studiowania i rodzaju dyplomu oraz kierunku i specjalności studiów, a w szczególności możliwości:

- indywidualizacji drogi do dyplomu (tak w sensie ścieżki programowej, jak i tempa studiowania);

- kształcenia interdyscyplinarnego na pograniczu różnych tradycyjnych kierunków studiów.

Uzyskuje on ponadto możliwość:

- zdobycia profesjonalnej wiedzy oraz odpowiedniego zasobu umiejętności praktycznych, stwarzających możliwość znalezienia atrakcyjnego zatrudnienia;
- kształtowania swego programu studiów zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami i predyspozycjami;
- ukończenia studiów nawet w przypadku potrzeby podjęcia podczas ich trwania stałego lub okresowego zatrudnienia lub spowodowanej przyczynami losowymi przerwy w studiach;
- kontynuowania studiów za granicą przez semestr lub rok, z uwzględnieniem akumulacji i transferu osiągnięć (po spełnieniu określonych warunków);
- uzyskania wykształcenia zgodnego z wzorcami międzynarodowymi (międzynarodowymi standardami *de facto*).

Zwiększania elastyczności systemu kształcenia jest także korzystne dla uczelni. W wyniku uelastyczniania następuje bowiem:

- rozszerzenie zdolności adaptacyjnych uczelni, tzn. sprawności wprowadzenia zmian do jej oferty edukacyjnej, będących odpowiedzią na zmieniające się warunki, w jakich ona funkcjonuje (zainteresowania studentów, rozwój nauki i postęp techniczny, potrzeby rynku pracy).
- rozszerzenie oferty edukacyjnej uczelni w zakresie różnych form kształcenia ustawicznego, w szczególności oferty adresowanej do takich grup społecznych, jak: uczniowie szkół średnich, osoby dorosłe (w tym zarówno osoby pracujące zawodowo, jak i emeryci), osoby niepełnosprawne, imigranci czy mniejszości etniczne.

W wyniku uelastyczniania systemu kształcenia uczelnia uzyskuje zdolność do długofalowego utrzymywania zgodności nadawanych tytułów i stopni oraz programów i sposobów nauczania z wzorcami międzynarodowymi (międzynarodowymi standardami *de facto*). Przy czym chodzi tu nie tylko o wykorzystania różnych wymiarów elastyczności w ewolucyjnym nadążaniu za zmianami wzorców, ale także o możliwość twórczego włączenia się w ich doskonalenie. Uelastycznianie ułatwia ponadto wprowadzanie mechanizmów proefektywnościowych oraz procedur zapewniania jakości kształcenia (mechanizmów stymulowania, nadzorowania i oceny jakości).

I wreszcie, w wyniku uelastyczniania systemu kształcenia uczelnia uzyskuje zdolność do pełnego i efektywnego uczestnictwa w systemie transferu i uznawania dorobku edukacyjnego, powstającym na bazie (Europejskich) Krajowych Ram Kwalifikacji. Istotne jest tu także uznawanie kwalifikacji uzyskanych w trybie nieformalnym i pozaformalnym.

Bibliografia

- Kraśniewski, A. (2008). Lifelong learning in Poland: Challenges and Priorities. In: *EUA Bologna Handbook*. Ed. by E. Froment, J. Kohler, L. Purser, and L. Wilson, article B 1.6–3. Berlin: Raabe Verlag.
- Kraśniewski, A.; Morawski, R. Z.; Woźnicki, J. (1997). *Some Underestimated Aspects of Quality Assessment in Engineering Education*. Proc. 1997 ASEE Annual Conf. (Milwaukee, USA, June 15–18, 1997), CD ROM, Session 2660.
- Woźnicki, J. (2009). *Elastyczność studiów w przyszłym uniwersytecie – projekt wstępny*. Komitet Sterujący Projektu „Pierwszy niepubliczny uniwersytet humanistyczny w Polsce”. Warszawa: SWPS i WSNHiD.
- Woźnicki, J., red. (1996). *Elastyczny system studiów dwustopniowych*. Warszawa: Wydaw. Nauk. PWN.
- Woźnicki, J., red. (1999). *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy* (2009). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Sursock, A.; Smidt, H. (2010). *Trends 2010: a decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.

2. Charakterystyka elastyczności systemu kształcenia w wybranych uczelniach krajowych

Roman Z. Morawski, Marcin Gomoła

2.1. Wprowadzenie

Zawarta w tym rozdziale charakterystyka systemu kształcenia w wybranych uczelniach krajowych jest wynikiem badania ankietowego, zrealizowanego przy użyciu internetowego systemu zbierania danych „Moje ankiety” (<http://moje-ankiety.pl/>) w dniach od 24 listopada 2010 r. do 7 lipca 2011 r. Do jego przeprowadzenia został użyty formularz zamieszczony w Dodatku D1.

Celem badania było uzyskanie wielowymiarowej charakterystyki elastyczności systemów kształcenia w polskich uczelniach publicznych pod rządami ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. W niniejszym rozdziale przedstawiono syntetyczne wyniki tego badania w formie zestawień tabelarycznych, uzyskanych na podstawie ponad 50 000 surowych danych. Ze względu na to, że w większości przypadków zasadniczym źródłem niepewności wyników okazały się trudne do oszacowania dane, a nie ich niedostateczna liczebność, ograniczono się podczas ich obróbki statystycznej do estymat trzech parametrów rozkładów prawdopodobieństwa analizowanych zmiennych losowych: wartości minimalnej i maksymalnej oraz wartości średniej, zrezygnowano z wyższych momentów tych rozkładów oraz z szacowania niepewności owych estymat.

Ze względu na brak w pełni porównywalnych danych dla uczelni zagranicznych nie podjęto próby porównania polskich uczelni z uczelniami zagranicznymi pod względem elastyczności systemu kształcenia. Predykaty wartościujące, jeśli pojawiają się w komentarzu, wynikają na ogół z doświadczenia jego autora, związanego z uelastycznianiem systemu kształcenia na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej oraz z osobistych obserwacji poczynionych w kilkudziesięciu uczelniach amerykańskich, kanadyjskich i brytyjskich.

Wyniki ankiety ilustrują stan elastyczności w uczelniach funkcjonujących na początku 2011 r. pod rządami ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r., a więc w punkcie początkowym zmian, które muszą nastąpić w tych uczelniach po wejściu w życie (z dniem 1 października 2011 r.) ustawy znowelizowanej 18 marca 2011 r.

Syntetyczne wyniki ankiety zestawiono w 48 tabelach podzielonych na trzy podzbiory:

- podzbiór 16 tabel, odnoszących się do wszystkich ankietowanych uczelni;
- podzbiór 16 tabel, odnoszących się do uniwersytetów „bezprymiotnikowych”;
- podzbiór 16 tabel, odnoszących się do uczelni technicznych.

Podzbiór tabel, odnoszących się do wszystkich ankietowanych uczelni składa się z sześciu grup tabel odpowiadających sześciu działom ankiety, których rzymskie numery pojawiają się w numerach odpowiednich tabel. W ramach każdej z grup tablice ponumerowane są przy użyciu cyfr arabskich. Tabele odnoszące się do uniwersytetów „bezprymiotnikowych” ponumerowane są w sposób analogiczny, przy czym ich numery opatrzone są literą „a”. Analogiczną strukturę ma podzbiór tabel odnoszących się do uczelni technicznych, przy czym ich numery kończą się literą „b”. Oznacza to, że – na przykład – w tabelach IV.3, IV.3a i IV.3b znaleźć można statystyki odpowiedzi na jedno z pytań postawionych w IV dziale ankiety, wyznaczone – odpowiednio – dla wszystkich ankietowanych uczelni, dla uniwersytetów „bezprymiotnikowych” i dla uczelni technicznych.

Formularz ankiety zamieszczony w Dodatku D1 zawiera kody pytań, które występują w tabelach. Kody te składają się z mnemonicznego identyfikatora działu ankiety, liczby poprzedzonej literą „Q”, wskazującej na numer pytania w grupie pytań składających się na ten dział oraz z numeru podpunktu pytania, jeżeli zawiera ono podpunkty.

Komentarz do syntetycznych wyników ankiety obejmuje sześć podzbiorów uwag odnoszących się do sześciu działów ankiety.

2.2. Uwagi do działu „Metryczka”

Syntetyczne wyniki ankiety, dotyczące działu „Metryczka” przedstawiono w tabelach: I.1, I.1a i I.1b oraz I.2, I.2a i I.2b.

W badaniu ankietowym wzięło udział 208 jednostek 32 uczelni publicznych, wśród których znalazło się 9 uczelni technicznych, 6 uniwersytetów „bezprymiotnikowych”¹ i 5 wyższych szkół zawodowych. Ankietowaną jednostką miała być uczelnia bezwydziałowa lub wydział uczelni podzielonej na wydziały.

Dwie uczelnie udzieliły jednak odpowiedzi dla grupy wydziałów:

- Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie: dla grupy obejmującej Wydział Wychowania Fizycznego, Wydział Rehabilitacji oraz Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu,
- Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu: dla grupy obejmującej Wydział Biologii i Hodowli Zwierząt, Wydział Inżynierii Kształtowania Środowiska

¹ Tj. uniwersytetów w tradycyjnym rozumieniu tego pojęcia.

i Geodezji, Wydział Medycyny Weterynaryjnej, Wydział Nauk o Żywności oraz Wydział Nauk o Wydział Przyrodniczo-Technologiczny.

Nie wszystkie uczelnie udzieliły odpowiedzi dla wszystkich swoich wydziałów. Skrajnym przykładem jest Politechnika Gdańska, która udzieliła odpowiedzi tylko dla Wydziału Architektury.

W ankiecie wzięło udział pięć uczelni bezwydziałowych, a mianowicie:

- Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej,
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. J. A. Komeńskiego w Lesznie,
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim,
- Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie,
- Szkoła Główna Handlowa w Warszawie.

Jak się wydaje zbiór 32 uczelni, które wzięły udział w ankiecie, można uznać za reprezentatywny dla ogółu uczelni publicznych zarówno ze względu na ich liczebność, jak i zróżnicowanie. Zbiór ten zdaje się być reprezentatywny także w zakresie merytorycznych obszarów kształcenia, o czym świadczy lista 136 kierunków prowadzonych przez owe uczelnie (tab. I.1).

Zróżnicowanie ankietowanych uczelni może rodzić także pewne trudności interpretacyjne. Przykładem niech będą odpowiedzi na pytania M_Q6 i M_Q7 (tab. I.3). Maksymalna liczba przedmiotów oferowanych przez ankietowaną jednostkę na początku semestru zimowego 2010/2011 jest ponad dziesięciokrotnie większa od średniej; podobnie – maksymalna liczba przedmiotów uruchomionych przez jednostkę w tym semestrze. Jednostkami uruchamiającymi ponad 1000 przedmiotów są:

- Wydział Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego (2267),
- Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego (1743),
- Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny Uniwersytetu Łódzkiego (1479).

Po ich wyeliminowaniu z analizy maksymalna liczba uruchomionych przedmiotów spada z 2267 do 814, a średnia z 222 do 195. Bezwydziałowa Szkoła Główna Handlowa w Warszawie oferuje ponad 1000 przedmiotów, ale uruchamia „tylko” 814.

2.3. Uwagi do działu „Kierunki studiów”

Syntetyczne wyniki ankiety dotyczące działu „Kierunki studiów” przedstawiono w tabelach: II.1, II.1a i II.1b oraz II.2, II.2a i II.2b.

W tabeli II.1, oprócz nazw kierunków, podano liczbę realizacji każdego z nich w ankietowanych jednostkach. Dwucyfrowe liczby realizacji pojawiają się głównie przy nazwach kierunków, które cieszyły się szczególną popularnością w latach 1990–2010, takich jak: *Administracja* (11 realizacji), *Biotechnologia* (11), *Ekonomia* (12), *Finanse i rachunkowość* (11), *Informatyka* (23), *Logistyka* (12), *Ochrona środowiska* (15), *Socjologia* (10), *Zarządza-*

nie (21) czy *Zarządzanie i inżynieria produkcji* (11). Średnia liczba realizacji w zbiorze 208 jednostek jest tylko nieco większa od 4, co oznacza, że:

- prowadzenie kształcenia na tym samym kierunku przez różne wydziały jednej uczelni jest raczej rzadkością,
- wiele wydziałów oferuje kształcenie na makrokierunkach i kierunkach unikatowych, które nie należą do kanonu kierunków zdefiniowanych centralnie.

Wyjaśnia to w pewnym stopniu dużą częstotliwość odpowiedzi NIE na pytania K_Q2 (75%) i K_Q11 (45%), dotyczące możliwości kontynuowania studiów na tym samym kierunku w różnych jednostkach (tab. II.2). Należy się spodziewać, że taka możliwość przestanie praktycznie istnieć w najbliższych latach w związku z likwidacją centralnej listy kierunków. Nie musi to jednak oznaczać ograniczenia mobilności studentów, pojawią się bowiem nowe mechanizmy agregowania efektów kształcenia i kwalifikacji uzyskanych w różnych instytucjach.

Za większy niż spodziewany uznać należy udział odpowiedzi TAK na pytania K_Q3, ..., K_Q11 w tabeli II.2. O tym, że odpowiedzi te opisują rzeczywistą praktykę ankietowanych jednostek, a nie tylko teoretyczną możliwość świadczy większa niż spodziewana liczba studentów, którzy z różnych opcji mobilności skorzystali (kolumna LS w tab. II.2).

Jak wynika z odpowiedzi na pytanie K_Q12 w tabeli II.2 w ponad połowie realizacji kierunków nie przewidziano mechanizmu zapobiegania dublowaniu treści przedmiotów obieralnych, przy czym w znacznie większej skali występuje to na uniwersytetach (67% w tabeli II.2a) niż na uczelniach technicznych (30% w tab. II.2b). Brak takiego mechanizmu może prowadzić do naruszania zasad przypisywania punktów ECTS do osiągnięć studenta i do marnotrawienia środków finansowych przeznaczonych na kształcenie.

Suma odpowiedzi TAK na pytanie K_Q13 w tabeli II.2 jest o blisko jedną czwartą mniejsza od liczby realizacji kierunków, co oznacza, że znaczna część studentów w ogóle nie ma możliwości wyboru specjalności, studiują oni bowiem na bezspecjalnościowych realizacjach kierunków lub też są przypisywani do specjalności w trybie administracyjnym. Sytuacja studentów uniwersytetów jest nawet nieco gorsza, ponieważ jedna trzecia z nich nie ma takiej możliwości (K_Q13 w tab. II.2a).

2.4. Uwagi do działu „Cechy systemu studiów”

Syntetyczne wyniki ankiety dotyczące działu „Cechy systemu studiów” przedstawiono w tabelach: III.1, III.1a i III.1b.

Jak wynika z odpowiedzi na pytanie C_Q1 w tabelach III.1, III.1a i III.1b, w przeważającej większości ankietowanych jednostek (ok. 90%) student

może zmienić kierunek kształcenia w trakcie odbywania studiów. Bez odpowiedzi pozostaje jednak pytanie, na ile jest to rzeczywista praktyka owych jednostek, a nie tylko teoretyczna możliwość. Wiele bowiem jednostek oferuje kształcenie na dwóch lub kilku kierunkach, z których jeden lub dwa cieszą się znacznie większym zainteresowaniem młodzieży niż pozostałe, a ze względów kadrowo-infrastrukturalnych przeniesienie wszystkich zainteresowanych z mniej atrakcyjnego kierunku na bardziej atrakcyjny jest często niemożliwe.

Statystyka odpowiedzi na pytanie C_Q2 w tabelach III.1, III.1a i III.1b świadczy o tym, że idee kształcenia ustawicznego czy uczenia się przez całe życie (LLL) wciąż spotykają się w uczelniach z ograniczonym zrozumieniem: inne niż studia podyplomowe i kursy specjalistyczne formy tego kształcenia oferowane są jedynie przez 7–8% ankietowanych jednostek.

Do pozytywnych odpowiedzi na pytanie C_Q3 w tabelach III.1, III.1a i III.1b należy podejść z dużą ostrożnością, jako że wciąż w większości uczelni podstawowym okresem rozliczeniowym jest rok akademicki, składający się z dwóch semestrów.

Duży odsetek odpowiedzi NIE na pytanie C_Q4 w tabeli III.1 (44%) każe domniemywać, że struktura programów studiów jest bardzo często pochodną struktury kadry nauczającej, tradycji programowych i/lub ograniczeń infrastrukturalnych, a nie wynikiem głębszej optymalizacji efektów kształcenia, jakie owe programy mają zapewnić. Tylko częściowo wynik ten można uzasadnić istnieniem standardów kształcenia i przekonaniem, że stanowią one wystarczający schemat systematyzacji treści. Sytuacja jest nieco lepsza na uczelniach technicznych (38% odpowiedzi NIE na pytanie C_Q4 w tab. III.1b) i nieco gorsza na uniwersytetach (55% odpowiedzi NIE na pytanie C_Q4 w tab. III.1a).

Nadspodziewanie duży jest odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie C_Q5_5 w tabelach III.1, III.1a i III.1b (ok. 30%). Niestety ankieta nie dostarcza odpowiedzi na pytanie, jaki jest tryb uznawania osiągnięć studenta, uzyskanych w instytucjach pozauczelnianych przez ankietowane jednostki i jakie jest jego formalno-prawne uzasadnienie.

Jak wynika z odpowiedzi na pytanie C_Q6 w tabeli III.1, nadspodziewanie duży odsetek ankietowanych jednostek oferuje kształcenie na makrokierunku (9%), na kierunku unikatowym (11%) lub na studiach międzykierunkowych (10%), przy czym odpowiednie wskaźniki dla uniwersytetów (12%, 22% i 14% w tab. III.1a) są istotnie wyższe niż dla uczelni technicznych (9%, 1% i 7% w tab. III.1b). Powstaje pytanie, czy w następstwie tego doświadczenia jednostki te są lepiej przygotowane do wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) po 1 października 2011 r.

Do pozytywnych odpowiedzi na pytanie C_Q7_3 w tabelach III.1, III.1a i III.1b należy podejść z dużą ostrożnością, respondenci mogli bowiem

różnie zinterpretować pojęcie „kwalifikacji” (potocznie lub w duchu KRK).

Duży odsetek odpowiedzi NIE na pytanie C_Q9 w tabeli III.1 (65%), w tabeli III.1a (63 %) i w tabeli III.1b (58%) zdaje się świadczyć o dość częstym niezrozumieniu idei systemu ECTS. Z kolei duży odsetek odpowiedzi NIE na pytanie C_Q11 w tabeli III.1 (50%), w tabeli III.1a (36%) i w tabeli III.1b (43%) może świadczyć o:

- braku dbałości o ekonomiczne aspekty kształcenia,
- braku konieczności ustanawiania górnego limitu zgłoszeń na przedmioty obieralne wobec braku nadmiaru zainteresowanych studentów,
- znacznej sztywności programów, wykluczającej dysproporcjonalny wpływ studentów na istotne przedmioty.

To, że wartości tego wskaźnika, wyznaczone dla uniwersytetów i uczelni technicznych, są niższe od wartości średniej wskazuje na to, że najgorsza jest sytuacja w pozostałych uczelniach.

2.5. Uwagi do działu „Specjalność na studiach I stopnia”

Syntetyczne wyniki ankiety dotyczące działu „Specjalność na studiach I stopnia” przedstawiono w tabelach: IV.1, IV.1a i IV.1b; IV.2, IV.2a i IV.2b; IV.3, IV.3a i IV.3b; IV.4, IV.4a i IV.4b oraz IV.5, IV.5a i IV.5b.

W tabeli IV.1 zwracają uwagę skrajne odpowiedzi udzielone na pytanie SI_Q2_1: 158 punktów ECTS i 364 punktów ECTS, które – jak wynika to z tabeli IV.1a – pojawiają się na uniwersytetach. Z jednej strony rodzi się wątpliwość, czy ten minimalny wymiar spełnia wymagania formalne stawiane programom sześciomiesięcznym; z drugiej zaś – obawa, że wymiar maksymalny wynika z niezrozumienia idei systemu ECTS lub braku dbałości o ekonomiczne aspekty kształcenia. Z kolei wartości średnie uzyskane z odpowiedzi na pytania SI_Q2_2 (83%) i SI_Q2_3 (14%) w tabeli IV.1 świadczą o tym, jak sztywne są na ogół programy studiów I stopnia, oferowane przez ankietowane jednostki. Tabele IV.1a i IV.1b pokazują, że dotyczy to w takim samym stopniu także jednostek uniwersytetów i uczelni technicznych. Prawdopodobnym objaśnieniem tego stanu rzeczy jest żywotne zainteresowanie kadry nauczającej długookresową stabilnością swoich obciążeń dydaktycznych.

Do odpowiedzi na pytanie SI_Q7_3 w tabelach IV.2, IV.2a i IV.2b należy podejść z dużą ostrożnością, respondenci mogli bowiem różnie zinterpretować „przypisywanie punktów ECTS przedmiotom realizowanym poza jednostką”. Podobnej ostrożności wymaga interpretacja odpowiedzi na pytanie SI_Q7_4 w tabelach IV.3, IV.3a i IV.3b wobec możliwości utożsamienia „odrębnego programu dedykowanego studentom szczególnie uzdolnionym” z indywidualnym tokiem studiów.

Porównanie tabeli IV.4 z tabelą IV.1 pokazuje, że programy dedykowane studentom szczególnie uzdolnionym są tylko nieco bardziej elastyczne niż programy przeznaczone dla ogółu studentów, przy czym wartości odpowiednich wskaźników, wyznaczone dla uniwersytetów (tab. IV.4a) są nieco gorsze od wartości średnich, a ich wartości wyznaczone dla uczelni technicznych (tab. IV.4a) – nieco lepsze.

Jak wynika z odpowiedzi na pytanie SI_Q6 w tabelach IV.5, IV.5a i IV.5b, niemal połowa programów specjalności realizowana jest bez systemowego ograniczenia następstwa przedmiotów. Brak potrzeby wprowadzania takiego ograniczenia wiąże się zapewne z dużą sztywnością programów: przedmioty swobodnego wyboru (stanowiące średnio 14% programu) oferowane są najczęściej na ostatnich semestrach studiów – po zaliczeniu przez studenta przedmiotów podstawowych dla kierunku i specjalności – gdy kolejność wyboru przedmiotów obieralnych nie ma już większego znaczenia.

2.6. Uwagi do działu „Specjalność na studiach II stopnia”

Syntetyczne wyniki ankiety dotyczące działu „Specjalność na studiach II stopnia” przedstawiono w tabelach: V.1, V.1a i V.1b; V.2, V.2a i V.2b; V.3, V.3a i V.3b; V.4, V.4a i V.4b oraz V.5, V.5a i V.5b.

W tabeli V.1 zwraca uwagę uzyskana w odpowiedzi na pytanie SII_Q2_1 wartość maksymalna wymiaru programu studiów II stopnia 570 punktów ECTS, która – jak wynika z tabeli V.1a – pojawia się na uniwersytecie. Taki wymiar programu studiów II stopnia może wynikać tylko z zupełnego niezrozumienia idei systemu ECTS lub zupełnego braku dbałości o ekonomiczne aspekty kształcenia. Z kolei wartości średnie uzyskane z odpowiedzi na pytania SII_Q2_2 (ok. 75%) i SII_Q2_3 (ok. 20%) w tabelach V.1, V.1a i V.1b świadczą o tym, jak sztywne są na ogół programy studiów II stopnia, oferowane przez ankietowane jednostki: są tylko nieco bardziej elastyczne niż programy studiów I stopnia. Trudno to objaśnić wyłącznie zainteresowaniem kadry nauczającej długookresową stabilnością swoich obciążeń dydaktycznych. Studia II stopnia są bowiem w jakimś stopniu zintegrowane z procesem badawczym; tematy prac magisterskich powinny być związane w jakimś stopniu z projektami badawczymi prowadzonymi przez ową kadrę. Czyżby kadra owa straciła zainteresowanie dla wykorzystywania w badaniach taniej siły roboczej, jaką są magistranci?

Podobnie jak w przypadku studiów I stopnia do odpowiedzi na pytanie SII_Q7_3 w tabelach V.2, V.2a i V.2b należy podejść z dużą ostrożnością, respondenci mogli bowiem różnie zinterpretować „przypisywanie punktów ECTS przedmiotom realizowanym poza jednostką”. Podobnej ostrożności wymaga interpretacja odpowiedzi na pytanie SII_Q7_4 w tabelach V.3, V.3a i V.3b wobec możliwości utożsamienia „odrębnego programu dedy-

kowanego studentom szczególnie uzdolnionym” z indywidualnym tokiem studiów.

Porównanie tabeli V.4 z tabelą V.1 pokazuje, że programy dedykowane studentom szczególnie uzdolnionym są w przypadku studiów II stopnia na ogół znacznie bardziej elastyczne niż programy przeznaczone dla ogółu studentów. Okazuje się jednak, że nie dotyczy to uniwersytetów (tab. V.4a).

Jak wynika z odpowiedzi na pytanie SII_Q6 w tabelach V.5, V.5a i V.5b, ponad połowa programów specjalności realizowana jest bez systemowego ograniczenia następstwa przedmiotów, przy czym dla uczelni technicznych wartość tego wskaźnika przekracza nawet 62%. Brak potrzeby wprowadzania takiego ograniczenia wiąże się zapewne z dużą sztywnością programów: przedmioty swobodnego wyboru (stanowiące średnio 21% programu) oferowane są najczęściej na ostatnich semestrach studiów – po zaliczeniu przez studenta obowiązkowych przedmiotów zaawansowanych – gdy kolejność wyboru przedmiotów obieralnych nie ma już większego znaczenia.

2.7. Uwagi do działu „Administrowanie systemem studiów”

Syntetyczne wyniki ankiety dotyczące działu „Administrowanie systemem studiów” przedstawiono w tabelach: VI.1, VI.1a i VI.1b.

Statystyki odpowiedzi na pytanie A_Q1 przedstawione w tabelach VI.1, VI.1a i VI.1b pokazują znaczny stopień informatyzacji procesu dydaktycznego w ankietowanych jednostkach, większy – co zaskakuje – na uniwersytetach niż na uczelniach technicznych. Trudno, oczywiście, ocenić, co kryje się za każdą odpowiedzią TAK w podpunktach A_Q1_1, ..., A_Q1_9. Czy, na przykład, „baza danych o ofercie dydaktycznej Jednostki” to 10-stronicowa tabela w formacie DOC czy też *sensu stricto* baza danych na platformie ORACLE umożliwiająca selektywne docieranie do najdrobniejszych szczegółów oferowanych programów?

Do odpowiedzi pozytywnych na pytania A_Q2 i A_Q3 w tabelach VI.1, VI.1a i VI.1b należy podejść z dużą ostrożnością, respondenci mogli bowiem w obydwu przypadkach bardzo szeroko zinterpretować pojęcie „systemu opieki i doradztwa dla studentów”, traktując na przykład opiekuna grupy studenckiej jako indywidualnego doradcę.

Tabele dotyczące wszystkich ankietowanych uczelni

I. METRYCZKA

Tabela I.1. Lista ankietowanych uczelni (32) i ich jednostek (208) w porządku alfabetycznym

–	Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim	Politechnika Białostocka
–	Wydział Administracji	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim	Wydział Elektryczny
–	Wydział Filologii Polskiej		Wydział Mechaniczny
–	Wydział Socjologii	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie	Wydział Informatyki
–	Wydział Zamiejscowy Turystyki, Hotelarstwa i Promocji Środowiska	Instytut Finansów	Wydział Budownictwa i Inżynierii Środowiska
–	Wydział Nauk Politycznych	Instytut Historii	Zamiejscowy Wydział Zarządzania Środowiskiem PB w Hajnówce
–	Wydział Pedagogiczny	Instytut Informatyki	Wydział Zarządzania
–	Wydział Historyczny	Instytut Jazzu	
		Instytut Zarządzania	Politechnika Gdańska
–	Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu	Instytut Dietetyki	Wydział Architektury
–	Wydział Turystyki i Rekreacji	Instytut Kosmetologii	
–	Wydział Wychowania Fizycznego	Instytut Pielęgniarstwa	Politechnika Koszalińska
–	Zamiejscowy Wydział Kultury Fizycznej w Gorzowie Wielkopolskim	Instytut Bezpieczeństwa Wewnętrznego	Instytut Wzornictwa
		Instytut Architektury	Instytut Polityki Społecznej i Stosunków Międzynarodowych
		Instytut Neofilologii	Instytut Mechatroniki Nanotechnologii i Techniki Próżniowej
		Instytut Zdrowia Publicznego	Wydział Mechaniczny
			Wydział Budownictwa i Inżynierii Środowiska
–	Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu	Instytut Ekonomii i Zarządzania
–	Wydział Wychowania Fizycznego, Wydział Rehabilitacji oraz Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu	Instytut Studiów Społecznych	Instytut Neofilologii i Komunikacji Społecznej
		Instytut Techniki i Matematyki	Wydział Elektroniki i Informatyki
		Instytut Wychowania fizycznego	
		Instytut Sztuki	
		Instytut studiów edukacyjnych	
–	Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie	
–	Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Sulechowie	
–	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. J. A. Komeńskiego w Lesznie		
–	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. J. A. Komeńskiego w Lesznie		

–	Politechnika Łódzka				Uniwersytet Ekonomiczny im. Karola Adamieckiego w Katowicach
–	Wydział Inżynierii Procesowej i Ochrony Środowiska	–	Wydział Architektury	–	Wydział Informatyki i Komunikacji
–	Wydział Fizyki Technicznej, Informatyki i Matematyki Stosowanej	–	Wydział Budownictwa Mechaniki i Petrochemii	–	Wydział Zarządzania
–	Wydział Budownictwa, Architektury i Inżynierii Środowiska	–	Wydział Elektroniki i Techniki Informatycznych	–	Wydział Ekonomii
–	Wydział Biotechnologii i Nauk o Żywności	–	Wydział Transportu	–	Wydział Finansów i Ubezpieczeń
–	Wydział Mechaniczny	–	Kolegium Nauk Społecznych i Ekonomicznych	–	Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu
–	Instytut Papiernictwa i Poligrafii	–	Wydział Inżynierii Chemicznej i Procesowej	–	Wydział Gospodarki Międzynarodowej
–	Wydział Chemiczny	–	Wydział Elektryczny	–	Wydział Informatyki i Gospodarki Elektronicznej
–	Wydział Organizacji i Zarządzania	–	Wydział Matematyki i Nauk Informacyjnych	–	Wydział Ekonomii
–	Politechnika Poznańska	–	Wydział Inżynierii Środowiska	–	Wydział Towaroznawstwa
–	Wydział Elektryczny	–	Wydział Inżynierii Produkcji	–	Wydział Zarządzania
–	Wydział Architektury	–	Wydział Mechatroniki	–	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
–	Wydział Informatyki	–	Wydział Mechaniczny Energetyki i Lotnictwa	–	Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu
–	Wydział Inżynierii Zarządzania	–	Wydział Fizyki	–	Wydział Biologii
–	Wydział Inżynierii Zarządzania	–	Wydział Chemiczny	–	Wydział Chemii
–	Wydział Technologii Chemicznej	–	Wydział Inżynierii Łądowej	–	Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
–	Wydział Maszyn Roboczych i Transportu	–	Wydział Zarządzania	–	Wydział Fizyki
–	Politechnika Rzeszowska	–	Wydział Geodezji i Kartografii	–	Wydział Historyczny
–	Wydział Chemiczny	–	Wydział Samochodów i Maszyn Roboczych	–	Wydział Teologiczny
–	Wydział Elektrotechniki i Informatyki	–	Wydział Administracji i Nauk Społecznych	–	Wydział Matematyki i Informatyki
–	Wydział Matematyki i Fizyki Stosowanej	–	Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	–	Wydział Prawa i Administracji
–	Wydział Zarządzania	–	Szkoła Główna Handlowa w Warszawie	–	Wydział Nauk Politycznych i Dziennikarstwa
–	Wydział Budowy Maszyn i Lotnictwa	–	Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach	–	Wydział Nauk Społecznych
–	Politechnika Śląska	–	Wydział Opieki Zdrowotnej	–	Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych
–	Wydział Budownictwa	–	Wydział Zdrowia Publicznego	–	
–	Wydział Transportu	–	Wydział Lekarski z Oddziałem Lekarsko-Dentystycznym w Zabru	–	
–	Wydział Inżynierii Materiałowej i Metalurgii	–	Wydział Lekarski w Katowicach	–	
–	Wydział Inżynierii Biomedycznej	–	Wydział Farmaceutyczny z Oddziałem Medycyny Laboratoryjnej	–	
–	Wydział Organizacji i Zarządzania	–		–	
–	Wydział Elektryczny	–		–	
–	Wydział Automatyki, Elektroniki i Informatyki	–		–	
–	Wydział Architektury	–		–	

Uniwersytet Jagielloński

- Wydział Biochemii, Biofizyki i Biotechnologii
- Biologii i Nauk o Ziemi
- Wydział Chemii
- Wydział Farmaceutyczny z Oddziałem Analityki Medycznej
- Wydział Filologiczny
- Wydział Filozoficzny
- Wydział Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej
- Wydział Lekarski
- Wydział Matematyki i Informatyki
- Wydział Nauk o Zdrowiu
- Wydział Polonistyki
- Wydział Prawa i Administracji
- Studiów Międzynarodowych i Politycznych
- Wydział Historyczny
- Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

- Wydział Prawa Kanonicznego
- Wydział Nauk Pedagogicznych
- Wydział Teologiczny
- Wydział Biologii i Nauk o Środowisku
- Wydział Studiów nad Rodziną
- Wydział Prawa i Administracji
- Wydział Filozofii Chrześcijańskiej
- Wydział Nauk Historycznych i Społecznych
- Wydział Nauk Humanistycznych

Uniwersytet Łódzki

- Wydział Prawa i Administracji
- Wydział Nauk Geograficznych
- Wydział Fizyki i Informatyki Stosowanej
- Wydział Nauk o Wychowaniu
- Wydział Chemii
- Wydział Matematyki i Informatyki
- Wydział Zarządzania
- Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny

Uniwersytet Medyczny w Lublinie

- Wydział Pielęgniarstwa i Nauk o Zdrowiu
- I Wydział Lekarski z Oddziałem Stomatologicznym
- II Wydział Lekarski z Oddziałem Angiologicznym
- Wydział Farmacji z Oddziałem Analityki Medycznej

Uniwersytet Medyczny w Łodzi

- Wydział Lekarski
- Wydział Farmaceutyczny
- Wydział Wojskowo-Lekarski
- Wydział Nauk o Zdrowiu
- Wydział Nauk Biomedycznych i Kształcenia Poddyplomowego

Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu

- Wydział Biologii i Hodowli Zwierząt
- Wydział Inżynierii Kształtowania Środowiska i Geodezji
- Wydział Medycyny Weterynaryjnej
- Wydział Nauk o Żywności
- Wydział Nauk o Wydział Przyrodniczo-Technologiczny

Uniwersytet Szczeciński

- Wydział Matematyczno-Fizyczny
- Wydział Zarządzania i Ekonomiki Usług
- Wydział Nauk Przyrodniczych
- Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania
- Wydział Nauk o Ziemi
- Wydział Prawa i Administracji
- Wydział Filologiczny
- Wydział Teologiczny
- Wydział Humanistyczny

Uniwersytet Śląski w Katowicach

- Wydział Biologii i Ochrony Środowiska
- Wydział Radia i Telewizji
- Wydział Nauk o Ziemi
- Wydział Teologiczny
- Wydział Prawa i Administracji
- Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
- Wydział Nauk Społecznych
- Szkoła Zarządzania
- Wydział Matematyki, Fizyki i Chemii
- Wydział Pedagogiki i Psychologii
- Wydział Artystyczny
- Wydział Filologiczny
- Wydział Informatyki i Nauk o Materiałach

–	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie	Wojskowa Akademia Techniczna
–	Wydział Geodezji i Gospodarki Przemysłowej	Wydział Cybernetyki
–	Wydział Ochrony Środowiska i Rybactwa	Wydział Elektroniki
–	Wydział Prawa i Administracji	Wydział Inżynierii Lądowej i Geodezji
–	Wydział Kształtowania Środowiska i Rolnictwa	Wydział Nowych Technologii i Chemii
–	Wydział Medycyny Weterynaryjnej	Wydział Mechatroniki
–	Wydział Biologii	
–	Wydział Teologii	
–	Wydział Bioinżynierii Zwierząt	
–	Wydział Nauk Ekonomicznych	
–	Wydział Humanistyczny	
–	Wydział Nauki o Żywności	
–	Wydział Matematyki i Informatyki	
–	Wydział Nauk Medycznych	
–	Wydział Sztuki	
–	Wydział Nauk Technicznych	
–	Wydział Nauk Społecznych	

Tabele dotyczące wszystkich ankietowanych uczelni

Tabela I.2. Kolumna LJ zawiera liczbę jednostek uwzględnionych przy wyznaczaniu parametrów statystycznych

Kod	Pytanie Treść	LJ	Liczba		
			minimalna	maksymalna	średnia
M_Q3	Liczba studentów zarejestrowanych w semestrze zimowym 2010/2011				
M_Q3_1	– stacjonarne studia I stopnia	200	3	5860	922
M_Q3_2	– stacjonarne studia II stopnia	152	3	3335	333
M_Q3_3	– stacjonarne studia III stopnia	128	6	317	73
M_Q3_4	– stacjonarne jednolite studia magisterskie	114	5	3170	444
M_Q3_5	– niestacjonarne studia I stopnia	178	1	1645	357
M_Q3_6	– niestacjonarne studia II stopnia	151	2	2074	315
M_Q3_7	– niestacjonarne studia III stopnia	54	1	1354	84
M_Q3_8	– niestacjonarne jednolite studia magisterskie	62	15	2742	361
M_Q4	Liczba uruchomionych (tj. rozpoczętych lub realizowanych) w roku akademickim 2010/2011				
M_Q4_1	– kierunków studiów na studiach stacjonarnych I stopnia	196	1	19	3
M_Q4_2	– specjalności na studiach stacjonarnych I stopnia	173	1	29	7
M_Q4_3	– kierunków studiów na studiach stacjonarnych II stopnia	157	1	13	2
M_Q4_4	– specjalności na studiach stacjonarnych II stopnia	142	1	24	6
M_Q4_5	– kierunków studiów na jednolitych magisterskich studiach stacjonarnych	95	1	6	2
M_Q4_6	– kierunków studiów na jednolitych magisterskich studiach stacjonarnych	68	1	18	5
M_Q4_7	– specjalności na jednolitych magisterskich studiach stacjonarnych I stopnia	166	1	13	2
M_Q4_8	– specjalności na studiach niestacjonarnych I stopnia	133	1	21	4
M_Q4_9	– kierunków studiów na studiach niestacjonarnych II stopnia	149	1	10	2
M_Q4_10	– specjalności na studiach niestacjonarnych II stopnia	123	1	16	4
M_Q4_11	– kierunków studiów na jednolitych magisterskich studiach niestacjonarnych	52	1	5	1
M_Q4_12	– specjalności na jednolitych magisterskich studiach niestacjonarnych	31	1	8	2
M_Q5	Liczba dyscyplin, w których jednostka ma prawo doktoryzowania	154	1	9	2
M_Q6	Liczba wszystkich przedmiotów oferowanych na początku semestru zimowego 2010/2011	180	9	2853	248
M_Q7	Liczba wszystkich przedmiotów uruchomionych w semestrze zimowym 2010/2011	185	8	2267	222

II. KIERUNKI STUDIÓW

Tabela II.1. Lista kierunków i makrokierunków realizowanych przez ankietowane jednostki (596 realizacji 136 kierunków)

Administracja (11)	Energetyka (6)	Inżynieria bezpieczeństwa (4)
Archeologia (5)	Enologia (4)	Inżynieria bezpieczeństwa pracy (2)
Architektura i urbanistyka (6)	Europeistyka (9)	Inżynieria biomedyczna (6)
Architektura krajobrazu (2)	Farmacja (1)	Inżynieria chemiczna i procesowa (5)
Architektura wnętrz (3)	Filologia (9)	Inżynieria materiałowa (7)
Astrofizyka i kosmologia (1)	Filologia angielska (1)	Inżynieria środowiska (7)
Astronomia (2)	Filologia germańska (1)	Italianistyka z elementami studiów nad chrześcijaństwem (1)
Automatyka i robotyka (11)	Filologia polska (8)	Jazz i muzyka estradowa (1)
Bezpieczeństwo narodowe (4)	Filozofia (6)	Język biznesu (1)
Bezpieczeństwo wewnętrzne (2)	Finanse i rachunkowość (11)	Kognitywistyka (1)
Biochemia (1)	Finanse i zarządzanie w ochronie zdrowia (1)	Kosmetologia (5)
Biofizyka (2)	Fizjoterapia (6)	Kulturoznawstwo (9)
Bioinformatyka (2)	Fizyka (6)	Lekarski (2)
Bioinżynieria produkcji żywności (1)	Fizyka medyczna (1)	Leśnictwo (1)
Biologia (7)	Fizyka techniczna (2)	Logistyka (12)
Biologia i geologia (1)	Geodezja i kartografia (4)	Lotnictwo i kosmonautyka (3)
Biotechnologia (11)	Geofizyka (1)	Malarstwo (1)
Budownictwo (9)	Geografia (5)	Matematyka (12)
Chemia (6)	Geologia (3)	Mechanika i budowa maszyn (13)
Dietetyka (4)	Gospodarka i zarządzanie publiczne (1)	Mechatronika (7)
Dziennikarstwo i komunikacja społeczna (6)	Gospodarka przestrzenna (8)	Meturgia (1)
Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych (5)	Gospodarka turystyczna (1)	Metody ilościowe w ekonomii i systemy informacyjne (1)
Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej (4)	Grafika (1)	Międzynarodowe stosunki gospodarcze (5)
Edukacja techniczno-informatyczna (7)	Historia (8)	Mikrobiologia (1)
Ekonofizyka (1)	Historia sztuki (4)	Muzykologia (2)
Ekonomia (12)	Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo (3)	Nanotechnologia (1)
Ekonomiczna analiza prawa (1)	Information technology (1)	Nauki o rodzinie (4)
Elektronika i telekomunikacja (6)	Informatyka (23)	Neurobiologia (1)
Elektronika, informatyka i telekomunikacja (1)	Informatyka i ekonomia (5)	Oceanografia (1)
Elektrotechnika (6)	Informatyka przemysłowa (1)	Ochrona dóbr kultury (2)
	Informatyka stosowana (1)	
	Inżynieria architektoniczna (1)	

Ochrona środowiska (15)	Rolnictwo (4)	Towaroznawstwo (3)
Ogrodnictwo (3)	Rybacktwo (1)	Transport (6)
Organizacja produkcji filmowej i telewizyjnej (1)	Science and technology (1)	Turystyka i rekreacja (12)
Papiernictwo i poligrafia (3)	Socjologia (10)	Weterynaria (1)
Pedagogika (14)	Sport (2)	Wiedza o teatrze (2)
Pedagogika specjalna (3)	Stosunki międzynarodowe (7)	Wychowanie fizyczne (6)
Pielęgniarstwo (8)	Studia biologiczno-geograficzne (1)	Wzornictwo (1)
Politologia (8)	Studia matematyczno-przyrodnicze (1)	Zaawansowane materiały i nanotechnologia (1)
Polityka społeczna (3)	Techniczne zastosowania internetu (1)	Zarządzanie (21)
Poloźnictwo (3)	Technika rolnicza i leśna (1)	Zarządzanie i inżynieria produkcji (11)
Praca socjalna (5)	Technika rolnicza i leśna (4)	Zdrowie publiczne (6)
Prawo (1)	Techniki dentystyczne (1)	Zootechnika (2)
Prawo kanoniczne (1)	Technologia chemiczna (5)	
Ratownictwo medyczne (5)	Technologia żywności i żywienie człowieka (5)	
Religioznawstwo (1)	Technologie ochrony środowiska (1)	
Reżyseria (1)	Teologia (2)	

Tabela II.2. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 605 realizacji 145 kierunków, oferowanych przez 208 jednostek. W kolumnie LS podano sumaryczne liczby studentów, którzy zostali przyjęci w roku akademickim 2010/2011 dzięki odpowiedniej (elastycznej) zasadzie przyjmowania na studia I lub II stopnia (w nawiasach podano liczby brakujących danych na ten temat). Jak wynika z danych źródłowych, 35 realizacji kierunków opisano, odpowiadając NIE na wszystkie pytania K_Q2, ..., K_Q11

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			LS	
		NIE bezwzględna	względna	TAK bezwzględna względna		
K_Q2	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na tym samym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?	456	75%	149	25%	401 (55)
K_Q3	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na tym samym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	221	37%	384	63%	3983 (87)
K_Q4	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na innym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?	295	49%	310	51%	1638 (82)
K_Q5	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na innym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	279	46%	326	54%	2469 (79)
K_Q6	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia jednolitych studiów magisterskich na innym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?	342	57%	263	43%	218 (96)
K_Q7	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia jednolitych studiów magisterskich na innym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	335	55%	270	45%	109 (99)
K_Q8	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na tym kierunku na innych wydziałach tej samej uczelni?	396	65%	209	35%	45 (82)
K_Q9	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na tym kierunku na innej uczelni?	197	33%	408	67%	199 (169)
K_Q10	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na innym kierunku na innych wydziałach tej samej uczelni?	260	43%	345	57%	553 (146)
K_Q11	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na innym kierunku na innej uczelni?	275	45%	330	55%	138 (157)
K_Q12	Czy istnieje mechanizm zapobiegania zaliczaniu przez studentów kolejnych przedmiotów obieralnych o zbliżonym programie?	306	51%	299	49%	
K_Q13	Czy na studiach I stopnia student wybiera specjalność:					
K_Q13_1	- podczas rekrutacji?	461	76%	144	24%	
K_Q13_2	- w trakcie trwania studiów?	291	48%	314	52%	

III. CECHY SYSTEMU STUDIÓW

Tabela III.1. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych pochodzących z 208 jednostek

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
C_Q1	Czy student ma możliwość zmiany kierunku studiów w trakcie odbywania studiów w jednostce?	189 ¹⁾	91%	19	9%
C_Q2	Jakie formy kształcenia ustawicznego oferuje jednostka:				
C_Q2_1	– studia podyplomowe?	183	88%	25	12%
C_Q2_2	– kursy specjalistyczne?	79	38%	129	62%
C_Q2_3	– inne formy kształcenia ustawicznego?	17 ²⁾	8%	191	92%
C_Q3	Czy istnieje możliwość rozliczenia osiągnięć studenta w okresach dłuższych niż jeden semestr?	133	64%	75	36%
C_Q4	Czy wymagania programowe sformułowane są z wykorzystaniem tematycznej klasyfikacji oferowanych przedmiotów?	116	56%	92	44%
C_Q5	Czy uznawane są osiągnięcia studenta uzyskane:				
C_Q5_1	– na innych wydziałach tej samej uczelni?	199	96%	9	4%
C_Q5_2	– na innych uczelniach krajowych?	203	98%	5	2%
C_Q5_3	– na innych uczelniach zagranicznych?	200	96%	8	4%
C_Q5_4	– w instytucjach wydających certyfikaty językowe?	142	68%	66	32%
C_Q5_5	– w innych instytucjach pozauczelnianych?	61	29%	147	71%
C_Q6	Czy w ofercie jednostki występują:				
C_Q6_1	– makrokierunki?	19	9%	189	91%
C_Q6_2	– kierunki unikatowe?	23	11%	185	89%
C_Q6_3	– studia międzykierunkowe?	21	10%	187	90%
C_Q7	Czy poza dyplomami ukończenia studiów istnieją jakieś formy potwierdzenia uzyskanych kompetencji:				
C_Q7_1	– zaświadczenie o ukończeniu części studiów, wydawane studentom?	145	70%	63	30%
C_Q7_2	– zaświadczenie o uzyskaniu specjalności dodatkowej, wydawane studentom i absolwentom?	88	42%	120	58%
C_Q7_3	– wpisy do suplementu, dotyczące kwalifikacji zdobytych poza jednostką?	174	84%	34	16%

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
C_Q8	Czy student wybiera kierunek:				
C_Q8_1	– podczas rekrutacji?	203	98%	5	2%
C_Q8_2	– w trakcie trwania studiów?	12	6%	196	94%
C_Q9	Czy istnieje górny limit wymiaru (punktów ECTS) przedmiotów, na które student może się zapisać w danym okresie rejestracyjnym?	73	35%	135	65%
C_Q10	Czy istnieje dolny limit liczby zgłoszeń na przedmiot obieralny, warunkujący jego uruchomienie?	176	85%	32	15%
C_Q11	Czy istnieją górne limity zgłoszeń na poszczególne przedmioty obieralne, wynikające z ograniczeń kadrowych i infrastrukturalnych?	105 ³⁾	50%	103	50%

1) We wszystkich 189 przypadkach: pod warunkiem uzupełnienia różnic programowych.

2) Na przykład: Ekonomiczny Uniwersytet Dzieciocy (5 jednostek); Otwarta Wszechnica Ekonomiczna Erga Omnes (4 jednostki); szkolenia i warsztaty (3 jednostki); Szkoła Prawa Francuskiego, Amerykańskiego i Niemieckiego (1 jednostka); Uniwersytet Trzeciego Wieku (3 jednostki).

3) Najczęściej stosowanym kryterium selekcji chętnych są wyniki w nauce (61 jednostek) i/lub kolejność zgłoszeń (25 jednostek). Niekiedy brane są pod uwagę szczególnie zainteresowania i predyspozycje studenta (3 jednostki). W każdym przypadku, choć tylko niektórzy respondenci o tym wspominają, kryteria selekcji stosowane są z uwzględnieniem ograniczeń kadrowych i infrastrukturalnych.

IV. SPECJALNOŚCI NA STUDIACH I STOPNIA

Tabela IV.1. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 709 specjalności prowadzonych przez 134 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie trzech wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q2_1, SI_Q2_2 i SI_Q2_3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektorów zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q2	Ile w programie specjalności wynosi łączna liczba punktów ECTS przypisanych:						
SI_Q2_1	– wszystkim przedmiotom?	158	100%	364	100%	196	100%
SI_Q2_2	– w tym przedmiotom obowiązkowym?	15	8%	317	100%	163	83%
SI_Q2_3	– w tym przedmiotom swobodnego wyboru?	0	0%	237	96%	27	14%

Tabela IV.2. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 709 specjalności prowadzonych przez 134 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie wektora danych, zawierającego liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznego wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Pytanie		Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
Kod	Treść	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q3	Ile w programie specjalności wynosi maksymalna dopuszczalna łączna liczba punktów ECTS przypisanych przedmiotom realizowanym poza jednostką?	0	0%	180	100%	16	8%

Tabela IV.3. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 709 specjalności prowadzonych przez 134 jednostek

Pytanie		Liczba odpowiedzi			
Kod	Treść	TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q4	Czy w ramach specjalności istnieje odrębny program dedykowany studentom szczególnie	68	10%	641	90%

Tabela IV.4. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 32 specjalności prowadzonych przez 9 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie dwóch wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q5_1 i SI_Q5_2. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznego wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Pytanie		Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
Kod	Treść	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q5	Jeśli tak, to ile w programie szczególnie uzdolnionych/umotywowanych studentów wynosi łączna liczba punktów ECTS dla:						
SI_Q5_1	– przedmiotów obowiązkowych?	96	46%	210	100%	141	70%
SI_Q5_2	– przedmiotów swobodnego wyboru?	12	6%	114	54%	57	28%

Tabela IV.5. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 709 specjalności prowadzonych przez 134 jednostek

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q6	Czy możliwość wyboru przedmiotów jest systemowo ograniczona wymaganiem następującym przedmiotów?	403	57%	306	43%

V. SPECJALNOŚCI NA STUDIACH II STOPNIA

Tabela V.1. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 626 specjalności prowadzonych przez 112 jednostki. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie trzech wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q2_1, SI_Q2_2 i SI_Q2_3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektorów zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SII_Q2	Ile w programie specjalności wynosi łączna liczba punktów ECTS przypisanych:						
SII_Q2_1	– wszystkim przedmiotom?	90	100%	570	100%	112	100%
SII_Q2_2	– w tym przedmiotom obowiązkowym?	17	17%	330	100%	85	76%
SII_Q2_3	– w tym przedmiotom swobodnego wyboru?	0	0%	300	100%	25	21%

Tabela V.2. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 626 specjalności prowadzonych przez 112 jednostki. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie wektora danych, zawierającego liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznego wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SII_Q3	Ile w programie specjalności wynosi maksymalna dopuszczalna łączna liczba punktów ECTS przypisanych przedmiotom realizowanym poza jednostką?	0	0%	100	67%	9%	10

Tabela V.3. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 626 specjalności prowadzonych przez 112 jednostki

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
SII_Q4	Czy w ramach specjalności istnieje odrębny program dedykowany studentom szczególnie uzdolnionym/umotywowanym?	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
		66	11%	560	89%

Tabela V.4. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 36 specjalności prowadzone przez 8 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie dwóch wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q5_1 i SI_Q5_2. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SII_Q5	Jeśli tak, to ile w programie szczególnie uzdolnionych/umotywowanych studentów wynosi łączna liczba punktów ECTS dla:						
SII_Q5_1	– przedmiotów obowiązkowych?	15	17%	102	100%	47	48%
SII_Q5_2	– przedmiotów swobodnego wyboru?	19	16%	75	83%	50	54%

Tabela V.5. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 626 specjalności prowadzonych przez 112 jednostki

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
SII_Q6	Czy możliwość wyboru przedmiotów jest systemowo ograniczona wymaganiem następnym przedmiotów?	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
		295	47%	331	53%

VI. ADMINISTROWANIE SYSTEMEM STUDIÓW

Tabela VI.1. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych pochodzących z 208 jednostek

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
A_Q1	Czy w jednostce funkcjonuje komputerowy system obsługi procesu dydaktycznego? Jeśli TAK, to, czy zawiera on:	202	97%	6	3%
A_Q1_1	– bazę danych o ofercie dydaktycznej jednostki?	179	89%	23	11%
A_Q1_2	– bazę danych o materiałach dydaktycznych do poszczególnych przedmiotów?	124	61%	78	39%
A_Q1_3	– podsystem komunikacji osób prowadzących zajęcia ze studentami?	146	72%	56	28%
A_Q1_4	– bazę danych o rozkładzie zajęć i przedmiotach realizowanych w danym semestrze?	180	89%	22	11%
A_Q1_5	– bazę danych o przebiegu studiów każdego studenta?	178	88%	24	12%
A_Q1_6	– bazę danych o zasobach lokalowych?	100	50%	102	50%
A_Q1_7	– podsystem wspomagania projektowania rozkładu zajęć?	87	43%	115	57%
A_Q1_8	– archiwa A_Q1_1, ..., A_Q1_7?	143	71%	59	29%
A_Q1_9	– inne bazy i podsystemy?	126	62%	76	38%
A_Q2	Czy w jednostce funkcjonuje system opieki i doradztwa dla studentów, obejmujący indywidualną opiekę nad studentem?	98 ¹⁾	47%	110	53%
A_Q3	Czy w jednostce funkcjonuje system opieki i doradztwa dla studentów, obejmujący specjalne zajęcia grupowe, służące szeroko rozumianemu informowaniu studentów o systemie studiów?	91	44%	117	56%
A_Q4	Czy w jednostce za udział w zajęciach, niewynikający z wymagań programowych, pobierane są opłaty od studentów?	38	18%	170	82%
A_Q5	Czy za inicjatywę w zakresie modyfikacji programów nauczania w jednostce odpowiada:				
A_Q5_1	– komisja programowa jednostki?	137	66%	71	34%
A_Q5_2	– kierunkowe komisje programowe?	103	50%	105	50%
A_Q5_3	– osoby opiekujące się poszczególnymi specjalnościami?	108	52%	100	48%
A_Q6	Czy możliwe jest ukończenie studiów I stopnia w czasie krótszym niż nominalny czas trwania tych studiów przez:				
A_Q6_1	– każdego studenta?	38	18%	170	82%
A_Q6_2	– studenta, który uzyskał prawo do indywidualnego toku studiów?	126	61%	82	39%

¹⁾ Od pierwszego semestru w 55 jednostkach; od wyższego semestru (2–7) w pozostałych 25 jednostkach; 18 jednostek nie podało danych.

Tabele dotyczące uniwersytetów

I. METRYCZKA

Tabela I.1a. Lista ankietyowanych uniwersytetów „bezprymiotnikowych” (6) i ich jednostek (82) w porządku alfabetycznym

–	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	–	Wydział Matematyki i Informatyki	–	Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji
–	Wydział Biologii	–	Wydział Nauk o Zdrowiu	–	Wydział Filologiczny
–	Wydział Chemii	–	Wydział Polonistyki	–	Wydział Informatyki i Nauk o Materiałach
–	Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej	–	Wydział Prawa i Administracji	–	Wydział Matematyki, Fizyki i Chemii
–	Wydział Fizyki	–	Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej	–	Wydział Nauk o Ziemi
–	Wydział Historyczny	–		–	Wydział Nauk Społecznych
–	Wydział Matematyki i Informatyki	–	Uniwersytet Łódzki	–	Wydział Pedagogiki i Psychologii
–	Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych	–	Wydział Chemii	–	Wydział Prawa i Administracji
–	Wydział Nauk Politycznych i Dziennikarstwa	–	Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny	–	Wydział Radio i Telewizji
–	Wydział Nauk Społecznych	–	Wydział Fizyki i Informatyki Stosowanej	–	Wydział Teologiczny
–	Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu	–	Wydział Matematyki i Informatyki	–	Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
–	Wydział Prawa i Administracji	–	Wydział Nauk Geograficznych	–	Wydział Bioinżynierii Zwierząt
–	Wydział Teologiczny	–	Wydział Nauk o Wychowaniu	–	Wydział Biologii
–		–	Wydział Prawa i Administracji	–	Wydział Geodezji i Gospodarki Przestrzennej
–	Uniwersytet Jagielloński	–	Wydział Zarządzania	–	Wydział Humanistyczny
–	Biologii i Nauk o Ziemi	–		–	Wydział Kształtowania Środowiska i Rolnictwa
–	Studiów Międzynarodowych i Politycznych	–	Uniwersytet Szczeciński	–	
–	Wydział Biochemii, Biofizyki i Biotechnologii	–	Wydział Filologiczny	–	Wydział Matematyki i Informatyki
–	Wydział Chemii	–	Wydział Humanistyczny	–	Wydział Medycyny Weterynaryjnej
–	Wydział Farmaceutyczny z Oddziałem Analityki Medycznej	–	Wydział Matematyczno-Fizyczny	–	Wydział Nauk Ekonomicznych
–	Wydział Filologiczny	–	Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania	–	Wydział Nauk Medycznych
–	Wydział Filozoficzny	–	Wydział Nauk o Ziemi	–	Wydział Nauk Społecznych
–	Wydział Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej	–	Wydział Nauk Przyrodniczych	–	Wydział Nauk Technicznych
–		–	Wydział Prawa i Administracji	–	Wydział Nauki o Żywności
–	Wydział Historyczny	–	Wydział Teologiczny	–	Wydział Ochrony Środowiska i Rybactwa
–	Wydział Lekarski	–	Wydział Zarządzania i Ekonomiki Usług	–	Wydział Prawa i Administracji
		–	Uniwersytet Śląski w Katowicach	–	Wydział Sztuki
		–	Szkoła Zarządzania	–	Wydział Teologii
		–	Wydział Artystyczny	–	
		–	Wydział Biologii i Ochrony Środowiska	–	

Tabela I.2a. Kolumna LJ zawiera liczbę jednostek uwzględnionych przy wyznaczaniu parametrów statystycznych

Kod	Pytanie Treść	LJ	Liczba		
			minimalna	maksymalna	średnia
M_Q3	Liczba studentów zarejestrowanych w semestrze zimowym 2010/2011				
M_Q3_1	– stacjonarne studia I stopnia	69	74	3658	1025
M_Q3_2	– stacjonarne studia II stopnia	66	30	1391	385
M_Q3_3	– stacjonarne studia III stopnia	56	6	317	89
M_Q3_4	– stacjonarne jednolite studia magisterskie	55	5	3170	540
M_Q3_5	– niestacjonarne studia I stopnia	63	1	1632	381
M_Q3_6	– niestacjonarne studia II stopnia	62	2	2074	405
M_Q3_7	– niestacjonarne studia III stopnia	17	1	433	81
M_Q3_8	– niestacjonarne jednolite studia magisterskie	37	15	2742	464
M_Q4	Liczba uruchomionych (tj. rozpoczętych lub realizowanych) w roku akademickim 2010/2011				
M_Q4_1	– kierunków studiów na studiach stacjonarnych I stopnia	70	1	12	3
M_Q4_2	– specjalności na studiach stacjonarnych I stopnia	59	1	29	8
M_Q4_3	– kierunków studiów na studiach stacjonarnych II stopnia	66	1	9	3
M_Q4_4	– specjalności na studiach stacjonarnych II stopnia	61	1	24	7
M_Q4_5	– kierunków studiów na jednolitych magisterskich studiach stacjonarnych	43	1	6	2
M_Q4_6	– specjalności na jednolitych magisterskich studiach stacjonarnych	26	1	16	4
M_Q4_7	– kierunków studiów na studiach niestacjonarnych I stopnia	58	1	7	2
M_Q4_8	– specjalności na studiach niestacjonarnych I stopnia	42	1	21	5
M_Q4_9	– kierunków studiów na studiach niestacjonarnych II stopnia	63	1	6	2
M_Q4_10	– specjalności na studiach niestacjonarnych II stopnia	52	1	16	4
M_Q4_11	– kierunków studiów na jednolitych magisterskich studiach niestacjonarnych	30	1	5	1
M_Q4_12	– specjalności na jednolitych magisterskich studiach niestacjonarnych	15	1	8	2
M_Q5	Liczba dyscyplin, w których jednostka ma prawo doktoryzowania	68	1	5	2
M_Q6	Liczba wszystkich przedmiotów oferowanych na początku semestru zimowego 2010/2011	46	31	2853	377
M_Q7	Liczba wszystkich przedmiotów uruchomionych w semestrze zimowym 2010/2011	51	12	2267	341

II. KIERUNKI STUDIÓW

Tabela II.1a. Lista kierunków i makrokierunków realizowanych przez ankietowane jednostki (244 realizacji 96 kierunków)

Administracja (5)	Geofizyka (1)	Organizacja produkcji filmowej i telewizyjnej (1)
Archeologia (3)	Geografia (5)	Pedagogika (7)
Architektura krajobrazu (1)	Geologia (3)	Pedagogika specjalna (3)
Astrofizyka i kosmologia (1)	Gospodarka przestrzenna (4)	Pielęgniarstwo (4)
Astronomia (2)	Grafika (1)	Politologia (5)
Bezpieczeństwo narodowe (1)	Historia (5)	Polityka społeczna (2)
Bezpieczeństwo wewnętrzne (1)	Historia sztuki (3)	Poloźnictwo (1)
Biochemia (1)	Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo (3)	Praca socjalna (5)
Biofizyka (2)	Informatyka (8)	Prawo (1)
Bioinżynieria produkcji żywności (1)	Informatyka i ekonometria (2)	Ratownictwo medyczne (1)
Biologia (5)	Inżynieria bezpieczeństwa (1)	Religioznawstwo (1)
Biologia i geologia (1)	Inżynieria biomedyczna (1)	Reżyseria (1)
Biotechnologia (5)	Inżynieria chemiczna i procesowa (1)	Rolnictwo (1)
Budownictwo (1)	Inżynieria materiałowa (1)	Rybackwo (1)
Chemia (4)	Italianistyka z elementami studiów nad chrześcijaństwem (1)	Socjologia (6)
Dietetyka (1)	Kognitywistyka (1)	Stosunki międzynarodowe (5)
Dziennikarstwo i komunikacja społeczna (4)	Kosmetologia (1)	Studia biologiczno-geograficzne (1)
Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych (3)	Kulturoznawstwo (7)	Studia matematyczno-przyrodnicze (1)
Edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej (3)	Logistyka (3)	Technika rolnicza i leśna (1)
Edukacja techniczno-informatyczna (3)	Malarstwo (1)	Technologia żywności i żywienie człowieka (1)
Ekonofizyka (1)	Matematyka (6)	Teologia (2)
Ekonomia (5)	Mechanika i budowa maszyn (1)	Towaroznawstwo (1)
Energetyka (1)	Mechatronika (1)	Turystryka i rekreacja (5)
Etnologia (4)	Międzynarodowe stosunki gospodarcze (1)	Weterynaria (1)
Europeistyka (5)	Mikrobiologia (1)	Wiedza o teatrze (2)
Filologia (5)	Muzykologia (2)	Wychowanie fizyczne (1)
Filologia polska (5)	Nauki o rodzinie (3)	Zaawansowane materiały i nanotechnologia (1)
Filozofia (5)	Neurobiologia (1)	Zarządzanie (7)
Finanse i rachunkowość (4)	Oceanografia (1)	Zarządzanie i inżynieria produkcji (1)
Fizjoterapia (1)	Ochrona dóbr kultury (2)	Zdrowie publiczne (2)
Fizyka (5)	Ochrona środowiska (7)	Zootechnika (1)
Fizyka medyczna (1)	Ogrodnictwo (1)	
Geodezja i kartografia (1)		

Tabela II.2a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 246 realizacji 98 kierunków, oferowanych przez 73 jednostek. W kolumnie LS podano sumaryczne liczby studentów, którzy zostali przyjęci w roku akademickim 2010/2011 dzięki odpowiedniej (elastycznej) zasadzie przyjmowania na studia I lub II stopnia (w nawiasie podano liczbę brakujących danych na ten temat). Jak wynika z danych źródłowych, 13 realizacji kierunków opisano, odpowiadając NIE na wszystkie pytania K_Q2, ..., K_Q11

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi				LS
		NIE		TAK		
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	
K_Q2	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na tym samym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?	187	76%	59	24%	249 (30)
K_Q3	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na tym samym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	59	24%	187	76%	1788 (46)
K_Q4	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu studiów I stopnia na innym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?	94	38%	152	62%	900 (50)
K_Q5	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na innym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	84	34%	162	66%	1359 (47)
K_Q6	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są –posiadacze dyplomu ukończenia jednolitych studiów magisterskich na innym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?	101	41%	145	59%	109 (59)
K_Q7	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia jednolitych studiów magisterskich na innym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	100	41%	146	59%	26 (61)
K_Q8	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które prze-rwały studia na tym kierunku na innych wydziałach tej samej uczelni?	150	61%	96	39%	14 (45)
K_Q9	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które prze-rwały studia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które prze-rwały studia na tym kierunku na innej uczelni?	65	26%	181	74%	46 (103)
K_Q10	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które prze-rwały studia na innym kierunku na innych wydziałach tej samej uczelni?	97	39%	149	61%	226 (94)
K_Q11	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które prze-rwały studia na innym kierunku na innej uczelni?	95	39%	151	61%	29 (97)
K_Q12	Czy istnieje mechanizm zapobiegania zaliczaniu przez studentów kolejnych przedmiotów obieralnych o zbliżonym programie?	154	63%	92	37%	
K_Q13	Czy na studiach I stopnia student wybiera specjalność:					
K_Q13.1	– podczas rekrutacji?	166	67%	80	33%	
K_Q13.2	– w trakcie trwania studiów?	163	66%	83	34%	

III. CECHY SYSTEMU STUDIÓW

Tabela III.1a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych pochodzących z 73 jednostek

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
C_Q1	Czy student ma możliwość zmiany kierunku studiów w trakcie odbywania studiów w jednostce?	65 ¹⁾	89%	8	11%
C_Q2	Jakie formy kształcenia ustawicznego oferuje jednostka:				
C_Q2_1	– studia podyplomowe?	68	93%	5	7%
C_Q2_2	– kursy specjalistyczne?	21	29%	52	71%
C_Q2_3	– inne formy kształcenia ustawicznego?	5 ²⁾	7%	68	93%
C_Q3	Czy istnieje możliwość rozliczania osiągnięć studenta w okresach dłuższych niż jeden semestr?	54	74%	19	26%
C_Q4	Czy wymagania programowe sformułowane są z wykorzystaniem tematycznej klasyfikacji oferowanych przedmiotów?	33	45%	40	55%
C_Q5	Czy uznawane są osiągnięcia studenta uzyskane:				
C_Q5_1	– na innych wydziałach tej samej uczelni?	72	99%	1	1%
C_Q5_2	– na innych uczelniach krajowych?	73	100%	0	0%
C_Q5_3	– na innych uczelniach zagranicznych?	72	99%	1	1%
C_Q5_4	– w instytucjach wydających certyfikaty językowe?	47	64%	26	36%
C_Q5_5	– w innych instytucjach pozauczelnianych?	24	33%	49	67%
C_Q6	Czy w ofercie jednostki występują:				
C_Q6_1	– makrokierunki?	9	12%	64	88%
C_Q6_2	– kierunki unikatowe?	16	22%	57	78%
C_Q6_3	– studia międzykierunkowe?	10	14%	63	86%
C_Q7	Czy poza dyplomami ukończenia studiów istnieją jakieś formy potwierdzania uzyskanych kompetencji:				
C_Q7_1	– zaświadczenie o ukończeniu części studiów, wydawane studentom?	46	63%	27	37%

Pytanie		Liczba odpowiedzi		
Kod	Treść	TAK		NIE
		bezwzględna	względna	Względna
C_Q7_2	– zaświadczenie o uzyskaniu specjalności dodatkowej, wydawane studentom i absolwentom?	32	44%	41 56%
C_Q7_3	– wpisy do suplementu, dotyczące kwalifikacji zdobytych poza jednostką?	52	71%	21 29%
C_Q8	Czy student wybiera kierunek:			
C_Q8_1	– podczas rekrutacji?	72	99%	1 1%
C_Q8_2	– w trakcie trwania studiów?	3	4%	70 96%
C_Q9	Czy istnieje górny limit wymiaru (punktów ECTS) przedmiotów, na które student może się zapisać w danym okresie rejestracyjnym?	27	37%	46 63%
C_Q10	Czy istnieje dolny limit liczby zgłoszeń na przedmiot obieralny, warunkujący jego uruchomienie?	57	78%	16 22%
C_Q11	Czy istnieją górne limity zgłoszeń na poszczególne przedmioty obieralne, wynikające z ograniczeń kadrowych i infrastrukturalnych?	47 ³⁾	64%	26 36%

- 1) We wszystkich 65 przypadkach: pod warunkiem uzupełnienia różnic programowych.
- 2) Na przykład: szkolenia i warsztaty (1 jednostki); Uniwersytet Trzeciego Wieku (1 jednostka), Szkoła Prawa Francuskiego, Amerykańskiego, Niemieckiego (1 jednostka).
- 3) Najczęściej stosowanym kryterium selekcji chętnych są wyniki w nauce (25 jednostek) i/lub kolejność zgłoszeń (13 jednostek). Niekiedy brane są pod uwagę szczególne zainteresowania i predyspozycje studenta (2 jednostki). W każdym przypadku, choć tylko niekiedy respondenci o tym wspominają, kryteria selekcji stosowane są z uwzględnieniem ograniczeń kadrowych i infrastrukturalnych.

IV. SPECJALNOŚCI NA STUDIACH I STOPNIA

Tabela IV.1a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 297 specjalności prowadzonych przez 51 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie trzech wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q2_1, SI_Q2_2 i SI_Q2_3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektorów zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q2	Ile w programie specjalności wynosi łączna liczba punktów ECTS przypisanych:						
SI_Q2_1	– wszystkim przedmiotom?	164	100%	364	100%	191	100%
SI_Q2_2	– w tym przedmiotom obowiązkowym?	15	8%	317	100%	160	84%
SI_Q2_3	– w tym przedmiotom swobodnego wyboru?	0	0%	237	90%	28	15%

Tabela IV.2a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 297 specjalności prowadzonych przez 51 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie wektora danych, zawierającego liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznego wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q3	Ile w programie specjalności wynosi maksymalna dopuszczalna łączna liczba punktów ECTS przypisanych przedmiotom realizowanym poza jednostką?	0	0%	180	100%	11	6%

Tabela IV.3a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 297 specjalności prowadzonych przez 51 jednostek

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q4	Czy w ramach specjalności istnieje odrębny program dedykowany studentom szczególnie uzdolnionym/umotywowanym?	11	4%	286	96%

Tabela IV.4a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 3 specjalności prowadzonych przez 2 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie dwóch wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q5_1 i SI_Q5_2. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q5	Jeśli tak, to ile w programie szczególnie uzdolnionych/umotywowanych studentów wynosi łączna liczba punktów ECTS dla:						
SI_Q5_1	– przedmiotów obowiązkowych?	140	75%	163	87%	153	79%
SI_Q5_2	– przedmiotów swobodnego wyboru?	24	13%	54	25%	41	21%

Tabela IV.5a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 297 specjalności prowadzonych przez 51 jednostek

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q6	Czy możliwość wyboru przedmiotów jest systemowo ograniczona wymaganym następnym przedmiotów?	152	51%	145	49%

V. SPECJALNOŚCI NA STUDIACH II STOPNIA

Tabela V.1a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 266 specjalności prowadzonych przez 48 jednostki. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie trzech wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q2_1, SI_Q2_2 i SI_Q2_3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektorów zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SIII_Q2	Ile w programie specjalności wynosi łączna liczba punktów ECTS przypisanych:						
SIII_Q2_1	– wszystkim przedmiotom?	90	100%	570	100%	123	100%
SIII_Q2_2	– w tym przedmiotom obowiązkowym?	21	17%	330	100%	92	76%
SIII_Q2_3	– w tym przedmiotom swobodnego wyboru?	0	0%	300	100%	33	25%

Tabela V.2a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 266 specjalności prowadzonych przez 48 jednostki. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie wektora danych, zawierającego liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytanie SL_Q3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznego wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SL_Q2_1

Kod	Pytanie		Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
	Treść		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SLI_Q3	Ile w programie specjalności wynosi maksymalna dopuszczalna łączna liczba punktów ECTS przypisanych przedmiotom realizowanym poza jednostką?		0	0%	100	63%	5	4%

Tabela V.3a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 266 specjalności prowadzonych przez 48 jednostki

Kod	Pytanie		Liczba odpowiedzi			
	Treść		TAK		NIE	
			bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SLI_Q4	Czy w ramach specjalności istnieje odrębny program dedykowany studentom szczególnie uzdolnionym/umotywowanym?		6	2%	260	98%

Tabela V.4a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 2 specjalności prowadzone przez 1 jednostkę. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie dwóch wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SL_Q5_1 i SL_Q5_2. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektorów zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SL_Q2_1

Kod	Pytanie		Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
	Treść		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SLI_Q5	Jeśli tak, to ile w programie szczególnie uzdolnionych/umotywowanych studentów wynosi łączna liczba punktów ECTS dla:							
SLI_Q5_1	– przedmiotów obowiązkowych?		101	83%	102	84%	102	84%
SLI_Q5_2	– przedmiotów swobodnego wyboru?		19	16%	20	17%	20	16%

Tabela V.5a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 266 specjalności prowadzonych przez 48 jednostki

Kod	Pytanie		Liczba odpowiedzi			
	Treść		TAK		NIE	
			bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SLI_Q6	Czy możliwość wyboru przedmiotów jest systemowo ograniczona wymaganym następnym przedmiotów?		127	48%	139	52%

VI. ADMINISTROWANIE SYSTEMEM STUDIÓW

Tabela VI.1a. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych pochodzących z 73 jednostek

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi		
		TAK	NIE	
A_Q1	Czy w jednostce funkcjonuje komputerowy system obsługi procesu dydaktycznego? Jeśli TAK, to czy zawiera on:	72	99%	1
A_Q1_1	– bazę danych o ofercie dydaktycznej jednostki?	58	81%	14
A_Q1_2	– bazę danych o materiałach dydaktycznych do poszczególnych przedmiotów?	40	56%	32
A_Q1_3	– podsystem komunikacji osób prowadzących zajęcia ze studentami?	54	75%	18
A_Q1_4	– bazę danych o rozkładzie zajęć i przedmiotach realizowanych w danym semestrze?	62	86%	10
A_Q1_5	– bazę danych o przebiegu studiów każdego studenta?	61	85%	11
A_Q1_6	– bazę danych o zasobach lokalowych?	35	49%	37
A_Q1_7	– podsystem wspomaganie projektowania rozkładu zajęć?	15	21%	57
A_Q1_8	– archiwa A_Q1_1, ..., A_Q1_7?	41	57%	31
A_Q1_9	– inne bazy i podsystemy?	46	64%	26
A_Q2	Czy w jednostce funkcjonuje system opieki i doradztwa dla studentów, obejmujący indywidualną opiekę nad studentem?	35 ¹⁾	48%	38
A_Q3	Czy w jednostce funkcjonuje system opieki i doradztwa dla studentów, obejmujący specjalne zajęcia grupowe, służące szeroko rozumianemu informowaniu studentów o systemie studiów?	24	33%	49
A_Q4	Czy w jednostce za udział w zajęciach, niewymykający z wymagań programowych, pobierane są opłaty od studentów?	23	32%	50
A_Q5	Czy za inicjatywę w zakresie modyfikacji programów nauczania w jednostce odpowiada:			
A_Q5_1	– komisja programowa jednostki?	41	56%	32
A_Q5_2	– kierunkowe komisje programowe?	42	58%	31
A_Q5_3	– osoby opiekujące się poszczególnymi specjalnościami?	34	47%	39
A_Q6	Czy możliwe jest ukończenie studiów I stopnia w czasie krótszym niż nominalny czas trwania tych studiów przez:			
A_Q6_1	– każdego studenta?	11	15%	62
A_Q6_2	– studenta, który uzyskał prawo do indywidualnego toku studiów?	44	60%	29

1) Od pierwszego semestru w 27 jednostkach; od wyższego semestru (2 –6) w 4 jednostkach; 4 jednostki nie podały danych.

Tabele dotyczące uczelni technicznych

I. METRYCZKA

Tabela I.1b. Lista ankietowanych uczelni technicznych (9) i ich jednostek (78) w porządku alfabetycznym

–	Politechnika Białostocka	–	Politechnika Łódzka	–	Politechnika Rzeszowska
–	Wydział Budownictwa i Inżynierii Środowiska	–	Instytut Papiernictwa i Poligrafii	–	Wydział Budowy Maszyn i Lotnictwa
–	Wydział Elektryczny	–	Wydział Biotechnologii i Nauk o Żywności	–	Wydział Chemiczny
–	Wydział Informatyki	–	Wydział Budownictwa, Architektury i Inżynierii Środowiska	–	Wydział Elektrotechniki i Informatyki
–	Wydział Mechaniczny	–	Wydział Chemiczny	–	Wydział Matematyki i Fizyki Stosowanej
–	Wydział Zarządzania	–	Wydział Fizyki Technicznej, Informatyki i Matematyki Stosowanej	–	Wydział Zarządzania
–	Zamiejscowy Wydział Zarządzania Środowiskiem	–	Wydział Inżynierii Procesowej i Ochrony Środowiska	–	Politechnika Śląska
–	Politechnika Gdańska	–	Wydział Mechaniczny	–	Wydział Automatyki, Elektroniki i Informatyki
–	Wydział Architektury	–	Wydział Organizacji i Zarządzania	–	Wydział Architektury
–	Politechnika Koszalińska	–	Politechnika Poznańska	–	Wydział Budownictwa
–	Instytut Ekonomii i Zarządzania	–	Wydział Architektury	–	Wydział Elektryczny
–	Instytut Mechatroniki i Techniki Próżniowej	–	Wydział Elektryczny	–	Wydział Inżynierii Biomedycznej
–	Instytut Neofilologii i Komunikacji Społecznej	–	Wydział Informatyki	–	Wydział Inżynierii Materiałowej i Metalurgii
–	Instytut Polityki Społecznej i Stosunków Międzynarodowych	–	Wydział Inżynierii Zarządzania	–	Wydział Organizacji i Zarządzania
–	Instytut Wzornictwa	–	Wydział Inżynierii Zarządzania	–	Wydział Transportu
–	Wydział Budownictwa i Inżynierii Środowiska	–	Wydział Maszyn Roboczych i Transportu	–	
–	Wydział Elektroniki i Informatyki	–	Wydział Technologii Chemicznej	–	
–	Wydział Mechaniczny	–		–	

	Politechnika Warszawska	Wojskowa Akademia Techniczna
-	Kolegium Nauk Społecznych i Ekonomicznych	Wydział Cybernetyki
-	Wydział Administracji i Nauk Społecznych	Wydział Elektroniki
-	Wydział Architektury	Wydział Inżynierii Lądowej i Geodezji
-	Wydział Budownictwa Mechaniki i Petrochemii	Wydział Mechaniczny
-	Wydział Chemiczny	Wydział Mechatroniki
-	Wydział Elektroniki i Techniki Informatycznych	Wydział Nowych Technologii i Chemii
-	Wydział Elektryczny	
-	Wydział Fizyki	
-	Wydział Geodezji i Kartografii	
-	Wydział Inżynierii Chemicznej i Procesowej	
-	Wydział Inżynierii Lądowej	
-	Wydział Inżynierii Materiałowej	
-	Wydział Inżynierii Produkcji	
-	Wydział Inżynierii Środowiska	
-	Wydział Matematyki i Nauk Informatycznych	
-	Wydział Mechaniczny Energetyki i Lotnictwa	
-	Wydział Mechatroniki	
-	Wydział Samochodów i Maszyn Roboczych	
-	Wydział Transportu	
-	Wydział Zarządzania	

Tabela 1.2b. Kolumna LJ zawiera liczbę jednostek uwzględnionych przy wyznaczeniu parametrów statystycznych

Kod	Pytanie		LJ	Liczba		
	Treść			minimalna	maksymalna	średnia
M_Q3	Liczba studentów zarejestrowanych w semestrze zimowym 2010/2011					
M_Q3_1	– stacjonarne studia I stopnia		69	89	3067	1019
M_Q3_2	– stacjonarne studia II stopnia		51	5	698	192
M_Q3_3	– stacjonarne studia III stopnia		47	8	186	52
M_Q3_4	– stacjonarne jednolite studia magisterskie		28	20	496	204
M_Q3_5	– niestacjonarne studia I stopnia		61	13	1229	378
M_Q3_6	– niestacjonarne studia II stopnia		53	5	683	183
M_Q3_7	– niestacjonarne studia III stopnia		19	1	118	20
M_Q3_8	– niestacjonarne jednolite studia magisterskie		2	20	105	63
M_Q4	Liczba uruchomionych (tj. rozpoczętych lub realizowanych) w roku akademickim 2010/2011					
M_Q4_1	– kierunków studiów na studiach stacjonarnych I stopnia		69	1	7	3
M_Q4_2	– specjalności na studiach stacjonarnych I stopnia		60	1	17	7
M_Q4_3	– kierunków studiów na studiach stacjonarnych II stopnia		60	1	5	2
M_Q4_4	– specjalności na studiach stacjonarnych II stopnia		52	1	16	6
M_Q4_5	– kierunków studiów na jednolitych magisterskich studiach stacjonarnych		29	1	5	2
M_Q4_6	– specjalności na jednolitych magisterskich studiach stacjonarnych		25	2	18	6
M_Q4_7	– kierunków studiów na studiach niestacjonarnych I stopnia		60	1	6	2
M_Q4_8	– specjalności na studiach niestacjonarnych I stopnia		45	1	14	4
M_Q4_9	– kierunków studiów na studiach niestacjonarnych II stopnia		53	1	4	2
M_Q4_10	– specjalności na studiach niestacjonarnych II stopnia		41	1	11	4
M_Q4_11	– kierunków studiów na jednolitych magisterskich studiach niestacjonarnych		3	1	1	1
M_Q4_12	– specjalności na jednolitych magisterskich studiach niestacjonarnych		3	1	2	2
M_Q5	Liczba dyscyplin, w których jednostka ma prawo dokonywania		50	1	4	2
M_Q6	Liczba wszystkich przedmiotów oferowanych na początku semestru zimowego 2010/2011		69	25	810	225
M_Q7	Liczba wszystkich przedmiotów uruchomionych w semestrze zimowym 2010/2011		69	8	746	196

II. KIERUNKI STUDIÓW

Tabela II.1b. Lista kierunków i makrokierunków realizowanych przez ankietowane jednostki; w nawiasach podano liczbę realizacji

Administracja (2)	Finanse i rachunkowość (2)	Metalurgia (1)
Architektura i urbanistyka (5)	Fizyka (1)	Nanotechnologia (1)
Architektura krajobrazu (1)	Fizyka techniczna (2)	Ochrona środowiska (6)
Architektura wnętrz (3)	Geodezja i kartografia (3)	Papiernictwo i poligrafia (3)
Automatyka i robotyka (10)	Gospodarka przestrzenna (2)	Pedagogika (1)
Bezpieczeństwo narodowe (1)	<i>Information technology</i> (1)	Pollitologia (1)
Bioinformatyka (1)	Informatyka (12)	<i>Science and technology</i> (1)
Biotechnologia (4)	Informatyka przemysłowa (1)	Socjologia (1)
Budownictwo (7)	Inżynieria architektoniczna (1)	Stosunki międzynarodowe (1)
Chemia (2)	Inżynieria bezpieczeństwa (3)	Technika rolnicza i leśna (3)
Dziennikarstwo i komunikacja społeczna (1)	Inżynieria bezpieczeństwa pracy (2)	Technologia chemiczna (5)
Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych (1)	Inżynieria biomedyczna (5)	Technologia żywności i żywienie człowieka (3)
Edukacja techniczno-informatyczna (4)	Inżynieria chemiczna i procesowa (4)	Technologie ochrony środowiska (1)
Ekonomia (2)	Inżynieria materiałowa (6)	Towaroznawstwo (1)
Elektronika i telekomunikacja (6)	Inżynieria środowiska (6)	Transport (6)
Elektronika, informatyka i telekomunikacja (1)	Leśnictwo (1)	Turystyka i rekreacja (1)
Elektrotechnika (5)	Logistyka (7)	Wzornictwo (1)
Energetyka (4)	Lotnictwo i kosmonautyka (3)	Zarządzanie (9)
Europeistyka (3)	Matematyka (5)	Zarządzanie i inżynieria produkcji (7)
Filologia (1)	Mechanika i budowa maszyn (10)	
	Mechatronika (6)	

Tabela II.2b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 200 realizacji 60 kierunków, oferowanych przez 69 jednostek. W kolumnie LS podano sumaryczne liczby studentów, którzy zostali przyjęci w roku akademickim 2010/2011 dzięki odpowiedniej (elastycznej) zasadzie przyjmowania na studia I lub II stopnia (w nawiasach podano liczby brakujących danych na ten temat). Jak wynika z danych źródłowych, 5 realizacji kierunków opisano, odpowiadając NIE na wszystkie pytania K_Q2, ..., K_Q11

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi				LS
		NIE		TAK		
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	
K_Q2	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na tym samym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?	131	66%	69	35%	56 (11)
K_Q3	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na tym samym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	73	37%	127	64%	910 (18)
K_Q4	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na innym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	96	48%	104	52%	322 (12)
K_Q5	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na innym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	93	47%	107	54%	494 (11)
K_Q6	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są –posiadacze dyplomu ukończenia jednolitych studiów magisterskich na innym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?	117	59%	83	42%	90 (15)
K_Q7	Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia jednolitych studiów magisterskich na innym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?	112	56%	88	44%	76 (14)
K_Q8	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na tym kierunku na innej uczelni?	111	56%	89	45%	29 (25)
K_Q9	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na tym kierunku na innej uczelni?	57	29%	143	72%	121 (31)
K_Q10	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na innym kierunku na innych wydziałach tej samej uczelni?	81	41%	119	60%	180 (23)
K_Q11	Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na innym kierunku na innej uczelni?	88	44%	112	56%	53 (29)
K_Q12	Czy istnieje mechanizm zapobiegania zaliczaniu przez studentów kolejnych przedmiotów obieralnych o zbliżonym programie?	59	30%	141	71%	
K_Q13	Czy na studiach I stopnia student wybiera specjalność:					
K_Q13_1	– podczas rekrutacji?	181	91%	19	10%	
K_Q13_2	– w trakcie trwania studiów?	66	33%	134	67%	

III. CECHY SYSTEMU STUDIÓW

Tabela III.1b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych pochodzących z 69 jednostek

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
C_Q1	Czy student ma możliwość zmiany kierunku studiów w trakcie odbywania studiów w jednostce?	64 ¹⁾	93%	5	7%
C_Q2	Jakie formy kształcenia ustawicznego oferuje jednostka:				
C_Q2_1	– studia podyplomowe?	62	90%	7	10%
C_Q2_2	– kursy specjalistyczne?	27	39%	42	61%
C_Q2_3	– inne formy kształcenia ustawicznego?	5 ²⁾	7%	64	93%
C_Q3	Czy istnieje możliwość rozliczenia osiągnięć studenta w okresach dłuższych niż jeden semestr?	34	49%	35	51%
C_Q4	Czy wymagania programowe sformułowane są z wykorzystaniem tematycznej klasyfikacji oferowanych przedmiotów?	43	62%	26	38%
C_Q5	Czy uznawane są osiągnięcia studenta uzyskane:				
C_Q5_1	– na innych wydziałach tej samej uczelni?	64	93%	5	7%
C_Q5_2	– na innych uczelniach krajowych?	65	94%	4	6%
C_Q5_3	– na innych uczelniach zagranicznych?	67	97%	2	3%
C_Q5_4	– w instytucjach wydających certyfikaty językowe?	53	77%	16	23%
C_Q5_5	– w innych instytucjach pozauczelnianych?	14	20%	55	80%
C_Q6	Czy w ofercie jednostki występują:				
C_Q6_1	– makrokierunki?	6	9%	63	91%
C_Q6_2	– kierunki unikatowe?	1	1%	68	99%
C_Q6_3	– studia międzykierunkowe?	5	7%	64	93%
C_Q7	Czy poza dyplomami ukończenia studiów istnieją jakieś formy potwierdzania uzyskanych kompetencji:				

C_Q7_1	– zaświadczenie o ukończeniu części studiów, wydawane studentom?	61	88%	8	12%
C_Q7_2	– zaświadczenie o uzyskaniu specjalności dodatkowej, wydawane studentom i absolwentom?	29	42%	40	58%
C_Q7_3	– wpisy do suplementu, dotyczące kwalifikacji zdobytych poza jednostką?	63	91%	6	9%
C_Q8	Czy student wybiera kierunek:				
C_Q8_1	– podczas rekrutacji?	66	96%	3	4%
C_Q8_2	– w trakcie trwania studiów?	5	7%	64	93%
C_Q9	Czy istnieje górny limit wymiaru (punktów ECTS) przedmiotów, na które student może się zapisać w danym okresie rekrutacyjnym?	29	42%	40	58%
C_Q10	Czy istnieje dolny limit liczby zgłoszeń na przedmiot obieralny, warunkujący jego uruchomienie?	63	91%	6	9%
C_Q11	Czy istnieją górne limity zgłoszeń na poszczególne przedmioty obieralne, wynikające z ograniczeń kadrowych i infrastrukturalnych?	39 ³⁾	57%	30	43%

1) We wszystkich 64 przypadkach: pod warunkiem uzupełnienia różnic programowych.

2) Na przykład: szkolenia i warsztaty (2 jednostki); Uniwersytet Trzeciego Wieku (1 jednostka).

3) Najczęściej stosowanym kryterium selekcji chętnych są wyniki w nauce (30 jednostek) i/lub kolejność zgłoszeń (5 jednostek).

IV. SPECJALNOŚCI NA STUDIACH I STOPNIA

Tabela IV.1b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 226 specjalności prowadzonych przez 43 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie trzech wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q2_1, SI_Q2_2 i SI_Q2_3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektorów zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q2	Ile w programie specjalności wynosi łączna liczba punktów ECTS przypisanych:						
SI_Q2_1	– wszystkim przedmiotom?	180	100%	300	100%	212	100%
SI_Q2_2	– w tym przedmiotom obowiązkowym?	48	23%	240	100%	173	82%
SI_Q2_3	– w tym przedmiotom swobodnego wyboru?	0	0%	202	96%	30	14%

Tabela IV.2b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 226 specjalności prowadzonych przez 43 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie wektora danych, zawierającego liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznego wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q3	Ile w programie specjalności wynosi maksymalna dopuszczalna łączna liczba punktów ECTS przypisanych przedmiotom realizowanym poza jednostką?	0	0%	169	80%	21	10%

Tabela IV.3b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 226 specjalności prowadzonych przez 43 jednostek

Kod	Pytanie		Liczba odpowiedzi		
	Treść	TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q4	Czy w ramach specjalności istnieje odrębny program dedykowany studentom szczególnie uzdolnionym/umotywowanym?	28	12%	198	88%

Tabela IV.4b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 28 specjalności prowadzonych przez 6 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie dwóch wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q5_1 i SI_Q5_2. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektorów zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q5	Jeśli tak, to ile w programie szczególnie uzdolnionych/umotywowanych studentów wynosi łączna liczba punktów ECTS dla: – przedmiotów obowiązkowych? – przedmiotów swobodnego wyboru?	96	46%	210	100%	141	69%
SI_Q5_2		12	6%	114	54%	59	29%

Tabela IV.5b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 226 specjalności prowadzonych przez 43 jednostek

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SI_Q6	Czy możliwość wyboru przedmiotów jest systemowo ograniczona wymaganiem następnym przedmiotów?	125	55%	101	45%

V. SPECJALNOŚCI NA STUDIACH II STOPNIA

Tabela V.1b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 234 specjalności prowadzonych przez 39 jednostki. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie trzech wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q2_1, SI_Q2_2 i SI_Q2_3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektorów zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SII_Q2	Ile w programie specjalności wynosi łączna liczba punktów ECTS przypisanych:						
SII_Q2_1	– wszystkim przedmiotom?	90	100%	120	100%	97	100%
SII_Q2_2	– w tym przedmiotom obowiązkowym?	23	26%	120	100%	71	74%
SII_Q2_3	– w tym przedmiotom swobodnego wyboru?	0	0%	66	73%	18	19%

Tabela V.2b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 234 specjalności prowadzonych przez 39 jednostki. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie wektora danych, zawierającego liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q3. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznego wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SII_Q3	Ile w programie specjalności wynosi maksymalna dopuszczalna łączna liczba punktów ECTS przypisanych przedmiotom realizowanym poza jednostką?	0	0%	60	67%	10	10%

Tabela V.3b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 234 specjalności prowadzonych przez 39 jednostki

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SII_Q4	Czy w ramach specjalności istnieje odrębny program dedykowany studentom szczególnie uzdolnionym/umotywowanym?	34	15%	200	85%

Tabela V.4b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 33 specjalności prowadzone przez 6 jednostek. Wartości bezwzględne – minimalna, maksymalna i średnia – zostały wyznaczone na podstawie dwóch wektorów danych, zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, a uzyskane w odpowiedzi na pytania SI_Q5_1 i SI_Q5_2. Wartości względne natomiast zostały wyznaczone na podstawie analogicznych wektora zawierających liczby punktów ECTS, odpowiadające poszczególnym specjalnościom, podzielone przez odpowiednie liczby punktów ECTS przypisanych wszystkim przedmiotom, uzyskane w odpowiedzi na pytanie SI_Q2_1

Kod	Pytanie Treść	Wartość minimalna		Wartość maksymalna		Wartość średnia	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SII_Q5	Jeśli tak, to ile w programie szczególnie uzdolnionych/umotywowanych studentów wynosi łączna liczba punktów ECTS dla:						
SII_Q5_1	– przedmiotów obowiązkowych?	15	17%	96	100%	43	46%
SII_Q5_2	– przedmiotów swobodnego wyboru?	24	20%	75	83%	51	56%

Tabela V.5b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych charakteryzujących 234 specjalności prowadzonych przez 39 jednostki

Kod	Pytanie Treść	Liczba odpowiedzi			
		TAK		NIE	
		bezwzględna	względna	bezwzględna	względna
SII_Q6	Czy możliwość wyboru przedmiotów jest systemowo ograniczona wymaganym następnym przedmiotów?	88	38%	146	62%

VI. ADMINISTROWANIE SYSTEMEM STUDIÓW

Tabela VI.1b. Wyniki zestawione w tej tabeli uzyskano na podstawie danych pochodzących z 69 jednostek

Kod	Pytanie	Liczba odpowiedzi		
		TAK		NIE
	Treść	bezwzględna	względna	względna
A_Q1	Czy w jednostce funkcjonuje komputerowy system obsługi procesu dydaktycznego? Jeśli TAK, to czy zawiera on:	65	94%	4
A_Q1_1	– bazę danych o ofercie dydaktycznej jednostki?	61	94%	4
A_Q1_2	– bazę danych o materiałach dydaktycznych do poszczególnych przedmiotów?	40	62%	25
A_Q1_3	– podsystem komunikacji osób prowadzących zajęcia ze studentami?	42	65%	23
A_Q1_4	– bazę danych o rozkładzie zajęć i przedmiotach realizowanych w danym semestrze?	59	91%	6
A_Q1_5	– bazę danych o przebiegu studiów każdego studenta?	63	97%	2
A_Q1_6	– bazę danych o zasobach lokalowych?	28	43%	37
A_Q1_7	– podsystem wspomagania projektowania rozkładu zajęć?	31	48%	34
A_Q1_8	– archiwa A_Q1_1, ..., A_Q1_7?	48	74%	17
A_Q1_9	– inne bazy i podsystemy?	37	57%	28
A_Q2	Czy w jednostce funkcjonuje system opieki i doradztwa dla studentów, obejmujący indywidualną opiekę nad studentem?	37 ¹⁾	54%	32
A_Q3	Czy w jednostce funkcjonuje system opieki i doradztwa dla studentów, obejmujący specjalne zajęcia grupowe, służące szeroko rozumianemu informowaniu studentów o systemie studiów?	38	55%	31
A_Q4	Czy w jednostce za udział w zajęciach, niewynikających z wymagań programowych, pobierane są opłaty od studentów?	10	14%	59
A_Q5	Czy za inicjatywę w zakresie modyfikacji programów nauczania w jednostce odpowiada:			
A_Q5_1	– komisja programowa jednostki?	53	77%	16
A_Q5_2	– kierunkowe komisje programowe?	31	45%	38
A_Q5_3	– osoby opiekujące się poszczególnymi specjalnościami?	38	55%	31
A_Q6	Czy możliwe jest ukończenie studiów I stopnia w czasie krótszym niż nominalny czas trwania tych studiów przez:			
A_Q6_1	– każdego studenta?	25	36%	44
A_Q6_2	– studenta, który uzyskał prawo do indywidualnego toku studiów?	55	80%	14

1) Od pierwszego semestru w 7 jednostkach; od wyższego semestru (2 – 7) w 9 jednostkach; 21 jednostek nie podało danych.

3. Elastyczność systemu studiów a jakość kształcenia

Andrzej Kraśniewski

3.1. Wprowadzenie

Jakość kształcenia w instytucji akademickiej jest złożonym, wielowymiarowym pojęciem odnoszącym się do modelu kształcenia, misji i celów instytucji oraz standardów przyjętych w systemie szkolnictwa wyższego, instytucji oraz dyscyplinie będącej przedmiotem kształcenia (Vlasceanu et al., 2004). Może ona być definiowana w różny sposób, przykładowo Lee Harvey podaje pięć różnych definicji jakości w kontekście kształcenia na poziomie wyższym (Harvey, 2007). Szersza dyskusja na ten temat wykracza poza ramy tego opracowania. Na potrzeby dalszego dyskursu przyjmijmy, że jakość jest pojęciem zrozumiałym intuicyjnie¹ i jest związana ze stopniem realizacji zamierzeń uczelni i oczekiwań jej klientów – studentów (co w znacznej mierze odpowiada koncepcji rozumienia jakości jako *fitness for/of purpose*” (Harvey, 2007).

Elastyczność systemu studiów w uczelni lub jej jednostce ma istotny wpływ na jakość kształcenia. Wpływ ten ma najczęściej charakter pośredni, tzn. właściwa (elastyczna) organizacja studiów stymuluje pożądane z punktu widzenia jakości kształcenia zachowania studentów i kadry nauczającej, tworząc systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia.

W kolejnych punktach zostaną omówione różne aspekty organizacji systemu studiów, związane z jego elastycznością, a następnie ich wpływ na jakość kształcenia.

3.2. Systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia

Na jakość kształcenia mają wpływ różne cechy systemu studiów, które mieszczą się w szeroko rozumianym pojęciu elastyczności. Są one związane:

¹ Nie jest to podejście odosobnione. U L. Harvey’a można znaleźć następujące stwierdzenie: „Quality ... is an elusive concept. We all have an intuitive understanding of what it means but it is often hard to articulate. It is also a relative concept in that it means different things to different people in different contexts and in relation to different purposes” (Harvey, 2009, p. 8).

- ze strukturą systemu studiów,
- z tokiem (programem i planem) studiów,

To, czy i w jakim stopniu cechy te oddziałują na jakość kształcenia, zależy także od rozwiązań dotyczących zasad studiowania oraz organizacji procesu dydaktycznego.

3.2.1. Struktura systemu studiów

Elastyczność struktury systemu studiów jest związana z następującymi cechami tego systemu:

- bogactwem możliwych do uzyskania – w wyniku ukończenia studiów – kwalifikacji,
- otwartością systemu studiów,
- wewnętrzną „drożnością” systemu studiów,
- możliwością projektowania ścieżki kształcenia w trakcie trwania studiów.

Bogactwo możliwych do uzyskania kwalifikacji (rozumianych zgodnie z koncepcją ram kwalifikacji) oznacza, że instytucja prowadzi studia wielostopniowe (odpowiadające różnym poziomom kwalifikacji), oferując różne kierunki, specjalności i profile kształcenia (odpowiadające różnym rodzajom kwalifikacji na danym poziomie). W przypadku dużej jednostki (pokrywającej zakresem działalności dydaktycznej znaczny obszar tematyczny), mającej w wyniku wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (KRRK) możliwość swobodnego definiowania kierunków studiów, realizacja ww. postulatu może dokonać się w szczególności poprzez:

- utworzenie jednego „dużego” kierunku (odpowiadającego koncepcji makrokierunku) i wielu specjalności w ramach takiego kierunku,
- utworzenie kilku „małych” kierunków bez specjalności lub z niewielką liczbą specjalności.

Pierwsza z tych opcji stwarza nieco większe możliwości indywidualizowania kompetencji absolwenta (efektów kształcenia) oraz uzyskanych przez niego formalnych kwalifikacji, uwidocznionych na dyplomie przez podanie kierunku i specjalności. Wynika z tego, że tworzenie nowych kierunków lub specjalności międzykierunkowych jest organizacyjnie zabiegiem bardziej skomplikowanym niż kreowanie nowych specjalności w ramach istniejącego „dużego” kierunku.

Otwartość systemu studiów oznacza, że studia są zaprojektowane w taki sposób, aby były dostępne dla kandydatów posiadających kwalifikacje zróżnicowane pod względem poziomu, obszaru tematycznego i profilu, uzyskane w różnym czasie, w różnych instytucjach edukacyjnych.

Wewnętrzna „drożność” systemu studiów oznacza, że kandydat przyjęty na dowolny rodzaj studiów na danym poziomie ma możliwość uzyskania każdej kwalifikacji na wyższym poziomie, dostępnej w danej jednostce.

Używając terminologii obowiązującej w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW), można powiedzieć, że w ramach jednostki nie ma ograniczeń, jeśli chodzi o mobilność pionową.

Możliwość projektowania ścieżki kształcenia w trakcie trwania studiów oznacza, że wybór kierunku, specjalności czy profilu, a także docelowego poziomu kwalifikacji nie musi być dokonywany przed rozpoczęciem studiów (w trakcie rekrutacji), lecz może być odłożony do momentu dokładniejszego rozpoznania przez studenta poszczególnych kierunków, specjalności czy profili oraz własnych predyspozycji i innych okoliczności warunkujących przebieg kształcenia.

3.2.2. Tok studiów

Tok studiów określony jest przez program studiów i plan studiów. Program studiów rozumiany jest jako zestaw przedmiotów (oraz związanych z nimi treści), których zaliczenie prowadzi do uzyskania dyplomu ukończenia studiów. Plan studiów określa rozmieszczenie tych przedmiotów w poszczególnych semestrach.

W tradycyjnym systemie studiów ustalony jest „wzorcowy” („modelowy”) tok studiów, obowiązujący większość studentów. Niekiedy część studentów ma możliwość realizacji indywidualnego (różnego od „wzorcowego”) toku studiów, określonego decyzją uprawnionego organu (zwykle prodziekana). Możliwość ta dotyczy jednak zwykle tylko wąskiej grupy studentów osiągniętych bardzo dobre wyniki w nauce, przy czym indywidualizacja nie obejmuje początkowej fazy studiów.

W elastycznym systemie studiów każdy student ma możliwość zaprojektowania i realizacji indywidualnego toku studiów – program i plan studiów wymaga wówczas akceptacji nauczyciela akademickiego sprawującego opiekę nad studentem.

Elastyczność programu i planu studiów jest związana z następującymi cechami systemu studiów:

- bogactwem, różnorodnością i odpowiednią strukturą oferty programowej,
- sformułowaniem wymagań programowych przy użyciu klas tematycznych i systemu punktowego,
- stworzeniem możliwości swobodnego kształtowania indywidualnego programu studiów,
- powszechnym stosowaniem systemu transferu osiągnięć przy korzystaniu przez studentów z oferty edukacyjnej innych uczelni (krajowych i zagranicznych),
- stworzeniem warunków do uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji,
- stworzeniem możliwości kształtowania indywidualnego planu studiów,
- stworzeniem warunków sprzyjających mobilności.

Oferta programowa instytucji prowadzącej studia w szerokim obszarze tematycznym (pokrywającym kilka tradycyjnie rozumianych kierunków) obejmuje dużą liczbę przedmiotów. Powinna ona mieć – w związku z tym – dobrze określoną strukturę, ułatwiającą przeglądanie przez studentów i kadre akademicką. Z tego względu korzystne jest pogrupowanie przedmiotów w klasy tematyczne, z których każda inna obejmuje przedmioty należące do dość wąskiego obszaru tematycznego.

Formułowanie wymagań programowych (związanych z warunkami ukończenia studiów) przy użyciu klas tematycznych i systemu punktowego oznacza, że – zamiast wymagania zaliczenia określonego zestawu przedmiotów – wymaga się, aby w danym obszarze tematycznym (klasie tematycznej) student wybrał i zaliczył merytorycznie spójną sekwencję przedmiotów o odpowiedniej łącznej „wadze” (odpowiedniej liczbie punktów).

W przypadku stosowania ECTS lub innego punktowego systemu rozliczeń oraz formułowania wymagań programowych przy użyciu klas tematycznych odpowiednią swobodę kształtowania indywidualnego programu studiów można zapewnić przez umożliwienie studentowi:

- wyboru przedmiotów (i, jeśli to możliwe, osób prowadzących zajęcia) w ramach danej klasy tematycznej, występującej w wymaganiach programowych,
- wyboru przedmiotów spośród całej oferty programowej jednostki prowadzącej studia, a także innych jednostek i instytucji akademickich.

Wymagania programowe, dopuszczające znaczny udział przedmiotów swobodnego wyboru w indywidualnym programie studiów stwarzają możliwość realizacji programów międzykierunkowych i interdyscyplinarnych.

Powszechne stosowanie właściwie skonstruowanych procedur transferu osiągnięć – tzn. uznawania przez uczelnię macierzystą zajęć zaliczonych przez studenta w innych uczelniach (w kraju i za granicą) – stwarza studentom możliwość realizacji ciekawych, indywidualnych programów studiów, a w szczególności programów międzykierunkowych i interdyscyplinarnych. Sprzyja także rozwojowi międzynarodowej wymiany studentów.

Odpowiednio zaprojektowany indywidualny program studiów powinien umożliwić uzyskanie dodatkowych kwalifikacji formalnych. Istnieją w tym zakresie m.in. następujące możliwości:

- uzyskanie dodatkowej specjalności,
- równoległe studiowanie na innym kierunku w tej samej lub innej uczelni,
- realizacja części studiów w innej uczelni, odzwierciedlona w dyplomie ukończenia studiów.

Kształtowanie indywidualnego planu studiów oznacza określanie przez studenta zestawu przedmiotów, które zamierza on zaliczyć w kolejnych semestrach. Wstępne decyzje student podejmuje zwykle w poprzedzającym semestrze; mogą być one modyfikowane, np. w wyniku niezaliczenia jakiegoś

przedmiotu. W przypadku stosowania ECTS lub innego punktowego systemu rozliczeń swoboda kształtowania indywidualnego planu studiów wynika z warunków uzyskania rejestracji na kolejny okres rozliczeniowy (trymestr, semestr, rok akademicki), które związane są zwykle ze sprawdzeniem:

- czy student osiągnął wymagany minimalny stopień zaawansowania studiów, tzn. czy łączna liczba punktów uzyskanych od początku studiów (oraz, być może dodatkowo, liczba punktów w wybranych grupach przedmiotów) nie jest mniejsza od ustalonej wartości?;
- czy student zaliczył wszystkie przedmioty „krytyczne” (przedmioty obowiązkowe, których zaliczenie nie może być opóźnione względem wzorcowego planu studiów o więcej niż z góry określoną liczbę semestrów)?;
- czy średnia z ocen studenta, obliczona za określony okres (okres od rozpoczęcia studiów, ostatni rok, ...) nie jest mniejsza niż wymagana wartość?

Przy formułowaniu warunków uzyskania rejestracji na kolejny okres rozliczeniowy szczególnie istotne jest wprowadzenie takich ustaleń, aby chwilowe trudności, np. niezaliczenie przedmiotu, nie powodowały konieczności zwiększenia obciążeń w kolejnym okresie zaliczeniowym. Warto zauważyć, że przy odpowiednim zdefiniowaniu warunków uzyskania rejestracji na kolejny okres rozliczeniowy:

- nie ma uzasadnienia stosowanie rejestracji warunkowej, a urlop udzielany jest tylko w bardzo szczególnych sytuacjach (urlop zdrowotny);
- student, odpowiednio konstruując indywidualny plan studiów (zaliczając więcej przedmiotów na początkowych semestrach studiów), ma możliwość „samourlopowania się”, tzn. wkomponowania w plan studiów semestru, w trakcie którego nie uczęszcza on na żadne zajęcia, wykorzystując ten „wolny” semestr na wyjazd za granicę lub podjęcie pracy zarobkowej.

Wymagania programowe oraz warunki uzyskania rejestracji na kolejny okres rozliczeniowy powinny być sformułowane tak, aby umożliwić studentom skorzystanie z możliwości odbycia części studiów w innej uczelni (w kraju lub za granicą) bez konieczności wydłużania czasu trwania studiów.

3.2.3. Zasady studiowania oraz organizacja procesu kształcenia

Zwiększenie elastyczności systemu studiów, a zwłaszcza stworzenie każdemu studentowi możliwości studiowania zgodnie z indywidualnym programem i planem studiów, wymaga odpowiednich rozwiązań dotyczących zasad studiowania oraz organizacji procesu kształcenia.

Wśród zasad studiowania istotne jest:

- stwarzanie preferencji dla dobrych studentów,
- ograniczenie możliwości Nielimitowanego korzystania z zasobów jednostki.

Możliwość tworzenia indywidualnych programów studiów nieuchronnie prowadzi do konfliktów związanych z dostępem do deficytowych zasobów (atrakcyjnych zajęć z limitem uczestnictwa, indywidualnych opiekunów oferujących atrakcyjne tematy prac dyplomowych itp.). Konflikty tego typu powinny być rozstrzygane zgodnie z zasadą preferencji dla studentów osiągniętych dobre wyniki w nauce. Należy jednak równocześnie zadbać o to, aby stworzone zostały pewne mechanizmy minimalizujące frustrację studentów przegrywających rywalizację o dostęp do krytycznych zasobów.

Możliwość tworzenia indywidualnych, często niekonwencjonalnych programów studiów, odpowiadających różnorodnym zainteresowaniom studentów skutkuje niekiedy nadużywaniem tej swobody – przypadkowymi, chaotycznymi poczynaniami studentów i – w efekcie – niekontrolowanym korzystaniem z zasobów jednostki prowadzącej studia.

Wprowadzenie na studiach bezpłatnych ograniczonych form odpłatności, przede wszystkim odpłatności za ponadwymiarowe korzystanie z zasobów, wymusza pożądane zachowania studentów oraz prowadzi do uwolnienia pewnych zasobów, które mogą zostać wykorzystane do poprawy jakości kształcenia. Przykładowo, konieczność wnoszenia opłat za zajęcia powtarzane z powodu niedostatecznych wyników w nauce nie tylko wymusza bardziej racjonalne planowanie indywidualnego toku studiów (przeciwdziała tendencji do rejestrowania się na nadmierną liczbę przedmiotów) oraz motywuje studenta do lepszej nauki, lecz także – w wyniku zmniejszenia liczby studentów powtarzających zajęcia – zmniejsza obciążenie nauczycieli i uwalnia zasoby (lokalowe, aparaturowe).

W sferze organizacji i zarządzania procesem kształcenia efektywne funkcjonowanie elastycznego systemu studiów uwarunkowane jest m.in.:

- zapewnieniem studentom odpowiedniej opieki i doradztwa oraz warunków do samodzielnego studiowania,
- stworzeniem odpowiedniej infrastruktury informacyjnej i efektywnego systemu administrowania procesem dydaktycznym,
- odpowiednimi mechanizmami finansowania jednostek organizacyjnych (instytutów, katedr, zakładów) i wynagradzania nauczycieli akademickich, uzależniającymi wielkość uzyskiwanych środków od wymiaru realizowanych zadań dydaktycznych.

3.3. Wpływ elastyczności systemu studiów na jakość kształcenia

Tradycyjny system kształcenia w polskich uczelniach nie zapewnia odpowiedniego poziomu elastyczności studiów. Najczęściej możliwości studenta ograniczają się do wyboru kierunku studiów (często wybór ten musi być dokonany jeszcze w trakcie rekrutacji), specjalności prowadzonej w ramach tego kierunku oraz mniej lub bardziej ograniczonego wyboru pewnej liczby

przedmiotów. W niektórych uczelniach studenci mają wprawdzie prawo do ubiegania się o indywidualny tok studiów, możliwość ta dotyczy jednak tylko wąskiej grupy studentów osiągających bardzo dobre wyniki w nauce.

Zwiększenie stopnia elastyczności systemu kształcenia stwarza korzystne warunki do poprawy jakości kształcenia. Poniżej przedstawiono różne aspekty tego zagadnienia.

3.3.1. Poprawa poziomu kandydatów ubiegających się o przyjęcie na studia i podejmujących studia

Wiele cech elastycznego systemu studiów zwiększa – z punktu widzenia kandydata – atrakcyjność studiowania. Niektóre z tych cech to:

- bogactwo możliwych do uzyskania kwalifikacji,
- możliwość projektowania ścieżki kształcenia (kolejno uzyskiwanych kwalifikacji) w trakcie trwania studiów,
- możliwość swobodnego kształtowania indywidualnego programu studiów w oparciu o bogatą ofertę programową jednostki,
- możliwość uzyskiwania dodatkowych formalnych kwalifikacji,
- zwiększone możliwości korzystania z różnych form mobilności,
- możliwość kształtowania indywidualnego planu studiów.

Większa atrakcyjność studiów oznacza większą liczbę kandydatów ubiegających się o przyjęcie na te studia, co w warunkach ustabilizowanych limitów rekrutacyjnych oznacza wyższy średni poziom przygotowania, a także mniejsze zróżnicowanie możliwości edukacyjnych studentów. Ułatwia to prowadzenie procesu dydaktycznego i sprzyja osiągnięciu przez studentów lepszych efektów kształcenia.

Poprawie poziomu przygotowania osób rozpoczynających studia dobrze służy także otwartość systemu, sprzyjająca mobilności pionowej, prowadzącej do poszerzenia strumienia kandydatów ubiegających się o przyjęcie na studia II i III stopnia.

3.3.2. Poprawa efektów kształcenia w wyniku zwiększenia motywacji i zaangażowania studentów

Elastyczność systemu studiów stwarza każdemu studentowi możliwość zaprojektowania indywidualnego programu studiów, dostosowanego do jego predyspozycji, zainteresowań i wizji przyszłej kariery zawodowej. Możliwość realizacji własnego „autorskiego” programu studiów, stanowiącego w pewnej mierze odzwierciedlenie osobowości studenta, zwiększa zaangażowanie i stanowi motywację do bardziej efektywnej nauki, co w konsekwencji prowadzi do lepszych wyników studiów i szerszego zakresu kompetencji absolwentów (osiągniętych efektów kształcenia).

Elastyczne zasady tworzenia indywidualnego planu studiów, umożliwiające studentowi m.in. regulowanie tempa studiowania, czynią proces kształcenia przyjaznym dla studenta, co wzmacnia jego pozytywne nastawienie do kształcenia.

Pełne wykorzystanie możliwości wynikających z elastyczności systemu studiów wymaga od studenta dokładnego zapoznania się z funkcjonowaniem systemu kształcenia w jednostce (m.in. z organizacją procesu dydaktycznego, ofertą programową, zainteresowaniami poszczególnych nauczycieli akademickich czy procedurami administracyjnymi). W ten sposób umacnia się jego związek z uczelnią, a także wzrasta jego zainteresowanie samymi studiami.

Elastyczność programu studiów stanowi także pewnego rodzaju remedium na problemy występujące w systemie „tradycyjnym”, będące wynikiem rekrutacji „na kierunki” i sztywnego programu studiów, a wynikające z niedostania się studenta na upatrzonego kierunku bądź specjalność lub z nietrafnego wyboru dokonanego przed podjęciem studiów. Zawiedzione oczekiwania studenta, związane z kierunkiem wybranym w warunkach niepełnej informacji, w połączeniu z ograniczonymi możliwościami zmiany decyzji będącej skutkiem rekrutacji, powodują zniechęcenie i zanik motywacji do studiowania, co często skutkuje skreśleniem z listy studentów, rezygnacją ze studiów lub niesatysfakcjonującymi efektami kształcenia.

W elastycznym systemie studiów, nawet w przypadku prowadzenia rekrutacji na kierunki (zalecany model to duży kierunek i wiele specjalności wybieranych na późniejszym etapie studiów), problemy te występują w złagodzonej postaci. Na przykład, student, który z braku miejsc nie został przyjęty na preferowany kierunek bądź specjalność, może choćby częściowo korzystać z oferty preferowanego kierunku lub specjalności (uczęszczać na przedmioty odpowiadające zainteresowaniom) i ewentualnie uzyskać związaną z tym dodatkową kwalifikację (zaświadczenie o uzyskaniu preferowanej specjalności jako specjalności dodatkowej).

3.3.3. Poprawa sprawności kształcenia – zwiększenie odsetka studentów uzyskujących dyplom ukończenia studiów

Indywidualizacja planu studiów, oznaczająca możliwość dostosowywania przez studenta obciążeń w poszczególnych okresach rozliczeniowych do indywidualnych predyspozycji, preferencji i innych okoliczności wpływających na przebieg studiów, zwiększa szanse na ostateczny sukces – ukończenie studiów. W szczególności, słabsi studenci oraz studenci zmuszeni do podjęcia w trakcie studiów pracy zarobkowej przy zmniejszonym obciążeniu w poszczególnych semestrach mają szanse spełnienia (w dłuższym niż nominalnym czasie) wszystkich wymagań programowych i ukończenia studiów, co mogłoby być niemożliwe, gdyby obowiązywały ich sztywne, jednakowe dla wszystkich studentów, wymagania dotyczące zaliczenia kolejnych semestrów.

Elastyczny system studiów pozwala na wyeliminowanie nielogicznych sytuacji występujących w systemach tradycyjnych, mających wpływ na jakość i sprawność kształcenia. Przykładowo, tradycyjne zapisy regulaminowe powodują, że słabszy student, uzyskujący z powodu niezaliczenia jednego lub dwóch przedmiotów warunkową rejestrację na kolejny semestr lub rok akademicki, ze względu na konieczność nadrobienia zaległości ma w tym semestrze (roku) większe obciążenia niż jego bardziej zdolni koledzy. Prowadzi to często – oprócz zrozumiałej frustracji – do niespełnienia wymagań rejestracyjnych w kolejnym semestrze (roku) i – w konsekwencji – do skreślenia go z listy studentów. Zasada elastycznego studiowania, umożliwiająca dostosowanie obciążeń semestralnych do możliwości studenta, w oczywisty sposób zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia tego typu sytuacji.

3.3.4. Poprawa efektywności kształcenia szczególnie uzdolnionych studentów

Możliwość kształtowania indywidualnego programu studiów oraz regulowania obciążeń w poszczególnych okresach zaliczeniowych pozwala dobrym studentom dostosować tok studiów do zwiększonego potencjału edukacyjnego. Umożliwia to:

- uzyskanie w trakcie studiów dodatkowych kompetencji (efektów kształcenia) związanych z rozszerzeniem indywidualnego programu studiów o dodatkowe przedmioty bądź też zaliczeniem przedmiotów bardziej zaawansowanych lub wymagających ze strony studenta większego nakładu pracy,
- uzyskanie w trakcie studiów dodatkowych kwalifikacji formalnych (np. dodatkowej specjalności) związanych z rozszerzeniem indywidualnego programu studiów o odpowiednio dobrany zestaw dodatkowych przedmiotów,
- ukończenie studiów przed terminem: w czasie krótszym niż to wynika z nominalnego czasu trwania studiów,
- spełnienie części wymagań programowych studiów kolejnego stopnia (przykładowo, zaliczenie w trakcie studiów I stopnia kilku przedmiotów z programu studiów II stopnia), a w konsekwencji szybsze ukończenie następnego etapu kształcenia,
- realizację programu o charakterze interdyscyplinarnym, obejmującego istotny komponent spoza oferty dydaktycznej jednostki macierzystej.

3.3.5. Rozwijanie szczególnych umiejętności ogólnych i cech osobowości

Stworzenie studentowi możliwości współdecydowania o przebiegu procesu kształcenia (programie studiów i tempie jego realizacji), a zarazem obarczenie go odpowiedzialnością za podejmowane decyzje może być traktowane jako element kształcenia w zakresie ogólnych umiejętności i cech osobowości (w ję-

zyku Krajowych Ram Kwalifikacji – kompetencji społecznych), takich jak: samodzielność, przedsiębiorczość, umiejętność podejmowania decyzji i przewidywania ich skutków, umiejętność planowania kariery czy odpowiedzialność.

Sztywne zasady regulaminowe, obowiązujące w tradycyjnych systemach studiów są często przyczyną zachowań wątpliwych etycznie, a polegających na „obchodzeniu” tych zasad. Elastyczny system studiów sprzyja ograniczeniu takich patologicznych zachowań. Przykładowo, skutkiem sztywnych ustaleń regulaminowych w systemie tradycyjnym jest konieczność obsługiwanego podań studentów, którzy – zagrożeni skreśleniem z powodu niezaliczenia pewnej liczby przedmiotów – występują z prośbą o udzielenie urlopu okolicznościowego, przy czym można domniemywać, że argumenty uzasadniające potrzebę udzielenia takiego urlopu mają niekiedy charakter fikcyjny. System elastyczny, w którym nie istnieją urlopy okolicznościowe, eliminuje pokusę uciekania się do tego typu nagannych zachowań.

3.3.6. Uzyskanie dodatkowych efektów kształcenia w wyniku realizacji części programu w innej uczelni (krajowej lub zagranicznej)

Elastyczny system studiów znacznie ułatwia krajową i międzynarodową wymianę studentów (mobilność poziomą). Doświadczenia wskazują, że realizacja części wymagań programowych w innej uczelni, zwłaszcza zagranicznej, przynosi studentowi wymierne korzyści – dodatkowe umiejętności, także o charakterze ogólnym, niezwiązane bezpośrednio z kierunkiem studiów.

3.3.7. Poprawa efektywności kształcenia, wynikająca z funkcjonowania właściwie zaprojektowanych mechanizmów konkurencji między studentami

Elastyczny system studiów w naturalny sposób rodzi konflikty w dostępie do ograniczonych zasobów. Przykładem może być sytuacja, w której zbyt wielu studentów pragnie uczęszczać na atrakcyjny przedmiot, związany z laboratorium o ograniczonej przepustowości. Podobne problemy występują przy wyborze prowadzącego zajęcia (np. seminarium) czy wyborze opiekuna pracy dyplomowej i tematu pracy. Rozstrzygnięcie tego typu konfliktów zgodnie z zasadą preferencji dla studentów osiągających lepsze wyniki w nauce stanowi istotną zachętę do dobrego studiowania.

3.3.8. Poprawa jakości oferty dydaktycznej, wynikająca z funkcjonowania właściwie zaprojektowanych mechanizmów konkurencji między nauczycielami akademickimi oraz jednostkami organizacyjnymi

Naturalną konsekwencją występującej w elastycznym systemie studiów powszechnej indywidualizacji programu studiów jest to, że duża liczba studentów

pragnie uczęszczać na atrakcyjne, dobrze prowadzone przedmioty, zaś inne przedmioty cieszą się mniejszym zainteresowaniem. Tworzy to warunki do:

- eliminacji przestarzałych i źle prowadzonych przedmiotów,
- powstawania konkurencji, wymuszającej dbałość o jakość kształcenia ze strony nauczycieli i jednostek organizacyjnych.

Ograniczona liczba przedmiotów obowiązkowych w połączeniu z bogactwem oferty programowej i zasadami racjonalności ekonomicznej powoduje, że uruchamiana jest tylko część oferowanych przedmiotów (te, na które wstępnie zarejestruje się odpowiednia liczba studentów). Powoduje to naturalne „wymieranie” przedmiotów niecieszących się – z powodu nie najwyższej jakości – zainteresowaniem studentów.

Podobny mechanizm konkurencji występuje w procesie dyplomowania. Studenci, mając dużą swobodę w poszukiwaniu indywidualnych opiekunów, wybierają nauczycieli akademickich zapewniających wysoką jakość usług dydaktycznych (interesującą tematykę pracy dyplomowej, dobre wyposażenie laboratorium, troskliwą opiekę). Udział w procesie dydaktycznym osób niewywiązujących się należycie z funkcji opiekuna dyplomantów jest w ten sposób ograniczany.

Mechanizmy konkurencyjne, wymuszające dbałość o jakość kształcenia ze strony nauczycieli i jednostek organizacyjnych, są szczególnie skuteczne wówczas, gdy wybory dokonywane przez studentów oddziałują na dystrybucję środków finansowych. W szczególności:

- zadaniowe finansowanie poszczególnych jednostek organizacyjnych (instytutów, katedr, zakładów), uzależniające wielkość przekazywanych środków od wymiaru prowadzonych zajęć oraz liczby uczestniczących w nich studentów, tworzy sytuację, w której jednostki te zabiegają o studentów,
- nauczyciele akademicy, mający obowiązek realizacji pensum dydaktycznego, a ponadto otrzymujący dodatkowe wynagrodzenie za zajęcia ponadwymiarowe, są zainteresowani przyciągnięciem na swoje zajęcia dużej liczby studentów,
- pracownicy realizujący projekty badawcze są zainteresowani pozyskaniem dobrych dyplomantów, którzy mogą być bardzo użyteczni przy realizacji takich projektów.

W sytuacji, kiedy sukces nauczyciela akademickiego lub zespołu dydaktycznego w rywalizacji o zajęcia i studentów, a zwłaszcza dyplomantów, zależy w znacznej mierze od jakości pracy dydaktycznej, opisane mechanizmy konkurencji wymuszają ciągłe doskonalenie treści kształcenia i metod prowadzenia zajęć.

Właściwe funkcjonowanie opisanych mechanizmów wymaga jednakże bezwzględnego eliminowania nieuczciwej konkurencji, w tym m.in. sytuacji, w których „pozyskiwanie” studentów jest wynikiem obniżania wymagań

związanych z zaliczeniem zajęć, zdaniem egzaminu lub „złagodzeniem” warunków uzyskania dobrej oceny z przedmiotu.

3.3.9. Poprawa jakości oferty dydaktycznej, wynikająca z jej zwiększonej adaptowalności

Definiowanie wymagań programowych przy użyciu klas tematycznych i systemu punktowego tworzy korzystne warunki do ciągłej aktualizacji oferty programowej – przedmiotów oferowanych studentom. Delegowanie troski o zawartość klas programowych do odpowiednich komisji umożliwia częste i szybkie wprowadzanie zmian programowych, bez konieczności angażowania w tym celu wieloosobowych organów kolegialnych (rad wydziałów). Wydaje się, że jest to skuteczny sposób zapewnienia odpowiedniej jakości oferty programowej, zwłaszcza na tych kierunkach kształcenia, gdzie w ciągu 3–4 lat duża część specjalistycznej wiedzy i umiejętności ulega dezaktualizacji.

3.4. Doświadczenia i nowe wyzwania

Wpływ elastyczności systemu studiów na jakość kształcenia był w Polsce przedmiotem analiz już w latach 90. ubiegłego wieku. Miało to związek z wprowadzeniem w niektórych polskich uczelniach elastycznego systemu studiów – niekiedy o strukturze dwustopniowej. Analizy te odwoływały się najczęściej do przykładów uczelni i jednostek, które wprowadziły taki system: Szkoły Głównej Handlowej (funkcjonującej jako uczelnia bezwydziałowa) (Chmielecka et al., 1995) oraz Wydziału Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej (Kraśniewski & Woźnicki, 1995; Woźnicki & Kraśniewski, 1995). W obu tych instytucjach wprowadzenie elastycznego systemu studiów przyczyniło się do poprawy jakości kształcenia. Wynikała ona m.in. z atrakcyjności przyjętego modelu studiów dla kandydatów ubiegających się o przyjęcie na studia² i związanej z tym poprawy poziomu kompetencji osób podejmujących studia oraz ich osiągnięć już w trakcie studiów (Kraśniewski & Woźnicki, 1997).

Problematyka zapewnienia odpowiedniej elastyczności systemu studiów pojawia się obecnie w nieco innym kontekście – w związku z przygotowaniami do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Zmiany w systemie kształcenia będące wynikiem wprowadzenia KRK, a zwłaszcza likwidacja centralnej listy kierunków studiów oraz zastąpienie w standardach kształce-

² Na Wydziale Elektroniki i Technik Informacyjnych Politechniki Warszawskiej liczba kandydatów na studia w ciągu 3 lat od momentu wprowadzenia elastycznego systemu studiów wzrosła o ok. 90%, pomimo zmniejszającego się w tym okresie zainteresowania studiami technicznymi w skali ogólnopolskiej.

nia ramowych treści kształcenia opisem oczekiwanych efektów kształcenia, stworzą uczelniom i ich jednostkom warunki sprzyjające – znacznie bardziej niż to ma miejsce dziś – zwiększaniu elastyczności systemu studiów. Z drugiej strony, wprowadzenie KRK wymusi zmianę podejścia do wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia (kluczowym elementem systemu będzie sprawdzanie, czy absolwenci uzyskują zakładane efekty kształcenia). Tworzy to nowe uwarunkowania i wymaga nowego spojrzenia na związek jakości kształcenia z elastycznością systemu studiów.

Należy ponadto zauważyć, że wdrożenie KRK wiąże się nierozłącznie z ideą uczenia się przez całe życie. W tym kontekście elastyczność powinna być rozpatrywana jako cecha nie systemu studiów, lecz całej oferty dydaktycznej uczelni lub jednostki, obejmującej różne inne niż studia formy kształcenia. Rozwój i różnicowanie tej oferty wiąże się z coraz częstszym podejmowaniem – w różnym zakresie – kształcenia na poziomie wyższym przez studentów „nietradycyjnych”; grupa ta obejmuje m.in.:

- osoby pracujące (lub czasowo niepracujące), pragnące „odświeżyć”, udoskonalić, uzupełnić lub zmienić swoje kompetencje w związku z wykonywaną pracą zawodową,
- osoby pracujące lub niepracujące (w tym emerytów), pragnące rozszerzać swoją wiedzę i umiejętności bez powiązania z wykonywaną pracą zawodową, także w celu zachowania sprawności intelektualnej i poprawy „jakości życia”,
- młodzież szkolną.

Odpowiadając na zróżnicowane potrzeby i możliwości edukacyjne takich nietypowych studentów, uczelnie powinny oferować możliwość kształcenia zindywidualizowanego (trend ten jest często określane – jak w przypadku wielu rodzajów usług – jako „customisation”) zarówno co do ścieżki kształcenia przez całe życie, jak i poszczególnych jej elementów (studiów, kursów itp.). Mówiąc inaczej, chodzi o odejście od myślenia w kategoriach „jeden model kształcenia dla wszystkich” i dopasowanie przez uczelnię – na ile to możliwe – swej oferty do indywidualnego odbiorcy (studenta), a nie o dopasowanie studenta do zunifikowanego modelu określonej formy kształcenia.

Elastyczność systemu kształcenia w warunkach realizacji idei uczenia się przez całe życie oznacza ponadto, że uczelnie powinny pełnić – w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym – rolę „integratora” procesu uczenia się, tzn. powinny stwarzać warunki i możliwości realizacji różnych ścieżek edukacyjnych (a zwłaszcza różnych dróg dochodzenia do konkretnych kwalifikacji formalnych), m.in. przez:

- uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny” – w procesie kształcenia nieformalnego oraz pozaformalnego – jako alternatywnej formy spełnienia całości lub części wymagań programu studiów, niezbędnych do uzyskania określonej kwalifikacji (dyplomu, świadectwa

- itp.) i – po ewentualnym zrealizowaniu brakujących elementów programu – wydawanie dokumentu poświadczającego uzyskanie odpowiedniej kwalifikacji,
- prowadzenie działań informacyjno-doradczych, wspomagających studentów i potencjalnych studentów, a zwłaszcza studentów „nietradycyjnych”.
- Różnorodne rodzaje działalności edukacyjnej innej niż studia, służące zarówno doskonaleniu zawodowemu, jak i rozwojowi osobistemu, powinny być objęte procesem zapewniania jakości. W szczególności, wszystkie formy kształcenia związane z wydawaniem dokumentów potwierdzających uzyskanie określonych kompetencji (efektów kształcenia) podlegać powinny procesowi akredytacji.

Tak rozumiana elastyczność systemu kształcenia w ramach uczelni i jej jednostek dobrze służy zaspokojeniu potrzeb potencjalnych klientów – indywidualnych odbiorców usług edukacyjnych, a także realizacji ważnej z ogólnospołecznego punktu widzenia idei uczenia się przez całe życie. Oznacza to poprawę efektów działania instytucji – poprawę jakości w rozumieniu *fitness of/for purpose*.

Ponadto elastyczność systemu studiów, świadcząca o „otwartym”, nieprzeregulowanym podejściu do kształcenia, tworzy właściwe warunki do kształtowania kultury jakości (Sursock, 2011).

Bibliografia

- Chmielecka, E.; Minkiewicz, B.; Moskalewicz–Ziółkowska, E. (1995). Jakość kształcenia i jej ocena w Szkole Głównej Handlowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 5, s. 99–117.
- Harvey, L. (2009). *Democratising Quality*. Trends in Quality Assurance – A selection of papers from the 3rd European Quality Assurance Forum. Brussels: European University Association.
- Harvey, L. (2007). *Understanding Quality*. EUA Bologna Handbook. B 4.1–1, Raabe. Berlin.
- Kraśniewski, A.; Woźnicki, J. (1995). Flexibility and Adaptability of the System of Study as Premises of Quality Assurance. In: *Proc. 4th World Conf. on Engineering Education*, St. Paul, October, vol. 2, pp. 295–300.
- Kraśniewski, A.; Woźnicki, J. (1997). Systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia na poziomie instytucji akademickiej. W: *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*. Red. M. Wójcicka. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Vlasceanu, L.; Grunberg, L.; Parlea, D. (2004). Quality Assurance and Accreditation: A glossary of Basic Terms and Definitions. Papers on Higher Education. UNESCO–CEPES. Bucharest.
- Woźnicki, J.; Kraśniewski, A. (1995). Podstawowe elementy funkcjonalne i strukturalne oraz przesłanki zapewnienia jakości w elastycznym systemie studiów. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 5, s. 67–98.
- Sursock, A. (2011). *Examining Quality Culture (part II): Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy*. Brussels: European University Association.

4. Elastyczność systemu kształcenia a idea uczenia się przez całe życie oraz Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji

Ewa Chmielecka, Andrzej Kraśniewski

4.1. Wprowadzenie

Proces Boloński potocznie utożsamia się z narzędziami organizacji studiów, które środowisko akademickie jest zobowiązane wdrożyć w trybie administracyjnym: punktacją ECTS, dwu- i trójstopniowością studiów, suplementami do dyplomów. Narzędzia te traktowane są często jako środki ujednoczenia lub standaryzowania szkolnictwa wyższego w krajach będących sygnatariuszami Procesu i tworzących spójny wewnątrz Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EOSW); tymczasem służą one tylko osiągnięciu strategicznych celów Procesu, wśród których wymienić należy przygotowanie kadr dla społeczeństwa wiedzy i dla europejskiej wspólnoty obywatelskiej oraz podniesienie konkurencyjności EOSW wobec innych systemów światowej edukacji wyższej (Kraśniewski, 2009). Realizacja tych celów wymaga od systemów i instytucji szkolnictwa wyższego nie ujednoczenia i zestandaryzowania programów, działań i instytucji, lecz – wprost przeciwnie – ich zróżnicowania będącego źródłem rozwoju i sukcesu edukacji oraz elastycznego dostosowywania się do potrzeb społecznych¹. W tej różnorodności musi być jednak zachowana możliwość dokonywania porównań osiągnięć i kwalifikacji osób uczących się. Służy temu ostatnie z wprowadzanych narzędzi Procesu Bolońskiego: Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Do ich opracowania i wdrożenia obliguje nas Komunikat z Bergen z 2005 r., wprowadzający ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (tzw. Ramy Bolońskie) oraz Zalecenie Parlamentu Europejskiego z 2008 r., dotyczące wdrażania Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) do całego systemu edukacji. Podstawową funkcją ram kwalifikacji jest umożliwienie dokonania porównań dokonań osób uczących się przy zachowaniu i podtrzymaniu różnorodności programów i form kształcenia właściwych dla uczenia się przez całe życie.

4.2. Idea uczenia się przez całe życie i narzędzia jej wdrożenia

Zgodnie z podstawowymi założeniami idei uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning* – LLL) proces kształcenia (uczenia się) rozpatrywany jest

¹ Szerzej na ten temat pisze E. Chmielecka w rozdziale 5. *Elastyczność kształcenia a realizacja „trzeciej misji” szkoły wyższej*, zamieszczonym w części I niniejszej pozycji.

ze względu na osobę uczącą się, a nie instytucje i osoby prowadzące kształcenie. Ponadto idea uczenia się przez całe życie implikuje zmianę „definicji” studenta: studentem – w rozumieniu LLL – jest osoba korzystająca z usług systemu szkolnictwa wyższego (niekoniecznie tradycyjnie rozumianych studiów).

Kształcenie – w rozumieniu LLL – jest podejmowane w różnych okresach życia i w różnych celach: przygotowanie do pracy zawodowej, doskonalenie kompetencji zawodowych w celu poprawy zatrudnienia, rozszerzenie wiedzy i umiejętności niezwiązanych z wykonywaną pracą zawodową, rozwój osobisty, zachowanie sprawności intelektualnej. Realizacja idei LLL oznacza przeplatanie okresów formalnego kształcenia w ramach systemu szkolnictwa wyższego i innych form kształcenia – włączania się w dowolny poziom i formę edukacji oraz uzyskania formalnego dokumentu poświadczającego osiągnięcie określonych kompetencji.

Krąg osób potencjalnie zainteresowanych kształceniem na poziomie wyższym, a szerzej – kształceniem oferowanym przez instytucje tworzące system szkolnictwa wyższego, obejmuje zatem także studentów programów „nietradycyjnych”, w tym:

- osoby pracujące (lub czasowo niepracujące), pragnące „odświeżyć”, udoskonalić, uzupełnić lub zmienić swoje kwalifikacje w związku z wykonywaną pracą zawodową;
- osoby pracujące lub niepracujące (w tym emerytów), pragnące rozszerzać swoją wiedzę i umiejętności bez powiązania z wykonywaną pracą zawodową, także w celu zachowania sprawności intelektualnej i poprawy „jakości życia”;
- młodzież szkolną.

Konsekwencją poszerzenia kręgu studentów jest ich zróżnicowanie ze względu na:

- przygotowanie do podjęcia kształcenia (osiągnięty dotychczas poziom wiedzy i umiejętności);
- predyspozycje edukacyjne: łatwość i szybkość uczenia się (przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności);
- nawyki, przyzwyczajenia (np. rytm pracy) i styl uczenia się oraz inne cechy związane m.in. z wiekiem i uwarunkowaniami społeczno-ekonomicznymi.

Przejawem wdrażania idei kształcenia ukierunkowanego na studenta w ramach realizacji idei LLL jest traktowanie studenta (w wyżej zdefiniowanym znaczeniu tego pojęcia) w sposób podmiotowy – stworzenie mu możliwości współdecydowania o przebiegu procesu kształcenia, a zarazem obarczenie go odpowiedzialnością za podejmowane decyzje (przy zapewnieniu odpowiedniej informacji, doradztwa i pomocy).

Realizacja LLL wiąże się ze zmianami w podejściu uczelni do organizacji i realizacji kształcenia. Kluczowe znaczenie ma otwarcie się uczel-

ni na studentów o zróżnicowanie indywidualnych potrzebach. Uczelnie powinny rozwijać, wzbogacać i różnicować – co do form, treści i metod kształcenia – swoją ofertę dydaktyczną, obejmującą różne formy studiów oraz inne formy kształcenia. Wiąże się to z rozwojem struktur organizacyjnych, ukierunkowanych na realizację różnych form kształcenia osób dorosłych, takich jak: uniwersytety otwarte (wirtualne), uniwersytety trzeciego wieku itp. Uczelnie powinny ponadto oferować w coraz większym stopniu możliwości kształcenia zindywidualizowanego (trend ten jest często określane – jak w przypadku wielu rodzajów usług – jako „customisation”) zarówno co do ścieżki kształcenia przez całe życie, jak i poszczególnych jej elementów (studiów, kursów itp.). Mówiąc inaczej, chodzi o odejście od myślenia w kategoriach „jeden model dla wszystkich” (ang. *one-size-fits-all*) i dopasowanie przez uczelnię – na ile to możliwe – swej oferty do indywidualnego odbiorcy (studenta), a nie o dopasowanie studenta do zunifikowanego modelu określonej formy kształcenia. Wreszcie, uczelnie powinny pełnić – w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym – rolę „integratora” procesu uczenia się przez całe życie, tzn. powinny stwarzać warunki i możliwości realizacji różnych ścieżek kształcenia (a zwłaszcza różnych dróg dochodzenia do konkretnych kwalifikacji formalnych), m.in. przez:

- uznawanie efektów uczenia się osiągniętych w sposób „nietradycyjny” – w procesie kształcenia nieformalnego oraz pozaformalnego – jako alternatywnej formy spełnienia całości lub części wymagań programu studiów, niezbędnych do uzyskania określonej kwalifikacji (dyplomu, świadectwa itp.) i – po ewentualnym zrealizowaniu brakujących elementów programu – wydawanie dokumentu poświadczającego uzyskanie odpowiedniej kwalifikacji;
- prowadzenie działań informacyjno–doradczych, wspomagających studentów i potencjalnych studentów, zwłaszcza studentów „nietradycyjnych” – działań wykraczających znacznie poza typowe zadania funkcjonujących obecnie w uczelniach biur karier.

Realizacja filozofii LLL na poziomie „tradycyjnych” studiów oznaczałaby w szczególności:

- uelastycznienie programów studiów, oferowanych przez uczelnie w połączeniu z indywidualizacją programów studiów, tzn. stworzeniem studentowi możliwości wyboru przedmiotów (i, jeśli to możliwe, osób prowadzących zajęcia) oraz dopasowania – w pewnym zakresie – ich zestawu do zainteresowań, w tym także zainteresowań z pogranicza różnych dyscyplin, kierunków i specjalności;
- wprowadzenie elastycznych zasad studiowania, stwarzających studentowi możliwość regulowania – w ustalonym zakresie – tempa studiowania,

- konsekwentne stosowanie zasady transferowania osiągnięć – uznawanie efektów kształcenia osiągniętych w wyniku realizacji przez studenta pojedynczych przedmiotów lub większej części programu studiów poza instytucją prowadzącą studia, uznawanie efektów osiągniętych w wyniku realizacji kształcenia w formach nietradycyjnych (studenckie koła naukowe, szkoły letnie itp.) oraz kształcenia nieformalnego – poza systemem szkolnictwa wyższego.

Wdrożenie takiej różnorodności usług edukacyjnych wymaga zastosowania narzędzia porównywania i systematyzacji kompetencji, jakie zdobywają ich absolwenci. Tym narzędziem są ramy kwalifikacji.

4.3. Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji jako narzędzie porównywania dokonań osób uczących się²

Zgodnie z treścią Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 r., dotyczącego ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK) dla uczenia się przez całe życie, „kwalifikacja” oznacza „formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą stwierdził, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami” (*Recommendation of The European...*). Każda kwalifikacja w zakresie szkolnictwa wyższego jest charakteryzowana przez efekty uczenia się (w polskiej literaturze przedmiotu zamiennie używa się terminu „efekty kształcenia”) oraz poziom w ERK i KRK, a także odpowiadający mu nakład pracy studenta, wyrażony w punktach ECTS.

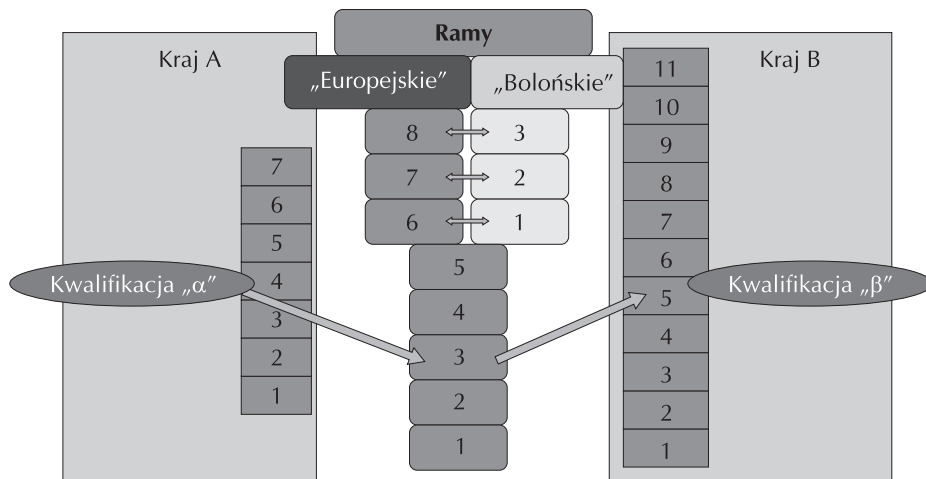
Atrybutem kwalifikacji może być też profil, określający charakter uzyskanych efektów kształcenia (np. profil praktyczny, profil teoretyczny) lub też specyficzny obszar tematyczny kształcenia (dziedzina), np. humanistyka, technika, sztuka. Przez efekty kształcenia rozumie się to, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczestnictwa w określonym procesie kształcenia, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych.

Z ramami kwalifikacji dla EOSW wiążą się oczekiwania dotyczące zwiększenia międzynarodowej przejrzystości systemów szkolnictwa wyższego i wydawanych w nich dyplomów oraz ułatwień w międzynarodowym porównywaniu i uznawaniu kwalifikacji absolwentów uczących się w systemie LLL. Podstawowa funkcja ram sprowadza się do możliwości porównania po-

² W tej części rozdziału wykorzystano fragmenty publikacji pt. „Autonomia programowa uczelni Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”, red. E. Chmielecka, Warszawa: MNiSzW 2010.

ziomu kwalifikacji w jednym kraju z kwalifikacjami w innych krajach Europy poprzez odniesienie jednych i drugich do poziomu kwalifikacji w Europejskich Ramach Kwalifikacji.

Rysunek 1. Wykorzystanie Ram Kwalifikacji do odniesienia kwalifikacji pomiędzy krajami



Źródło: Za Saryusz–Wolski, 2004; zob. także Chmielecka, red., 2010, s. 34.

Końcowym efektem wprowadzenia ram w szkolnictwie wyższym w całej Europie ma być dynamiczna „mapa” kwalifikacji właściwych dla poziomów 6.–8. Europejskich Ram Kwalifikacji (ze względu na związki z Procesem Bolońskim nazywanych czasem „Bolońskimi”). „Mapa” ta pokazuje relacje pomiędzy kwalifikacjami, wskazuje ścieżki przejścia i możliwość kontynuacji kształcenia w perspektywie uczenia się przez całe życie, z kolei Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) dostarczają podstaw do tworzenia przez uczelnie programów studiów (rys. 1). Programy muszą być opisane w języku efektów kształcenia i ich potwierdzenia (walidacji), to znaczy przedstawiać wymagania, jakim powinien sprostać student po ukończeniu nauki w ramach danego cyklu lub programu kształcenia. Każdy kraj ma swobodę w interpretacji ogólnych deskryptorów podanych w dokumentach europejskich oraz rozwinięcia tyłu poziomów kwalifikacji pełnych oraz podpoziomów kwalifikacji składowych, ile uzna za właściwe. Jedynym ograniczeniem jest tu konieczność jasnego i uzasadnionego przypisania poziomów KRK do poziomów ERK.

Wprowadzenie KRK do szkolnictwa wyższego w Polsce powinno zdecydowanie zwiększyć jakość i różnorodność oferty edukacyjnej polskich uczelni oraz lepiej dostosować programy studiów do oczekiwań, możliwości i predyspozycji uczących się, co jest szczególnie potrzebne w warunkach kształcenia masowego oraz zwiększającej się liczby studentów „nietradycyj-

nych”. Naturalną konsekwencją tego procesu będzie większe zróżnicowanie kompetencji absolwentów i – w wyniku lepszego dostosowania do potrzeb rynku pracy – zwiększenie ich zdolności do zatrudniania.

Nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, którą Sejm Rzeczypospolitej Polskiej przyjął w dniu 18 lutego 2011 r., przewiduje wprowadzenie KRK do systemu szkolnictwa w Polsce. Proponowane zmiany to przede wszystkim rezygnacja z centralnego zdefiniowania procesu kształcenia. Dotychczasowe narzędzia standaryzacji procesu kształcenia, w postaci obowiązującej państwowej listy kierunków studiów oraz ramowych treści kształcenia, zastąpione zostaną opisem wymagań generycznych dla poziomów kształcenia właściwych dla szkolnictwa wyższego (licencjat/inżynier, magister, doktor) oraz sporządzonym w języku efektów kształcenia opisem wymagań dla ośmiu obszarów kształcenia. Treści kształcenia – zawartość programów studiów oraz ich nazwy pozostają w sferze autonomicznych decyzji samych uczelni³.

W ramach prac eksperckich nad polskimi KRK ukształtowała się koncepcja wielopoziomowego definiowania efektów kształcenia związanych z realizowanymi w uczelniach programami studiów. Zgodnie z nią efekty kształcenia definiowane są na kilku poziomach:

- a) na poziomie systemu szkolnictwa wyższego ,
- b) na poziomie obszarów kształcenia,
- c) na poziomie grup kierunków/programów studiów,
- d) na poziomie konkretnego programu studiów.

Poziomy a i b określane są centralnie i obowiązują wszystkie instytucje prowadzące programy kształcenia. Poziomy c i d to obszar dobrowolnych porozumień międzyuczelnianych oraz swobodnej twórczości programowej szkół.

Przyjęty na konferencji w Bergen w 2005 r. opis Europejskich Ram Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego definiuje oczekiwane efekty kształcenia, odwołując się do tzw. Deskryptorów Dublińskich, zdefiniowanych w pięciu kategoriach:

- wiedza i rozumienie,
- stosowanie wiedzy w praktyce,
- umiejętność wnioskowania i formułowania sądów,
- umiejętność komunikowania się,
- umiejętność uczenia się.

W Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, będących przedmiotem Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy

³ Autonomia ta w pierwszych etapach wprowadzania KRK będzie nieco ograniczona dla tych jednostek prowadzących kierunki studiów, które nie są autonomiczne w rozumieniu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r., tj. nie posiadają prawa do habilitowania.

z 23 kwietnia 2008 r. efekty uczenia się zdefiniowane są w trzech kategoriach: wiedzy, umiejętności i kompetencji. Wiedza, która w kontekście ERK może być teoretyczna lub faktograficzna, jest efektem przyswajania informacji przez uczenie się. Jest ona zbiorem opisu faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z określoną dziedziną pracy lub nauki. Umiejętności, które w kontekście ERK mogą być umysłowe/kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów), oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. Kompetencje (kompetencje personalne i społeczne), które w kontekście ERK określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii, oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym.

W KRK dla szkolnictwa wyższego w Polsce przyjęto, że efekty kształcenia opisane są w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji personalnych i społecznych.

Pierwsza lektura opisów Deskryptorów Bolońskich czy Europejskich Ram Kwalifikacji może budzić irytację, sprzeciw, a czasem rozbawienie, np. w dziale „wiedza” dla poziomów 6., 7. i 8. ERK (odpowiadających poziomom studiów licencjackich/inżynierskich, magisterskich lub doktoranckich w KRK dla szkolnictwa wyższego) czytamy:

„Zaawansowana wiedza w danej dziedzinie pracy i nauki obejmująca krytyczne rozumienie teorii i zasad...”

„Wysoco wyspecjalizowana wiedza, której część stanowi najnowsza wiedza w danej dziedzinie pracy lub nauki, będąca podstawą oryginalnego myślenia lub badań. Krytyczna świadomość zagadnień w zakresie wiedzy w danej dziedzinie oraz na styku różnych dziedzin...”

„Wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie w danej dziedzinie pracy lub nauki oraz na styku różnych dziedzin...”

Opisy te są „puste” treściowo, stanowią raczej zarys konstrukcji nośnej programów studiów niż ich konkretną propozycję. Mówiąc żartobliwie, ramy są puste, jak to ramy, i wymagają wypełnienia treścią właściwą dla dziedzin i dyscyplin wiedzy, dla programów oferowanych studiów. Mają stanowić inspirację dla środowisk akademickich do namysłu, czym jest „zaawansowana wiedza”, „wysoco wyspecjalizowana wiedza” czy „wiedza na najbardziej zaawansowanym poziomie”. Tylko nauczyciele akademicy mogą wypełnić puste ramy stosownymi treściami. Postulat powiększenia autonomii programowej uczelni znajduje tu

więc swe uzasadnienie i spełnienie. Opisy wymagań przygotowane dla ośmiu obszarów kształcenia w polskich KRK dla szkolnictwa wyższego (humanistyki, nauk społecznych, nauk ścisłych, nauk przyrodniczych, nauk technicznych, nauk medycznych, nauk rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, studia poświęcone sztuce) są rozwiniętą wersją opisów wymagań do trzech poziomów kształcenia, dostosowaną dla specyfiki studiów w wymienionych obszarach. Odpowiadają one na pytanie, co to znaczy wykształcić humanistę albo absolwenta studiów technicznych I, II i III stopnia, podając charakterystyki grup kompetencji w języku właściwym dla tego obszaru. Opisy wymagań dla obszarów kształcenia stanowią wytyczne, na podstawie których uczelnie samodzielnie będą budować programy studiów na odpowiednich kierunkach kształcenia. Nakładają one wymagania dotyczące zasadniczej konstrukcji programów, nie przesądzając o ich treściach i metodach nauczania – umożliwiają zatem, a nawet wymuszają, zwiększenie elastyczności kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego.

4.3. Podsumowanie

Wprowadzenie KRK niewątpliwie zwiększa elastyczność oferty edukacyjnej w skali całego systemu polskiego szkolnictwa wyższego. Uczelnie nie będą musiały realizować jednego, „zadanego” centralnie programu studiów ani definiować go w odniesieniu do obowiązującej listy kierunków studiów. Otwartym pozostaje pytanie, jak z tej możliwości skorzystają. Na ile uzyskana autonomia będzie skutkować zwiększeniem różnorodności programów kształcenia oraz zwiększeniem elastyczności wewnątrz programów, dotąd w ok. 50% określanych przez ramowe treści kształcenia. Autonomia oznacza także i to, że uczelnie z uzyskanej swobody mogą nie skorzystać.

Warto przy tym dodać, że dotychczasowe najsilniejsze ograniczenie nałożone na uczelnie, jeśli idzie o swobodę tworzenia programów studiów, czyli akredytacja opierająca się w dużej mierze na sprawdzaniu, czy realizowane są standardy kształcenia określone w rozporządzeniu MNiSzW, także będzie także musiała ulec zmianom – dostosować się do ram kwalifikacji. W miejsce sprawdzania zgodności programów z ramowymi treściami kształcenia pojawić się ma ocena konstrukcji programów w zgodzie z wymaganiami KRK i obszarowymi oraz ocena tego, czy uczelnia może wiarygodnie uzasadnić, iż założone w programie efekty kształcenia są w rzeczywistości uzyskiwane przez studentów. Akredytacja powinna realizować wymóg *fit-for-purpose* stawiany przez standardy i wskazówki akredytacji europejskiej.

Jednakże ważniejszym niż KRK czynnikiem wymuszającym elastyczność systemu kształcenia jest idea uczenia się przez całe życie. Polska, choć z opóźnieniem, przyjęła w 2011 r. dokument zatytułowany *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, przygotowany przez Międzyresortowy Zespół ds. LLL, określający strategiczne cele wdrożenia tej idei. Uczelnie mogły

opracowywać własne założenia LLL, jednakże niewiele z nich to uczyniło. Może się rychło okazać, że czynniki demograficzne i ekonomiczne spowodują, iż perspektywa LLL okaże się dla szkół wyższych szczególnie atrakcyjna, zaś wejście na ścieżkę LLL spowoduje urozmaicenie i programów, form i metod kształcenia, a zatem i uelastycznienie systemu kształcenia.

Bibliografia

- A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (2005). Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Bergan, S. (2007). *Qualifications. Introduction to the Concept*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Chmielecka, E., red. (2010). *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa: MNiSzW.
- Communique(s) of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education: Bergen (2005), London (2007), Louven (2009). Dokumenty dostępne w portalu Europa (Oficjalny portal Unii Europejskiej, http://europa.eu/index_pl.htm).
- European Guidelines for the validation of non-formal and informal learning* (2009). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów ECTS. Przewodnik dla użytkowników* (2009). „Eksperci Bolońscy”. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji [online]; [dostęp: 24.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/przewodnik_ECTS_2009_pol.pdf.
- Kennedy, D.; Hyland, A.; Ryan, N. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Cork: Quality Promotion Unit, UCC.
- Kraśniewski, A. (2009). *Proces Boloński to już 10 lat*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- OECD (2004). *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning*. Reports from three thematic issue groups [online]; [dostęp: 24.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/60/34/34366099.pdf>.
- OECD (2007). *Qualifications Systems. Bridges to Lifelong Learning* [online]; [dostęp: 24.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/63/38465471.pdf>.
- Recommendation of The European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* [online]; [dostęp: 22.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:en:pdf>.
- Saryusz-Wolski, T. (2004). *System akumulacji punktów ECTS jako metoda zarządzania elastycznym modelem studiów*. Warszawa: b.w.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [online]. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Helsinki, 2005 [dostęp: 22.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
- Wyjaśnienie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008). Komisja Europejska [online]; [dostęp: 24.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_pl.pdf.

5. Elastyczność systemu kształcenia a realizacja „trzeciej misji” szkoły wyższej

Ewa Chmielecka

5.1. Czym jest uniwersytet „trzeciej misji”?

Tradycyjna misja szkoły wyższej zawiera dwa elementy: prowadzenie badań naukowych oraz nauczania odwołującego się do najnowszych treści poznawczych. Trzecim, nowym elementem misji jest jej bezpośrednia służebność publiczna. Ta składowa misji zyskała w ostatnich dekadach szczególne znaczenie (Barnett, 2009; Chmielecka, 2010; Leja 2008).

Tradycyjny uniwersytet badawczy, którego modelowym przykładem jest XIX-wieczny uniwersytet Humboldtowski, odgrywał w społeczeństwie szczególną rolę jako jedyny dostarciciel wiedzy i elit intelektualnych. Tworzył i rozpowszechniał wiedzę, przyjmując prawdę za kryterium i normę działania. Przy tak wyróżnionej pozycji był ważny „sam w sobie”, nie musiał uzasadniać swej wartości za pomocą jakiegokolwiek użyteczności względem swego otoczenia zewnętrznego. Regulatorami jego działania były etos akademicki i wewnętrzna kontrola zarządcy, którym była korporacja uczonych. To w takim uniwersytecie rozwinęła się idea samorządności akademickiej, w której dominowały postawy zaufania, współpracy i życzliwości. Za swe działania ponosił odpowiedzialność przed sobą w imię wartości etosowych. Był otwarty, ale i elitarny: dostęp do wspólnoty akademickiej warunkowały zdolności intelektualne kandydatów. Wiedza traktowana tu była jako własność powszechna; prawa do niej mogły dotyczyć, co najwyżej, pierwszeństwa odkrycia.

Finansowanie uniwersytetów było z reguły publiczne bez konieczności szczegółowego rozliczenia, uniwersytety traktowano jako instytucje powiernictwa społecznego.

Postulowaną izolację od wpływów zewnętrznych, zwłaszcza biznesowych i politycznych dobrze charakteryzowało hasło, że uniwersytet to „wieża z kości słoniowej”, instytucja koncentrująca się na sprawie poznania i nauczania. Wszystkie aspekty jego działalności (struktura organizacyjna oparta na dyscyplinach naukowych, prymat autorytetu uczonych, traktowanie procesu kształcenia jako pochodnej badań) podporządkowane były wiedzy. Taki model uniwersytetu jest nadal dobrze postrzegany przez współczesne europejskie środowiska akademickie, natomiast jest niemożliwy do utrzymania jako jedyny model placówki akademickiej w społeczeństwie i gospodarce wiedzy.

Na biegunie przeciwnym mieści się tzw. uniwersytet przedsiębiorczy, którego model wywodzi się z uznania związków uczelni z jej otoczeniem społecznym za fundamentalny czynnik jej misji i rozwoju. W 1983 r. zjawisko to opisał Burton Clark, proponując tzw. trójkąt koordynacji, zakładający względną niezależność trzech głównych aktorów: uczelni, państwa i społeczeństwa (Clark, 1983a; 1983b). Koncepcja potrójnej helisy Etzkovitz i Leydesdorffa obrazującej ścisły i wzajemny związek uniwersytetu z jego otoczeniem jest kontynuacją tej idei (Etzkovitz & Leydesdorff, 1997). Zbieżna z nią jest także koncepcja uniwersytetu III generacji (po średniowiecznym i Humboldtowskim) zaproponowana przez Wissemę (Wissem, 2005). Tu rozwój uczelni zależy od ich zdolności przekształcania się w międzynarodowe centra transferu technologii lub dostarczyciela kadr na lokalne rynki pracy. Funkcje edukacyjne tak pojmowanego uniwersytetu dostosowane są do potrzeb stworzonych przez umasowione szkolnictwo Wyższe (zob. Vought, 1996; Jabłeczka, 2005; Leja, 2008).

Uniwersytet przedsiębiorczy jest jednym z wielu dostarczycieli wiedzy, konkurującym na rynku badań i edukacji z innymi podmiotami. Jego celem i podstawą uznania jego ważności jest zaspokojenie potrzeb klientów, zaś podstawowym kryterium i normą działania ich zadowolenie. W czystej postaci staje się instytucją ważną dla samej siebie (ang. *for-itself*), ponieważ zaspokajając potrzeby klientów, generuje dla siebie zyski. Prezentuje myślenie instrumentalne (myślenie według interesów), a dominującą w jego działaniu postawą jest konkurencyjność. Jego pracownicy to grupa działania związana interesem, on sam ponosi odpowiedzialność przed grupą swych interesariuszy. Jest instytucją otwartą, z reguły masową. Regulatory działania odwołują się do efektywności ekonomicznej, a jego zarządca jest profesjonalistą. Tworzona w nim wiedza i innowacje podlegają prawom ochrony własności intelektualnej, istnieje rynek ich wymiany, także finansowej. Uniwersytet przedsiębiorczy jest jedną z wielu instytucji społecznych, świadczącą usługi, nie istnieje poza związkami z klientami. Cechuje go elastyczność struktur, oparta na sprawnej organizacji, umożliwiającą reagowanie na zmieniające się potrzeby rynku. Uniwersytet przedsiębiorczy z trudem zyskuje akceptację europejskiego, tradycyjnego środowiska akademickiego, ale jest on niezbędny do tworzenia zaplecza dla społeczeństwa wiedzy: oferuje szybką edukację i elastycznie dostosowuje się do jego potrzeb.

Tak scharakteryzowane modele uczelni nie mogą zostać wdrożone w czystej postaci w żadnej z funkcjonujących instytucji akademickich. Uczelnie zazwyczaj przyjmują misje i modele organizacyjne mieszane, znajdując równowagę pomiędzy składowymi właściwymi dla modelu uniwersytetu badawczego i modelu uniwersytetu przedsiębiorczego.

Jedną z odpowiedzi jest model uczelni określany w literaturze jako „uniwersytet nowej odpowiedzialności” lub „uniwersytet współpracy i współ-

odpowiedzialności”), niekiedy uniwersytet „trzeciej misji” (po badawczym i przedsiębiorczym]. Wszystkie te terminy łączy jedna idea, zgodnie z którą uczelnie powinny wziąć pod uwagę potrzeby otoczenia społecznego. Ów postulat dotyczy różnorodnych formy realizacji zasady odpowiedzialności uczelni nie tylko „wobec klientów”, ale i odpowiedzialności „za” szeroko pojęte otoczenie społeczne; odpowiedzialności podejmowanej we współpracy z nim. Pozwala to uniwersytetom zachować szczególną rolę instytucji, z jednej strony generującej zmianę poprzez kształtowanie kolejnych pokoleń i badania naukowe, z drugiej zaś reagującej na nowe oczekiwania otoczenia przez tę zmianę wywołane. Wśród tych ostatnich znajdują się nie tylko upowszechniania wiedzy i transfer technologii do gospodarki jako warunku tworzenia społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy, ale też dostarczanie narzędzi intelektualnych do lepszego rozumienia złożonego świata i radzenia sobie z niestabilną rzeczywistością społeczną, co sprzyja rozwojowi demokracji i tworzeniu się społeczeństw obywatelskich (Burnett, 2000, 2009; Józwiak, 2009).

5.2. Elastyczność kształcenia a zróżnicowanie uczelni

Elastyczność kształcenia oznacza, między innymi, dostosowywanie oferty uczelni do potrzeb osób kształcących się, która umożliwi im dokonywanie wyborów sprzyjających ich zaspokojeniu. Należy przy tym pamiętać, że nie tylko studenci, ale także szeroko pojmowane społeczeństwo są beneficjentem usługi edukacyjnej. Uczelnia powinna zatem brać pod uwagę te potrzeby i umieć dobrze je rozpoznawać, co z perspektywy partykularnych interesów indywidualnych i grupowych klientów może być rozumiane ułomnie (szerszy kontekst społeczny kształcenia). Innymi słowy: uczelnia powinna zaspokajać jawne, ale zarazem odczytywać utajone potrzeby społeczne, by tym samym realizować „trzecią misję” we wskazanych powyżej wymiarach. Pierwszym aspektem realizacji tak określonego zadania jest „elastyczność” dotycząca misji uczelni rozumianej jako dokument (ang. *mission statement*) określający m.in. jej tożsamość, a w konsekwencji zróżnicowanie jej charakteru instytucjonalnego, treści i formy oferowanych programów kształcenia, określenie grup wiodących interesariuszy oraz zakresu bezpośredniego dostosowania się do ich potrzeb.

Zróżnicowanie misji oznacza, że w systemie szkolnictwa wyższego działają uczelnie o różnym charakterze: od uniwersytetów badawczych, skupionych na badaniach podstawowych i kształceniu nastawionym na reprodukcję kadr dla sektora wiedzy, po lokalne szkoły wyższe, pełniące role doradczo-eksperckie dla społeczności lokalnych i będące dostawcami kadr dla miejscowego rynku pracy – przez programy dyplomowe oraz ofertę kształcenia się przez całe życie. Takie zróżnicowanie, widocz-

ne od lat w rozwiniętych systemach szkolnictwa wyższego, rodzi się także w Polsce.

W opublikowanym w 2004 r. przez Komisję Europejską dokumencie *The Role of Universities in the Europe of Knowledge* wskazuje się, że Europa ma zbliżony potencjał akademicki (jeśli idzie o liczebność studentów i uczelni) do potencjału USA, jednakże ma mniej zróżnicowane misje uniwersytetów i mniej różnorodną ofertę kierowaną do słuchaczy w warunkach edukacji umiarkowanej i trwającej przez całe życie, użytecznej w różnych rolach życiowych, oraz odbiorców badań i innowacji.

We wspomnianym dokumencie zwraca się uwagę na fakt, że warunkiem konkurencyjności szkolnictwa europejskiego oraz zaspokojenia potrzeb społeczeństwa wiedzy jest większe zróżnicowanie uczelni (*The role of Universities...*, 2004). Z kolei w Komunikacie końcowym konferencji UNESCO z 2009 r. czytamy: „The knowledge society requires a growing differentiation of roles within higher education systems and institutions, with poles and networks of research excellence, innovations in teaching/learning and new approaches to community service” (*Communique of the 2009...*, 2009).

W raporcie OECD z 2008 r., dotyczącym rozwoju szkolnictwa wyższego, przedstawia się cztery scenariusze ewolucji szkolnictwa wyższego, zmierzającego do przyjęcia następujących, podstawowych modeli:

1. Modelu instytucji – swobodnej sieci (ang. *open networking scenario*), w którym szkolnictwo wyższe jest wysoko umiędzynarodowione i włącza intensywne procesy tworzenia sieci różnego rodzaju: od instytucjonalnych po sieci projektowe, wymianę słuchaczy i kadr, a także w sieci współpracy uwzględniające interesariuszy spoza obrębu szkolnictwa wyższego.
2. Modelu instytucji służebności lokalnej (ang. *servicing local communities scenario*), w którym uczelnie koncentrują się na krajowych lub lokalnych misjach, stając się lokalnymi kuźniami kadr i badań (najczęściej stosowanych), służącymi krajowym i lokalnym społecznościom, do nich też kierując swoją ofertę edukacyjną i inną.
3. Modelu instytucji odpowiedzialności publicznej (ang. *new public responsibility scenario*), w którym uczelnia (i system szkolnictwa) staje się ośrodkiem realizacji istotnych potrzeb społecznych oraz bazuje na finansowaniu płynącym od państwa, wykorzystuje także narzędzia nowoczesnego zarządzania w sferze publicznej, uwzględniając przy tym potrzeby rynku pracy i rynku edukacyjnego oraz korzystając z innych źródeł finansowania niż środki państwowe.
4. Modelu instytucji – korporacji (ang. *higher education inc. scenario*), w którym uczelnia proponuje usługi edukacyjne, badawcze i inne w skali globalnej na komercyjnych zasadach.

Narzędzia pozwalające określić, które z powyższych rozwiązań jest stosowane przez uczelnię, a tym samym ocenić jej aktywność, zostały przygotowywane w ramach projektu „Mapping Diversity, Developing European Classification of Higher Education Institutions” (Brdulak & Chmielecka, 2009). Zakłada się, że klasyfikacja szkół wyższych zbliżona do tej prowadzonej w USA, tzw. Carnegie Classification, powinna zostać także wdrożona w Europie. Głównym celem tego działania byłoby zwiększenie transparentności sektora szkolnictwa wyższego dla interesariuszy w warunkach zróżnicowania instytucjonalnego i programowego, a jedną z korzyści możliwość lepszego rozpoznawania przez szkoły wyższe swej tożsamości: definiowania misji, strategii i profilowania, co z kolei umożliwiłoby łatwiejsze budowanie partnerstwa z innymi uczelniami/institucjami, prowadzenie benchmarkingu i tworzenie sieci współpracy.

Klasyfikacja szkół wyższych proponowana dla Europy została oparta na informacjach i potrzebach pozyskanych od interesariuszy. Powinna ona m.in. obejmować wszystkie szkoły wyższe w Europie, odwołując się do opisu ich stanu i kierunków działań. Ponadto powinna być wielowymiarowa i umożliwiać kilka sposobów kategoryzowania szkół, a w szczególności umożliwiać elastyczność, tzn. pozwalać na przemieszczanie się szkół wewnątrz klasyfikacji.

Proponowane wymiary opisu uczelni to: profil edukacyjny i profil studentów, zaangażowanie w badania, zaangażowanie w transfer wiedzy, orientacja międzynarodowa i regionalna. Wspomniana klasyfikacja zostanie uzupełniona o nowy ranking uczelni, służący porównywaniu jednostki o zbliżonych profilach.

Różnicowanie uczelni stanie się łatwiejsze dzięki właśnie wdrażanym w Europie narzędziom Procesu Bolońskiego: Europejskim i Krajowym Ramom Kwalifikacji, które pozwalają na porównywanie poziomu dokonań studentów różnych uczelni i stopni kształcenia przez odwoływanie się nie do treści programów, a do kompetencji absolwentów.

5.3. Wnioski

Powróćmy do stwierdzenia, że elastyczność kształcenia to zdolność dostosowywania się uczelni, a w szczególności ich oferty edukacyjnej, do potrzeb osób kształcących się, tak aby umożliwić im tworzenie życiowych strategii edukacyjnych, własnych ścieżek studiów, doskonalenie zawodowe i rozwoju osobowego oraz realizację innych celów związanych z edukacją wyższą. Od szkół wyższych będzie oczekiwać się otwarcia na potrzeby otoczenia społecznego i stworzenia zaplecza dla ich realizacji, co wymaga zróżnicowania instytucjonalnego (w tym zróżnicowania misji i strategii) uczelni, zróżnicowania oferty programowej, a także form i metod nauczania. Z jednej strony, oznacza

to odejście od wewnętrznych celów akademickich jako jedynej funkcji uniwersytetu, z drugiej zaś aktywne identyfikowanie i przewidywanie ważnych potrzeb warunkujących rozwój społeczny, które uczelnia może zaspokoić, a których rozpoznanie przekracza możliwości indywidualnego czy grupowego interesariusza. Wymaga to zatem włączenia do misji uczelni trzeciego elementu: jej otwarcia na potrzeby otoczenia społecznego i zrozumienia odpowiedzialności za jego pomyślność. Innymi słowy – wymaga przyjęcia postawy współodpowiedzialności za rozwój społeczności lokalnych, regionalnych, a nawet globalnych i elastyczne dostosowywanie się do ich oczekiwań. „Trzecia misja” uczelni może być podstawą do różnicowania uczelni oraz do tworzenia przez nie elastycznych ofert edukacyjnych. Krajowy system szkolnictwa wyższego, który podtrzymuje i promuje tak rozumianą misję uczelni powinien stworzyć ramy prawne, umożliwiające im różnicowanie ich form organizacyjnych oraz ich aktywności tak, jak w skali Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego czynić to będzie wspomniane powyżej narzędzie samookreślenia ich misji i podstawowych wyznaczników działalności.

Bibliografia

- Barnett, R. (2009). *Knowledge Interests and Knowledge Policies: Re-thinking the University In the Twenty-first century in Rethinking the University after Bologna*. Antwerpen: USCIA, pp. 103–120.
- Barnett, R. (2000). University knowledge in the age of supercomplexity. *Higher Education*, vol. 40, no. 4, pp. 409–422.
- Brdulak, J. J.; Chmielecka, E. (2009). *Nowe klasyfikacje*. *Forum Akademickie*, nr 11 [online]; [dostęp: 24.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://forumakademickie.pl/fa/2009/11/nowe-klasyfikacje/>.
- Chmielecka, E. (2008). Kilka uwag o etosie i kodeksach akademickich oraz o odpowiedzialności uczelni. W: *Spółeczna odpowiedzialność uczelni*. Red. K. Leja. Gdańsk: Politechnika Gdańska – Instytut Społeczeństwa Wiedzy, s. 21–34.
- Chmielecka, E. (2010). Przemiany modelu uniwersytetu we współczesnej Europie. W: *Współczesna cywilizacja Zachodu. Atuty i słabości*. Red. J. Osiński. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH, s. 225–240.
- Clark, B. R. (1983a). Governing the Higher Education System. In: *The Structure and Governance of Higher Education, Society for Research into Higher Education*. Ed. by M. Shattock. Guilford. Brussels.
- Clark, B. R. (1983b). *The higher education system. Academic organization in cross – national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Communique of the 2009 World Conference on Higher Education: the New Dynamic of Higher Education and Research For Societal Change and Development* (2009). Paris, 8 July 2009: UNESCO.
- Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (1997). *Universities and the global knowledge economy. A triple helix of university–industry–government relations*. London and Washington: Pinter.
- Fulton, O.; Santiago, P.; Edquist, Ch.; El-Khawas, E.; Hackl, E. (2007). Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego: Polska. Warszawa.

- Jabłecka, J. (2005). Uniwersytet jako organizacja ucząca się. W: *Zarządzanie wiedzą w szkolnictwie wyższym*. Red. A. Szuwarzyński. Gdańsk: Politechnika Gdańska – Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Józwiak, J. (2009). Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja publiczna w perspektywie dekady 2010–2010” (fragm. rozdziału). W: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy*. Warszawa: UW, s. 45–78.
- Leja, K. (2008). Uniwersytet organizacją służącą otoczeniu. W: *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Red. K. Leja. Gdańsk: Politechnika Gdańska – Instytut Społeczeństwa Wiedzy, s. 57–70.
- Nuesch, J. (1999). Higher Education in the Twenty-first Century: A European View. In: *Challenges Facing Higher Education At the Millenium*. Ed. by W. Z. Hirsch, L. E. Weber, pp. 155–166.
- Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania, perspektywy* (2009). Warszawa: UW.
- The role of universities in the Europe of Knowledge* (2004). Communication from the European Commission. February, 05. Brussels.
- Vught van, F. A. (1996). The Humboldtian University under Pressure. New Forms of Quality Review in Western European Higher Education. In: *Inside Academia. New Challenges for the Academic Profession*. Ed. by P. A. M. Maassen, F. A. van Vught. Utrecht: De Tijdstroom.
- Wissema, J. (2005). *Technostarterzy. Dlaczego i jak?* Warszawa: PARP.

6. Międzynarodowy przegląd dobrych praktyk z zakresu elastyczności systemu kształcenia

Katarzyna A. Kuźmich, Joanicjusz Nazarko

6.1. Wprowadzenie

Globalna konkurencja na rynku edukacyjnym oraz rosnące oczekiwania interesariuszy szkół wyższych motywują uczelnie do wzbogacania swojej oferty. Uczelnie podejmują działania zmierzające nie tylko do uatrakcyjnienia proponowanych treści, zapewnienia najwyższej możliwej jakości kształcenia, rozszerzania oferty kierunków studiów oraz różnych form kształcenia, w tym studiów podyplomowych i kursów specjalistycznych – wyzwaniem dla współczesnych uczelni jest również stworzenie możliwie elastycznego systemu kształcenia, który będzie odpowiadał potrzebom potencjalnych studentów.

W niniejszym rozdziale przedstawiono przegląd najlepszych światowych praktyk z zakresu elastyczności systemu kształcenia. Podano przykłady rozwiązań zastosowanych z powodzeniem w Europie, w szczególności w Wielkiej Brytanii (z wyszczególnieniem Szkocji) oraz w Holandii, z uwagi na systematyczne doskonalenie elastyczności kształcenia oraz wieloletnie badania w tym zakresie prowadzone w wyżej wymienionych krajach. Przeanalizowano również elastyczność systemu kształcenia w Stanach Zjednoczonych i Australii, które należy uznać za ośrodki wiodące w tej dziedzinie. Praca ma charakter porównawczy, zauważono wiele podobieństw w podejściu uczelni z poszczególnych krajów do elastyczności kształcenia, podkreślono również działania inne, wyróżniające badane uczelnie spośród konkurentów.

Uelastycznienie kształcenia może przyczynić się do złagodzenia skutków zmniejszania się liczby studentów, spowodowanego niżem demograficznym oraz większym rozproszeniem studiujących, będących następstwem otwarcia granic w przestrzeni edukacyjnej. Elastyczność systemu kształcenia ma przyczynić się do zwiększania dostępu do kształcenia, m.in. dla studentów przebywających w miejscach oddalonych od ośrodków akademickich, osób, dla których przebywanie w miejscu siedziby uczelni jest utrudnione z powodów finansowych, dla studentów wychowujących dzieci, studentów pracujących itp. Elastyczność systemu kształcenia służy również zwiększeniu dostępu do edukacji na poziomie wyższym dla osób szczególnie uzdolnionych, które chcą podjąć naukę w najbardziej prestiżowych ośrodkach, lub też jednocześnie zdobywać wiedzę w inny sposób (poprzez studiowanie na innym kierunku studiów, poprzez pracę, staż zawodowy itp.). Elastyczny sys-

tem kształcenia powinien umożliwić uznawanie wiedzy zdobytej w innych ośrodkach – co powinno sprzyjać wymianie międzynarodowej studentów – oraz wiedzy i kwalifikacji zdobytych wcześniej poprzez umożliwienie wielu wejść i wyjść do i z systemu kształcenia.

Elastyczność systemu kształcenia jest również promowana przez rządy poszczególnych krajów jako częściowe remedium na problemy finansowe uczelni. Minister Wielkiej Brytanii, odpowiedzialny za uczelnie i naukę David Willetts (Minister of State for Universities and Science), promuje ideę studiowania na jakiegokolwiek uczelni w kraju, natomiast uczęszczanie na zajęcia, które odbywają się w lokalnej jednostce szkolnictwa wyższego (Harrison, 2010). Umożliwia to uzyskanie dyplomu prestiżowej uczelni bez konieczności ponoszenia kosztów studiowania poza miejscem zamieszkania. W ten sposób pojmuje on rozszerzenie dostępu do edukacji. Jako przykład podaje London University, który posiada 45 500 studentów studiujących w ramach kształcenia elastycznego bądź kształcenia na odległość w 180 krajach i kolejne 6 000 studentów otrzymujących to samo kształcenie w Wielkiej Brytanii. Jako kolejny przykład, Willetts wskazuje brytyjski Open University, który kształci na odległość tysiące studentów. Podobnego zdania jest pełniący funkcję Chancellor of University System of Georgia, Errol Davis, któremu podlegają 35 jednostki szkolnictwa wyższego w ramach University System of Georgia. Zwraca on uwagę, że pracownicy uczelni muszą znaleźć sposób na kształcenie większej liczby studentów bez potrzeby budowania dodatkowych sal dydaktycznych. Elastyczność systemu kształcenia ma więc stanowić sposób na zwiększenie lub przynajmniej zahamowanie zmniejszania się liczby studentów, przy jednoczesnym ograniczaniu budżetu oraz dbaniu o jakość kształcenia (Melancon, 2010).

6.2. Doświadczenia brytyjskie w zakresie elastyczności systemu kształcenia

Elastyczność systemu kształcenia stała się w Wielkiej Brytanii tzw. modnym hasłem już w latach 90. XX w. i cieszyła się już wówczas niemal powszechnym poparciem (Morgan–Klein & Gray, 2000, pp. 41–57). Elastyczność systemu kształcenia, która była i nadal jest często prezentowana jako dobro uniwersalne dla każdego nowoczesnego studenta, stała się czynnikiem przyciągającym studentów, a więc również wykorzystywanym w kreowaniu pożądanego wizerunku, a tym samym służącym promocji uczelni.

Zdaniem Martina Cloonana, elastyczność systemu kształcenia w Wielkiej Brytanii można rozpatrywać w pięciu aspektach: 1. elastycznej oferty kształcenia, 2. elastycznego dostępu, 3. wykorzystywania ICT, 4. uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*) oraz 5. elastycznego zatrudnienia (Cloonan, 2004, pp. 176–197). Elastyczne uczenie się, w opinii Cloonanana, jest zagadnieniem złożonym, może bowiem obejmować ICT, kształcenie na odległość, nauczanie w różnych miejscach i czasie, administrowanie kształceniem, rekrutację oraz

formowanie absolwentów, którzy będą potrafili myśleć elastycznie. Elastyczny dostęp do nauki wymaga od uczącego się pewnego doświadczenia i umiejętności w zakresie nabywania wiedzy. Brenda Morgan–Klein i Peter Gray wskazują, że w praktyce studenci studiujący w ramach elastycznego kształcenia stanowią w rzeczywistości grupę najmniej do tego przygotowaną (Morgan–Klein & Gray, 2000, pp. 41–57). Szczególnie w Wielkiej Brytanii, gdzie obowiązuje najdłuższy czas pracy w Europie, godzenie elastycznego kształcenia z elastycznym trybem pracy bywa bardzo trudne (Heery et al., 2002). Podobnego zdania są Christopher Bulmer i George Moss, którzy twierdzą, że elastyczne kształcenie sprawia trudności grupom o zróżnicowanych zdolnościach oraz małym doświadczeniu edukacyjnym (Blumer & Moss, 1997, pp. 161–168).

Elastyczność dostępu do nauki w Wielkiej Brytanii wyraża się również w obniżaniu kryteriów przyjmowania na studia, np. poprzez przyjmowanie kandydatów bez tzw. *A level qualification*, w celu zwiększenia liczby potencjalnych studentów (Schuetze & Slowey, ed., 2000, p. 17). Kolejnym przykładem praktyk zwiększających dostęp do edukacji są: Scottish Wider Access Programme (SWAP)¹, Scottish Credit Accumulation and Transfer System (SCOTCAT)², organizowanie szkół letnich ułatwiających dostanie się na studia dla studentów, którzy znaleźli się „na granicy” listy przyjętych, oraz zaliczanie wcześniej odbytego kształcenia (Morgan–Klein & Gray, 2000, pp. 41–57).

Cloonan zwraca uwagę, że elastyczne kształcenie oznacza zwiększone obciążenie pracą nauczycieli akademickich – często muszą oni poświęcić wieczór lub weekend studentom kształconym w tym trybie (Cloonan, 2004). Prezentuje on również pogląd, że najbardziej prestiżowe uczelnie, tj. np. University of Oxford i University of Cambridge są najmniej elastyczne i zachowują w ten sposób wysoki poziom kształcenia.

W 2006 r. Higher Education Funding Council for England (HEFCE)³ opublikowała raport pt. *Demand for flexible and innovative types of higher educa-*

¹ The Scottish Wider Access Programme (SWAP) – oferuje usługi doradcze skierowane do dorosłych w kwestii możliwości podjęcia kształcenia na poziomie wyższym. Oferuje również kursy dla dorosłych prowadzone zazwyczaj w college’ach. Dotychczas ponad 27 000 osób dorosłych skorzystało z pomocy SWAP, aby uzyskać możliwość kształcenia na studiach. Więcej na ten temat pod adresem internetowym: <http://www.scottishwideraccess.org/>.

² The Scottish Credit Accumulation and Transfer (SCOTCAT) to wypracowany przez instytucje szkolnictwa wyższego w Szkocji system akumulacji i transferu pomiędzy uczelniami punktów kredytowych. Więcej na ten temat pod adresem internetowym: <http://www.scqf.org.uk/>.

³ The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) zajmuje się dystrybucją środków publicznych na zadania naukowe i dydaktykę pomiędzy uczelniami i college’ami. Rada podejmuje również działania zmierzające do promowania wysokiej jakości kształcenia i badań, dba o przejrzystość funkcjonowania oraz propaguje dobre praktyki. Więcej na ten temat pod adresem internetowym: <http://www.hefce.ac.uk/aboutus>.

tion, opracowany na zlecenie HEFCE przez firmy SQW Ltd. i Taylor Nelson Sofres (TNS) (HEFCE, 2006). Celem badań, których wyniki przedstawiono w raporcie, było poznanie zapotrzebowania na elastyczne i innowacyjne kształcenie w szkołach wyższych, ze szczególnym uwzględnieniem tempa i czasu studiowania. Pracownicy SQW przeprowadzili spotkania konsultacyjne na temat oferowania nietradycyjnego kształcenia w dziesięciu szkołach wyższych, różniących się misją oraz stosujących różne metody nietradycyjnego kształcenia. Przy doborze próby uwzględniono uczelnie sprzed reformy i po reformie z 1992 r. oraz jeden college. W ramach badania stworzono grupy fokusowe, w których zweryfikowano dwa modele opracowane na podstawie pierwszej fazy wizyt, czyli konsultacji w uczelniach. Utworzono 12 grup fokusowych w sześciu lokalizacjach (Birmingham, Bristol, Londyn, Manchester, Reading oraz Norwich). Profile grup były następujące:

- osoby w wieku do 21 lat, kwalifikujące się na studia, które jednak nie podjęły kształcenia w szkole wyższej;
- dorośli studenci (ang. *current mature students*)⁴;
- osoby w wieku 25–35 lat (bez tytułu licencjata), pracujące na pełnym etacie, kwalifikujące się na studia;
- osoby w wieku 25–35 (z tytułem licencjata), pracujące na pełnym etacie, kwalifikujące się na studia;
- studenci drugiego lub wyższego roku studiów pierwszego stopnia na kierunkach zawodowych;
- studenci drugiego lub wyższego roku studiów pierwszego stopnia na kierunkach „tradycyjnych”;
- uczniowie, którzy ukończyli 12 lat edukacji w szkole lub college’u i rozważają podjęcie kształcenia w szkole wyższej.

W ramach wniosków z wizyt w uczelniach stwierdzono, że większość z nich oferuje możliwość wyboru liczby przedmiotów, które można studiować w semestrze. Efektem tego udogodnienia jest przede wszystkim wydłużenie przez studentów czasu studiów. Drugim aspektem elastyczności systemu kształcenia, odnoszącym się do tempa studiowania, jest możliwość ukończenia studiów I stopnia w ciągu dwóch lat. Jediną uczelnią oferującą taką możliwość jest University of Buckingham.

Na podstawie zebranych informacji wyróżniono następujące zagadnienia związane z elastycznością kształcenia:

- programy e-learningowe, które oferują rozwiązania różnicujące tempo studiowania, ale nie zostały zaprojektowane w tym celu;
- szkoły letnie;

⁴ W Wielkiej Brytanii studenci dorośli (ang. *current mature students*) to osoby powyżej 21 roku życia.

- wsparcie uelastyczniania kształcenia przez zarządzających uczelnią;
- dokonanie istotnych zmian w administracji uczelni, np. poprzez znaczne inwestycje w IT i bazy danych obsługujące edukację studentów;
- wymagane wsparcie dla studentów studiujących w ramach elastyczności kształcenia, konieczność interakcji z nauczycielem, wymagania dotyczące czasu pracy dla nauczycieli oraz zapotrzebowanie na sprzęt IT;
- ocena wyników z wykorzystaniem punktów kredytowych, uwzględnianie wcześniej zdobytych punktów w ramach kształcenia (w ten sposób studenci skracają czas studiowania na danej uczelni);
- szkolenie nauczycieli z zakresu nowoczesnych metod elastycznego kształcenia.

Jako najważniejsze bariery wprowadzania elastyczności kształcenia przedstawiciele badanych uczelni wskazali: wzrost kosztów związanych z organizacją wsparcia dla studentów, w tym systemów IT, oraz poczucie, że obowiązujący w tym czasie system finansowania HEFCE nie kompensuje adekwatnie tych kosztów; kwestię niedostatecznego zaangażowania pracowników naukowo-dydaktycznych oraz wysoki koszt studiów niestacjonarnych. W części raportu poświęconej grupom fokusowym podkreślono, że respondenci reprezentujący studentów posiadali niewielką wiedzę na temat możliwości oferowanych przez uczelnię. Podjęcie studiów było dla nich naturalnym rozwiązaniem, wybieranym przez ich rówieśników. Niewielu z nich wiedziało, że istnieje możliwość ukończenia studiów I stopnia w czasie dwóch lat. Osoby dopiero mające rozpocząć naukę w szkole wyższej nie wykazały zainteresowania podjęciem studiów kończących się w przyspieszonym trybie dwóch lat. Stwierdzono, że może to być atrakcyjne dla osób, którym zależy na szybszym wejściu na rynek pracy. Osoby pracujące postrzegają studia wyższe jako czynnik wspierający ich rozwój zawodowy, przyspieszający awans oraz zwiększający zarobki. Tylko studia rokujące sukces w tym zakresie postrzegaliby jako atrakcyjne. Osoby, które kwalifikowały się na studia, ale ich nie podjęły, były przekonane o słuszności swoich decyzji w tym zakresie. We wszystkich grupach fokusowych uczestnicy wyrazili poparcie dla tych elementów studiów, które są powiązane z życiem zawodowym, czyli np. dla praktyk zawodowych.

Większość uczestników badania stwierdziła, że brakuje rzetelnej informacji na temat możliwości, jakie stwarza elastyczne kształcenie oraz kwestii finansowych z tym związanych. Ograniczenia finansowe oraz niechęć do zaciągania długu studenckiego była wskazana jako główna przyczyna niepodjęcia kształcenia.

Szkocki system kształcenia jest uważany za najbardziej elastyczny w Wielkiej Brytanii. Długofalowym celem polityki Szkocji w zakresie szkolnictwa wyższego było poprawienie krajowej konkurencyjności szkockich uczelni, zwiększenie szans znalezienia zatrudnienia przez absolwentów oraz zwiększenie dostępu do edukacji (Morgan–Klein, 2003, pp. 41–54). Najwyższy

priorytet nadano przy tym kwestii zwiększenia dostępu do kształcenia, co znalazło odzwierciedlenie w wielu dokumentach dotyczących szkolnictwa wyższego w Szkocji (Scottish Executive, 2000; *Interim Report on the...*, 2002). Morgan–Klein wskazuje następujące cechy elastycznego systemu kształcenia w Szkocji, mające pewne znaczenie dla dostępu do edukacji:

- podział programu studiów (ang. *curriculum*) na moduły;
- podział cyklu kształcenia na semestry, wyznaczający wiele punktów wejścia do systemu kształcenia oraz wyjścia z tego systemu;
- uznawanie i zaliczanie wcześniej zdobytej wiedzy lub umiejętności;
- system akumulowania i transferu punktów kredytowych;
- współpraca pomiędzy sektorami Further Education (FE)⁵ i Higher Education (HE),
- intensyfikacja i rozwój systemu kształcenia na odległość i kształcenia otwartego (ang. *distance and open learning*);
- łatwość przenikania przez granice pomiędzy podmiotami świadczącymi usługi edukacyjne, sektorami oraz kierunkami studiów;
- dostępność do zróżnicowanej grupy studentów;
- przyjęcie koncepcji kształcenia jako „ramy wspinaczkowej” (ang. *climbingframe*) progresji w różnych kierunkach zamiast jednokierunkowej „drabiny edukacyjnej” (ang. *educationalladder*).

Ukształtowany w ten sposób system szkolnictwa wyższego zmierza do odwracania procesu różnicowania szkół wyższych, tzn. do ujednociania tego systemu i ułatwiania przekraczania jego granic.

Morgan–Klein postrzega elastyczność systemu kształcenia jako rozwiązanie systemowe, na które składa się: elastyczność trybu studiowania (odpowiedniki polskich studiów niestacjonarnych, kształcenie otwarte), elastyczność struktury kształcenia (np. podział na semestry), elastyczność programów nauczania, elastyczność tzw. ścieżek kształcenia (ułatwiona poprzez system akumulacji punktów kredytowych i ich transfer pomiędzy instytucjami), różnorodność instytucji i sektorów oraz powiązania pomiędzy sektorem FE i HE). Powyższe rozwiązania mają za zadanie ułatwić studentom łączenie nauki, pracy i życia osobistego.

Elastyczność systemu kształcenia w Szkocji, zdaniem Morgan–Klein, można rozpatrywać w trzech wymiarach:

- w wymiarze elastyczności na styku sektora FE i HE, które ukształtowały się odrębnie i w dosyć niekontrolowany, czy niezaplanowany sposób;
- w wymiarze kształcenia niestacjonarnego (ang. *part-time*), z uwzględnieniem stopnia oddzielenia tych studiów niestacjonarnych i przynależnej im

⁵ W Wielkiej Brytanii termin ten oznacza kształcenie następujące po kształceniu obowiązkowym, po szkole średniej, czyli osób powyżej 16 roku życia. Jest realizowane głównie poza uniwersytetami, najczęściej w college'ach.

- infrastruktury, kadry akademickiej i obsługi administracyjnej oraz kształcenia otwartego, umożliwiającego dostęp do nauki osobom, które z przyczyn osobistych mają ten dostęp utrudniony;
- w wymiarze elastyczności studentów, którzy często korzystając z oferty elastycznego kształcenia, oczekują współpracy z nauczycielami akademickimi na zasadach takich, jakie obowiązują w tradycyjnym systemie kształcenia, tj. systematycznej oceny, bieżącego odpowiadania na pojawiające się wątpliwości itp.

6.3. Elastyczność systemu kształcenia w szkolnictwie wyższym Holandii

Przykładem kraju, w którym dużą wagę przykładą się do elastyczności kształcenia jest Holandia. Betty Collis i Wim de Boer – w ramach badań na Uniwersytecie Twente oraz studiów porównawczych z udziałem innych jednostek – wyróżniają dwa rodzaje elastyczności kształcenia (Collis & Boer, 2004, pp. 34–44). Pierwszy z nich to elastyczność logistyczna (ang. *logistical*), która polega na takim zarządzaniu procesem dydaktycznym, żeby umożliwić jak najbardziej elastyczny dostęp do zasobów i nauczycieli. Drugi rodzaj to elastyczność dydaktyczna określana przez autorów mianem *pedagogical reengineering*. Na podstawie przeprowadzonych badań, Collis i Boer stwierdzają, że zdecydowanie łatwiej uczelnie przyjmują rozwiązania związane z elastycznością logistyczną niż te, wymagające zmian w zakresie pedagogiki. Przykładem wsparcia nauczycieli akademickich w rozwijaniu elastyczności kształcenia jest Course Management System (CMS), który pod tym kątem był przez lata rozwijany na Uniwersytecie Twente. Przykłady doskonalenia obu rodzajów elastyczności zaproponowanych w systemie przedstawiono w tabeli 1.

Ad Schellekens, Fred Pass i Jeroen J. G. van Merriënboer – w ramach badań nad elastycznością kształcenia w Holandii – wyróżniają następujące jej wymiary: program studiów (ang. *curriculum*), aktywności edukacyjne (ang. *activities*), infrastrukturę (ang. *facilities*) oraz otoczenie (ang. *enviornment*) (rys. 1) (Schellekens et al., 2003, pp. 281–305). Program studiów oraz aktywności edukacyjne odzwierciedlają strukturę i sposób realizacji programu kształcenia, dlatego ich efekty przekładają się na elastyczność operacyjną (ang. *operational flexibility*). Natomiast infrastruktura i otoczenie odzwierciedlają wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania umożliwiające elastyczność systemu kształcenia. Łączny efekt oddziaływania wymienionych elementów autorzy określają mianem elastyczności warunkowej (ang. *conditional flexibility*). Różnicę pomiędzy elastycznością operacyjną a warunkową charakteryzuje rozbieżność pomiędzy potencjalną i faktyczną elastycznością kształcenia.

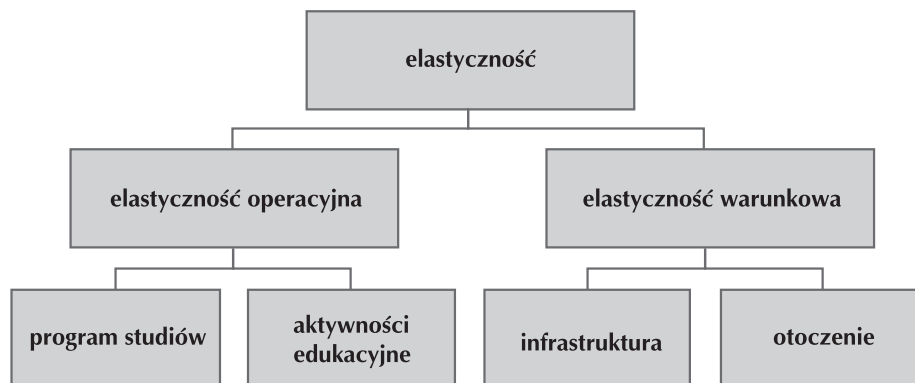
Tabela 1. Przykłady działań uelastyczniających system kształcenia

Składnik	Elastyczność logistyczna	Elastyczność pedagogiczna
1. Ogólna organizacja zajęć	<ul style="list-style-type: none"> - wszystkie ogłoszenia dotyczące przedmiotu są umieszczone na stronie internetowej dotyczącej tego przedmiotu 	<ul style="list-style-type: none"> - studenci są zachęceni do dodawania linków do zasobów dotyczących przedmiotu oraz do stron internetowych ekspertów z zakresu przedmiotu
2. Wykłady i konsultacje	<ul style="list-style-type: none"> - najważniejsze informacje merytoryczne dotyczące przedmiotu (notatki z wykładów i ćwiczeń) są umieszczone na stronie internetowej 	<ul style="list-style-type: none"> - studenci są angażowani (w tym samym czasie, niekrotnie w tym samym miejscu) w dyskusje kończące się podsumowaniem; podsumowania powinny być na bieżąco umieszczane na stronie internetowej - wykłady są uzupełnione o komunikację po zakończonej wykładzie poprzez ustrukturyzowaną formę dostępną przez Internet albo studenci są odpowiedzialni za część materiałów wykorzystywanych w trakcie wykładów - materiały przygotowane przez studentów są używane przez nauczyciela na następnym wykładzie
3. Samodzielne ćwiczenia	<ul style="list-style-type: none"> - samodzielne uczenie się, ćwiczenia i zaliczenia odbywają się w jakimkolwiek miejscu, w którym student posiada połączenie z Internetem - oceny, komentarz zwrotny oraz wzory odpowiedzi są zamieszczone na stronie internetowej po zaliczeniu 	<ul style="list-style-type: none"> - prace zaliczeniowe studentów są wykorzystywane jako materiały do nauki, ponieważ stały się one dostępne jako część środowiska internetowego - komunikacja przez Internet uwzględnia instrukcje, w jaki sposób studenci produktywnie powinni odnosić się do swojej wzajemnej pracy czy odpowiedzieć na wzajemne pytania

4. Projekty i zajęcia wielospotkaniowe	<ul style="list-style-type: none"> - narzędzia do pracy w projekcie, sposoby komunikacji oraz narzędzia raportowania są udostępnione w Internecie w celu ułatwienia współpracy w ramach projektów bez konieczności przebywania członków grup projektowych razem w tym samym miejscu i czasie - raportowanie postępu prac jest propagowane w celu zwiększenia zaangażowania w pracę i dyskusję nad projektem 	<ul style="list-style-type: none"> - identyfikowane są nowe rodzaje projektów, w których studenci kontaktują się ze specjalistami lub udostępniają efekty swojej pracy poza uczelnią - zaplanowana jest uszeregowana komunikacja pomiędzy uczestnikami pracy nad projektem w celu otrzymania przez nich informacji zwrotnej - studentom publikują fragmenty wyników prac na stronie internetowej
5. Testowanie	<ul style="list-style-type: none"> - studenci są uprzedzeni, jakie treści wchodzi w skład zaliczenia, jakie są jego warunki, tak by mogli oni przystąpić do zaliczenia nie będąc obecni fizycznie na uczelni - udzielana jest szybka informacja zwrotna dla studentów - informacje zwrotne dotyczące problematycznych aspektów zaliczenia są umieszczane w Internecie, aby wszyscy studenci mogli się z nimi zapoznać - po zaliczeniu rozsyłane są informacje zwrotne skierowane do konkretnych grup studentów 	<ul style="list-style-type: none"> - wprowadzane są nowe formy zaliczeń, np. portfolio cyfrowe
6. Komunikacja ogólna	<ul style="list-style-type: none"> - na stronie internetowej funkcjonuje centrum komunikacji, aby wszyscy studenci mogli korespondować ze sobą 	<ul style="list-style-type: none"> - do strony internetowej kursu dodana jest platforma dyskusyjna na temat treści zawartych w kursie - studenci są odpowiedzialni za moderowanie dyskusji, dodawanie linków zewnętrznych jako uzasadnienia dla swoich wypowiedzi - do dyskusji zaangażowani są eksperci zewnętrzni

Źródło: Collis & Boer, 2004, pp. 34–44.

Rysunek 1. Elementy elastyczności kształcenia



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Schellekens et al., 2003, pp. 281–305.

Programowy wymiar elastyczności kształcenia autorzy postrzegają jako stopień, w jakim program studiów umożliwia studentom kształtowanie ścieżki studiowania dopasowanej do ich indywidualnych potrzeb. W ramach aktywności edukacyjnych uwaga skupiona jest na przełożeniu programu studiów na działania nauczyciela oraz studentów. Program studiów w pewnym sensie określa, na ile elastyczne procesy mogą zostać wykorzystane w ramach danego przedmiotu. Infrastruktura odnosi się do warunkowego aspektu elastyczności, tzn. jakie udogodnienia, infrastruktura techniczna i baza lokalowa są dostępne do wykorzystania w ramach kształcenia elastycznego (np. materiały edukacyjne, infrastruktura ICT itp.). Poprzez otoczenie rozumiane jest umiejscowienie kierunku kształcenia w działalności jednostki, interakcja pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia z otoczeniem wewnątrz i na zewnątrz instytucji.

Ad Schellekens, Fred Pass i Jeroen J. G. van Merriënboer dokonali ilościowej (punktowej) oceny elastyczności kształcenia, a za pomocą ankiet zbadali subiektywną ocenę operacyjnej elastyczności kształcenia dokonaną przez koordynatorów przedmiotu. Badaniem objęli kierunek studiów *Business administration*, prowadzony przez uczelnię z sektora *Higher Professional Institutions* (HPI), z uwagi na to, że jest to stosunkowo duży i homogeniczny sektor i może być uważany za reprezentatywny dla kształcenia w Holandii. Otrzymali 128 wypełnionych kwestionariuszy (44% rozesłanych). Najciekawszy wniosek z przeprowadzonych badań to dość duży stopień korelacji pomiędzy oceną ilościową i subiektywną operacyjnej elastyczności kształcenia. Badania pokazały też, że podział na moduły kształcenia oraz prowadzenie studiów w trybie niestacjonarnym nie mają istotnego wpływu na elastyczność. Studia niestacjonarne nie otrzymały więcej punktów w kategorii elastyczności niż studia stacjonarne. Podobnie infrastruktura ICT okazała się

czynnikiem niewpływającym istotnie na elastyczność. Może to świadczyć o tym, że sposób organizacji studiów stacjonarnych i niestacjonarnych jest dość zbliżony i mimo pewnych różnic „zajęcia pozostają nadal zajęciami”. W konkluzji stwierdzono, że należy skupić się na operacyjnym aspekcie programów nauczania, aby zwiększyć elastyczność systemu kształcenia (np. poprzez zmniejszenie tygodniowej liczb zajęć na uczelni).

Ad Schellekens, Fred Pass, Alexander Verbraeck i Jeroen J. G. van Merriënboer, kontynuując badania nad elastycznością kształcenia, opracowali model elastycznego kształcenia dla wydziału ekonomii jednej z dużych uczelni holenderskich (Schellekens et al., 2009, pp. 202–210). Wykorzystali przy tym koncepcje i zasady obowiązujące w zarządzaniu operacyjnym i projektowaniu instruktazowym (ang. *instructional design* – ID) oraz założenie, że model powinien być zorientowany na procesy oraz zaspakajanie popytu na edukację (a nie podaż, jak to często ma miejsce w systemach tradycyjnego kształcenia). Programy kształcenia zostały przeprojektowane zgodnie z podejściem kompetencyjnym. Model został opracowany przy użyciu danych rzeczywistych za pomocą symulacji zdarzeń dyskretnych (ang. *discrete event simulation*). W dalszym etapie badań model został zweryfikowany przez ekspertów i uznany za użyteczny (Schellekens et al., 2010, pp. 283–294). Twórcy modelu przyjęli następujące założenia:

- narzędzia ICT przedłużają nauczanie i uczenie się poza godziny funkcjonowania uczelni;
- kształcenie nie jest ograniczone przez z góry ustalone lata, okresy, semestry czy nawet tygodnie z ustaloną liczbą godzin kształcenia;
- studenci są dzieleni na grupy w sposób elastyczny, nie obowiązuje stały, tradycyjny podział na grupy wykładowe czy ćwiczeniowe;
- kształcenie jest oferowane przez cały rok (bez przerwy wakacyjnej);
- programy nauczania są dostosowywane do indywidualnych potrzeb studentów;
- nacisk kładziony jest na pracę w ramach projektów i ćwiczeń poza salą wykładową, tj. w rzeczywistym otoczeniu dla danego zagadnienia;
- ocena i ewaluacja przeprowadzane są na podstawie kompetencji nabytych przez studentów.

Zadaniem tak pomyślanego modelu jest wspieranie elastycznego planowania i koordynacji zajęć dla studentów oraz zapewnienie jak najbardziej różnorodnej oferty w tym zakresie.

Według twórców modelu, kształcenie powinno przejść transformację od zaplanowanego i przewidywalnego do bazującego na doświadczeniu, elastycznego i zgodnego z zasadą *just in time*. Model został podany walidacji przez czterech ekspertów, dobranych w sposób celowy. Zastosowano w tym celu takie narzędzia, jak kwestionariusz i wywiad. Ponadto do przeprowadzenia badania wykorzystane zostały materiały opisujące jednostkę, dla której

opracowano model, artykuł autorów zawierający opis modelu (Schellekens et al., 2009, pp. 202–210) i wyniki symulacji modelu. Ekspertcy uznali model za wiarygodny, użyteczny i innowacyjny, jednak w trakcie dyskusji zwrócili uwagę na konieczność przygotowania nauczycieli oraz studentów do tego rodzaju kształcenia, koszty implementacji modelu, konieczność wsparcia administracyjnego. W ramach rekomendacji zaproponowali wprowadzanie modelu krok po kroku w niewielkim obszarze działalności, przy założeniu realistycznych celów.

6.4. Elastyczność systemu kształcenia w Stanach Zjednoczonych

System kształcenia w Stanach Zjednoczonych jest uznawany za najbardziej elastyczny na świecie. Susan Hockfield, Prezydent Massachusetts Institute of Technology (MIT), w trakcie wystąpienia na czwartym corocznym spotkaniu National Association of Independent Colleges and Universities (NAICU), odbywającym się 4 lutego 2008 r. w Waszyngtonie, wymieniła elastyczność systemu kształcenia obok konkurencyjności i otwartości jako determinanty sukcesu szkół wyższych w Stanach Zjednoczonych (Hockfield, 2008). Podkreśliła również, że to niezależność uczelni w zakresie programów kształcenia i badań naukowych oraz różne źródła finansowania pozwalają amerykańskim uczelniom dostosowywać się do dynamicznie zmieniającego się otoczenia oraz zmieniających się potrzeb rynku edukacyjnego.

Elastyczność systemu kształcenia w USA zapewnia szeroki dostęp do wyższego wykształcenia oraz wyróżnia się tym, że wychodzi naprzeciw potrzebom potencjalnych studentów. Uniwersytet w Phoenix – jedna z najsilniejszych prywatnych uczelni w USA, która w 2009 r. kształciła ponad 390 000 studentów – posiada bogate doświadczenie w oferowaniu elastycznego kształcenia i postrzega je jako czynnik decydujący o jego sukcesie (*Accessibility..., 2009*). Odbiorcą oferty elastycznego kształcenia są w głównej mierze studenci powyżej 25 roku życia, którzy według Association for Nontraditional Students in Higher Education stanowią 47% studentów (*Accessibility..., 2009*). W opinii władz University of Phoenix, tacy studenci – obciążeni pracą, rodziną, kredytem hipotecznym oraz obowiązkami osobistymi, społecznymi oraz zawodowymi – oczekują większej elastyczności niż zapewnia kurs wieczorowy lub weekendowy. Uniwersytet Phoenix był jedną z pierwszych uczelni prowadzących zajęcia przez Internet. Obecnie zajęcia prowadzone są w budynkach uniwersyteckich, przedsiębiorstwach oraz biurach zlokalizowanych w miejscach o największej koncentracji studentów studiujących w systemie zdalnym, ponieważ oni również potrzebują bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i innymi studentami. Kursy online oferowane przez Uczelnię mogą trwać od pięciu do sześciu tygodni z małymi przerwami w trakcie ich trwania; studenci nie muszą być fizycznie obecni na uczelni, ale muszą nabyć określone kom-

petencje, w związku z czym powinni dużo pracować, czasem nawet więcej niż studenci w systemie tradycyjnym. Uczelnia postrzega uelastycznienie programów i narzędzi kształcenia jako kluczowy czynnik w jej rozwoju. Uczelnia przypisuje sobie również zwiększenie dostępu do nauki dla osób z grup etnicznych, których udział w rynku edukacyjnym był uznany za bardzo niski. University of Phoenix postrzega różnorodność jako wynik elastyczności kształcenia oraz jako silną stronę uczelni zapewniającą studiowanie w międzynarodowym środowisku skupiającym studentów reprezentujących różne grupy społeczne, etniczne i zawodowe.

6.5. Dobre praktyki z zakresu elastyczności systemu kształcenia w Australii

W raporcie z 2009 r. *Perspectives on the Future of Flexible Education*, opracowanym na Deakin University w Australii (Mason et al., 2009, p. 9), wskazano na cztery główne przesłanki elastyczności kształcenia, tj.:

- komercjalizację szkolnictwa wyższego (jako skutek zmniejszającego się udziału państwa w finansowaniu szkół wyższych), wyrażającą się w zabieganiu o studentów płacących za kształcenie;
- świadczenie usług edukacyjnych, jako odpowiedź na zapotrzebowanie studentów i potrzebę powiększania liczby studentów wynikających ze strategii uczelni;
- odpowiadanie na potrzeby przemysłu oraz pracodawców (kształcenie *just in time* w niszach rynkowych);
- odpowiadanie na politykę państwa, jako sposób na postęp społeczny, wynikający z powiększania kapitału ludzkiego (zwiększania odsetka osób z wyższym wykształceniem).

Najbardziej aktualnym dokumentem odnoszącym się do australijskiego szkolnictwa wyższego jest raport *Bradley Review* (Bradley, 2008), który podkreśla znaczenie elastyczności kształcenia i dowodzi przenikania tego pojęcia do dyskusji nad szkolnictwem wyższym. W raporcie wskazano m.in. na następujące elementy elastyczności kształcenia:

- elastyczne dostarczanie usług edukacyjnych na poziomie wyższym, szczególnie usług edukacyjnych nieopłacalnych przy tradycyjnym sposobie kształcenia;
- elastyczny system odpowiadający natychmiast na zapotrzebowanie interesariuszy;
- kształtowanie absolwentów, którzy myślą i działają elastycznie;
- bardziej elastyczna administracja uczelni;
- elastyczne ścieżki kształcenia pomiędzy TAFE (*Technical and Further Education Australia*) i uczelniami;
- bardziej elastyczne australijskie ramy kwalifikacji *Australian Qualification Framework* (AQF), które definiują ogólne typy kwalifikacji oraz efekty kształcenia.

W raporcie Bradley'a pojęcie elastyczności pojawia się w połączeniu z innymi przymiotnikami odnoszącymi się do pożądanych aspektów kształcenia, tj. np.: elastyczny i opierający się na współpracy (ang. *flexible and collaborative*), elastyczny i dający się łatwo adaptować (ang. *flexible and adaptive*) oraz elastyczny i innowacyjny (ang. *flexible and innovative*) (Mason et al., 2009, p. 11).

Deakin University jest uczelnią, która w dużym stopniu kształci na odległość, a jej kampusy zlokalizowane są w trzech miastach w Stanie Victoria (Mason et al., 2009, p. 14). Uczelnia wprowadziła elastyczność systemu kształcenia w wyróżnionych siedmiu aspektach, które w raporcie *Perspectives on the Future of Flexible Education* zostały ocenione dla kształcenia na kierunku budownictwo:

1. Elastyczność czasu (w tym elastyczne wejścia i wyjścia do i z systemu kształcenia).

Studenci muszą przestrzegać semestralnego rozkładu zajęć, który uwzględnia z góry ustalone terminy zaliczeń, obowiązkowej pracy w laboratoriach oraz terminów egzaminów. Studenci mają możliwość decydowania o kolejności zaliczanych przedmiotów. Ograniczeniem w tym zakresie jest jednak układ czasowy oferowanych zajęć. Przykładem jest podział roku akademickiego na trymestry (dodatkowy semestr letni), w czasie którego studenci mogą przyspieszyć realizację programu studiów, z tym, że nie wszystkie przedmioty są oferowane w trzecim trymestrze, w związku z czym opcja ta jest często niedostępna.

2. Elastyczność tempa studiów.

Wszyscy studenci mogą korzystać z trymestru letniego, a studenci z dobrymi wynikami w nauce mogą realizować więcej zajęć w ciągu semestru. Dostępne jest również kształcenie na odległość. Oferowane jest także kształcenie w trybie niestacjonarnym. Studenci otrzymujący stypendia rządowe muszą jednak spędzać na uczelni co najmniej 75% czasu studiów. Określone są maksymalne limity czasowe na ukończenie studiów.

3. Elastyczność miejsca studiowania.

Studenci mogą studiować na odległość i w trybie e-learningu. Ograniczeniem, w wypadku studentów budownictwa jest konieczność odbycia ćwiczeń w laboratoriach na uczelni (dostępność sprzętu). Australijski organ akredytujący kształcenie na kierunku budownictwo (*Engineers Australia*) wymaga, aby studenci studiujący w ramach kształcenia na odległość przebywali na uczelni przez minimum dwa tygodnie każdego rocznego odpowiednika studiów tradycyjnych (Palmer et al., 2008, pp. 802–810).

4. Elastyczność treści programowych.

Studenci mają możliwość doboru przedmiotów, mogą również starać się o otrzymanie podwójnego dyplomu z budownictwa oraz z innej, określonej dziedziny.

5. Elastyczność stylów uczenia się.

Studenci mają dostępne materiały drukowane i nagrywane (audio), w zależności od stylu uczenia, jaki preferują. Istnieje specjalne centrum dostosowujące materiały, sposoby zaliczania przedmiotu oraz adaptujące laboratoria do potrzeb studentów niepełnosprawnych.

6. Elastyczność sposobów zaliczania.

Studenci mogą w pewnym zakresie wybierać np. tematykę projektów czy prac zaliczeniowych. Jednak uczelnia dokłada starań, aby zaliczanie przedmiotu było porównywalne we wszystkich grupach.

7. Elastyczność współpracy.

Studia wymagają pracy w grupach, jednak z uwagi na dostępne technologie komunikacji elektronicznej studenci mogą współpracować, przebywając w różnych miejscach.

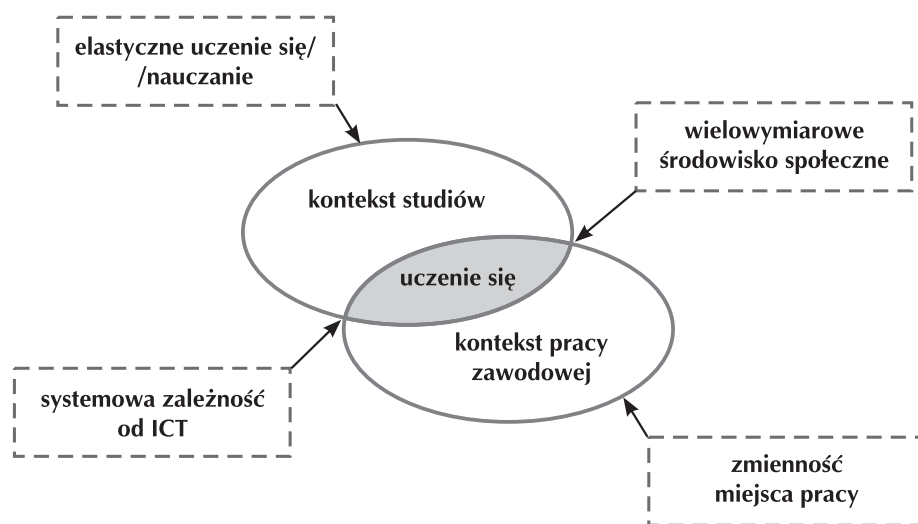
W ramach projektu pilotażowego *Flexible education at Daikin University: A qualitative research report of a pilot study*, zbadano opinie pracowników i studentów tej uczelni za pomocą kwestionariusza odnoszącego się do następujących kwestii: postrzegania elastyczności kształcenia przez nauczycieli akademickich i studentów, zalet i wad elastyczności, czynników ułatwiających i utrudniających elastyczność systemu kształcenia, efektów elastyczności kształcenia, gotowości studentów do elastycznego kształcenia oraz wykorzystywania przez nauczycieli akademickich nowoczesnych technologii (Mason et al., 2009, p. 34). W badaniu wzięło udział 32 nauczycieli akademickich dobranych ze względu na ich doświadczenia w zakresie elastycznego kształcenia i reprezentatywności jednostek organizacyjnych oraz 10 studentów, również dobranych w sposób celowy, na zasadzie reprezentatywności. Wnioski z przeprowadzonych badań posłużyły uczelni identyfikacji pożądanych kierunków uelastyczniania kształcenia.

Elastyczność systemu kształcenia ma również duże znaczenie w wymiarze społecznym. Kształtuje bowiem absolwenta, który dzięki nabytym w trakcie studiów umiejętnościom będzie sobie lepiej radził w środowisku wielokulturowym, multidyscyplinarnym, o zróżnicowanej strukturze zawodowej (Mahony et al., 2000, pp. 460–469). Jest to szczególnie ważne w wypadku kształcenia specjalistów, którzy pracują w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu, w multidyscyplinarnych zespołach, a więc w środowisku wymagającym umiejętności szybkiej adaptacji. Mary Jane Mahony, Coleen Mullahey–O’Byrne, Joy Higgs i Fran Everingham (Mahony et al., 2000, pp. 460–469) podkreślają znaczenie elastyczności kształcenia w opracowywaniu programu studiów przygotowujących do pracy w sektorze służby zdrowia. Badania w tym zakresie prowadzili oni na Wydziale Nauk o Zdrowiu (Faculty of Health Sciences) Uniwersytetu w Sydney w Australii. Kadra wydziału stanowi multidyscyplinarny zespół, składa się z pracowników zorientowanych na wykonywanie zawodu charakterystycznego dla służby zdrowia (np.: fizjo-

terapeutów czy terapeutów zawodowych) oraz pracowników zajmujących się określoną dyscypliną naukową, wspierającą wykonywanie danego zawodu (w tym m.in.: psychologią, socjologią czy naukami biomedycznymi). Dodatkowym czynnikiem wyróżniającą badaną jednostkę jest kulturowa różnorodność Australii, która powoduje konieczność kształtowania u studentów umiejętności społecznych.

W swojej pracy autorki wskazują na cztery wymiary elastyczności: środowisko elastycznego uczenia się i nauczania, wielowymiarowe środowisko społeczne, systemowa zależność procesu kształcenia od informacji i komunikacji oraz zmienność miejsca pracy (Mahony et al., 2000, pp. 460–469). Wskazane przez nie elementy wymagają zrewidowania dotychczas obowiązujących programów studiów oraz zastosowania nowoczesnych rozwiązań ICT (rys. 2).

Rysunek 2. Wpływ czterech wymiarów elastyczności kształcenia na proces uczenia się



Źródło: Mahony et al., 2000.

W ramach elastycznego uczenia się i nauczania Mahony, Mullavey–O’Byrne, Higgs i Everingham wyróżniają elastyczność ścieżek kształcenia, wyznaczania celów edukacyjnych (Mahony et al., 2000, pp. 460–469), przekazu treści oraz stylów uczenia się. Elastyczność ścieżek kształcenia charakteryzuje się wieloma możliwościami wyboru i możliwością negocjowalnej indywidualizacji programu kształcenia. Elastyczność wyznaczania celów edukacyjnych umożliwi harmonizację celów kadry akademickiej z oczekiwanym profilem absolwenta i metodami dokonywania oceny. Należy jednak zaznaczyć, że elastyczność wyznaczania celów edukacyjnych jest w Australii – a szczególnie na kierunkach studiów związanych z ochroną zdrowia – dość

ograniczona m.in. ze względu na wymogi podmiotów akredytujących. Elastyczność przekazu treści oraz stylów uczenia się sprzyja kreowaniu samomotywujących się, samokierujących się, samoorganizujących się oraz pewnych siebie studentów.

Drugi wymiar elastyczności kształcenia – zależność systemowa procesu kształcenia od ICT – Mahony, Mullavey–O’Byrne, Higgs i Everingham przedstawiają jako czynnik o bardzo dużym znaczeniu w szkolnictwie wyższym. Oznacza on konieczność biegłej znajomości narzędzi ICT wykorzystywanych w czasie zajęć dydaktycznych zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i studentów. Według autorek, stosowanie nowoczesnych technologii poprawia dostęp do wiedzy naukowej i technicznej, podnosi jakość uczenia się, redukuje koszty kształcenia i poprawia wskaźniki kosztochłonności kształcenia na danym kierunku.

Kolejny wymiar elastyczności zawiera się, według Mahony, Mullavey–O’Byrne, Higgs i Everingham, w wielowymiarowym środowisku społecznym, w związku z czym studenci i nauczyciele akademicy muszą uczyć się pracować w bardzo zróżnicowanym środowisku. Oznacza to elastyczność podejść poznawczych, interakcji kulturowych oraz umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej.

Czwartym wymiarem elastyczności kształcenia, który według autorek, powinien być uwzględniony przy projektowaniu programów nauczania na kierunkach kształcenia związanych ze służbą zdrowia, jest zmienność miejsca pracy. Absolwent takich studiów powinien posiadać umiejętności przystające do jego przyszłych zawodowych kompetencji oraz umiejętność do adaptowania się do ciągle zmieniającego się miejsca pracy. Zmieniający się rynek pracy umożliwi obecnie absolwentom kierunków związanych ze służbą zdrowia pracę na stanowiskach związanych ze zdrowiem w sektorze biznesowym, co wymaga od absolwentów posiadania również kompetencji menedżerskich oraz umiejętności pracy w zespole.

Zdaniem Mahony, Mullavey–O’Byrne, Higgs i Everingham, szkoły wyższe powinny potraktować wskazane cztery wymiary elastyczności jako wyzwania, które należy podjąć podczas projektowania programów studiów i sposobów ich realizacji. Może ono zostać zrealizowane jedynie poprzez wspólny wysiłek nauczycieli akademickich, pracowników administracyjnych oraz studentów. Aby kształcenie było faktycznie elastyczne, konieczna jest istotna zmiana również w sferze kultury uczelnianej.

6.6. Podsumowanie

Przytoczone przykłady dobrych praktyk we wdrażaniu elastyczności kształcenia w szkołach wyższych dowodzą, że jest to – w kontekście wyzwań współczesnego rynku edukacyjnego – niezbędny wymiar ewolucji

szkolnictwa wyższego. W obliczu malejącej liczby studentów oraz ograniczenia finansowania z budżetu państwa, uczelnie powinny ostrożnie, ale konsekwentnie wprowadzać sprawdzone rozwiązania dotyczące elastycznego kształcenia, m.in. w celu zapewnienia sobie pożądanej liczby studentów. Elastyczność systemu kształcenia pozwala pozyskać studentów, którzy z różnych względów nie mogą skorzystać z tradycyjnej oferty kształcenia, sprzyja zróżnicowaniu struktury społeczności studenckiej, umiędzynarodowieniu studiów oraz czyni ofertę edukacyjną uczelni bogatszą i bardziej atrakcyjną. W dobie dynamicznej światowej konkurencji, współczesne szkoły wyższe muszą ciągle się doskonalić i wychodzić naprzeciw potrzebom potencjalnych studentów.

Przegląd rozwiązań z zakresu elastyczności systemu kształcenia pozwolił na identyfikację najlepszych praktyk, czyli rozwiązań innowacyjnych, niosących pozytywną zmianę. Przegląd ten może posłużyć zarządzającym szkołami wyższymi jako inspiracja do modernizowania uczelni w tym zakresie. Opisane przykłady praktycznych rozwiązań w zakresie elastyczności kształcenia, badane uczelnie postrzegają jako swój sukces i mocną stronę, co powinno stanowić zachętę również dla innych uczelni. Szkoły wyższe w Polsce, uczestnicząc w światowej przestrzeni edukacyjnej, borykają się z podobnymi problemami jak ich partnerzy i konkurenci za granicą. Przedstawiona analiza może więc stanowić przyczynek do dyskusji na temat elastyczności kształcenia w Polsce. Punktem wyjścia do takiej dyskusji z pewnością mógłby być benchmarking praktyk z zakresu elastyczności kształcenia, który pozwoliłby na diagnozę obecnego stanu elastyczności kształcenia w polskich uczelniach oraz wskazanie liderów w tym obszarze, od których pozostałe uczenie mogłyby się uczyć, czerpiąc z ich doświadczeń.

Bibliografia

- Accessibility, Flexibility Lead to Diversity* (2009). Office of the President of Phoenix University [online]; [dostęp: 22.11.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://www.phoenix.edu/colleges_divisions/office-of-the-president/articles/accessibility-flexibility-lead-to-diversity.html.
- Bulmer, Ch.; Moss, G. (1997) An evaluation of flexible learning development in NVE food and beverage service. *Journal of Further and Higher Education*, 21 (2), pp. 161–168.
- Cloonan, M. (2004). Notions of Flexibility in UK Higher Education: Core and Periphery Revisited. *Higher Education Quarterly*, vol. 58, no. 2/3, pp.176–197.
- Collis, B.; Boer de, W. (2004). Designing for flexibility in the traditional university. *International Journal of Technologies and Higher Education*, 1 (3), 2004, pp. 34–44.
- Harrison, A. (2010). *Universities need radical overhaul, says David Willets* [online]. BBC News Education and Family [dostęp: 16.11.2010]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.bbc.co.uk/news/10278662>.
- Heery, E.; Simms, M.; Conley, H.; Delbridge, R.; Steward, P. (2002), *Trade Unions and the Flexible workforce: A survey analysis of Union Policy and Practice*, Working Paper

- no. 22 [online]; [dostęp: 12.12.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.leeds.ac.uk/esrcfutureofwork/downloads/workingpaperdownloads/Paper22.pdf>.
- HEFCE (2006). *Demand for flexible and innovative types of higher education*. Report to HEFCE by SQW Ltd. and Taylor Nelson Sofres. Cambridge: January [online]. Higher Education Funding Council for England [dostęp: 6.12.2011]. Dostępny w World Wide Web: http://www.hefce.ac.uk/pubs/rdreports/2006/rd01_06/.
- Hockfield, S. (2008). *Making the Case for American Higher Education* [online]. Massachusetts Institute of Technology [dostęp: 18.11.2010]. Dostępny w World Wide Web: <http://web.mit.edu/hockfield/speeches/2008-naicu.html>.
- Interim Report on the Lifelong Learning Inquiry*. Enterprise and Lifelong Learning Committee. Edinburgh, Scottish Executive, 2002.
- Mahony, M. J.; Mullavey–O’Byrne, C.; Higgs, J.; Everingham, F. (2000). *Multiple dimensions of flexibility in health sciences professional preparation programs: Challenges for curriculum development and organizational change* [online]. The Australian Society for Educational Technology and the Higher Education Research and Development Society of Australasia Conference at the University of Southern Queensland, Toowoomba [dostęp: 6.12.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://www.hersda.org.au/wpcontent/uploads/conference/2000/pdfs/MahonyMJ_062_LC.pdf.
- Mason, C.; Holt, D.; Augar, N.; Samarawickrema, G.; Palmer, S.; Ngo, L.; Timberlake, T.; Munro, J.; Atkinson, K.; Bray, T.; Fluker, G. (2009). *Perspectives on the Future of Flexible Education*. Deakin University Australia, Institute of Teaching and Learning.
- Melancon, M. (2010). *Educate more, spend less, Chancellor Davis says* [online]; [dostęp: 16.11.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://www.onlineathens.com/stories/111610/uga_736744817.shtml.
- Morgan–Klein, B.; Gray, P. (2000) Flexible trends: researching part–time students and flexibility in higher education. *Scottish Journal of Ault and Continuing Education*, 6 (1), pp.41–57.
- Morgan–Klein, B. (2003). Negotiating the climbing frame: flexibility and access in Scottish higher education. *European Journal of Education*, vol. 38, no. 1, p. 41–54.
- Palmer, S.; Bray, S.; Hall, W. (2008). What is the on–campus experience? Engineering student study and work. *International Journal of Engineering Education*, 24 (4), pp. 802–810.
- Schellekens, A.; Pass, F.; Verbraeck, A.; Merriënboer van, J. J. G. (2009). Designing a flexible approach for higher professional education by means of simulation modeling. *Journal of the Operational Research Society*, 61, pp. 202–210.
- Schellekens, A.; Pass F.; Verbraeck, A.; Merriënboer van, J. J. G. (2010). Flexible programmes in higher professional education: expert validation of a flexible educational model. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 47, no. 3, pp. 283–294.
- Schuetze, H. G.; Slowey Maria, ed. (2000). *Higher Education and Lifelong Learning Learners: International Perspectives on Change*. London: Routledge.
- Scottish Executive (2000). *Scotland: A learning nation*. Helping students. Edinburgh: HMSO [online]. The Scottish Government [dostęp: 6.12.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/156405/0041971.pdf>.

Wnioski

Zespół Sterujący

Postępująca globalizacja procesów edukacyjnych, a zwłaszcza globalizacja kształcenia na poziomie wyższym, rodzi coraz dalej idące wymagania dotyczące elastyczności systemów kształcenia. Bez ich odpowiedniego uelastycznienia nie jest możliwa harmonijna współpraca instytucji akademickich, ukształtowanych przez różne tradycje kulturowe; nie jest także możliwe pełne wykorzystanie potencjału edukacyjnego instytucji pozaakademickich. Europejską odpowiedzią na to wyzwanie cywilizacyjne jest Proces Boloński oraz Europejskie Ramy Kwalifikacji. Polska, jako państwo członkowskie Unii Europejskiej, wpisuje się w obie te inicjatywy, przy czym procesy dostosowawcze rozpoczęły się w polskich uczelniach jeszcze przed jej przystąpieniem do Unii. Jak pokazały przeprowadzone badania ankietowe, których wyniki zostały przedstawione w Rozdziale 2, stan zaawansowania elastyczności w polskich uczelniach publicznych jest lepszy niż można było się spodziewać przed przeprowadzeniem owych badań; co nie oznacza, że odpowiada on potrzebom chwili A.D. 2011. Jak się wydaje, w chwili obecnej już nie brak wiedzy na temat elastyczności systemów kształcenia – co miało miejsce jeszcze 10 lat temu – jest główną przeszkodą kształcenia, ale obawy przed wzrostem kosztów kształcenia oraz komplikacją i biurokratyzacją procesu dydaktycznego. Często są to obawy uzasadnione doświadczeniem związanym z negatywnymi zjawiskami towarzyszącymi uelastycznianiu, takimi jak: chaos organizacyjny, spadek jakości kształcenia, wzrost pracochłonności realizacji zajęć dydaktycznych czy zniechęcenie nauczycieli akademickich najbardziej oddanych powołaniu nauczycielskiemu. Wszystkie te obawy powinny stać się przedmiotem głębokiej analizy w procesie upowszechniania i rozszerzania elastyczności kształcenia w związku z wdrażaniem przepisów znowelizowanej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2011 r. Niech niniejszy raport stanie się przyczynkiem do takiej analizy. Punktem wyjścia do dyskusji na temat elastyczności kształcenia w Polsce z pewnością mogłby być benchmarking praktyk z tego zakresu, który pozwoliłby na pełniejszą niż przedstawiona w Rozdziale 2 diagnozę stanu elastyczności kształcenia w polskich uczelniach oraz na wskazanie liderów w tym obszarze, od których pozostałe uczelnie mogłyby się uczyć, czerpiąc z ich doświadczeń.

Elastyczność systemu studiów, wbrew dość powszechnie wyrażanym opiniom opartym na negatywnych doświadczeniach związanych z jej wadliwą

realizacją, tworzy systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia. Istotny pozytywny wpływ na jakość ma:

- elastyczność struktury studiów związana z: bogactwem możliwych do uzyskania (w wyniku ukończenia studiów) kwalifikacji, otwartością systemu studiów, wewnętrzną „drożnością” systemu studiów, możliwością projektowania ścieżki kształcenia w trakcie trwania studiów;
- elastyczność programu i planu studiów związana z: bogactwem, różnorodnością i odpowiednią strukturą oferty programowej, formułowaniem wymagań programowych przy użyciu klas tematycznych i systemu punktowego, tworzeniem możliwości swobodnego kształtowania indywidualnego programu i planu studiów, tworzeniem warunków sprzyjających mobilności, a w szczególności powszechnym stosowaniem systemu transferu osiągnięć przy korzystaniu przez studentów z oferty edukacyjnej innych uczelni (krajowych i zagranicznych), tworzeniem warunków do uzyskiwania dodatkowych kwalifikacji;
- elastyczność zasad studiowania oraz organizacji procesu kształcenia związana z: tworzeniem preferencji dla dobrych studentów, ograniczaniem możliwości nielimitowanego korzystania z zasobów jednostki.
Zwiększanie stopnia elastyczności systemu kształcenia sprzyja:
- podnoszeniu poziomu kompetencji kandydatów ubiegających się o przyjęcie na studia i podejmujących studia,
- poprawie efektów kształcenia w wyniku zwiększenia motywacji i zaangażowania studentów, a także w wyniku funkcjonowania właściwie zaprojektowanych mechanizmów konkurencji między studentami,
- zwiększaniu sprawności kształcenia (odsetka studentów uzyskujących dyplom ukończenia studiów),
- poprawie efektywności kształcenia szczególnie uzdolnionych studentów,
- rozwijaniu szczególnych umiejętności ogólnych i cech osobowości studentów,
- uzyskiwaniu dodatkowych efektów kształcenia w wyniku realizacji części programu w innej uczelni (krajowej lub zagranicznej),
- poprawie jakości oferty dydaktycznej, wynikającej z jej zwiększonej adaptowalności oraz funkcjonowania właściwie zaprojektowanych mechanizmów konkurencji między nauczycielami akademickimi oraz jednostkami organizacyjnymi.

Zmiany w systemie kształcenia, będące wynikiem wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji, a zwłaszcza likwidacja centralnej listy kierunków studiów oraz zastąpienie w standardach kształcenia ramowych treści kształcenia opisem oczekiwanych efektów kształcenia, sformułowanych na wysokim poziomie uniwersalności (generyczności), stworzą uczelniom i ich jednostkom warunki sprzyjające – znacznie bardziej niż to ma miejsce dziś – zwiększaniu elastyczności systemu studiów. Sprzyjać to będzie –

zwłaszcza w związku ze wzrastającym znaczeniem wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia, wynikającym z przepisów znowelizowanej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2011 r. – podnoszeniu jakości kształcenia.

Elastyczność systemu kształcenia sprzyja pozyskiwaniu studentów, którzy z różnych względów nie mogliby skorzystać z tradycyjnej oferty kształcenia oraz zróżnicowaniu struktury społeczności studenckiej i umiędzynarodowieniu studiów. Elastyczność przyczynia się do wzbogacenia i uatrakcyjnienia oferty edukacyjnej uczelni, co ma szczególnie istotne znaczenie w dobie wzmożonej konkurencji na światowych rynkach usług edukacyjnych i demograficznej depresji narodów Europy. Elastyczność pomaga uczelni w procesie dostosowywania ich oferty do potrzeb potencjalnych studentów, a w konsekwencji stwarza jej możliwość zapewnienia sobie pożądanej liczby studentów nawet w obliczu malejącej liczby kandydatów na studia oraz ograniczania finansowania szkolnictwa wyższego z budżetu państwa.

Przegląd rozwiązań dotyczących elastyczności systemu kształcenia, przedstawiony w Rozdziale 6, pozwolił na identyfikację najlepszych praktyk w tym zakresie. Opisane przykłady praktycznych rozwiązań postrzegane są przez realizujące je uczelnie jako ich sukces i mocna strona, co powinno stanowić zachętę również dla innych uczelni. Za najbardziej elastyczny uznaje się na ogół system kształcenia uniwersyteckiego w USA. Wyróżnia się on bardzo różnorodną ofertą edukacyjną. W systemie tym student rozpoczyna studia na poziomie ogólnym, a dopiero na drugim roku dokonuje wyboru kierunku studiów (ang. *major*). Dzięki temu rozwiązaniu, jeżeli student po pewnym czasie studiowania chce zmienić kierunek studiów, nie musi rozpoczynać studiów od początku, nie musi powtarzać zaliczonych przedmiotów. W dokonywaniu wyboru spośród bogatej oferty kształcenia, dużej liczby przedmiotów obieralnych, a także planowaniu ścieżki studiów pomagają doradcy akademicki (ang. *academicadvisors*).

Z rozważań przedstawionych w Rozdziałach 4 i 5 wynikają trzy ważne wnioski dotyczące elastyczności systemu szkolnictwa wyższego.

Po pierwsze, należy zauważyć, że elastyczność ujawnia się i jest możliwa nie tylko wewnątrz uczelni, ale także dzięki zróżnicowaniu oferty przedstawianej przez uczelnie na rynku usług edukacyjnych. Im bardziej zróżnicowana ta oferta, im lepiej odpowiada na potrzeby społeczne (w tym potrzeby rynku pracy), tym większa możliwość racjonalnego wyboru własnego profilu i ścieżki kształcenia dokonywanego przez kandydatów na studia i studentów. W tym kontekście za szczególnie szkodliwe uznać należy promowanie (albo wręcz legislacyjne wymuszanie) jednego modelu czy programu kształcenia, np. poprzez różnego rodzaju „miniprogramowe” czy listy kierunków studiów. Ograniczają one interdyscyplinarność kształcenia oraz różnorodność

jego form, potrzebną do uzyskiwania pożądaných umiejętności i postaw absolwentów. Użyteczne są natomiast narzędzia, które, oferując „generyczną” (wolną od treści) formę porównywania osiągnięć uczących się, pozwalają na ich swobodniejszą interpretację owocującą wielością i różnorodnością programów kształcenia. Taki charakter mają ramy kwalifikacji – ich wprowadzenie w istotny sposób sprzyjać będzie zwiększeniu elastyczności kształcenia.

Po drugie, warto przypomnieć, że użyteczną praktyką sprzyjającą elastyczności jest oferowanie przez uczelnie programów kształcenia zróżnicowanych pod względem celu, profilu i długości trwania, adresowanych do różnych grup wiekowych i zawodowych kandydatów. Programy „dyplomowe” stanowić powinny rdzeń tożsamości edukacyjnej uczelni, jednakże liczbowo – jako oferta kierowana na rynek – mogą dominować kursy rozmaitego rodzaju: od elementarnych, będących prostymi modułami „wyjętymi” z oferty programów dyplomowych, po zaawansowane studia podyplomowe czy wyrafinowane kursy profesjonalne, adresowane zarówno do osób pracujących zawodowo, jak i osób z różnych powodów niepracujących (bezrobotnych, emerytów, gospodyń domowych itp.). Uczelnie oferujące najbardziej elastyczną ofertę zakładają centra doradztwa edukacyjnego, w których każda zainteresowana osoba może przedstawić życzenia dotyczące dalszej edukacji formalnej lub pozaformalnej i wspólnie z doradcą ustalić pożądaną ścieżkę kształcenia. Sprzyja tym formom uczenia się przez całe życie tworzenie ośrodków potwierdzania osiągnięć zdobytych uprzednio w systemie edukacji pozaformalnej lub nieformalnego uczenia się (ang. *recognition of prior learning*), które pozwala włączyć do uznanych osiągnięć kandydata te efekty kształcenia/uczenia się, które dotąd nie były formalnie potwierdzone. Otwiera to przed kandydatami nowe i bardziej różnorodne perspektywy dalszego kształcenia, a więc zwiększa jego elastyczność.

Po trzecie, warto podkreślić, że zróżnicowanie oferty edukacyjnej idzie zwykle w parze ze zróżnicowaniem misji i strategii rozwoju uczelni. Społeczeństwo i gospodarka wiedzy wymagają istnienia instytucji kształcących nie tylko wedle wzorca tradycyjnego uniwersytetu badawczego, ale spełniającego i inne zadania: uczelni lokalnej, regionalnej, sprofilowanej w stosunku do potrzeb. Potrzebne są nam zarówno uczelnie aktywnie rozpoznające i kreujące potrzeby społeczne, jak i uczelnie odpowiadające na te potrzeby – przy współpracy z interesariuszami – na niezróżnicowanym co do formy i treści kształceniem, zgodnym z założoną misją. Poszukiwanie takiej tożsamości jest jednym z najważniejszych wyzwań dla szkolnictwa wyższego naszych czasów i warunkiem najgłębiej systemowo rozumianej elastyczności kształcenia.

Dodatki

Formularz ankiety

I. Metryczka

M_Q1 Nazwa uczelni

M_Q2 Nazwa/oznaczenie wydziału

M_Q3 Liczba studentów zarejestrowanych w semestrze zimowym 2010/2011

M_Q3_1 stacjonarne studia I stopnia

M_Q3_2 stacjonarne studia II stopnia

M_Q3_3 stacjonarne studia III stopnia

M_Q3_4 stacjonarne jednolite studia magisterskie

M_Q3_5 niestacjonarne studia I stopnia

M_Q3_6 niestacjonarne studia II stopnia

M_Q3_7 niestacjonarne studia III stopnia

M_Q3_8 niestacjonarne jednolite studia magisterskie

M_Q4 Liczba uruchomionych (tj. rozpoczętych lub realizowanych) w roku akademickim 2010/2011

Kierunek studiów – wyodrębniona część jednego lub kilku obszarów kształcenia, realizowana w uczelni w sposób określony przez program kształcenia. Specjalność – wyodrębniony w ramach kierunku obszar kształcenia, którego nazwa jest uwidoczniiona na dyplomie ukończenia studiów.

M_Q4_1 kierunków studiów na studiach stacjonarnych I stopnia

M_Q4_2 specjalności na studiach stacjonarnych I stopnia

M_Q4_3 kierunków studiów na studiach stacjonarnych II stopnia

M_Q4_4 specjalności na studiach stacjonarnych II stopnia

M_Q4_5 kierunków studiów na jednolitych magisterskich studiach stacjonarnych

M_Q4_6 specjalności na jednolitych magisterskich studiach stacjonarnych

- M_Q4_7 kierunków studiów na studiach niestacjonarnych I stopnia
- M_Q4_8 specjalności na studiach niestacjonarnych I stopnia
- M_Q4_9 kierunków studiów na studiach niestacjonarnych II stopnia
- M_Q4_10 specjalności na studiach niestacjonarnych II stopnia
- M_Q4_11 kierunków studiów na jednolitych magisterskich studiach niestacjonarnych
- M_Q4_12 specjalności na jednolitych magisterskich studiach niestacjonarnych

M_Q5 Liczba dyscyplin, w których jednostka ma prawo doktoryzowania

M_Q6 Liczba wszystkich przedmiotów oferowanych na początku semestru zimowego 2010/2011

M_Q7 Liczba wszystkich przedmiotów uruchomionych w semestrze zimowym 2010/2011

II. Kierunek studiów

Uwaga: Ta część ankiety (pytania K_Q1 – K_Q13) wypełniana jest osobno dla każdego kierunku studiów uruchomionego (tj. rozpoczętego lub realizowanego) w jednostce w roku akademickim 2010/2011.

K_Q1 Nazwa/oznaczenie kierunku 1

K_Q2 Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na tym samym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?

- Nie
- Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim 2010/2011?

K_Q3 Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na tym samym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?

Nie

Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim

2010/2011?

K_Q4 Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na innym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?

Nie

Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim

2010/2011?

K_Q5 Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia studiów I stopnia na innym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?

Nie

Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim

2010/2011?

K_Q6 Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia jednolitych studiów magisterskich na innym kierunku, uzyskanego na innych wydziałach tej samej uczelni?

Nie

Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim

2010/2011?

K_Q7 Czy na studia II stopnia na danym kierunku przyjmowani są posiadacze dyplomu ukończenia jednolitych studiów magisterskich na innym kierunku, uzyskanego na innej uczelni?

Nie

Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim

2010/2011?

K_Q8 Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na tym kierunku na innych wydziałach tej samej uczelni?

- Nie
- Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim 2010/2011?

K_Q9 Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na tym kierunku na innej uczelni?

- Nie
- Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim 2010/2011?

K_Q10 Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na innym kierunku na innych wydziałach tej samej uczelni?

- Nie
- Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim 2010/2011?

K_Q11 Czy na studia I i II stopnia na danym kierunku przyjmowane są osoby, które przerwały studia na innym kierunku na innej uczelni?

- Nie
- Tak. Ilu takich studentów przyjęto w roku akademickim 2010/2011?

K_Q12 Czy istnieje mechanizm zapobiegania zaliczaniu przez studentów kolejnych przedmiotów obieralnych o zbliżonym programie?

- Nie
- Tak

K_Q13 Czy student wybiera specjalność:

	Tak	Nie
K_Q13_1 podczas rekrutacji?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K_Q13_2 w trakcie trwania studiów?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Cechy systemu studiów

C_Q1 Czy student ma możliwość zmiany kierunku studiów w trakcie odbywania studiów w jednostce?

- TAK, bezwarunkowo
- TAK, przy warunku uzupełnienia różnic programowych
- NIE

C_Q2 Jakie formy kształcenia ustawicznego oferuje jednostka?

Kurs specjalistyczny – forma kształcenia, obejmująca zajęcia prowadzone w łącznym wymiarze mniejszym niż studia podyplomowe. Prowadzone zajęcia dotyczą zwykle wąskiej tematyki i stanowią element doskonalenia zawodowego uczestników kursu. Uczestnik kursu może uzyskać świadectwo potwierdzające uzyskanie określonych efektów kształcenia.

- C_Q2_1 studia podyplomowe
- C_Q2_2 kursy specjalistyczne
- C_Q2_3 inne formy kształcenia ustawicznego. Jakież?

C_Q3 Czy istnieje możliwość rozliczania osiągnięć studenta w okresach dłuższych niż jeden semestr?

- Tak
- Nie

C_Q4 Czy wymagania programowe sformułowane są z wykorzystaniem tematycznej klasyfikacji oferowanych przedmiotów?

Tematyczna klasyfikacja (oferowanych przedmiotów) – podział zbioru przedmiotów oferowanych przez jednostkę na (niekoniecznie rozłączne) grupy, z których każda zawiera przedmioty należące do tego samego obszaru tematycznego reprezentowanego w programie studiów (przykładowo, tematyczna klasyfikacja przedmiotów w jednostce prowadzącej studia techniczne na kierunku *Elektronika i telekomunikacja* i ew. innych kierunkach mogłaby obejmować m.in. grupy przedmiotów o następujących nazwach: *Matematyka, Sygnały i systemy, Sterowanie i optymalizacja, Sieci komputerowe, Optoelektronika, Radiokomunikacja* itp.).

- Tak
- Nie

C_Q5 Czy uznawane są osiągnięcia studenta uzyskane:

Osiągnięcie (*credit*) – wyodrębnione i ocenione efekty uczenia się, które mogą być gromadzone dla uzyskania określonej kwalifikacji lub przenoszone do innych programów kształcenia i szkolenia. Osiągnięcia studenta to przede wszystkim przedmioty zaliczone w trakcie odbywania studiów na macierzystej lub innej uczelni, ale także potwierdzone odpowiednimi dokumentami kompetencje uzyskane poza systemem szkolnictwa wyższego, na przykład w zakresie umiejętności językowych lub umiejętności posługiwania się technikami informatycznymi.

	Tak	Nie
C_Q5_1 na innych wydziałach tej samej uczelni?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C_Q5_2 na innych uczelniach krajowych?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C_Q5_3 na innych uczelniach zagranicznych?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C_Q5_4 w instytucjach wydających certyfikaty językowe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C_Q5_5 w innych instytucjach pozauczelnianych?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C_Q6 Czy w ofercie jednostki występują:

Makrokierunek studiów – obszar kształcenia stanowiący połączenie kierunków studiów mających podobne standardy kształcenia. Kierunek unikatowy – kierunek prowadzony na podstawie art. 11 ust. 3 ustawy PSzW – o nazwie niewymienionej w rozporządzeniu ministra dot. standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia. Studia międzykierunkowe: studia wyższe prowadzone wspólnie na różnych kierunkach przez uprawnione jednostki organizacyjne jednej lub kilku uczelni.

	Tak	Nie
C_Q6_1 makrokierunki?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C_Q6_2 kierunki unikatowe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C_Q6_3 studia międzykierunkowe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C_Q7 Czy poza dyplomami ukończenia studiów istnieją jakieś formy potwierdzania uzyskanych kompetencji:

	Tak	Nie
C_Q7_1 zaświadczenie o ukończeniu części studiów, wydawane studentom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C_Q7_2 zaświadczenie o uzyskaniu specjalności dodatkowej, wydawane studentom i absolwentom?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C_Q7_3 wpisy do suplementu dotyczące kwalifikacji zdobytych poza jednostką?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C_Q8 Czy student wybiera kierunek:

	Tak	Nie
C_Q8_1 podczas rekrutacji?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C_Q8_2 w trakcie trwania studiów?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C_Q9 Czy istnieje górny limit wymiaru (punktów ECTS) przedmiotów, na które student może się zapisać w danym okresie rejestracyjnym?

- Tak
- Nie

C_Q10 Czy istnieje dolny limit liczby zgłoszeń na przedmiot obieralny, warunkujący jego uruchomienie?

- Tak
- Nie

C_Q11 Czy istnieją górne limity zgłoszeń na poszczególne przedmioty obieralne, wynikające z ograniczeń kadrowych i infrastrukturalnych?

- TAK, kryterium selekcji chętnych są wyniki w nauce
- TAK, przy spełnieniu innych kryteriów niż wyniki w nauce (proszę podać, jakie to kryteria)
- NIE

IV. Specjalność 1 na studiach I stopnia

Uwaga: Ta część ankiety (pytania SI_Q1 –SI_Q6) wypełniana jest osobno dla każdej specjalności uruchomionej na studiach I stopnia (tj. rozpoczętej lub realizowanej) w jednostce w roku akademickim 2010/2011. Jeśli w ramach kierunku nie ma specjalności, traktujemy w tej części ankiety kierunek jak specjalność.

SI_Q1 Nazwa/oznaczenie specjalności 1 na studiach I stopnia

SI_Q2 Ile w programie specjalności wynosi łączna liczba punktów ECTS przypisanych?

Przedmiot swobodnego wyboru (*freeelective*) – przedmiot, który student może wybrać z całej oferty programowej jednostki prowadzącej studia; wybór może być ograniczony jedynie poziomem – stopniem zaawansowania (np. przedmioty dla studiów II stopnia) lub stopniem powiązania z szeroko rozumianym obszarem kształcenia (np. przedmioty nietechniczne na studiach technicznych). Jeśli wybór jest ograniczony do pewnej węższej grupy przedmiotów (np. wybór z grupy przedmiotów przeznaczonych dla studentów danej specjalności), grupa taka stanowi zbiór przedmiotów ograniczonego wyboru (*restrictedelectives*).

SI_Q2_1 wszystkim przedmiotom

SI_Q2_2 w tym przedmiotom obowiązkowym

SI_Q2_3 w tym przedmiotom swobodnego wyboru

SI_Q3 Ile w programie specjalności wynosi maksymalna dopuszczalna łączna liczba punktów ECTS przypisanych przedmiotom realizowanym poza jednostką?

SI_Q4 Czy w ramach specjalności istnieje odrębny program dedykowany studentom szczególnie uzdolnionym/umotywowanym?

- Tak
 Nie

SI_Q5 Jeśli tak, to ile w programie dla szczególnie uzdolnionych/umotywowanych studentów wynosi łączna liczba punktów ECTS dla:

Odpowiedź NIE jest OBOWIĄZKOWA

Dla każdej komórki. _____

SI_Q5_1 przedmiotów obowiązkowych

SI_Q5_2 przedmiotów swobodnego wyboru

SI_Q6 Czy możliwość wyboru przedmiotów jest systemowo ograniczona wymaganym następstwem przedmiotów?

- Tak
 Nie

V. Specjalność 1 na studiach II stopnia

Uwaga: Ta część ankiety (pytania SII_Q1 –SII_Q6) wypełniana jest osobno dla każdej specjalności uruchomionej na studiach II stopnia (tj. rozpoczętej lub realizowanej) w jednostce w roku akademickim 2010/2011. Jeśli w ramach kierunku nie ma specjalności, traktujemy w tej części ankiety kierunek jak specjalność.

SII_Q1 Nazwa/oznaczenie specjalności 1 na studiach II stopnia

SII_Q2 Ile w programie specjalności wynosi łączna liczba punktów ECTS przypisanych:

SI_Q2_1 wszystkim przedmiotom

SI_Q2_2 w tym przedmiotom obowiązkowym

SI_Q2_3 w tym przedmiotom swobodnego wyboru

SII_Q3 Ile w programie specjalności wynosi maksymalna dopuszczalna łączna liczba punktów ECTS przypisanych przedmiotom realizowanym poza jednostką:

SII_Q4 Czy w ramach specjalności istnieje odrębny program dedykowany studentom szczególnie uzdolnionym/umotywowanym?

- Tak
 Nie

SII_Q5 Jeśli tak, to ile w programie dla szczególnie uzdolnionych/umotywowanych studentów wynosi łączna liczba punktów ECTS dla:

Odpowiedź NIE jest OBOWIĄZKOWA

Dla każdej komórki.

SII_Q5_1 przedmiotów obowiązkowych

SII_Q5_2 przedmiotów swobodnego wyboru

SII_Q6 Czy możliwość wyboru przedmiotów jest systemowo ograniczona wymaganym następstwem przedmiotów?

- Tak
 Nie

VI. Administrowanie systemem studiów

A_Q1 Czy w jednostce funkcjonuje komputerowy system obsługi procesu dydaktycznego? Jeśli TAK, to, czy zawiera on:

- A_Q1 w jednostce nie ma komputerowego systemu obsługi procesu dydaktycznego
- A_Q1_1 bazę danych o ofercie dydaktycznej jednostki?
- A_Q1_2 bazę danych o materiałach dydaktycznych do poszczególnych przedmiotów?
- A_Q1_3 podsystem komunikacji osób prowadzących zajęcia ze studentami?
- A_Q1_4 bazę danych o rozkładzie zajęć i przedmiotach realizowanych w danym semestrze?
- A_Q1_5 bazę danych o przebiegu studiów każdego studenta?
- A_Q1_6 bazę danych o zasobach lokalowych?
- A_Q1_7 podsystem wspomagania projektowania rozkładu zajęć?
- A_Q1_8 archiwa A_Q1_1,...,A_Q1_7?
- A_Q1_9 inne bazy i podsystemy?

A_Q2 Czy w jednostce funkcjonuje system opieki i doradztwa dla studentów, obejmujący indywidualną opiekę nad studentem?

- Nie
 Tak. Od którego semestru?

A_Q3 Czy w jednostce funkcjonuje system opieki i doradztwa dla studentów, obejmujący specjalne zajęcia grupowe, służące szeroko rozumianemu informowaniu studentów o systemie studiów?

- Tak
 Nie

A_Q4 Czy w jednostce za udział w zajęciach, niewynikający z wymagań programowych, pobierane są opłaty od studentów?

- Tak
 Nie

A_Q5 Czy za inicjatywy w zakresie modyfikacji programów nauczania w jednostce odpowiada:

	Tak	Nie
A_Q5_1 komisja programowa jednostki?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A_Q5_2 kierunkowe komisje programowe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A_Q5_3 osoby opiekujące się poszczególnymi specjalnościami?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A_Q6 Czy możliwe jest ukończenie studiów I stopnia w czasie krótszym niż nominalny czas trwania tych studiów przez:

Indywidualny tok studiów – indywidualny program studiów (zestaw przedmiotów) oraz indywidualny plan studiów (rozmięszczenie tych przedmiotów w poszczególnych semestrach) określony dla danego studenta w wyniku decyzji uprawnionego organu (zwykle prodziekana), różny od „wzorcowego” toku studiów obowiązującego dla większości studentów. W elastycznym systemie studiów każdy student ma możliwość zaprojektowania i realizacji indywidualnego toku studiów – program i plan studiów wymaga wówczas akceptacji określonego nauczyciela akademickiego sprawującego opiekę nad studentem.

	Tak	Nie
A_Q6_1 każdego studenta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A_Q6_2 studenta, który uzyskał prawo do indywidualnego toku studiów?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dodatek D2

Elastyczność systemu kształcenia. Doświadczenia Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie

Reformy systemu kształcenia rozpoczęły się w SGH jeszcze przed wejściem w życie Ustawy z 1990 r. i były kontynuowane w latach następnych. Podstawową przyczyną przeprowadzenia radykalnych reform w organizacji dydaktyki w SGH było przekonanie o niedostosowaniu programów nauczania do potrzeb powstającej gospodarki rynkowej oraz braku dostatecznych kwalifikacji u części kadry akademickiej. Towarzyszyła temu postawa nienaruszania zasad współżycia wspólnoty akademickiej, poszanowania prawa każdego nauczyciela do swobody nauczania i badań i prawa studenta do kształtowania profilu studiów i wyboru mistrza. W miejsce formowania i narzucania „słusznych” programów nauczania w SGH wprowadzono takie zmiany w organizacji dydaktyki, które pozwalałyby te prawa realizować, a zarazem skłaniałyby nauczycieli i studentów do podejmowania odpowiedzialności za skutki podejmowanych decyzji programowych. A zatem ich fundamentalną cechą było nadanie systemowi dydaktycznemu wysokiej ELASTYCZNOŚCI. Zakładano, że taki system spowoduje łagodną eliminację programów niedobrych i wzrost motywacji do wprowadzania nowych treści i metod nauczania. Oczekiwania spełniły się w wysokim stopniu w pierwszych 10 latach reformy. Potem stopniowo były negowane, zaś elastyczność kształcenia zmniejszała się.

Reforma zapoczątkowana w 1990 r. realizowana była za pomocą następujących działań.

Po pierwsze, zastosowano taką organizację nauczania, która łamała monopol katedr i wydziałów oraz grup nauczycieli w stosunku do studentów i ofert dydaktycznych. Zniesiono „przypisanie” słuchaczy do jednostek uczelni, stali się oni studentami Szkoły, formalnie pozostając pod kontrolą dziekanów Studium Podstawowego i Studium Dyplomowego. Studenci nie musieli deklарować, na jakim kierunku studiują. Całkowicie zniknęła grupa dziekańska, grupy studentów uczęszczających na te same zajęcia tworzyły się wskutek wyborów wykładów. Aby wprowadzić taką organizację studiów, zmieniono strukturę uczelni. Wydziały rozwiązano, zaś kompetencje dydaktyczne rad wydziałów przekazano Senatowi Uczelni.

Po drugie, wprowadzono powszechny indywidualny tok studiów i tzw. wynikowe dyplomy. Każdy student formował własną ścieżkę studiów, wybierając zajęcia i nauczycieli z oferty dydaktycznej uczelni i kierując się wymaganiami programowymi właściwymi dla kierunku. Wyjątkiem był program trzyletni

nego wstępnego Studium Podstawowego, identyczny dla wszystkich studentów Szkoły, choć przy zachowaniu zasad wyboru wykładowcy. Dyplom ukończenia studiów na określonym kierunku uzyskiwało się po wypełnieniu minimum programowego, opisywanego corocznie w *Informatorze SGH*. Zasadą było, że każdy z przedmiotów obowiązkowych musi być oferowany przez więcej niż jednego wykładowcę. Wybór zajęć wprowadzał elementy konkurencji wśród nauczycieli (o słuchaczy) i słuchaczy (o nauczycieli).

Po trzecie, wprowadzono system punktowy do oceny i kumulacji osiągnięć słuchaczy (na długo przed wprowadzeniem punktów ECTS). Umożliwiał on intensyfikację albo zwalnianie tempa studiów, wymagając zgromadzenia minimalnej liczby punktów po kolejnych semestrach. Student, który je zgromadził wcześniej, mógł zwolnić tempo albo wziąć urlop, bez konsekwencji dla ciągłości studiowania. System zapobiegał przeciąganiu czasu bezpłatnej nauki przez studentów ponad ustawowy okres pięcioletni (wówczas), najambitniejszym umożliwiało zdobycie więcej niż jednego dyplomu lub ukończenie studiów w krótszym terminie. Sprawił także, że w miejsce sztywnych programów nauczania mogły pojawić się sekwencje przedmiotów dobieranych przez słuchacza zgodnie z jego preferencjami. Racjonalności doborów strzegł także system „prerekwizytów” przypisanych niektórym zajęciom oraz struktura przedmiotów potrzebnych do uzyskania dyplomu ułożona w poziomy: 1. przedmiotów obowiązkowych dla wszystkich studentów, bez względu na wybrany kierunek studiów które trzeba było zaliczyć na Studium Podstawowym; 2. przedmiotów jak na poziomie 1., ale możliwych do zaliczenia poza Studium Podstawowym; 3. przedmiotów kierunkowych, obowiązkowych dla osób chcących uzyskać dyplom danego kierunku; 4. przedmiotów ograniczonego wyboru, rozwijające specyficzne kompetencje studentów związane z kierunkiem studiów i 5. przedmiotów swobodnego wyboru, pozwalające realizować indywidualne potrzeby i zainteresowania.

Po czwarte, każdy nauczyciel akademicki miał prawo zaproponowania swoich zajęć do *Informatora SGH*. Te po zaopiniowaniu i preselekcjonowaniu przez Komisję Programową były zatwierdzane przez Senat jako oficjalna oferta dydaktyczna uczelni i publikowane w *Informatorze SGH*. Także corocznie zatwierdzane były minima programowe wszystkich kierunków studiów. Pozwalało to na permanentne wprowadzanie korekt i zmian, łatwe dopasowywanie *curriculum* do życzeń słuchaczy i wymogów zewnętrznych (np. standardów CEMS czy minimów programowych). Ogłaszanie programów zajęć w *Informatorze SGH* powodowało, że były one powszechnie dostępne do wglądu, porównań, oceny.

Wprowadzenie i funkcjonowanie systemu było możliwe tylko dzięki stopniowemu rozwojowi elektronicznych metod gromadzenia i dystrybuowania informacji. Od początku reform wykładowcy zamieszczali propozycje zajęć w elektronicznej bazie danych uczelni, zaś studenci składali deklarację wyboru przedmiotów – obecnie wyłącznie elektronicznie. W latach następnych wprowadzono i rozwijano działalność wirtualnego dziekanatu.

Tak zaprojektowany system był, ze względu na swą elastyczność, ewenementem na skalę kraju, a nawet międzynarodową – pisano o nim prace doktorskie.

W latach 1991-96 działała grupa ekspercka przedstawicieli szkół ekonomicznych, inspirująca reformy w innych uczelniach ekonomicznych, wzorowane w części na rozwiązaniach SGH.

Tak elastyczny system kształcenia zawierający silne elementy konkurencji może mieć, prócz założonych pozytywnych, także negatywne konsekwencje, w szczególności dla jakości kształcenia. Elastyczny system kształcenia był od początku bacznie obserwowany przez władze uczelni. W Ośrodku Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH prowadzono badania mające na celu ocenę wyników reform w SGH, rozpoznanie zagrożeń i znajdowanie sposobów ich usunięcia. Do negatywnych konsekwencji elastycznego systemu zaliczano:

- przypadki nieuczciwej konkurencji polegającej na obniżaniu wymogów egzaminacyjnych przez wykładowców w celu zyskania popularności wśród studentów i zapewnienia sobie godzin dydaktycznych (jeśli zajęcia nie były wybierane przez odpowiednio liczne grupy studentów, nie były uruchamiane);
- rozdrobnienie i niespójność oferty zajęć, zwłaszcza zaś nakładanie się treści zajęć różnoimiennych, zgłaszanie podobnych lub tych samych zajęć pod zmienionymi tytułami przez wykładowców szukających studentów;
- brak zainteresowania studentów zajęciami o specjalistycznym charakterze (wykłady monograficzne, węższe specjalizacje), co powodowało trudności z wypełnieniem pensum przez oferujących je nauczycieli przy wysokim poziomie tych zajęć, potrzebnych w ofercie uczelni;
- generalne podwyższenie się poziomu wystawianych ocen – średnia z ocen była jednym z kryteriów umożliwiających dostęp do zajęć bardzo obleganych przez studentów, zatem była dla nich cennym czynnikiem powodzenia w studiach – studenci wywierali na wykładowców silną presję o możliwie wysokie ceny);
- pojawienie się oferty popularnych wśród studentów przedmiotów, zgłaszanych przez wykładowców o niedostatecznych kwalifikacjach;
- powstawanie wśród pracowników poczucia, że za całość dydaktyki „nikt nie odpowiada”;
- „kominy” – znacząco większe obciążenie zajęciami niektórych – popularnych wykładowców, co pociągało za sobą brak pensum dla wykładowców, których przedmioty nie cieszyły się zainteresowaniem wśród studentów i konieczność płacenia nadgodzin wykładowcom bardzo popularnym.

Dodatkowe kłopoty powodowane były wprowadzaniem przez ministerstwo centralnych regulacji związanych z prowadzeniem studiów. Dotyczyło to zwłaszcza minimów programowych, przypisanych prowadzonym w uczelni kierunkom studiów – w początkowej fazie dyktowały one nazwy i wymiary godzinowe przedmiotów, co znacznie ograniczało elastyczność. Wprowadzenie w ich miejsce ramowych treści kształcenia nieco poprawiło sytuację, która powtórnie skomplikowała się po wprowadzeniu powszechnych studiów dwustopniowych.

Te czynniki sprawiły, że w uczelni stopniowo ograniczano swobodę wyboru zajęć i wykładowców. Jako próby racjonalizacji wyborów studentów wprowadzono tzw. „ścieżki kształcenia” – spójne zbiory zajęć, których ukończenie

owocowało dodatkowym, wewnętrznym świadectwem ukończenia. Inne środki zaradcze przeciwko kłopotom to m.in.:

- wprowadzanie coraz wyższej standaryzacji wymagań egzaminacyjnych;
- wprowadzenie instytucji koordynatora przedmiotów, którego zadaniem była troska o jakość oferty oraz wymagań egzaminacyjnych, dotyczących zajęć jednoimiennych prowadzonych przez wielu wykładowców – czasem z różnych katedr uczelni;
- rozwijanie wewnętrznego systemu oceny i doskonalenia jakości nauczania, którego pierwsze elementy wprowadzono w połowie lat 90.;
- stworzenie jasnego schematu gromadzenia, przetwarzania i rozpowszechniania danych o dydaktyce w SGH, a w konsekwencji także wirtualnego dziekanatu.

Powyższe środki nie zadawałają jednakże kadry akademickiej i wymienione powyżej zarzuty przeciwko elastycznemu systemowi studiowania są nieustannie podnoszone. W chwili obecnej (rok akademicki 2010/11) sytuacja związana z systemem organizacji studiów przedstawia się następująco:

- system elastyczny jest uznawany za źródło wielu kłopotów uczelni;
- coraz silniej rozważa się w uczelni likwidację systemu elastycznego, tj. w oparciu o ofertę ogólnouczelnianą i według indywidualnego programów studiów;
- towarzyszy temu idea powrotu do takiej organizacji studiów, która władzę nad kierunkami oddaje w ręce rad kolegiów (wydziałów), a zatem, przywrócenie w SGH struktury wydziałowej.

Trudno przesądzić, który kierunek rozwoju organizacji dydaktyki uczelnia zaakceptuje ostatecznie.

Dodatek D3

Analiza prawnych uwarunkowań elastyczności systemu kształcenia, wynikających z projektu nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*

W dniu 4 lutego 2011 r. Sejm RP przyjął projekt zmiany ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*; 8 lutego 2011 r. projekt skierowano do Senatu Rzeczypospolitej Polskiej. Większość przepisów ustawy, uchwalonej w dniu 18 marca 2011 r., weszła w życie 1 października 2011 r. Jednym z głównym powodów wprowadzenia zmian w tej ustawie – jak napisano w uzasadnieniu – jest harmonizacja polskiego systemu szkolnictwa wyższego z rozwiązaniami wdrażanymi w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW), w szczególności w kontekście wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK).

Zakres wprowadzonych zmian widoczny jest już w warstwie pojęciowej, przedstawionej w słowniczku ustawy (tekst ujednolicony, art. 2. ust. 1). Przede wszystkim ze słowniczka ustawy usunięto termin „tytuł zawodowy” (art. 2. ust. 1, p. 6), który w odpowiednich miejscach został zastąpiony terminem „kwalifikacje”. W konsekwencji zmianie uległo rozumienie określeń: „studia pierwszego stopnia”, „studia drugiego stopnia” oraz „jednolite studia magisterskie”, które w myśl znowelizowanej ustawy kończą się uzyskaniem kwalifikacji określonego stopnia, a nie tytułu zawodowego. Podobnie dla studiów podyplomowych wprowadzono przepis, że kończą się one „uzyskaniem kwalifikacji podyplomowych”, natomiast „studia trzeciego stopnia”, zgodnie z zawartym w noweli zapisie, kończą się uzyskaniem „kwalifikacji trzeciego stopnia” (w myśl ustawy z 2005 r. studia trzeciego stopnia miały przygotowywać do samodzielnej działalności badawczej i twórczej oraz uzyskania stopnia naukowego doktora). Z punktu widzenia wdrażania KRK są to zmiany o charakterze fundamentalnym.

Zmianie uległo ponadto rozumienie „studiów stacjonarnych” – w myśl noweli są to studia prowadzone przynajmniej w 50% z bezpośrednim udziałem nauczycieli akademickich i studentów. Wcześniej kwestie te regulowały standardy kształcenia, osobno dla każdego kierunku. Podobnie, o ile wcześniej kierunek studiów definiowano jako wyodrębniony obszar kształcenia, to obecnie może to być część jednego lub kilku obszarów kształcenia, co w sposób istotny zwiększa możliwości przygotowywania bardziej elastycznej oferty kształcenia. Konsekwencją tej zmiany jest także uchylenie art. 2.1 pkt 15 i 16, definiujących odpowiednio makrokierunek studiów i studia międzykierunkowe, oraz wprowadzenie nowych terminów: „obszar kształcenia” i „program kształcenia” (w miejsce dotychczasowego „programu nauczania”). Pierwszy z nich opisano jako „zasób wiedzy i umiejętności z zakresu jednego z obszarów wiedzy określonych w

przepisach” odpowiednich ustaw, drugi natomiast jako „opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z KRK dla szkolnictwa wyższego, oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS”.

Wreszcie, zgodnie z wcześniejszymi zapowiedziami, dostosowanie polskiego systemu szkolnictwa wyższego do wymogów KRK zaowocowało ograniczeniem znaczenia standardów kształcenia, które w myśl noweli odnoszą się jedynie do „zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej”. W konsekwencji szereg kwestii regulowanych dotychczas przez standardy kształcenia znalazło się w projekcie nowelizacji. W szczególności dotyczy to obowiązku uzyskiwania przez studentów odpowiedniej liczby punktów ECTS w celu uzyskania dyplomu ukończenia studiów (dla studiów I stopnia – co najmniej 180 pkt, II stopnia – co najmniej 90, dla jednolitych studiów pięcioletnich – 300, a jednolitych studiów sześcioletnich – 360 pkt ECTS).

Listę istotnych zmian w sferze pojęciowej w tym kontekście zamyka wprowadzenie nowych definicji opisujących znaczenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, kwalifikacji, efektów kształcenia, punktów ECTS, profili kształcenia, kwalifikacji pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia oraz kwalifikacji podyplomowych.

W celu wzmocnienia więzi uczelni z jej otoczeniem, a w tym lepszego dostosowania oferty dydaktycznej do potrzeb rynku pracy, w projekcie nowelizacji zapewniono możliwość „udziału przedstawicieli pracodawców w opracowywaniu programów kształcenia i w procesie dydaktycznym”. Oznacza to, że pracodawcy będą mogli mieć możliwość wpływania nie tylko na program kształcenia, ale będą mogli także aktywnie uczestniczyć w kształceniu przyszłych pracowników. Takiemu podejściu sprzyja w szczególności treść art. 168a, w myśl którego uczelnia może prowadzić studia o profilu praktycznym z udziałem podmiotów gospodarczych, na podstawie umowy, która może określać udział pracowników podmiotów gospodarczych w procesie dydaktycznym (prowadzenie zajęć i opracowanie programu nauczania), sposób dofinansowania studiów przez podmiot gospodarczy, efekty kształcenia oraz sposób realizacji praktyk i staży. Dodatkowo, w art. 13a dodano obowiązek prowadzenia przez uczelnię monitoringu karier zawodowych ich absolwentów w celu dostosowania oferty dydaktycznej do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów.

W myśl nowelizacji każda szkoła wyższa będzie miała prawo do prowadzenia kształcenia, a w tym ustalania planów studiów i programów kształcenia, uwzględniających efekty kształcenia zgodnie z KRK. Natomiast uczelnia, która ma co najmniej cztery uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego, będzie mogła organizować indywidualne studia międzyobszarowe, obejmujące co najmniej dwa obszary kształcenia, prowadzące do uzyskania dyplomu na co najmniej jednym kierunku studiów, prowadzonym w danej uczelni. Dodatkowo, dookreślono zasady prowadzenia studiów podyplomowych – mu-

szą one trwać minimum dwa semestry, pozwalać na uzyskanie co najmniej 60 punktów ECTS; także w przypadku tych studiów uczelnia jest zobowiązana do określenia ich efektów kształcenia.

Wreszcie, w celu zapewnienia większego upodmiotowienia studentów, w art. 170 ust. 2 i 3, zapisano prawo studentów rozpoczynających studia do przeszkolenia w zakresie praw i obowiązków studenta, prowadzonego przez Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej w porozumieniu z samorządem studenckim uczelni.

W zmienionym systemie minister właściwy ds. szkolnictwa uzyskuje szereg nowych kompetencji; to on określi w drodze rozporządzenia:

- warunki, jakie musi spełniać opis kwalifikacji, uwzględniając przyporządkowanie kwalifikacji do odpowiednich obszarów kształcenia oraz dziedzin i dyscyplin;
- KRK, a w tym opis efektów kształcenia dla obszarów kształcenia;
- wzorcowe efekty kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów;
- warunki, jakie muszą spełniać jednostki, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia, w szczególności kadrowe;
- warunki, jakie musi spełniać program kształcenia, uwzględniając zakładane efekty kształcenia oraz opis efektów kształcenia i sposób ich weryfikacji;
- warunki oceny programowej i oceny instytucjonalnej, uwzględniając m.in. spełnianie warunków prowadzenia studiów, funkcjonowanie i doskonalenie systemów zapewniania jakości kształcenia, akredytacje lub certyfikaty instytucji międzynarodowych;
- warunki i tryb przenoszenia zajęć zaliczonych przez studenta.

W art. 165, który reguluje kwestie związane z uznawaniem osiągnięć studenta pozyskanych w innych jednostkach, w tym zagranicznych, pojęcie „wyniki” zastąpiono słowem „zajęcia”. I tak, zajęcia zaliczone w punktach ECTS w uczelni innej niż macierzysta zalicza się do osiągnięć wyrażonych w punktach ECTS w uczelni macierzystej. Jednocześnie, zgodnie ze zmianą wprowadzoną w art. 168 p. 3, absolwenci studiów prowadzonych wspólnie przez różne uczelnie i instytucje naukowe będą mogli otrzymywać dyplom wspólny (dotychczas dyplom w takich sytuacjach wydawany był przez jedną uczelnię, a informacja o udziale pozostałych instytucji w realizacji programu studiów umieszczana była w suplementie do dyplomu).

Istotne zmiany wprowadza także nowy art. 191a, w którym m.in. stwierdza się, że dyplomy wydane przez uprawnione uczelnie – działające w systemie szkolnictwa wyższego Unii Europejskiej, państw OECD lub EFTA – potwierdzają posiadanie wykształcenia wyższego na odpowiednim poziomie.

Z punktu widzenia prowadzenia dokumentacji przebiegu studiów ważna jest również zmiana wprowadzona w art. 192a: w przypadku likwidacji uczelni jej likwidator przekazuje dokumentację przebiegu studiów do właściwego miejscowo archiwum państwowego, co zapewni możliwość potwierdzania osiągniętych przez absolwentów tych uczelni kwalifikacji nawet po ich zamknięciu.

Dodatek D4

Słownik podstawowych pojęć specjalistycznych¹

Akumulacja zaliczonych osiągnięć¹ (ang. *credit accumulation*) – gromadzenie zaliczonych osiągnięć (ujętych w kategoriach efektów uczenia się) odpowiadających wyodrębnionym fragmentom wymagań określonych dla danej kwalifikacji, ich miarą są punkty ECTS; zob. ECTS i PUNKTY ECTS.

Deskryptory² (ang. *descriptors*) – ogólne stwierdzenia charakteryzujące efekty uczenia się odpowiadające danemu poziomowi kwalifikacji, zdefiniowane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

ECTS (ang. *European Credit Transfer System*) – europejski system gromadzenia i przenoszenia osiągnięć (zaliczeń) w kształceniu wyższym; zob. PUNKTY ECTS.

ECVET (ang. *European Credit System for Vocational Education and Training*) – europejski system gromadzenia i przenoszenia osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym.

Edukacja formalna³ (ang. *formal education*) – kształcenie/szkolenie/uczenie się w ramach realizowanych przez uczelnie, szkoły i inne podmioty programów, które prowadzą do uzyskania kwalifikacji. Termin używany zamiennie z terminami: „kształcenie/uczenie się w systemie/ramach edukacji formalnej”.

Edukacja pozaformalna⁴ (ang. *non-formal education*) – kształcenie/szkolenie/uczenie się, które nie prowadzi wprost do uzyskania kwalifikacji w ramach programów organizowanych przez różne podmioty (np. pracodawców, organizacje obywatelskie, ale także uczelnie, szkoły i osoby indywidualne). Używane zamiennie z terminami: „kształcenie/uczenie się w systemie edukacji pozaformalnej” lub „kształcenie pozaformalne”.

¹ Definicje podstawowych pojęć specjalistycznych zredagowano wg: *Słownika kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Red. S. Sławiński. Warszawa: IBE 2011 (definicje nr: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 14, 22, 23, 26, 29, 30, 31, 32); ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. (13, 19, 27, 28); znowelizowanej w marcu 2011 r. ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (5, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 18, 21, 24, 25); Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (20, 25). Definicje nienumerowane od autorów.

Efekty kształcenia⁵ – zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się; termin używany zamiennie z terminami: „efekty uczenia się” i „kompetencje”; zob. EFEKTY UCZENIA SIĘ I KOMPETENCJE.

Efekty uczenia się⁶ (ang. *learning outcomes*) – efekty uczenia się są tym, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych; termin używany zamiennie z terminami: „efekty kształcenia” i „kompetencje”; zob. EFEKTY KSZTAŁCENIA SIĘ I KOMPETENCJE.

Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (ang. *European Qualifications Framework for European Higher Education Area*) – przyjęty w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego układ odniesienia umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym w różnych krajach, określane także jako „Bolońska Rama Kwalifikacji”.

Europejskie Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie⁷ (ang. *European Qualifications Framework for life long learning*) – przyjęty w Unii Europejskiej układ odniesienia umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach.

Forma studiów⁸ – studia stacjonarne lub studia niestacjonarne.

Indywidualny tok studiów – indywidualny program studiów (zestaw przedmiotów, zob. PROGRAM STUDIÓW) oraz indywidualny plan studiów (rozmieszczenie tych przedmiotów w poszczególnych semestrach) określony dla danego studenta w wyniku decyzji uprawnionego organu (zwykle prodziekana), różny od „wzorcowego” toku studiów, obowiązującego dla większości studentów; w elastycznym systemie studiów każdy student ma możliwość zaprojektowania i realizacji indywidualnego toku studiów – program i plan studiów wymaga wówczas akceptacji określonego nauczyciela akademickiego, sprawującego opiekę nad studentem.

Kierunek studiów⁹ – wyodrębniona część jednego lub kilku obszarów kształcenia, realizowana w uczelni w sposób określony przez program kształcenia.

Kierunek unikatowy – kierunek prowadzony na podstawie art. 11 ust. 3 ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 2005 r. o nazwie niewymienionej w rozporządzeniu ministra, dotyczącym standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia; termin ten traci rację bytu w związku z dokonaną w marcu 2011 r. nowelizacją ustawy, znoszącą centralnie określoną listę kierunków studiów.

Kompetencje (ang. *competence*) – wszystko to, co dana osoba wie, rozumie i potrafi wykonać, czyli jej skumulowane efekty uczenia się.

Kompetencje społeczne¹⁰ (ang. *social competences*) – udowodniona w pracy, nauce lub w rozwoju osobistym zdolność stosowania posiadanej wiedzy i umie-

jętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości; kompetencje społeczne określa się, bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii.

Krajowa Rama Kwalifikacji – zob. POLSKA RAMA KWALIFIKACJI.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego¹¹ – opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego.

Krajowy system kwalifikacji¹² (ang. *national qualification system*) – ogół działań państwa, związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju osób uczących się, oparty na krajowej ramie kwalifikacji; obejmuje w szczególności nadawanie oraz uznawanie kwalifikacji, a także zapewnianie jakości kształcenia.

Kurs specjalistyczny – forma kształcenia obejmująca zajęcia prowadzone w łącznym wymiarze mniejszym niż studia podyplomowe; prowadzone zajęcia dotyczą zwykle wąskiej tematyki i stanowią element doskonalenia zawodowego uczestników kursu.

Kwalifikacja – w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego „kwalifikacja” to efekty kształcenia, poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję, potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia¹³. W szerszym kontekście ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie „kwalifikacja” (ang. *qualification*) to zestaw efektów uczenia się, zgodnych z określonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję¹⁴. Kwalifikacją jest tylko taki zestaw efektów uczenia się (kompetencji), który został wpisany do Krajowego Rejestru Kwalifikacji i tym samym przyporządkowany do odpowiedniego poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji. Formalne potwierdzenie osiągniętych kompetencji polega na wydaniu przez uprawnioną instytucję odpowiedniego dokumentu (dyplomu, świadectwa, certyfikatu itp.) po dokonaniu oceny efektów uczenia się i stwierdzeniu, że odpowiadają one wymaganiom dla danej kwalifikacji. W polskim systemie kwalifikacji wyróżnia się: KWALIFIKACJE PEŁNE (ang. *full qualifications*) oraz węższe od nich KWALIFIKACJE CZĄSTKOWE (ang. *partial qualifications*). Warunkiem uzyskania kwalifikacji pełnej danego poziomu będzie posiadanie pełnej kwalifikacji na poprzednim poziomie. Posiadane kwalifikacje częściowe mogą być potwierdzone częścią zbioru kompetencji wymaganych do uzyskania kwalifikacji pełnej i nie wymagają ponownego potwierdzenia w toku ubiegania się o kwalifikację pełną. Przykładem kwalifikacji pełnej może być matura, licencjat itp. Przykładem kwalifikacji częściowej może być potwierdzone świadectwo uprawniające do obsługi określonego urządzenia technicznego (np. dźwigu); a także KWALIFIKACJE ZŁOŻONE oraz KWALIFIKACJE SKŁADOWE. Przez kwalifikację złożoną rozumie się zestaw efektów uczenia się, który może zostać w naturalny sposób podzielony na podzestawy, potwierdzane

oddzielnie. Tak wyróżnione podzestawy efektów uczenia się stanowią kwalifikacje składowe. Przykładem kwalifikacji złożonej może być pediatra (lekarz, który zrobił specjalizację z pediatrii).

Kwalifikacje drugiego stopnia¹⁵ – efekt kształcenia na studiach II stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia, potwierdzony odpowiednim dyplomem.

Kwalifikacje pierwszego stopnia¹⁶ – efekt kształcenia na studiach I stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia, potwierdzony odpowiednim dyplomem.

Kwalifikacje podyplomowe¹⁷ – osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia na studiach podyplomowych, potwierdzone świadectwem.

Kwalifikacje trzeciego stopnia¹⁸ – uzyskanie, w drodze przewodu doktorskiego przeprowadzonego na podstawie art. 11 ust. 1 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, stopnia naukowego doktora w określonej dziedzinie nauki w zakresie dyscypliny nauki lub doktora sztuki określonej dziedziny nauki w zakresie dyscypliny artystycznej, potwierdzone odpowiednim dyplomem.

Makrokierunek studiów¹⁹ – obszar kształcenia stanowiący połączenie kierunków studiów mających podobne standardy kształcenia; termin ten traci rację bytu w związku z dokonaną w marcu 2011 r. nowelizacją ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, likwidującą centralnie określoną listę kierunków studiów

Modelowy program studiów – program studiów zalecany przez jednostkę prowadzącą studia, zapewniający realizację wymagań programowych w sposób dogodny dla studenta.

Moduł/moduł dydaktyczny – wyodrębniona część programu studiów o ustalonym „wymiarze” (zwykle określonym przez dopuszczalne wartości liczby punktów ECTS, np. 6, 12 lub 18), obejmująca jeden lub większą liczbę przedmiotów.

Moduł kształcenia²⁰ – zajęcia lub grupa zajęć o określonych efektach kształcenia oraz liczbie punktów ECTS; moduł kształcenia to szeroko rozumiany przedmiot lub grupa przedmiotów; modułem może być typowy przedmiot, ale także „praktyka” lub „przygotowanie pracy dyplomowej”; modułem może być też zbiór przedmiotów obowiązkowych dla określonej specjalności lub specjalizacji w ramach kierunku studiów czy też zestaw przedmiotów o określonej łącznej liczbie punktów ECTS, wybrany przez studenta spośród przedmiotów należących do określonego, większego zbioru.

Obszar kształcenia²¹ – zasób wiedzy i umiejętności z zakresu jednego z obszarów wiedzy określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 3 ust. 1

ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki.

Plan studiów – sposób rozmieszczenia zestawu przedmiotów tworzących program studiów w poszczególnych semestrach studiów (lub innych okresach wynikających z organizacji kalendarza akademickiego).

Polska Rama Kwalifikacji²² (ang. *Polish Qualification Framework*) – opis wzajemnych relacji pomiędzy kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji, służący większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji, stworzony dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Zawiera on opis hierarchii poziomów kwalifikacji. Każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów, każdemu z poziomów przyporządkowany jest odpowiadający mu poziom w Europejskich Ramach Kwalifikacji. Używany zamiennie z terminem „Krajowa Rama Kwalifikacji” (w tym przypadku dla Polski); zob. KRAJOWA RAMA KWALIFIKACJI.

Poziom kwalifikacji²³ (ang. *qualification level*) – główna zasada porządkowania, według której w ramie kwalifikacji grupuje się kwalifikacje. Kwalifikacje przypisane do tego samego poziomu (w ramie) są nadawane po osiągnięciu przez uczącego się tego samego zestawu ogólnie określonych efektów uczenia się, opisanych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Poziom kwalifikacji ramy krajowej powinien jasno odnosić się do poziomu Europejskich Ram Kwalifikacji; zob. EUROPEJSKIE RAMY KWALIFIKACJI.

Profil kształcenia²⁴ – profil praktyczny, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych albo profil teoretyczny, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta pogłębionych umiejętności teoretycznych.

Program kształcenia²⁵ – opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia, prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS. Program kształcenia dla określonego kierunku i poziomu kształcenia oraz dla określonego profilu lub profili kształcenia na tym kierunku obejmuje opis zakładanych efektów kształcenia i program studiów, stanowiący opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów.

Program studiów – zestaw przedmiotów i innych form kształcenia (praktyk, wyjazdowych sesji zajęć w terenie itp.), których zaliczenie prowadzi do uzyskania dyplomu ukończenia studiów. W *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia*, wydanym na podstawie znowelizowanej w marcu 2011 r. ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* termin „program studiów” rozumiany jest szerzej – jako opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania efektów kształcenia, określonych przez program kształ-

czenia, obejmujący m.in. określenie formy studiów (stacjonarne lub niestacjonarne), określenie liczby semestrów i liczby punktów ECTS, opis poszczególnych modułów kształcenia, określenie sposobów weryfikacji zakładanych efektów kształcenia osiąganych przez studenta, a także plan studiów (w „tradycyjnym” rozumieniu plan studiów nie był częścią programu studiów).

Przedmiot – wyodrębniona jednostka w programie studiów i w dokumentacji przebiegu studiów (także w suplemencie do dyplomu), która może obejmować różne formy zajęć dydaktycznych (wykład, ćwiczenia audytorijne, seminaria, zajęcia laboratoryjne, zajęcia projektowe itp.), z przypisaną liczbą punktów ECTS i oceną (jedną dla przedmiotu, niezależnie od związanych z nim form prowadzenia zajęć; w szczególności zał./nzal.).

Przedmiot do wyboru – przedmiot, który student może wybrać z oferty programowej jednostki prowadzącej studia. Można wyróżnić następujące kategorie przedmiotów do wyboru: PRZEDMIOTY SWOBODNEGO WYBORU (ang. *free electives*) – przedmioty, których wybór może być ograniczony jedynie poziomem – stopniem zaawansowania (np. przedmioty dla studiów II stopnia) lub stopniem powiązania z szeroko rozumianym obszarem kształcenia (np. przedmioty nietechniczne na studiach technicznych); PRZEDMIOTY OGRANICZONEGO WYBORU (ang. *restricted electives*) przedmioty, których wybór jest w pewien sposób ograniczony – dokonywany jest spośród grupy przedmiotów zdefiniowanej według określonych kryteriów (np. wybór z grupy przedmiotów przeznaczonych dla studentów danej specjalności).

Przedmiot oferowany – przedmiot przewidywany do realizacji (uruchomienia) w kolejnym semestrze (roku) w przypadku spełnienia określonych warunków (zwykle określonych przez minimalną liczbę studentów zapisanych na ten przedmiot); przedmioty oferowane tworzą „ofertę przedmiotów” („ofertę dydaktyczną”) jednostki prowadzącej studia.

Przenoszenie zaliczonych osiągnięć²⁶ (ang. *transfer of credits*) – honorowanie przez instytucję walidującą wcześniej walidowanych przez inne ciało osiągnięć w uczeniu się. Termin używany zamiennie z terminem „transfer zaliczeń”.

Punkty ECTS – punkty zdefiniowane w europejskim systemie akumulacji i transferu punktów zaliczeniowych jako miara średniego nakładu pracy osoby uczącej się, niezbędnego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia; przyjmuje się, że jeden punkt ECTS odpowiada 25-30 godzinom pracy studenta.

Specjalizacja – wyodrębniony w ramach kierunku lub specjalności obszar kształcenia, którego nazwa nie jest uwidoczniona na dyplomie ukończenia studiów (wyodrębnienie specjalizacji służy celom informacyjnym i organizacyjnym).

Specjalność – wyodrębniony w ramach kierunku obszar kształcenia, którego nazwa jest uwidoczniona na dyplomie ukończenia studiów.

Standardy kształcenia – zbiór reguł kształcenia na studiach wyższych, prowadzonego w różnych formach w ramach kierunków studiów, makrokierunków lub

studiów międzykierunkowych²⁷. W znowelizowanej w marcu 2011 r. ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym*, w związku ze zniesieniem centralnie określonej listy kierunków studiów, „standardy kształcenia” określone są jako zbiór reguł kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz zawodów, dla których wymagania dotyczące procesu kształcenia i jego efektów są określone w przepisach prawa Unii Europejskiej.

Studia międzykierunkowe²⁸ – studia wyższe prowadzone wspólnie na różnych kierunkach przez uprawnione jednostki organizacyjne jednej lub kilku uczelni; termin ten traci rację bytu w związku z dokonaną w marcu 2011 r. nowelizacją ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*, znoszącą centralnie określoną listę kierunków studiów.

System studiów (w jednostce prowadzącej studia) – opis studiów prowadzonych w jednostce, obejmujący strukturę studiów (np. studia dwustopniowe) oraz programy i plany studiów.

Tematyczna klasyfikacja (oferowanych przedmiotów) – podział zbioru przedmiotów oferowanych przez jednostkę na (niekoniecznie rozłączne) grupy, z których każda zawiera przedmioty należące do tego samego obszaru tematycznego reprezentowanego w programie studiów (przykładowo, tematyczna klasyfikacja przedmiotów w jednostce prowadzącej studia techniczne na kierunku *Elektronika i telekomunikacja* i ew. innych kierunkach mogłaby obejmować m.in. grupy przedmiotów o następujących nazwach: *Matematyka, Sygnały i systemy, Sterowanie i optymalizacja, Sieci komputerowe, Optoelektronika, Radiokomunikacja* itp.).

Tok studiów – program studiów (zestaw przedmiotów) oraz plan studiów (rozmięszczenie tych przedmiotów w poszczególnych semestrach); zob. INDYWIDUALNY TOK STUDIÓW.

Uczenie się nieformalne²⁹ (ang. *informal learning*) – dochodzenie do nowych kompetencji bez korzystania z programów prowadzonych przez podmioty kształcące/szkolące (bez nauczyciela/instruktora/trenera), przez samodzielną aktywność odejmowaną w celu osiągnięcia określonych efektów uczenia się i/lub przez uczenie się nieintencjonalne (niezamierzone). Używane zamiennie z terminami „uczenie się bez profesjonalnego zorganizowanego wsparcia”.

Umiejętności³⁰ (ang. *skills*) – Zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów.

Uznawanie kwalifikacji³¹ (ang. *recognition of qualifications*) – formalne uznanie przez uprawnioną instytucję wartości kwalifikacji zdobytej za granicą w celu jej wykorzystania w kraju w dalszej edukacji lub na rynku pracy.

Walidacja³² (ang. *validation*) – proces, w wyniku którego uczący się otrzymuje od upoważnionej instytucji formalny dokument stwierdzający, że osiągnął określony zestaw efektów uczenia się.

Wiedza³³ (ang. *knowledge*) – zbiór uzasadnionych sądów (opisów faktów, teorii oraz zasad postępowania) będących wynikiem poznawczej działalności człowieka. Wiedza jest przyswajana w procesie uczenia się. Wiedza jest podstawą działania w obszarze pracy i organizacji społeczeństwa.

Wymagania programowe – warunki dotyczące zestawu przedmiotów tworzących indywidualny program studiów, których spełnienie jest niezbędne do uzyskania dyplomu ukończenia studiów.

Wzorcowy program studiów – zob. MODELOWY PROGRAM STUDIÓW.

Część II

Benchmarking: e-learning, wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia

pod redakcją Jerzego Woźnickiego

1. Diagnoza zaawansowania procesów związanych z e-learningiem. Wyniki badania empirycznego – komentarz

Bogdan Galwas

1.1. Wprowadzenie

Wprowadzenie narzędzi ICT do wielu obszarów działania uczelni wyższej jest koniecznością naszych czasów. Co więcej, proces ten powinien być w znacznym stopniu zaawansowany jako rezultat działań ostatnich 15 lat. Podjęto próbę oceny stopnia zaawansowania jego wdrażania drogą analizy odpowiedzi na specjalnie przygotowane pytania ankiety. Pytania ankiety podzielono na cztery zasadnicze bloki, uznając, że dotyczą one najważniejszych obszarów pracy uczelni, które powinny w pierwszej kolejności wykorzystywać narzędzia ICT. Były to:

- Blok A: *Infrastruktura informatyczna uczelni*,
- Blok B: *Informatyzacja procesu kształcenia*,
- Blok C: *Informatyzacja i elektronizacja bibliotek i zbiorów*,
- Blok D: *Kształcenie na odległość przez Internet*.

Mierniki syntetyczne wyznaczono dla każdego bloku oddzielnie, następnie obliczano jego wartość zagregowaną, odnoszącą się do całości poruszanych zagadnień.

Wyznaczając miernik syntetyczny metodą ważonej średniej arytmetycznej, arbitralnie przyjęto następujące wagi dla poszczególnych bloków:

- Blok A: *Infrastruktura informatyczna uczelni*: 0,25;
- Blok B: *Informatyzacja procesów kształcenia*: 0,30;
- Blok C: *Informatyzacja i elektronizacja bibliotek*: 0,15;
- Blok D: *Kształcenie przez Internet*: 0,30.

Największą wagę przyznano informatyzacji procesów kształcenia, a więc bezpośrednio zastosowaniu narzędzi e-learningu w obszarze najważniejszym dla realizacji celów uczelni wyższej.

Ustalono dwa najważniejsze cele prowadzonych badań:

- uzyskanie wstępnej oceny procesu absorpcji narzędzi ICT przez wybraną grupę wyższych uczelni krajowych, aby móc zorientować się, czy problem wymaga prowadzenia dalszych pogłębionych badań;
- testowanie zastawu pytań ankiety, sprawdzenie ich zrozumienia przez ankietowanych i jednoznaczności interpretacji odpowiedzi.

Wytypowane obszary badań dają sumaryczny wgląd w zaawansowanie procesów informatyzacji uczelni i wykorzystanie narzędzi teleinformatycz-

nych w procesie kształcenia. W pierwszej dekadzie XXI w. wymienione procesy wskazują na dojrzałość lub niedojrzałość uczelni, na możliwości podejmowania wyzwań i zadań współczesności, na widziany przez studentów i kandydatów na studentów wizerunek uczelni, na jej popularność i na poziom rekrutacji. Jestem przekonany, że waga badanego obszaru nie potrzebuje dodatkowych uzasadnień.

Komentarza wymaga liczba 13 uczelni, które odpowiedziały na pytania ankiety. Znajdujemy wśród nich wiele czołowych uczelni Polski, przy czym szczególnie dobrze reprezentowane są tu uczelnie techniczne. Władze uczelni samodzielnie podejmowały decyzję o odesłaniu – lub nie – wypełnionej ankiety. Można przypuszczać, że uczelnie kształcące na kierunku informatyki posunęły proces absorpcji narzędzi ICT dalej niż inne. Mógłby to być powód takiego, a nie innego składu grupy, która odpowiedziała na pytania ankiety.

1.2. Infrastruktura informatyczna uczelni

Pytania od 12 do 21 dotyczyły samooceny zaawansowania budowy infrastruktury informatycznej uczelni. Pytania sprawdzały zarówno uruchomienie i funkcjonowanie systemu komputerowej rejestracji studentów, jak i umożliwienie im dostępu do Internetu oraz stopień przygotowania sal dydaktycznych do wykorzystania narzędzi elektronicznych w celu prezentacji treści dydaktycznych.

Dla potrzeb oceny infrastruktury informatycznej uczelni wprowadzono miernik syntetyczny. W badanej grupie wartość tego parametru mieści się w przedziale od 1,0 (infrastruktura informatyczna rozwinięta) do 0,72 (infrastruktura informatyczna nie w pełni rozwinięta). Różnica jest wyraźna, ale możliwa do zniwelowania w krótkim czasie.

Największe różnice zaobserwowano w ocenie liczby sal wykładowych z dostępem do Internetu w stosunku do ogólnej liczbie sal. Różnice są w tym przypadku istotne, od 68% do 2,4%. Podobnie przy ocenie liczby sal dydaktycznych przygotowanych do prezentacji multimedialnych w stosunku do ogólnej liczbie sal otrzymano wskaźniki od 68% do 1,6%, a więc i w tym przypadku różnice są duże.

Zestaw pytań tego bloku wydaje się być trafionym. Można go w przyszłości powiększyć o pytanie o dostęp do Internetu bezprzewodowego na terenie dydaktycznych gmachów uczelni. Studenci wyposażeni są w laptopy i możliwość korzystania z Internetu w każdym punkcie uczelni już teraz jest przez nich witana z radością.

1.3. Informatyzacja procesu kształcenia

Informatyzacja procesu kształcenia uznana została za szczególnie istotny obiekt oceny. Poświęcono mu pytania od 22 do 33. Badania pokazały, że

w tym obszarze zaawansowanie uczelni jest w istotnym stopniu zróżnicowane. Wartość miernika syntetycznego, oceniającego informatyzację procesu kształcenia przybiera różne wartości, od 0,82 dla uczelni, która jest najbardziej zaawansowana w tym procesie, do wartości 0,23.

Odpowiedź na pytanie 23 wskazuje na istotne zróżnicowanie stopnia obecności wykładowców w Internecie. Liczba indywidualnych witryn edukacyjnych jest bardzo różna, od 1 witryny na 3 wykładowców do 1 witryny na 200 wykładowców. Podobnie liczba wykładowców publikujących materiały dydaktyczne w Internecie – pytanie 24 – jest bardzo zróżnicowana, od 1 na 3 wykładowców do 1 na 120 wykładowców.

Odpowiedź na pytanie 32 dopełnia zróżnicowanie. Odpowiedzi pokazują, że kilka uczelni nie wyposażało ani jednej sali w sprzęt umożliwiający oglądanie transmitowanych wykładów, podczas gdy inne mają takich sal wiele.

Wyniki badań wskazują kilku uczelniom istotne opóźnienia w procesie wdrażania narzędzi e-learningu i konieczność niezwłocznego uruchomienia programów wyrównawczych. Tworzenie sygnałów ostrzegawczych, wskazujących na opóźnienia, to jedna z wielu zalet opisywanego systemu badań.

1.4. Informatyzacja i elektronizacja bibliotek i zbiorów

Pytania od 34 do 40 poświęcone zostały ocenie stopnia informatyzacji i elektronizacji bibliotek i zbiorów bibliotecznych. Studenci powszechnie wykorzystują Internet do pozyskania potrzebnych materiałów i publikacji z dostępem otwartym (Open Educational Resources i publikacje Open Access), a w sieciach wewnętrznych uczelni korzystają z dostępu do najlepszych światowych publikacji z opłaconym centralnie dostępem.

Proces ten jest istotnie zaawansowany we wszystkich badanych jednostkach, choć w różnym stopniu. Wartość miernika syntetycznego oceniającego informatyzację i elektronizację bibliotek i zbiorów zmienia się w granicach od 0,9 do 0,45.

1.5. Kształcenie na odległość przez Internet

Ostatnia grupa pytań od 41 do 46 dotyczy wdrożenia technik kształcenia na odległość z wykorzystaniem Internetu. Także w tym obszarze odnotowano duże zróżnicowanie uczelni. I tak wartość miernika syntetycznego, oceniającego zaawansowanie kształcenia na odległość przez Internet zawiera się w szerokich granicach od 0,68 do 0,2.

Odpowiedź na pytanie 42 o liczbę materiałów drukowanych na dyskach CD lub DVD na 100 wykładowców wskazuje na ogromne zróżnicowanie uczelni. W niektórych jednostkach wykorzystanie materiałów dydaktycznych na dyskach jest powszechne, w innych niestosowane. Kolejne pyta-

nie 43 zostało prawdopodobnie błędnie rozumiane i wymaga sprecyzowania i ujednoznacznienia.

Prowadzenie pełnych studiów przez Internet jest problemem samym w sobie. Zgodnie z moim stanem wiedzy jedynie kilka uczelni w Polsce jest przygotowanych do prowadzenia tego rodzaju studiów, a w gronie uczelni, które odpowiedziały na ankietę tylko jedna wdrożyła ten model studiów. Kilka innych oferuje szeroka gamę przedmiotów prowadzonych przez Internet.

Opanowanie techniki prowadzenia kursów przez Internet jest istotnie korzystne, gdyż umożliwia wymianę przedmiotów i kursów między uczelniami krajowymi i zagranicznymi. Także w tym przypadku wyniki badań mogą wskazać kilku uczelniom na konieczność uruchomienia programów rozwijających określone umiejętności.

1.6. Podsumowanie

Pozycja w rankingu badanej grupy uczelni określona została zgodnie z wartością miernika syntetycznego dla całości zagadnień składających się na ocenę zaawansowania procesów związanych z e-learningiem. Wartość tego miernika syntetycznego zawiera się w granicach od 0,76 do 0,45. Pozycje uczelni są zróżnicowane, ale nie odnotowuje się rażących różnic. Proces wdrażania technik ICT prowadzą wszystkie uczelnie w badanej grupie, choć stopień zaawansowania jest różny.

Wyniki badań pozwalają kierownictwom uczelni i wydziałów ocenić stan zaawansowania procesów informatyzacji uczelni zarówno w m i e r z e b e z w z g l ę d n e j , jak i w p o r ó w n a n i u z innymi uczelniami. Można na ich podstawie znaleźć swoje miejsce, obszary opóźnienia w stosunku do innych uczelni czy też innych wydziałów. Można też, opierając się na tych wynikach, tworzyć programy zmian i wyrównywania opóźnień.

Wyniki te pozwolą także władzom rządowym ocenić stan zaawansowania procesu informatyzacji w szkolnictwie wyższym, wskazać kierunki działań wspomagających i obszary wymagające pilnego dofinansowania. Jest to szczególnie istotne w okresie, w którym można użyć fundusze europejskie do uruchomienia programów wyrównawczych.

Dobór pytań uważam także za trafny, chociaż ich dokładna analiza, a w szczególności analiza odpowiedzi, może wskazać elementy wymagające modyfikacji.

Pierwsza analiza prezentowanych wyników wskazuje, że uczelnie, które odpowiedziały na pytania ankiety podjęły cały szereg działań wprowadzających informatyzację zarówno do obszarów administracji, jak i dydaktyki, uzyskując wiele pozytywnych wyników. Można oczywiście znaleźć wiele obszarów opóźnienia, ale rezultaty włożonego wysiłku są widoczne. Powstałe pytanie, czy uczelnie, które nie odpowiedziały na pytania ankiety zrobiły

to w obawie przed ujawnieniem stanu, który nie powinien być pokazywany ze względu na zawstydzające zaniedbania. Być może tak jest. Nie proponując w tym miejscu żadnych rozwiązań, należy zachęcić, a nawet zobowiązać w s z y s t k i e uczelnie do podjęcia próby oceny swojego stanu informatyzacji i wdrażania technologii e-learningu w oparciu o opracowaną ankietę. Wszystkie procesy leczenia zaczynają się od oceny stanu pacjenta. Być może wyniki badań powinny pozostać poufnymi, ale władze uczelni winny być świadome sytuacji, aby podjąć odpowiednie działania.

Można też przypuszczać, że w wielu uczelniach wprowadzanie narzędzi e-learningu i Internetu do procesu kształcenia nie jest uważane za istotne dla dydaktyki i ważne dla wizerunku szkoły. Aby zbadać stan świadomości władz uczelni, potrzeba jednakże innych pytań i osobnej ankiety.

2. Empiryczne badania procesów związanych z wewnętrznymi systemami zapewniania jakości – komentarz

Stanisław Chwirot

2.1. Wprowadzenie

Od kilkunastu już lat problematyka zapewniania właściwej jakości kształcenia w szkołach wyższych zajmuje coraz więcej uwagi i czasu wszystkich zainteresowanych: władz państwowych, władz uczelni, społeczności akademickiej (pracowników uniwersyteckich, studentów), pracodawców. Dzieje się tak z oczywistych i dobrze znanych wszystkim powodów, których chyba nie warto wymieniać i omawiać po raz kolejny. Należy natomiast odnotować, że wdrażane właśnie rozwiązania Procesu Bolońskiego nadają jej nowy wymiar i sprawiają, że właściwa organizacja zmian w zarządzaniu i zapewnianiu jakości kształcenia stanie się w najbliższych latach jednym z kluczowych czynników określających szanse sukcesu poszczególnych uczelni i pozycję polskiego systemu szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej.

Proces Boloński, już u swych podstaw związany ściśle z problematyką kształcenia przez całe życie (ang. *longlife learning* – LLL), wszedł w nowy jakościowo etap wraz z przyjęciem w kwietniu 2008 r. przez Parlament Europejski i Radę Europy rekomendacji dotyczącej wprowadzenia Europejskich Ram Kwalifikacji – ERK (*Recommendation of The European...*). ERK oraz przyjęte w Europie zasady zapewniania jakości w szkołach wyższych (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* – ESG) wyznaczają nowy kierunek rozwoju szkolnictwa wyższego¹.

Nie dziwi zatem, że jedno z pierwszych działań Fundacji Rektorów Polskich (FRP) w ramach pilotażowego projektu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym”, poświęcono empirycznym badaniom stopnia zaawansowania procesów związanych z wewnętrznymi systemami zapewniania jakości.

2.2. Komentarz do ankiety

Badanie dotyczyło zaawansowania procesów zapewniania jakości i z racji takiego podejścia ma ono charakter nowatorski, przynajmniej w odniesieniu

¹ Szerzej na ten temat pisze S. Chwirot w rozdziale 3. *Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej – już nie dlaczego, ale jak?*, zamieszczonym w części II niniejszej pozycji.

do Polski. Zasadnicza trudność wynikała z faktu, że dotąd nie wypracowano się w naszym kraju usystematyzowanego zbioru zasad tworzenia i funkcjonowania takich systemów. Pierwszym bodźcem do tworzenia sformalizowanych systemów zapewniania jakości w uczelniach było powstanie w połowie lat 90. XX w. środowiskowych komisji akredytacyjnych, które wymagały od uczelni owych zasad formalnych jako niezbędnego warunku ubiegania się o akredytację. Niektóre uczelnie twórczo rozwinęły posiadane systemy, często korzystając ze wzorów uczelni zagranicznych. Sprzyjało temu ich uczestnictwo w programach europejskich, zwłaszcza w okresie funkcjonowania programu TEMPUS. Od niedawna tematyka systemowego wewnętrznego zapewniania jakości znajduje również odzwierciedlenie w działaniach Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA). Autorzy badania stanęli przed ambitnym zadaniem oceny stopnia zaawansowania bardzo zróżnicowanego zbioru wewnętrznych systemów zapewniania jakości w szkołach wyższych, wdrażanych w różnym czasie, zorientowanych na osiągnięcie różnych celów i, co bardzo istotne, z reguły wprowadzanych bez świadomości lub uwzględnienia wymogów wynikających z przyjętych przez Polskę zobowiązań związanych z wdrażaniem Procesu Bolońskiego.

Przyjęta przez Zespół FRP metoda analizy nawiązuje do zaleceń ESG i rekomendacji związanych z upowszechnianiem zasad Procesu Bolońskiego, co uwidacznia zarówno przyjęty podział na bloki zagadnień, jak i przypisywane im wagi. W badaniu uczestniczyło 14 szkół wyższych, które stanowiły wprawdzie nieliczną, ale w miarę reprezentatywną próbę badawczą obejmującą uczelnie o zróżnicowanym charakterze i wielkości. Przyjęta metodologia pozwoliła – zgodnie z celami projektu – przedstawić relatywną ocenę zaawansowania procesów związanych z wewnętrznymi systemami zapewniania jakości, jednak dla zrozumienia i właściwej oceny wyników zregulowanych niezbędne jest krótkie omówienie zestawów odpowiedzi na poszczególne pytania ankiety. Szereg zastrzeżeń i krytycznych uwag zawartych w tym omówieniu ma w znacznej mierze charakter samokrytyczny, gdyż autor miał przyjemność aktywnie uczestniczyć we wstępnych dyskusjach dotyczących redagowania ankiety.

2.3. Blok A: Zasady i reguły dotyczące kształcenia

Ankieta zawierała 10 pytań dotyczących tego bloku zagadnień, a analiza odpowiedzi wskazuje na wielką zgodność pozytywnych odpowiedzi w odniesieniu do 7 pytań:

- w czterech przypadkach (pytania A1, A4, A9 i A10) wszystkie uczelnie udzieliły odpowiedzi pozytywnych;
- w trzech przypadkach (pytania A5, A6 i A8) udzielono 13 odpowiedzi pozytywnych, podobnie w przypadku pytania A7 – 12 odpowiedziało TAK;

- tylko dwa pytania (A2 i A3) przyniosły znaczące zróżnicowanie odpowiedzi – 9 odpowiedzi TAK i 5 NIE.

Tak wysoki stopień zbieżności przypadków pozytywnej samooceny nie ma prostego wyjaśnienia. Jeśli chodzi o niektóre pytania, to można było oczekiwać całkowitej zgodności odpowiedzi. Pytanie A1 dotyczyło określania liczebności grup dydaktycznych i wprowadzanie formalnych regulacji. W tym przypadku od lat stałą praktyką władz uczelni jest ograniczać liczbę nadgodzin i stawiać tamę żądaniom zwiększenia zatrudnienia. Stuprocentowa zgodność odpowiedzi na pytanie A4 wskazuje jednak na jego zbyt ogólne sformułowanie. Można przypuszczać, że odpowiedzi z formalnego punktu widzenia były prawdziwe, ale nie przyniosły informacji przydatnej dla porównań zaawansowania systemów zapewniania jakości kształcenia. Podobna uwaga wydaje się być przypuszczalnie słuszna w odniesieniu do pytań A5, A6, A9 i A10. Interesujące, zwłaszcza z punktu widzenia przyszłości, są natomiast rozbieżności w odpowiedziach na pytania A2 i A3. O ile w przypadku pytania A2 można przyjąć, że uczelnie, które udzieliły odpowiedzi negatywnej, nie widziały potrzeby oddzielnego regulowania kwestii normowanych innymi przepisami, to w przypadku pytania A3 odpowiedź TAK wskazuje na aktywne podejście do kwestii zapewniania jakości – nadmierna liczba prac dyplomowych prowadzonych przez wielu promotorów jest niewątpliwie jedną z przyczyn patologii związanych z pisanem prac dyplomowych.

Podsumowując, syntetyczne wskaźniki dotyczące oceny systemów w zakresie zasad i reguł kształcenia nie dają obecnie miarodajnego obrazu rzeczywistej sytuacji, co potwierdza niewielki rozrzut (od 0,8 do 1,0) wartości tego wskaźnika wyliczonego dla poszczególnych uczelni.

2.4. Blok B: *Opinie studentów*

Kilka pytań przyniosło tu stuprocentową zgodność pozytywnych odpowiedzi (B11, B15, B16), które nie dały istotnych dla porównań informacji. Można było z powodzeniem założyć, że wszystkie uczelnie zadeklarują prowadzenie systematycznych badań opinii studentów, ich systematyczną analizę oraz upowszechnianie zebranych opinii wśród pracowników uczelni. O tym, że problem wymaga głębszej analizy i bardziej wnikliwych pytań świadczy lektura odpowiedzi na pytanie otwarte (B17), a także odpowiedzi na pytania B12–14. Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że uczelnia zbierająca opinie w formie tylko papierowej, stosująca nieprofesjonalnie przygotowane kwestionariusze ankiet i wyposażona w złe narzędzia do ich badania, nie jest w stanie właściwie wykonać czynności, o które pytano w B15 i B16. Fakt systematycznego zbierania takich opinii (odpowiedź TAK na pytanie B11) bez możliwości przetworzenia zebrania informacji,

może wręcz szkodzić samej idei stosowania tej procedury. Szeregu wskazówek, co do bardziej wnikliwego sformułowania pytań dotyczących badania opinii studentów na temat procesu dydaktycznego, dostarcza uważna lektura odpowiedzi na otwarte pytanie B17.

2.5. Blok C: *Osiągnięcia w pracy dydaktycznej*

Jednym z problemów wszystkich chyba uczelni akademickich jest rozumienie się deklaracji o znaczeniu zaangażowania w pracę dydaktyczną z praktyką dnia codziennego, w której o awansach i szeroko rozumianej społecznej pozycji nauczycieli akademickich decydują w największym stopniu ich osiągnięcia naukowe. Ta pozorna sprzeczność ma swoje korzenie w okresie, gdy kształcenie w uczelniach miało w znacznej mierze charakter elitarny i dla jakości kształcenia istotne było oddziaływanie z „mistrzem”, którego autorytet i osiągnięcia motywowały młodsze generacje do pracy i naśladownictwa. Masowy charakter współczesnego szkolnictwa wyższego sprawia, że potrzebne są mechanizmy promujące postawy szczególnego zaangażowania w proces dydaktyczny. Ich wprowadzanie z pewnością stanowi ważny element w rozwijaniu systemów zapewniania jakości kształcenia.

Odpowiedzi uzyskane w ankiecie na pytania dotyczące tych kwestii, zdają się w dużej mierze potwierdzać wciąż formalne i deklaratywne wspieranie zaangażowania pracowników w działalność dydaktyczną. Jednocześnie obecna konstrukcja ankiety w ograniczony sposób ukazuje zróżnicowanie tych postaw przez wyliczony wskaźnik syntetyczny, chociaż dzięki wprowadzeniu pytań różnicujących w skali szerszej niż TAK – NIE zapewniono głębszy, niż we wcześniejszych blokach tematycznych, wgląd w istotę problemu. W efekcie żadna z badanych uczelni nie osiągnęła wartości wskaźnika 1,0. Jego najwyższa wyliczona wartość to 0,85, a najniższa – 0,59, przy czym większość uczelni lokuje się w okolicy 0,75. Wyniki analizy byłyby jeszcze bardziej interesujące, gdyby zrezygnować w oczywistego pytania C18 (z natury rzeczy w każdej uczelni można odnotować zauważalne w jej skali osiągnięcia w pracy dydaktycznej) oraz spełnione z racji regulacji zewnętrznych pytanie C19. Podobne uwagi dotyczą zestawu pytań C21, C22 i C24. Bardzo cenne jest wprowadzenie do ankiety pytań C20 i C24. Fakt, że zdecydowana większość uczelni deklaruje, że wynik oceny działalności dydaktycznej nauczyciela akademickiego tylko w stosunkowo niewielkim stopniu rzutuje na ostateczną ocenę jego pracy, potwierdza nie tylko powszechną w środowisku intuicyjną wiedzę, ale świadczy również o bardzo rzetelnym podejściu respondentów i ich zrozumieniu oraz poparciu idei benchmarkingu. Można go wręcz uznać za wewnętrzną, pozytywną kontrolę przyjętego w badaniu i całym projekcie

podejścia. Całkowita zgodność pozytywnych odpowiedzi na pytanie C25 wskazuje na jego zbyt ogólnikowy charakter. Wydaje się, że dobrą drogą do wypracowania właściwych pytań byłoby wprowadzenie w kolejnym etapie pytania otwartego.

2.6. Blok D: Wyniki ocen akredytacyjnych

Zarówno obowiązujące regulacje prawne, jak i zalecenia ESG jednoznacznie wskazują na konieczność zewnętrznej oceny systemów zapewniania jakości, jako warunku wiarygodności deklaracji uczelni, dotyczących stosowanych przez nie w tym zakresie procedur i mechanizmów. Komisja Europejska silnie wspiera ten pogląd, apelując w szeregu dokumentów, by uczelnie poddawały się ocenie zagranicznych komisji akredytacyjnych, i zachęcając państwa członkowskie do stworzenia ułatwień wspierających takie działania (zob. *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, COM (2009) 487 final, Brussels, 21.9.2009).

Ponieważ uczelnie w Polsce z mocy prawa poddane są kontroli Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA) – odbywającej się według jej planu, ustalonego bez udziału zainteresowanych – z czterech pytań z bloku D istotnie różnicujące znaczenie ma tylko pytanie 29. Pytania 26 i 27 przyniosły same odpowiedzi pozytywne, co traktować należy jako wskazówkę do ich innego sformułowania w przyszłości. Wydaje się, że nowa wersja pytań powinna dotyczyć nie tyle faktu posiadania planu i dokonywania przeglądu postępów we wdrażaniu zaleceń komisji akredytacyjnych, co powołanych do tego organów, wdrożonych procedur i rzeczywistej systematyczności podejmowanych działań.

2.7. Blok E: Zwalczanie patologii kształcenia

Pytania ankiety dotyczyły patologii występujących w procesie kształcenia w szkołach wyższych. Jednak prawie całkowita zgodność odpowiedzi pozytywnych, każe powątpiewać w ich przydatność dla uzyskania rzeczywistego ilościowego miernika zaawansowania procesów zwalczania owych patologii. Gdyby bowiem istotnie istniały skuteczne procesy zapobiegania im, nie mielibyśmy problemów związanych z nieuczciwym zachowaniem studentów czy niekiedy – na szczęście rzadko – ich nauczycieli. Tak więc odpowiedzi udzielone na pytania z tego bloku ankiety, należy traktować bardziej jako deklarację intencji niż skuteczne działania. Taka interpretacja wskazuje na konieczność nowego podejścia do szukania benchmarku adekwatnego do określenia aktywności w tej sferze tworzenia i rozwijania wewnętrznych procesów zapewniania jakości.

2.8. Blok F: *Programy kształcenia*

Elastyczne kształtowanie oferty dydaktycznej i dostosowywanie jej do potrzeb szeroko rozumianego zewnętrznego otoczenia jest jednym z ważnych przejawów wypełniania przez szkołę wyższą jej społecznej misji. Celem pytania F32 było uzyskanie informacji o dynamice takich procesów w badanych szkołach. Wstępnie wydaje się, że odpowiedzi potwierdziły ogólnie znany fakt niewielkiej, chociaż wciąż rosnącej, elastyczności programowej polskich uczelni.

Bliższa analiza każe jednak, zastanowić się nad przypadkiem dwóch/trzech szkół deklarujących bardzo wysokie wartości ocenianego współczynnika, obnaża jego słabość. Wartości omawianego współczynnika mogą zmieniać się w dużym zakresie, przy niewielkiej dynamice rzeczywistych zmian programowych (mały licznik, ale jeszcze mniejszy mianownik vs mały licznik i bardzo duży mianownik). Tę wadę ankiety można łatwo usunąć w jej kolejnej wersji, zadając dwa pytania: jedno o liczbę zamykanych kierunków/specjalności i drugie o liczbę otwieranych, przy czym obie te wielkości można odnieść do całkowitej liczby kierunków/specjalności prowadzonych w danej szkole.

Niewątpliwie modyfikacji wymaga pytanie F34, dotyczące istnienia ciał kolegialnych, zajmujących się planami i programami studiów. Wszystkie biorące udział w ankiecie uczelnie odpowiedziały na nie pozytywnie. Z pewnością są to odpowiedzi zgodne z prawdą, gdyż z mocy ustawy programy i plany studiów prowadzonych w szkołach wyższych ulegają zatwierdzeniu przez ciała kolegialne. Dla uzyskania właściwej rozdzielczości konieczne będzie bardziej precyzyjne sformułowanie tego pytania. O mnogości przyjmowanych rozwiązań najlepiej świadczą opisowe (niemożliwe do skwantyfikowania) odpowiedzi na pytanie otwarte F35.

Polskie uczelnie doznają już skutków międzynarodowej konkurencji (znaczący odpływ kandydatów na studia). W nadchodzących latach świadomość konieczności budowania pozycji konkurencyjnej, nie tylko w wymiarze krajowym, ale i międzynarodowym, będzie warunkiem ich właściwego funkcjonowania. W tym kontekście interesujący jest zestaw odpowiedzi na pytanie F36. 6 na 14 badanych szkół wyższych deklarowało, że w opracowywaniu planów i programów kształcenia odwołują się do międzynarodowych wzorów i benchmarków. Być może w kolejnych badaniach i to pytanie należy rozbudować tak, aby uzyskać informacje o rzeczywistej skali tego typu aktywności uczelni.

Kolejnym ważnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie oferty programowej uczelni, zapewniającym jej odpowiednią jakość, będą w nadchodzących latach wymogi nowej organizacji kształcenia zgodne z Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK) oraz konieczność zapewnienia wiarygodności

deklarowanych efektów kształcenia. Drogą do osiągnięcia tych celów, a także do akceptacji oferty programowej przez kandydatów na studia i przez pracodawców będzie przejrzystość programów i procedur, tworzonych przy poparciu interesariuszy zewnętrznych. Stąd interesujące i adekwatne do oceny działań w tych obszarach są pytanie F37 i F38.

2.9. Blok G: Mobilność studentów i internacjonalizacja uczelni

Mobilność studentów i internacjonalizacja uczelni to jedne z przewodnich celów Procesu Bolońskiego. Ich znaczenia nie można rozpatrywać w oderwaniu od włączania uczelni do wieloaspektowej strategii tworzenia europejskiego systemu kształcenia przez całe życie (ang. *lifelong learning*) mającej. Z jednej strony, system ten ma zapewnić możliwość utrzymania tzw. zatrudnialności osób aktywnych zawodowo, z drugiej, gwarantować gospodarkom krajów Unii wykwalifikowane kadry zdolne do podjęcia wyzwań konkurencyjnych w czasach, gdy gospodarka w coraz większym stopniu będzie (nie tylko deklaratywnie) opierać się na wiedzy. Odpowiedzi na pytania G39 i G40 wskazują, że, przynajmniej w sferze deklaracji, uczelnie doceniają znaczenie mobilności w wymiarze zarówno krajowym, jak i międzynarodowym. Odpowiedzi na pytania G41 i G42 z kolei obrazują aktualny stan efektywności deklarowanych działań, pozwalają ilościowo ocenić skalę sukcesu oraz wyzwiań na przyszłość. Tylko jedna z badanych uczelni jest bliska osiągnięciu 5% studentów uczestniczących w wymianie międzyuczelnianej. Podobnie niska jest aktywność studentów pod względem uczestnictwa w zagranicznych seminariach i szkołach.

Analizując efektywność pozyskiwania studentów zagranicznych (pytanie G43), nie można wspólnie rozpatrywać wszystkich uczestniczących w badaniu uczelni. Dwóch liderów to uczelnie medyczne, których sytuacja jest odmienna od szkół nienależących do tego sektora. Ich uwzględnienie w łącznej analizie zbioru odpowiedzi niewątpliwie zaburza obliczenie stosownego współczynnika. W przyszłości, przy odpowiednio dużym zainteresowaniu, ten typ szkół winien być analizowany oddzielnie. Być może słuszne będzie zdywersyfikowanie badanych szkół pod względem ich specyfiki sektorowej. Niewielka liczba szkół deklarujących prowadzenie wspólnego dyplomowania z uczelniami zagranicznymi (pytanie G44) potwierdza istnienie systemowych trudności w rozwijaniu tego rodzaju inicjatyw. Odpowiedzi na pytania G44–46 pokazują, że działania ukierunkowane na zachęcanie studentów zagranicznych do studiowania w Polsce są wciąż mało zaawansowane i często prowadzone w sposób nieprofesjonalny i niesystematyczny (odpowiedzi na otwarte pytanie G45).

Wydaje się też, że w przyszłości należy bardziej szczegółowo zanalizować kwestie dotyczące wizyt i zatrudnienia zagranicznych wykładowców.

Po pierwsze dlatego, żeby ocenić ich rzeczywisty wkład w prowadzenie zajęć dydaktycznych. Po drugie, by można było oddzielnie ocenić skalę zatrudniania wykładowców z krajów Europy Wschodniej (zatrudnianych często, nie w imię internacjonalizacji kształcenia, a raczej dla wypełnienia braków kadrowych) i naukowców zapraszanych w celu wzbogacenia oferty dydaktycznej i budowania pozycji uczelni w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Interesujących, z punktu widzenia oceny procesów internacjonalizacji uczelni, odpowiedzi dostarczają pytania G47 i G48. Trudno je jednak w miarę jednoznacznie ocenić w kategorii mierników efektywności działania wewnętrznych procesów zapewniania jakości kształcenia. Inne bowiem znaczenie będzie miało np. prowadzenie wybranych fakultatywnych zajęć, inne zaś obligatoryjne prowadzenie wszystkich zajęć na danym kierunku w języku obcym. Inaczej należy ocenić prowadzenie kursu w języku obcym dla grupy obcokrajowców i dla grup mieszanych z udziałem np. studentów wizytujących uczelnie w ramach programów wymiany międzynarodowej. Tym niemniej, nawet bardzo ogólna informacja uzyskana w wyniku omawianego badania ukazuje stopień zróżnicowania podejść i aktywności uczelni w tym zakresie. Może być dla władz uczelni materiałem wyjściowy do refleksji nad przyjętą strategią działania.

Złożone pytanie G49, dotyczące implementacji i zakresu stosowania punktów ECTS, bardziej związane jest z blokiem oceniającym zaawansowanie Procesu Bolońskiego niż z internacjonalizacją procesu kształcenia. System ECTS, początkowo wprowadzany jako narzędzie ułatwiające organizowanie mobilności studentów, jest obecnie ważnym elementem nowoczesnej (w sensie Procesu Bolońskiego) organizacji kształcenia i dokumentowania osiągnięć studenta. Właściwe i powszechne stosowanie systemu ECTS może stanowić ważny wskaźnik efektywności działania wewnętrznych procesów zapewniania jakości. Na większości polskich uczelni wprowadzanie punktów ECTS jest dopiero w bardzo początkowym stadium. Często dokonywane jest bardzo formalnie i traktowane jako dodatkowy, uciążliwy wymóg administracyjny, a nie proces pozwalający na udoskonalenie i optymalizację programów oraz planów kształcenia.

Co prawda odpowiedzi na pytanie G49 nie potwierdzają takiej diagnozy, ale według autora tego komentarza jest ona jednak słuszna. Stąd wniosek, że potrzebne jest inne sformułowanie pytania dotyczące tej kwestii. Nie należy z tego wnioskować, że uczelnie udzieliły fałszywych odpowiedzi. Punkty ECTS formalnie przypisane do poszczególnych zajęć dają istotny obraz zakułowanych osiągnięć studenta w każdym systemie organizacji zajęć. W podobny sposób należy je traktować, jeśli chodzi o dokumentowanie jego osiągnięć. A z racji obowiązku zapewnienia odpowiedniej liczby dość dowolnie zliczanych punktów ECTS można uznać, że system ten istotnie „wspomaga” planowanie programu studiów. Jeśli jednak dwie uczelnie deklarują, że sys-

tem ECTS nie funkcjonuje w nich jako system akumulacji osiągnięć; jeśli tylko jedna nie stosuje go do dokumentowania osiągnięć; a cztery nie uważają, by wspomagał planowanie programu studiów, to niespójność odpowiedzi na to pytanie jest sama w sobie wskazówką, że wiele jeszcze pozostaje w tej dziedzinie do zrobienia. Pytania ankiety należy udoskonalić tak, aby zapewniły otrzymanie informacji pozwalającej lepiej ocenić aktualny stan rzeczy.

2.10. Blok H: Stopień zaawansowania Procesu Bolońskiego

Uzyskanie prawidłowej oceny stopnia zaawansowania Procesu Bolońskiego jest problemem, który nie został zadowalająco rozwiązany w żadnym kraju uczestniczącym w tym niemającym wcześniejszego odpowiednika przedsięwzięciu. Dokonywane okresowo oceny wskazują na mniej lub bardziej zadowalające postępy, ale publikowanym wynikom analiz towarzyszy powszechne przekonanie, że nie w pełni oddają one rzeczywisty stan. Wątpliwości te wynikają z faktu, że o prawdziwej skali postępu decydują i będą decydować nie tyle rozwiązania organizacyjne i ustawowe, co wielka przemiana kulturowa, trudna do ocenienia przy użyciu wymiernych kryteriów postępu. Tym niemniej, omawiana ankieta jest jedną z nielicznych do tej pory prób znalezienia narzędzia takiej oceny i z pewnością dostarcza interesujących danych porównawczych.

Pytanie H50, otwierające ten blok ankiety, sformułowano wtedy, kiedy nie obowiązywały jeszcze przepisy wymuszające wprowadzenie studiów dwustopniowych na zdecydowanej większości kierunków studiów. Obecnie uzyskane odpowiedzi odzwierciedlają istniejący stan prawny, a tym samym nie dostarczają informacji o interesujących nas wewnętrznych procesach zapewniania jakości kształcenia. Pamiętając, że istotną przesłanką wprowadzenia studiów dwustopniowych było stymulowanie poziomej i pionowej mobilności studentów, należy wysoko ocenić informacje uzyskane w odpowiedziach na pytania H53–55. Wskazują one, że w wielu uczelniach wprowadzenie dwustopniowego systemu studiów stworzyło warunki do mobilności studentów. Jednocześnie znaczne zróżnicowanie odpowiedzi ukazuje wartość tak określonego benchmarku dla pozycjonowania uczelni pod względem zaawansowania w procesie „bolonizacji” kształcenia i wnoszonej w ten sposób nowej jego jakości.

2.11. Blok I: Wewnętrzny system zarządzania jakością kształcenia

Wprawdzie celem badania była ocena procesów związanych z wewnętrznymi systemami zapewniania jakości kształcenia, ale blok pytań zamykający ankietę dotyczy nie tyle procesów, co generycznych cech systemów stosowanych bądź wdrażanych w poszczególnych uczelniach. Tak więc informa-

cyjna wartość uzyskanych odpowiedzi w znacznej mierze polega na tym, że obrazują one zróżnicowanie podejść, a w pewnym sensie również stopień ich zaawansowania, sformalizowania i profesjonalizacji.

Odpowiedzi na pierwsze pytania tego bloku (I56, I57) wskazują na dwa podejścia w stosowaniu spójnego systemu obowiązującego w całej uczelni (zdecydowana większość) przy różnej dopuszczalnej skali jego zróżnicowania w odniesieniu do poszczególnych kierunków studiów. Benchmark opracowany tylko pod kątem oceny tych cech byłby przydatny dla określenia charakteru posiadanego/wdrażanego systemu i określenia kierunków jego rozwoju i optymalizacji. Biorąc pod uwagę wymogi związane z odpowiedzialnością uczelni za uwiarygodnienie deklarowanych efektów kształcenia, cenne wydaje się pięć kolejnych pytań (I58–I62), dotyczących dokumentowania, nadzoru i pielęgnacji systemu oraz pytania, dotyczące jego dostępności dla różnych grup interesariuszy. Wśród ostatnich pytań brakuje tych o dostępność systemu dla interesariuszy zewnętrznych (ważny i akcentowany wymóg formułowany zarówno w założeniach ERK, jak i wymogach ESG). Pytanie I64, dotyczące udziału samorządu studentów w funkcjonowaniu systemu, powinno zostać rozbudowane o udział innych grup zainteresowanych jego właściwym działaniem.

2.12. Podsumowanie

Omawiana ankieta stanowi pierwszą próbę opracowania metody wyznaczenia mierników umożliwiających benchmarking procesów związanych z wewnętrznymi systemami zapewniania jakości kształcenia w szkołach wyższych. Co najmniej kilka czynników sprawia, że jest to zadanie bardzo trudne. Po pierwsze, samo zagadnienie wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia jest w większości polskich uczelni raczej wciąż nowością niż rutynowym działaniem. Po drugie, uczelnie nigdy nie otrzymały zewnętrznego wsparcia w tworzeniu takich systemów. Po trzecie, warunki ekonomiczne i zmieniające się ramy prawne nie zachęcały do tej pory do podjęcia długofalowych i systematycznych działań na rzecz jakości kształcenia oraz wsparcia tych działań nakładami na zapewnienie odpowiedniego zaplecza logistycznego.

Tak więc przy znanych w skali globalnej problemach, jakie towarzyszą próbom oceniania szkół wyższych pod względem jakości kształcenia, w warunkach polskich zagadnienie to wydaje jeszcze bardziej skomplikowane niż w krajach, w których działania takie mają długą tradycję i naturalne bodźce konkurencyjne, zachęcające uczelnie do poszukiwania dróg korzystnego dla nich rozwoju, w tym przez uczestnictwo w programach benchmarkingowych. Omawiana ankieta z pewnością nie jest doskonała, ale potwierdza słuszność podjęcia prac nad diagnozą stopnia zaawansowania samego procesu kształtowania oceny jakości kształcenia, a nie wewnętrznych systemów mających tę jakość zapewnić. Jej niedoskonałość zdaje się wynikać z dwóch

zasadniczych powodów. Pierwszy, badanie tak złożonego problemu zawsze będzie doskonalone metodą kolejnych przybliżeń i trudno byłoby oczekiwać, że niewielkie grono osób pracujących nad pierwszą wersją ankiety od razu przygotuje jej doskonały model. Drugi, niezmiernie istotny powód, to stająca właśnie (przy dużej nieświadomości środowisk akademickich) kulturowa rewolucja, którą niesie wdrażanie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Po ich wprowadzeniu uczelnie staną przed wielkim wyzwaniem, jakim będzie konieczność zadeklarowania efektów kształcenia (obejmujących nie tylko opanowanie przez studentów/absolwentów określonego kwantum wiedzy, ale także umiejętności jej praktycznego stosowania i nabycie szeregu tzw. kompetencji miękkich – od umiejętności samokształcenia i pracy zespołowej, po rozwój świadomości obywatelskiej, w tym odpowiedzialności za właściwe korzystanie z nabytej wiedzy). To na uczelni spoczywać ma odpowiedzialność za rzeczywiste osiągnięcie efektów kształcenia i obowiązek przekonania świata zewnętrznego (od uczelni partnerskich, po kandydatów na studia, ich rodziców i przyszłych pracodawców) o tym, że praktyka życia codziennego nie rozmija się z głoszonymi hasłami. Warunkiem sukcesu będzie więc posiadanie dobrze funkcjonującego systemu zapewniania jakości i walidacji zakładanych efektów kształcenia. Będzie to musiał być system otwarty dla wszystkich zainteresowanych, prowadzony o wiele bardziej formalnie niż do tej pory, system zapewniający dokumentację podejmowanych działań i ich wyników i co najważniejsze, posiadający mechanizmy sprzężeń zwrotnych odnoszących się zarówno do doskonalenia jakości kształcenia, jak i do samych procedur zapewniania jakości.

W tym kontekście, potrzeba i przydatność benchmarkingu procesów związanych z wewnętrznymi systemami zapewniania jakości nie może budzić wątpliwości. W najbliższych latach uzyskiwane w ten sposób informacje będą niezwykle cenne dla wszystkich szkół wyższych pracujących nad opracowaniem jakościowo nowych procedur i systemów. W kolejnym etapie, dzięki zapewnieniu obiektywnej informacji o sytuacji w całej grupie zainteresowanych współpracą uczelni, będą one dostarczać przesłanek do decydowania o dalszych kierunkach rozwoju.

Bibliografia

Recommendation of The European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning [online]; [dostęp: 22.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:en:pdf>.

Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM (2009) 487 final, Brussels, 21.9.2009.

3. Wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej – już nie dlaczego, ale jak?

Stanisław Chwirot

3.1. Dlaczego?

Dziesięć lat po ogłoszeniu tzw. Deklaracji Sorbońskiej (1998), którą można uznać za początek procesu głębokiej transformacji szkolnictwa wyższego, określanej mianem Procesu Bolońskiego (od podpisanej rok później Deklaracji Bolońskiej), ten realizowany z wielką determinacją i systematycznością społeczny projekt wszedł w jakościowo nowy etap wyznaczony przyjęciem w kwietniu 2008 r. przez Parlament Europejski i Radę Europy rekomendacji dotyczącej wprowadzenia Europejskich Ram Kwalifikacji – ERK (*Recommendation of The European...*).

Dokument ten zawiera w swoim tytule odniesienie do problemu kształcenia przez całe życie (ang. *lifelong learning* – LLL), który w istocie jest zasadniczą przyczyną podejmowanych – obecnie już w skali globalnej – reformatorskich działań w sferze szkolnictwa wyższego. Analiza tych zjawisk nie jest celem niniejszego tekstu, jednak dla uzasadnienia niektórych zawartych w nim tez, niezbędne jest odwołanie się do wybranych, fundamentalnych problemów, przed którymi stanęło współczesne społeczeństwo i uczelnie wyższe.

Niezwykłe dynamiczny postęp nowych technologii, tempo gromadzenia wiedzy oraz globalizacja gospodarki z jednej strony, sprawiły, że wyraźnie wzrosły oczekiwania i wymogi pracodawców w stosunku do wiedzy i umiejętności pracowników; z drugiej zaś, paradoksalnie, obniżyły znaczenie dyplomu uniwersyteckiego, szczególnie pod względem potwierdzania w dłuższym okresie czasu posiadanych umiejętności poszukiwanych na rynku pracy, nawet w obszarze bliskim dziedzinie, w której absolwent uzyskał dyplom. Ponadto nadzwyczaj szybki wzrost zapotrzebowania na studia na poziomie wyższym sprawił, że uczelnie stanęły przed koniecznością gwałtownego zwiększenia liczby studentów, a procesowi temu nie towarzyszył (bo nie mógł) równie znaczący wzrost kadry i finansowania. W krótkim (w skali wcześniejszych trwających przez dziesięciolecia i dłużej procesów ewolucji szkolnictwa wyższego) czasie współczynniki skolaryzacji „skoczyły” z kilku do 50 i więcej procent, dlatego musiało dojść do problemów z oceną jakości kształcenia, a tym samym porównywalnością uzyskiwanej wiedzy i umiejętności absolwentów różnych

uczelni. Sytuację dodatkowo skomplikowało pojawienie się w masowym wymiarze mobilności pracowników, wynikającej z globalizacji światowej gospodarki, szybkiego pojawiania się i likwidowania miejsc pracy, zapotrzebowania i braku zapotrzebowania na określone kwalifikacje. Wszystkie te czynniki i procesy sprawiły, że wcześniejsze systemy zapewniania porównywalnej jakości, wynikające bądź to z tradycji uniwersytetu, bądź z narzucania centralnie określanych standardów kształcenia, przestały odpowiadać wyzwaniom i oczekiwaniom świata zewnętrznego: rynkowi pracy i samym uczelniom, stającym przed koniecznością rozstrzygnięcia o tym, czy i w jakim stopniu zaliczać wcześniejsze osiągnięcia edukacyjne kandydatom zgłaszającym chęć kontynuowania rozpoczętych w innych krajach studiów lub poszukującym możliwości rozszerzenia wcześniej zdobytej wiedzy i umiejętności.

Nie sposób nie odnotować faktu, że od 2012 r., zgodnie z przyjętymi przez Polskę zobowiązaniami, wszystkie instytucje edukacyjne (a więc również, a może nawet przede wszystkim uczelnie wyższe) powinny wydawać certyfikaty, świadectwa i dyplomy, opisujące zdobyte przez ich absolwentów kwalifikacje w sposób zgodny z Europejskimi Ramami Kwalifikacji (ERK). O ile można wątpić, czy wywiążemy się w terminie z przyjętego zobowiązania, to z pewnością nie możemy odkładać ich wdrożenia. Cena za opóźnienie – i ewentualne, formalne tylko wprowadzenie odpowiednich dokumentów bez poparcia ich wiarygodności zmianami systemowymi – będzie wysoka. Wdrożenie ram kwalifikacji oznacza dla uczelni wyższych konieczność, jeśli nie przebudowania programów studiów, to z pewnością przygotowanie ich opisu w „języku efektów kształcenia/uczenia się”. Opis ten będzie wiarygodny tylko wówczas, jeśli będzie wsparty charakterystyką procedur zapewniających uzyskiwanie deklarowanych efektów. Stąd w interesie każdej uczelni wyższej jest sprawne i pełne wprowadzenie do codziennej działalności wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Nie zapewnią tego prowadzone do tej pory działania, ukierunkowane głównie na wdrożenie tzw. parametrów wejściowych (jakość kadry, odpowiednia struktura i treści programów nauczania, infrastruktura dydaktyczna i badawcza).

3.2. Jak?

Formalnym celem ERK jest ustanowienie wspólnego, europejskiego systemu odnoszenia do siebie różnych krajowych systemów kształcenia, a tym samym ułatwienie mobilności tak wewnątrz nich, jak i między nimi. Osiągnięcie tego celu wymaga jednak głębokiej zmiany w organizacji procesu dydaktycznego i sposobach oceny jego jakości oraz efektywności. Istotą tej zmiany jest odejście od przyjętego do tej pory kształcenia opartego na założeniu, że jakość kształcenia zapewnią wysokie umiejętności kadry akade-

mickiej czy poziom merytoryczny prowadzonych zajęć. Zdecydowanie bardziej chodzi o przeniesienie uwagi na rzeczywiste efekty uczenia się studentów, ocenianych w tym przypadku pod kątem zdobytej wiedzy, umiejętności jej stosowania, rozwoju osobowego, a także przez zdolność adaptacji do wymogów rynku pracy i twórczego wnoszenia własnego wkładu w rozwój danej społeczności.

Rewolucyjne znaczenie ERK zawiera się więc w słowie *kwifikacje*, oznaczającym, że do porównywania systemów krajowych służyć będą nie kryteria wejściowe, opisujące treści programowe i wymagania dotyczące kadry oraz procesu kształcenia, a tzw. efekty kształcenia (ang. *learning outcomes*), bardziej poprawnie określane mianem „efektów uczenia się”. Takie podejście, niejako oczywiste, oznacza olbrzymią zmianę w sposobie zapewniania, badania i opisu jakości kształcenia, zatem wdrożenie właściwego systemu zapewniania jakości ma kluczowe znaczenie dla wejścia uczelni do systemu ram kwalifikacji.

Zwraca na to szczególną uwagę wspomniana rekomendacja, akcentując, że:

1. Polityka i procedury zapewniania jakości winny stanowić podbudowę wszystkich poziomów ram kwalifikacji.
2. Zapewnianie jakości winno być integralnym elementem zarządzania w instytucjach edukacyjnych.
3. Zapewnianie jakości winno uwzględniać regularne oceny instytucji, ich programów i wewnętrznych systemów zapewniania jakości, które to z kolei winny zawierać:
 - jasno określone, mierzalne cele i standardy,
 - reguły implementacji, uwzględniające udział wszystkich interesariuszy (ang. *stakeholders*),
 - odniesienie do warunków kształcenia (ang. *resources*),
 - spójne metody ewaluacji, łączące na każdym poziomie organizacji samoocenę i ocenę zewnętrzną,
 - mechanizmy sprzężenia zwrotnego i procedury zapewniające usprawnianie systemu,
 - szerokie upowszechnianie efektów dokonywanych ewaluacji (*Recommendation of The European...*).

Dokument, który obecnie określa przyjęte w Europie zasady zapewniania jakości w szkołach wyższych to *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* – ESG. Został on opracowany zgodnie z zaleceniem Berlińskiego Spotkania Ministrów krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim (2003). Mimo toczącej się w Europie dyskusji dotyczącej niektórych proponowanych w nim zasad i wytycznych oraz wynikających z nich bardziej szczegółowych rozwiązań, zbiór reguł ESG stanowi obecnie podstawę oceny wszystkich systemów zapewniania jakości w szkołach wyższych (np. zgodność zasad działania agencji akredytacyjnych

z ESG jest warunkiem ich wpisania do ustanowionego niedawno Europejskiego Rejestru). Kluczowe z punktu widzenia uczelni wyższych zalecenia ESG stanowią:

- uczelnie winny posiadać określoną politykę zapewniania jakości kształcenia i wynikające z niej procedury, powinny też rozwijać i implementować strategię ciągłego podnoszenia jakości kształcenia, a wszystkie te działania winny mieć charakter formalny i zawierać w sobie również politykę szerokiego informowania o podejmowanych przedsięwzięciach;
- programy i zasady dyplomowania winny być wprowadzone formalnie, okresowo oceniane i monitorowane pod kątem ich przestrzegania;
- studenci winni być oceniani w odniesieniu do znanych kryteriów, zasad i przepisów, które winny być przestrzegane;
- uczelnie winny także upewniać się, że ich pracownicy posiadają właściwe kompetencje i odpowiednio angażują się w proces kształcenia, wyniki weryfikacji pracowników powinny być udostępniane ciałom dokonującym zewnętrznej oceny jakości kształcenia w uczelniach;
- realizowane programy dydaktyczne winny być odpowiednio wspierane na poziomie infrastruktury i pomocy dydaktycznych dla studentów;
- organizacja studiów powinna być wsparta zorganizowanym systemem zbierania, analizowania i korzystania z informacji ważnych dla tej działalności;
- uczelnie powinny regularnie publikować aktualne, obiektywne informacje, ilościowe i jakościowe, dotyczące oferowanych programów i zasad dyplomowania.

Przyjęcie przez Sejm RP nowego projektu „Prawa o szkolnictwie Wyższym” (luty, 2012) oznacza, że niezależnie od ewentualnych zmian mających miejsce w ostatnich etapach procesu legislacyjnego Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego zaczną obowiązywać w Polsce w najbliższych miesiącach. Prawidłowe opisy programów i rzeczywista realizacja deklarowanych efektów kształcenia staną się wymogiem nie tylko w budowaniu wiarygodnej pozycji uczelni w wymiarze tak krajowym, jak i międzynarodowym, ale będą też łączyć się z otrzymaniem certyfikatów Polskiej Komisji Akredytacyjnej¹.

Stajemy tym samym wobec palącej konieczności wprowadzenia nowego systemu zarządzania jakością kształcenia, w formule niestosowanej dotąd w żadnej praktycznie uczelni w Polsce.

¹ Wcześniejsza nazwa Państwowa Komisja Akredytacyjna. Obecną nazwę Komisja uzyskała na mocy ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*. Więcej na ten temat zob. strona internetowa Komisji: <http://www.pka.edu.pl/index.php>.

3.3. Jaki powinien być wewnętrzny system zapewniania jakości kształcenia w uczelni wyższej?

Z pewnością nie powinien powielać dotychczas stosowanych procedur, chociaż wiele z nich może zostać z powodzeniem zaimplementowanych w nowym systemie. Różnorodność uczelni, ich struktur i rozwiązań organizacyjnych sprawia, że nie można opracować jednego uniwersalnego i przydatnego dla wszystkich modelu. Ponadto szereg szczegółowych wymogów będzie określonych przez PKA, która również musi zmienić swoje procedury i sposoby oceny uczelni². Można tu jednak odwołać się do ESG. Przeanalizujmy zatem określone tam ogólne zasady, odnosząc się jednocześnie do polskich realiów.

1. „uczelnie winny posiadać określoną politykę zapewniania jakości kształcenia i wynikające z niej procedury, powinny też rozwijać i implementować strategię ciągłego podnoszenia jakości kształcenia, a wszystkie te działania winy mieć charakter formalny i zawierać w sobie również politykę szerokiego informowania o podejmowanych przedsięwzięciach”

Warto zwrócić uwagę na akcentowane w zaleceniu wymogi formalnego charakteru podejmowanych działań oraz prowadzenia polityki szerokiego informowania o podejmowanych przedsięwzięciach. Stanowią one rodzaj „zabezpieczenia” gwarantującego, że podejmowane w tym obszarze działania nie będą miały charakteru jednorazowych deklaracji, że będą one prowadzone systematycznie z uwzględnieniem odpowiedniej dokumentacji. Będzie to wymagać wysiłku organizacyjnego. Nie da się, niestety, przeprowadzić owych zmian bez poniesienia nakładów pracy, czasu i pieniędzy oraz sformalizowania procesu, co z pewnością spotka się z oporem środowiska.

Jeśli deklarowane i upubliczniane działania mają być wiarygodne, niezbędne będzie również otwarcie na „świat zewnętrzny” i zapewnienie ich „zewnętrznej” weryfikacji. Właściwym rozwiązaniem może tu być zarówno włączenie zewnętrznych „interesariuszy” do niektórych z podejmowanych działań, jak i otwarcie się uczelni na oceny zewnętrzne – akredytacja, egzaminatorzy zewnętrzni, zbieranie opinii pracodawców.

2. „programy i zasady dyplomowania winny być wprowadzone formalnie, okresowo oceniane i monitorowane pod kątem przestrzegania przyjętych zasad”

² Zob. obecne procedury oceny instytucjonalnej, programowej, przyjęte przez PKA na stronie Komisji: <http://www.pka.edu.pl/index.php>, w zakładce „Procedury”.

Kuszące jest stwierdzenie, że nie ma w tym zaleceniu nic nowego. Już obecnie programy studiów są zatwierdzane przez rady wydziałów, senat czy komisje dydaktyczne uczelni. Z drugiej strony jednak, kiedy zapytać o to, czy zostały wprowadzone reguły dotyczące systematycznej okresowej oceny programów studiów, zasad dokonywania takich ocen, prowadzenia dokumentacji przedmiotów, bloków zajęciowych, odpowiedź w zdecydowanej liczbie przypadków będzie negatywna. Jeśli modułom zajęć będziemy przypisywać określone efekty kształcenia, okresowa analiza osiągnięcia założonych celów stanie się niezwykle istotna. W tym przypadku, może jeszcze bardziej niż w odniesieniu do działań ujętych w zaleceniu 1. ESG, ważne okaże się stosowanie odpowiedniej metodologii oraz dokumentowanie przyjmowanych ocen. Niezbędne będzie przypisanie prowadzonym zajęciom oczekiwanych efektów kształcenia, opisywanych nie tylko w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (ang. *learning goals*), ale również spodziewanego poziomu ich opanowania przez studentów.

3. „studenci powinni być oceniani w odniesieniu do znanych kryteriów, zasad i przepisów, które winny być przestrzegane”

Ocena postępów i zakresu zdobytej wiedzy jest nieodłącznym elementem każdego procesu kształcenia. Ważne jest jednak, jaką rolę pełni ona w odniesieniu tak do studentów, jak i uczelni. W tradycji polskich uczelni zaliczenia, testy, egzaminy pełnią funkcję kontrolną (do niedawna także selekcyjną). Potwierdzają osiągnięcie przez studentów określonego poziomu wiedzy (niekiedy umiejętności), są warunkiem dopuszczenia do kolejnych etapów edukacji. W nowym podejściu ich rola rozszerza się, mają one stanowić ważne narzędzie zdobywania informacji o jakości procesu kształcenia, osiąganiu oczekiwanych efektów, ewentualnie o potrzebie i kierunkach wprowadzania zmian w tym zakresie. Te podstawowe informacje, przedstawiane w syntetycznej formie będą z pewnością istotne dla oceny uczelni przez komisje akredytacyjne. Niezbędne będzie zatem stosowanie innych metod i narzędzi oceny jakości kształcenia, takich jak np.: ankiety, wywiady, badanie losów i karier absolwentów. Koniecznym będzie także gromadzenie szerszej niż dotąd dokumentacji – od zbiorów pytań egzaminacyjnych i dokumentacji wyników egzaminów, po opisy procedur oceny prac seminaryjnych i dyplomowych, przykłady takich prac czy dokumentowanie osiągnięć poszczególnych studentów.

4. „uczelnie winny także upewniać się, że ich pracownicy posiadają właściwe kompetencje i odpowiednio angażują się w proces kształcenia – wyniki takich ocen powinny być udostępniane ciałom dokonującym zewnętrznej oceny jakości kształcenia w uczelniach”

O ile kwestia określenia merytorycznych kompetencji nauczycieli akademickich nie budzi zasadniczych wątpliwości (choć nie zawsze), to ocena stopnia ich zaangażowania się w proces kształcenia w wielu jednostkach uczelnianych jest prowadzona pobieżnie, często ma ona charakter deklarytwny. W codziennej praktyce wielu uczelni, zwłaszcza tych, które cechuje wysoki poziom badań naukowych, wyniki ocen pracy dydaktycznej nie mają istotnego wpływu na pozycję pracowników, a same oceny służą nie tyle promowaniu dobrych praktyk, co raczej wychwytywaniu i korekcji/eliminacji nagannych. Można przyjąć za pewnik, że w nowych warunkach nie wystarczy samo ankietowanie studentów i mniej lub bardziej schematyczne wpisywanie ocen działalności dydaktycznej do arkuszy ocen nauczycieli akademickich. Potrzebne będą wskazania, czy i w jaki sposób efekty tych ocen przekładane są na działania projakościowe.

5. „realizowane programy dydaktyczne winny być odpowiednio wspierane na poziomie infrastruktury i pomocy dydaktycznych dla studentów”

Ten pozornie oczywisty wymóg może w wielu przypadkach rodzić problemy. Zmienia się na przykład rola bibliotek, często stosowane w ocenach kryteria, dotyczące na przykład liczby miejsc w czytelniach i bogactwa księgozbioru, mogą zderzać się z wymogiem zapewnienia dostępu do nowoczesnych źródeł informacji (bazy danych, elektroniczne wydania czasopism naukowych, podręczników itp.). W wielu przypadkach równie istotne jak wyposażenie pracowni w aparaturę lub sprzęt komputerowy będzie zapewnienie aktualnego, niekiedy kosztownego, oprogramowania. Wyzwanie może stanowić także upowszechnienie się nowych metod nauczania, np.: e-learning, zastępowanie „żywych demonstracji” pokazem komputerowym.

6. „organizacja studiów powinna być wsparta zorganizowanym systemem zbierania, analizowania i korzystania z informacji ważnych dla tej działalności”

O tym, że profesjonalne zorganizowanie i prowadzenie takiego systemu będzie z pewnością wyzwaniem dla każdej uczelni najlepiej może świadczyć fakt, że do chwili obecnej w zdecydowanej większości szkół wyższych nie udało się opracować i wdrożyć nowoczesnych systemów sprawozdawczości zarządczej nawet w sferze księgowości. Niezbędne zatem będzie profesjonalne wsparcie i nakłady finansowe na ten obszar funkcjonowania uczelni.

7. „uczelnie powinny regularnie publikować aktualne, obiektywne informacje, ilościowe i jakościowe, dotyczące oferowanych programów i zasad dyplomowania.”

Ważne, ale wcale nie oczywiste. PKA od pewnego czasu publikuje na swoich stronach raporty zespołów oceniających, ile uczelni zamieszcza na swoich stronach ich kopie, informację o wynikach ankiet studenckich, programach podnoszenia jakości kształcenia ip.

3.4. A więc?

Skoro nie da się uciec od konieczności wdrożenia oceny efektów uczenia się studentów, potrzebna jest refleksja nad tym, w jaki sposób to zrobić oraz jak szybko i jak efektywnie.

Należy zwrócić uwagę na dwa aspekty powyższego problemu. Po pierwsze, istotnym czynnikiem określającym efekty działań edukacyjnych uczelni jest student. Niezależnie od najlepszych nawet intencji uczelnianych, przygotowania ambitnych i obszernych programów kształcenia, to właśnie on musi poczynić określone postępy. Inaczej mówiąc, określając zakładane efekty, musimy wziąć pod uwagę możliwość ich osiągnięcia przez przeciętnego studenta. Trudno będzie więc np. dalej twierdzić, że student studiów zaocznych jest w stanie w podobnym czasie jak student studiów dziennych zrealizować identyczny program studiów. Co więcej, w imię własnej wiarygodności i dobra absolwentów tych studiów, konieczne będzie podjęcie działań, które w opinii świata zewnętrznego, zapewnią porównywalność efektów kształcenia na studiach dziennych i zaocznych, prowadzonych w tej samej uczelni, trzeba będzie jasno wskazać, na czym polega różnica między nimi. Takie podejście nie jest czymś nowym dla uczelni kształcących profesjonalistów i których działania na co dzień podlegają bezpośredniej ocenie. Podejście zorientowane na weryfikację osiągnięć studenta jest czymś naturalnym w przypadku uczelni artystycznych, także szereg innych zawodów wymaga certyfikacji umiejętności, a odpowiednie procedury sprawdzające mogą być i często są prowadzone przez korporacje zawodowe itp. Z pewnością warto czerpać z tych doświadczeń. Po drugie, nie wolno ulec naturalnej pokusie skupienia się na tym, co umiemy najlepiej, czyli na procedurach zapewniających osiągnięcie odpowiednich efektów uczenia się studentów w kategoriach wiedzy i umiejętności jej stosowania. Z punktu widzenia pracodawców i absolwentów, równie istotne są tzw. umiejętności miękkie, czyli postawy, które można wykształcić głównie poprzez odpowiednią organizację procesu kształcenia (odejście od zajęć w dużych grupach, zwiększenie zakresu samodzielnej pracy studenta, wprowadzenie nowych zajęć lub wzbogacenie dotychczasowych o elementy rozwijające na przykład umiejętności przeszukiwania baz danych, przygotowywania prezentacji itd.), ale również inne podejście do organizacji praktyk zawodowych. Tego rodzaju zmiany muszą pociągnąć za sobą odejście od sztywnego rozliczania pensum dydaktycznego wyłącznie poprzez tzw. godziny kontraktowe. Z góry można przewidzieć, jakie problemy pociągnie to za sobą.

Podsumowując, niezależnie od tego, jak sprawnie i dobrze zostanie zorganizowany system wewnętrznego zapewniania jakości kształcenia, dla jego weryfikacji i społecznej akceptacji niezbędna będzie współpraca z partnerami spoza uczelni – tak z innymi uczelniami krajowymi i zagranicznymi, jak i pracodawcami oraz reprezentantami innych zainteresowanych grup społecznych. Tylko poprzez takie otwarcie można będzie jednocześnie, utwierdzić się co do celowości prowadzonych działań i skutecznie budować markę uczelni.

Bibliografia

- Ewell, P. T. (2001). *Accreditation and Student Learning Outcomes: A proposed Point of Departure* [online]. Council for Higher Education Accreditation (CHEA), Washington [dostęp: 22.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.chea.org/award/StudentLearningOutcomes2001.pdf>.
- Recommendation of The European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* [online]; [dostęp: 22.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:c:2008:111:0001:0007:en:pdf>.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* [online]. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), Helsinki, 2005 [dostęp: 22.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).

4. Wizja uniwersytetu naszych marzeń – odpowiedzi doktorantów dla kreatorów uczelni

Kinga Kurowska, Mariusz Luterek

4.1. Wstęp

Misja uniwersytetu, odwołując się do tradycji średniowiecznej *akademii*, obejmuje szerzenie i poszerzanie wiedzy, przy poszanowaniu różnorodności, wielokulturowości, wielości poglądów oraz tolerancji i szacunku dla innych. Nadrzędnym celem, do którego odwołuje się misja edukacyjna *szerzenia wiedzy*, jest człowiek i jego potrzeby. Obejmuje to kształtowanie u studentów i doktorantów takich cech i postaw, jak: wiedza i umiejętności oraz sposób ich wykorzystywania, kreatywność i otwartość na zmiany, wyznawane wartości i wizja świata, a także sposób, w jaki człowiek w nim się odnajduje, jego poczucie własnej wartości i relacje z ludźmi.

W ostatnich latach w Polsce powstawało wiele szkół wyższych niemających z uniwersytetami wiele wspólnego. W szkołach tych, istniejących często dla indywidualnych korzyści majątkowych, student czy doktorant jest tylko „przedmiotem” przynoszącym odpowiednie środki. Dla uniwersytetu ważny jest oświecony człowiek, porozumiewający się w obcych językach, rozumiejący świat i zorientowany w jego problemach, człowiek, który ma poczucie misji obywatelskiej i może oddziaływać na swe otoczenie, a jego motywacje są skierowane ku innym – dla ich rozwoju i sukcesu. Dotyczy to w szczególności zadań o charakterze twórczym, związanych z działalnością badawczą.

Doktoranci w rozumieniu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2011, nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) są uczestnikami studiów doktoranckich, czyli zgodnie z Procesem Bolońskim – studiów III stopnia. Wprowadzenie wyżej wspomnianych wytycznych oraz coraz większa liczba absolwentów studiów II stopnia spowodowała umasowienie studiów doktoranckich, niestety ze spadkiem dla ich jakości. Proces ten wsparła zmiana finansowania studiów doktoranckich i włączenie ich do tzw. algorytmu, na podstawie którego wyliczano wysokość dotacji dydaktycznej (Martowska & Molasy, 2008). W samej tylko Polsce w 2009 r. kształciło się na uczelniach i w instytutach naukowych 35 671 doktorantów (*Szkoły wyższe...*, 2009b), podczas gdy, dla porównania, w 1990 r. w naszym kraju kształciło się 2695 doktorantów (*Szkoły wyższe...*, 2009a). Nie zawsze jednak bycie doktorantem łączy się z późniejszym posiadaniem stopnia naukowego doktora.

W efekcie na przestrzeni ostatnich lat możemy dostrzec dewaluację tytułów zawodowych, jak również kolejnych stopni i tytułów naukowych. W ostatnim czasie powstały w Polsce dwie strategie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, „środowiskowa”, przygotowana przez Fundację Rektorów Polskich na zlecenie konsorcjum KRASP (KRePSZ) – FRP–KRZaSP, oraz „ekspercka”, przygotowana na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego przez Konsorcjum Ernst&Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. W dalszych pracach nad strategią rządową, jako podstawę przyjęto propozycję środowiskową, która wyraźnie wskazuje na potrzebę powrotu do tradycji, do stworzenia kilku silnych uniwersytetów badawczych, a nie rozdrabniania się na wiele mało znaczących na arenie międzynarodowej uczelni.

W duchu zmian również doktoranci dostali szansę wypowiedzenia się w kwestii własnej wizji uniwersytetu przyszłości w 2020 r. Podczas *X Szkoły Fundacji Rektorów Polskich dla liderów samorządu i organizacji doktorantów* zebrano ankiety od jej uczestników. Wyniki zostały przedstawione poniżej.

4.2. Opis badania

Badanie na grupie przedstawicieli samorządów i organizacji doktorantów zostały przeprowadzone przez Fundację Rektorów Polskich. Jego celem było uzyskania odpowiedzi na pytania dotyczące wizji uniwersytetu w przyszłości oraz modelu funkcjonowania studiów doktoranckich. Wyniki z założenia będą potraktowane jako podpowiedź dla kadry zarządzającej oraz dla kreatorów uczelni w projektowaniu uniwersytetu przyszłości.

Ankieta została przeprowadzona w dniu 19 września 2011 r. podczas *X Szkoły FRP dla liderów samorządu i organizacji doktorantów*, moduł II pn. *Szkolnictwo wyższe: nowelizacja, strategia, polityka – oczami doktorantów*, sesja II poświęcona formułowaniu wizji uniwersytetu naszych marzeń – podpowiedzi doktorantów dla kreatorów uczelni.

Badanie zostało przeprowadzone metodą ilościową, techniką ankiety, za pomocą narzędzia, jakim jest kwestionariusz ankiety. Uczestnikami badania byli doktoranci, przedstawiciele samorządów doktorantów i organizacji studentów wydelegowani na szkołę FRP przez rektorów uczelni. Zebrano 45 ankiet. Respondenci byli przedstawicielami niżej wymienionych typów szkół wyższych:

- uniwersytetów: 17,
- politechnik: 16,
- uczelni medycznych: 4,
- uczelni przyrodniczych: 4,
- uczelni ekonomicznych: 2,

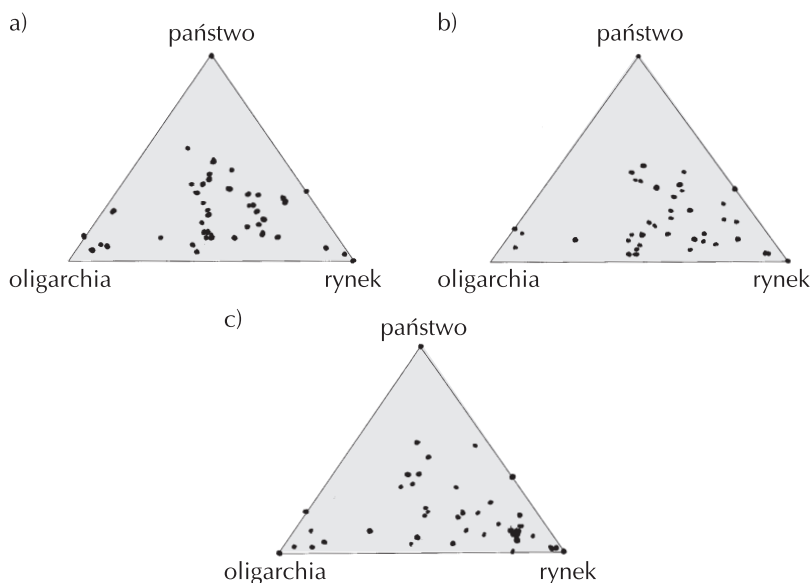
- uczelni pedagogicznych: 1,
- uczelni artystycznych: 1.

Ankieta została podzielona na dwie części. Pierwsza dotyczyła ogólnej wizji przyszłego uniwersytetu, jego relacji z otoczeniem zewnętrznym, jego misji, a także funkcji, jakie uczelnia powinna pełnić; drugą poświęcono modelowi funkcjonowania studiów III stopnia, czyli studiów doktoranckich, w perspektywie do 2010 r. Uczestnicy badania odpowiedzieli w sumie na 22 pytania.

4.3. Wyniki badania ankietowego

W pierwszych trzech pytaniach respondenci zostali zapytani, jaki powinien być model dominującego wpływu na organizację szkolnictwa wyższego w Polsce w odniesieniu do różnych typów studiów i uczelni publicznych oraz niepublicznych (rys. 1).

Rysunek 1. Jaki powinien być model dominującego wpływu na organizację szkolnictwa wyższego w Polsce w odniesieniu do: a) studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych, b) studiów niestacjonarnych na uczelniach publicznych, c) studiów stacjonarnych na uczelniach niepublicznych (*Pytanie 1, 2, 3*)

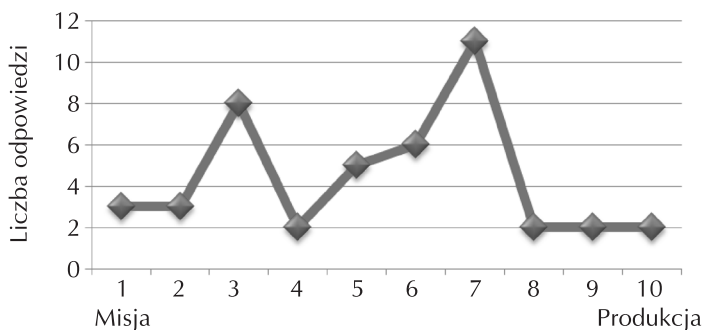


Analiza ta przeprowadzona została na podstawie modelu organizacyjnego szkolnictwa wyższego stworzonego przez Burtona Clarka (Clark, 1983, p. 143). Jak możemy zauważyć, większość odpowiedzi uczestników badania mieści się w dolnej połowie trójkąta, co oznacza, że respondenci wyraźnie wskazywali, że we wszystkich aspektach ważniejsze jest środowisko aka-

demickie, sama uczelnia oraz rynek, aniżeli rola państwa. Państwo według badanych powinno odgrywać zdecydowanie mniejszą rolę w organizacji szkolnictwa wyższego. Według ankietowanych zarówno w przypadku studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych, studiów niestacjonarnych na uczelniach publicznych, jak i studiów stacjonarnych na uczelniach niepublicznych istotną rolę odgrywają rynek oraz oligarchia akademicka. W takich systemach rynek jest rozstrzygającym mechanizmem koordynującym, uczelnie mają autonomię w obszarze programów i kadry, konkurują o studentów, kadre, granty, a ich struktura organizacyjna jest podporządkowana efektywności, w tym także finansowej. Jednocześnie, co jest szczególnie widoczne w trójkącie studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych, uczelnie funkcjonują w oparciu o zasadę samoregulacji (samorządności), jest nią wolność nauczania i badań. Państwo zapewnia ramy prawne i finansowanie szkół wyższych, ale bez ingerencji w ich wewnętrzny sposób zarządzania, bez regulowania przyjęć studentów, programów, egzaminów i struktury organizacyjnej uczelni, która sama decyduje o wykładanych przedmiotach i ich treści, promocjach i uposażeniu kadry akademickiej. Tylko jeden respondent jako jedyną siłę decydującą wskazał państwo. Taki wynik badania pozwala wysnuć wniosek, że zdaniem respondentów centralne sterowanie szkolnictwem wyższym nie jest właściwym modelem dla Polski.

Misją uczelni jest osiągnięcie efektów. Efekty kształcenia oznaczają wszystko to, co osoba uczestnicząca w procesie kształcenia prowadzonym przez instytucję edukacyjną lub szkoleniową wie, rozumie i potrafi wykonać po jego zakończeniu, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych (MNiSzW, 2011b). Rodzi to oczywiste pytanie i łączące się z nim zagadnienia: Czy efekt należy traktować jako produkt?, Czy posiadający określone kompetencje absolwent może być „produktem” przygotowanym np. do potrzeb rynku pracy? i Czy można mówić o uniwersytecie w języku produkcji? Odpowiedzi na powyższe kwestie zostały przedstawione na rysunku 2.

Rysunek 2. Czy należy mówić o uniwersytecie w języku produkcji? (Pytanie 4)



Zgodnie z wyborami respondentów, trudno jest mówić o jednej poprawnej odpowiedzi. Jak widać, często w zależności od typu uczelni (np. doktoranci uczelni technicznych częściej wskazywali na „produktywność” szkół wyższych jako pozytywny aspekt niż doktoranci innych typów szkół wyższych) będziemy mieć do czynienia z zupełnie innymi deklaracjami.

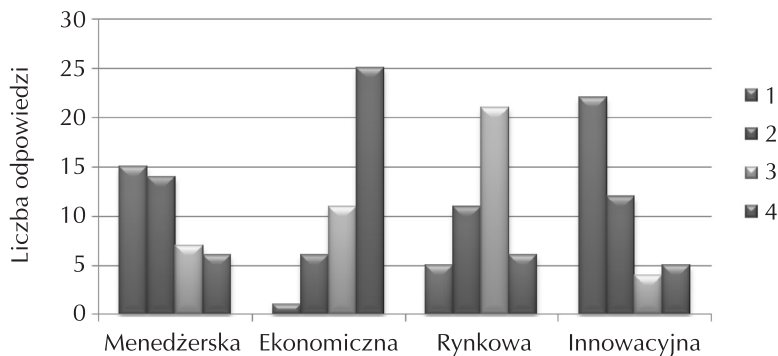
Analizując uczelnię jako przedsiębiorstwo, respondenci zdecydowanie wskazali, że najważniejszą rolą uczelni jest innowacyjność, następnie rola menedżerska, dalej rola rynkowa, najmniej ważna jest rola ekonomiczna.

Tabela 1. Która z orientacji w uniwersytecie przedsiębiorczym jest najważniejsza? Należy uporządkować w kolejności od najbardziej do najmniej ważnej, wpisując odpowiednią cyfrę (Pytanie 5)

Orientacja	Waga				Średnia
	1	2	3	4	
Menedżerska	15	14	7	6	2,10
Ekonomiczna	1	6	11	25	3,40
Rynkowa	5	11	21	6	2,65
Innowacyjna	22	12	4	5	1,81

Wśród ankietowanych zdecydowanie istnieje przekonanie, iż rozwój i innowacyjność są fundamentami strategii uczelni, zaś najmniejszą rolę odgrywa efektywność ekonomiczna, jako jeden z celów działania uczelni. Orientacja menedżerska, czyli nowoczesny system zarządzania zorientowany na efektywne wykorzystanie zasobów i ich rozwój, a także orientacja rynkowa, jako mechanizm rynkowy są istotnymi kryteriami decyzji bieżących i rozwojowych uczelni (rys. 3).

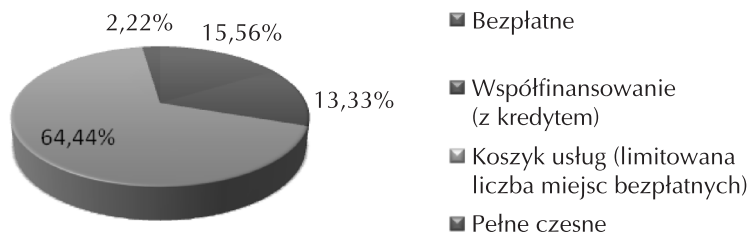
Rysunek 3. Która z orientacji w uniwersytecie przedsiębiorczym jest najważniejsza? Należy uporządkować w kolejności od najbardziej do najmniej ważnej, wpisując odpowiednią cyfrę (Pytanie 5)



Z dniem 1 października 2011 r. weszła w życie znowelizowana ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Mimo że projekt ustawy był długo konsultowany z całym środowiskiem akademickim i każda ze stron miała duży wpływ na jego ostateczny kształt, nie obyło się bez kontrowersji. Jedną z bardziej znaczących, a nawiązujących jednocześnie do analizowanych badań ankietowych były umowy student – uczelnia. Profesor Jerzy Woźnicki, współtwórca ustawy z 2005 r., powiedział: „Teoretycznie możliwe byłoby zawieranie umowy z każdym studentem na początku studiów „na wszelki wypadek”, na okoliczność warunków odpłatności, gdyby tego rodzaju obowiązek wobec danego studenta kiedyś powstał. Oznaczałoby to, że nawet ci lepsi studenci, niewnoszący żadnych opłat, musieliby też zawierać umowy niejako zbędnie, niepotrzebnie. W praktyce jednak, nie ma obowiązku prawnego ani konieczności, ani potrzeby zawierania takiej umowy z każdym studentem na początku studiów, precyzowania w niej rozmaitych scenariuszy „na wszelki wypadek” i opisywania ich, co do – powtórzmy to raz jeszcze – warunków odpłatności za studia, bo do tego ogranicza się ustawowy zakres takiej umowy” (Woźnicki, 2011). Czy zatem chęć wprowadzenia umów dla wszystkich studentów bez względu na formę i tok studiów nie skłania do zastanowienia się nad zlikwidowaniem bezpłatnego studiowania? Od jakiegoś czasu pewne środowiska próbują rozpocząć dyskusję na temat opłat za studia, ich współ- bądź pełnego finansowania przez studentów, a w/w wątpliwości w kwestii umów ze studentami mogą doprowadzić do wznowienia tej debaty.

Doktoranci, niedawni absolwenci studiów II stopnia, w pytaniu 6 przedstawili swój pogląd na ten temat. Wyraźnie wskazali na konieczność, przynajmniej w części, bezpłatnego dostępu do studiów. Największą popularnością cieszył się koszyk usług, czyli limitowana liczba miejsc bezpłatnych. Zarówno w pełni płatne, jak i w pełni bezpłatne studia stanowiły zaledwie jedną piątą odpowiedzi. Pozostałe wyniki ilustruje rysunek 4.

Rysunek 4. Jaki model finansowania studiów stacjonarnych na uczelniach publicznych w Polsce byłby najlepszy w perspektywie następnych 10 lat? (Pytanie 6)

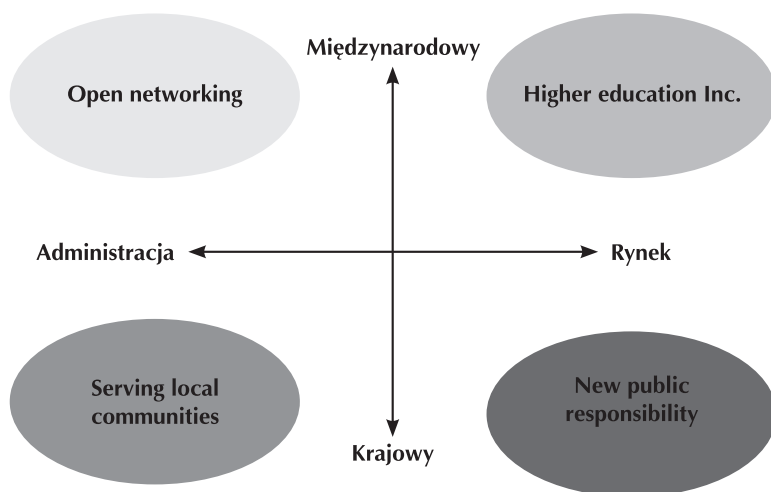


W szkołach wyższych mimo wielu ewolucyjnych zmian niezmiennie pozostawały podstawowe założenia uniwersytetu i jego idea. Aktualne do dziś pozostają takie zasady, jak: *zasada twórczości*, która musi obejmować badania naukowe i nauczanie; *zasady i wartości etyczne*,

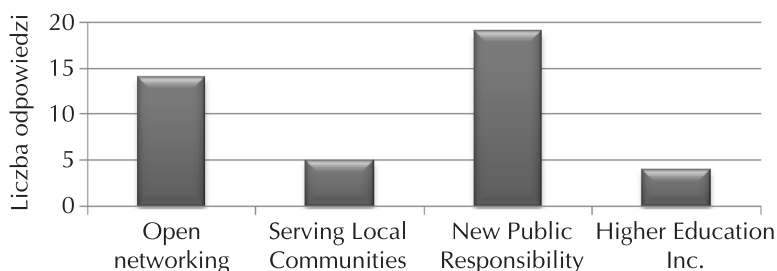
w tym poszanowanie prawdy, dyscyplina, wysokie wymagania oraz dostarczanie wzorców moralnych; zasada wolności akademickich, a wśród nich korporacjonizm; zasada kooptacji (immatrykulacja), zasada elekcji i zasada autonomii; wartości uniwersyteckie, obejmujące m.in. zasadę wspólnoty, relację mistrz – uczeń i zasadę powszechności ponadnarodowej, czy też zasada powszechności nauk, w tym wielości dyscyplin. Nowe wyzwania, a wśród nich skutki przejścia od kształcenia elitarnego do masowego w warunkach ograniczeń finansowych i oddziaływań rynkowych, rewolucja technologiczna i zmiany kulturowe w sposobach komunikowania się ludzi, wpływają w istotny sposób na metodykę i formy współpracy naukowej oraz kształcenia na poziomie wyższym, także na nowe wyzwania konkurencyjne związane z rosnącą rolą rynku jako regulatora w szkolnictwie wyższym (Woźnicki, 2009).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) przedstawiła cztery możliwe scenariusze rozwojowe uniwersytetów w XXI w. Uczestnicy badania prezentowali dwa skrajne poglądy. Z jednej strony grupa 31% badanych opowiedziała się za scenariuszem *Open networking* (współpraca instytucji a nie konkurencja, wysokie umiędzynarodowienie), a z drugiej zaś prawie 43% badanych uważa, że najlepszym, z perspektywy polskich realiów będzie model *New public responsibility* (uczelnie finansowane ze środków publicznych, ale niezależne (czesne, środki z działalności badawczej, konwergencja i konkurencja). Dwa pozostałe scenariusze *Serving local communities* (nastawienie na społeczności lokalne i regionalne) oraz *Higher education Inc.* (globalna konkurencja w obszarze usług edukacyjnych i naukowo-badawczych), jak można zauważyć na rysunku 6, według respondentów nie sprawdzą się w polskich realiach.

Rysunek 5. Uniwersytety w XXI w. – cztery scenariusze OECD



Rysunek 6. Który ze scenariuszy OECD jest najlepszy z perspektywy polskich realiów? (Pytanie 7)



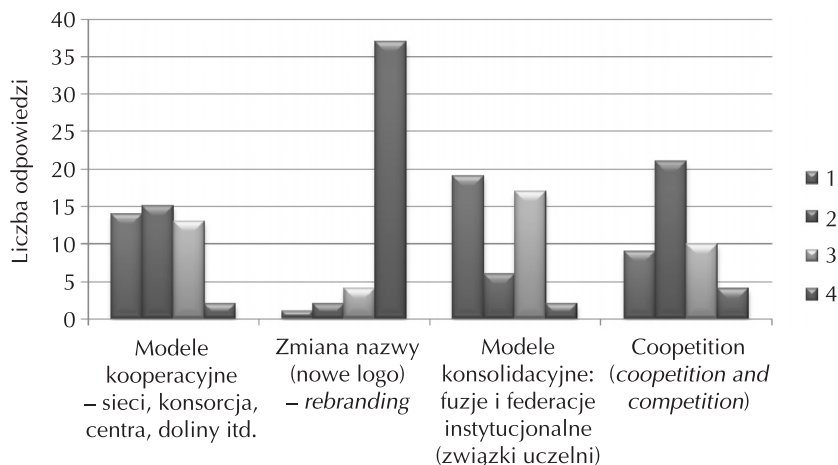
Spoglądając na odpowiedzi na pytanie 8, dotyczące misji uniwersytetu, możemy zauważyć, że wynikiem najbardziej istotnym dla badanych jest poszerzenie wiedzy i innowacyjność, relacje z otoczeniem, a także rozwój indywidualny. Respondenci mniejszej roli doszukują się w takich elementach misji uniwersytetu, jakimi są kreowanie obywatelskości czy przejrzystość, przewidywalność i rozliczalność.

Tabela 2. Który z elementów misji uniwersytetu jest najważniejszy? Należy uporządkować w kolejności od najbardziej do najmniej ważnej, wpisując odpowiednią cyfrę (Pytanie 8)

Element misji	Waga						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Służebność uniwersytetu	1	4	7	9	10	13	4,41
Poszerzanie wiedzy, innowacyjność	29	9	3	2	0	1	1,59
Relacje z otoczeniem (rynek pracy)	6	16	10	7	5	0	2,75
Przejrzystość, przewidywalność i rozliczalność	2	2	4	12	11	13	4,52
Rozwój indywidualny	3	10	13	6	11	1	3,34
Kreowanie obywatelskości	2	3	6	6	11	16	4,57

O współczesnej uczelni z jednej strony możemy mówić pod kątem tradycji i misji, a z drugiej zaś jako przedsiębiorcy. Szkoły wyższe stawiając się w tej drugiej roli, szukają nowych form konkurencyjności nad innymi. W pytaniu 9 ankietowani ustosunkowywali się do pytania, która z innowacji instytucjonalnych jest najbardziej efektywna w polskich realiach. Zdecydowana większość opowiedziała się za modelami kooperacyjnymi oraz konsolidacyjnymi. Widać również, że dla doktorantów najmniej efektywna jest zmiana nazwy i logo uczelni (ang. *rebranding*) (rys. 7).

Rysunek 7. Która z innowacji instytucjonalnych jest najbardziej efektywna w polskich realiach? Należy uporządkować w kolejności od najbardziej do najmniej ważnej, wpisując odpowiednią cyfrę (Pytanie 9)



„Za paradoks naszych czasów może być uznany fakt, że uniwersytety, jeśli chcą utrzymać swój autorytet i pozycję, powinny wprowadzić pozostawać świątyniami wiedzy, ale zarazem muszą próbować być centrami wspaniałości, czego nie można osiągnąć bez innowacyjności i popierania postępu w sposób wyprzedzający otoczenie” (Woźnicki, 2009). Uniwersytet przedsiębiorczy będzie musiał przerodzić się w uniwersytet III generacji, który oprócz dotychczasowych elementów będzie brał pod uwagę wymiar innowacyjny.

Tabela 3. Która z funkcji uczelni jest najważniejsza? Należy uporządkować w kolejności od najbardziej do najmniej ważnej, wpisując odpowiednią cyfrę (Pytanie 10)

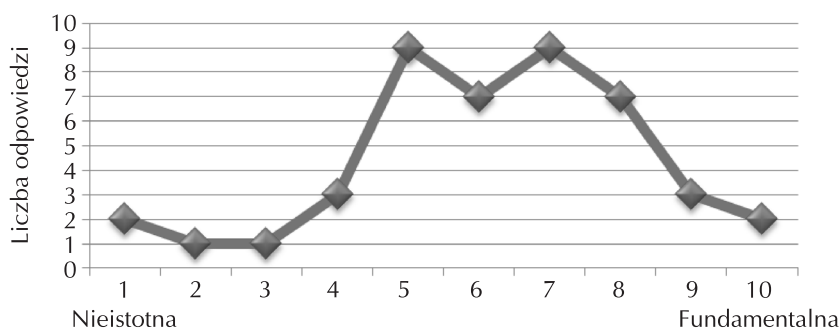
Funkcja	Waga						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Generatory wiedzy	23	7	8	2	3	1	2,05
Szkoły umiejętności	8	13	6	7	7	3	3,02
Technostartery	5	10	7	5	11	6	3,57
Centra doskonałości	3	3	7	15	10	6	4,00
Ośrodki pobudzania kreatywności	3	8	9	11	9	4	3,61
Instytucje kształtujące postawy	2	5	6	3	4	24	4,68

Przyglądając się wynikom funkcji, jakie powinna uczelnia pełnić, możemy dostrzec porównywalne z poprzednimi – misją uczelni – wyniki. Dla ankietowanych najważniejsze jest generowanie wiedzy i szkoła umiejętności, zaś najmniej

istotne kształtowanie postaw (tab. 3). I tutaj pojawia się pytanie, czy doktoranci nie widzą takiej funkcji uczelni, czy też odbywa się to na uczelni tak naturalnie, a jest niewyodrębnionym, niezauważalnym elementem? W tradycji akademickiej funkcję uczelni – instytucji kształtującej postawy uznaje się za jedną z najważniejszych, jest ona realizowana przez cały okres studiowania.

Kolejnym zagadnieniem poruszonym w ankiecie była kwestia uniwersytetu otwartego oraz nowej kultury komunikacji w nauce. Na pytanie 11, dotyczące ważności koncepcji uniwersytetu otwartego, respondenci odpowiedzieli, że jest to kwestia dość istotna, wybierając najczęściej wagi z przedziału 5–8.

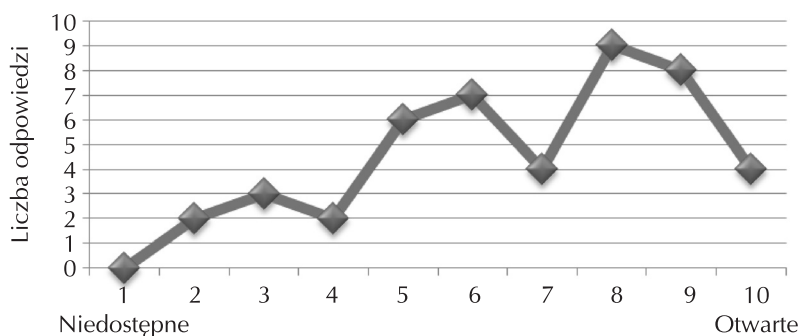
Rysunek 8. Na ile koncepcja uniwersytetu otwartego jest ważna z punktu widzenia polskiego szkolnictwa wyższego? (Pytanie 11)



„Nauka 2.0 (e-Science) to nie tylko informacja naukowa stworzona przy użyciu komputera, ale i rodzaj nowej kultury naukowej” – twierdzą Jordi Vallverdú i Segura (Chuchro, 2009).

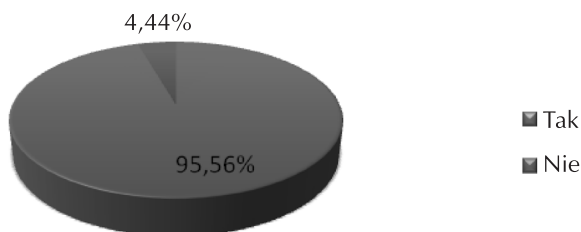
Respondenci ankiety zapytani o otwarte zasoby edukacyjne (pytanie 12), postrzegane jako wolny dostęp do studiowania i do stosowania informacji, swobodną redystrybucję kopii, swobodę modyfikacji, dystrybucji wersji zmodyfikowanych, wskazywali na potrzebę ukierunkowania się w tę stronę w przyszłości (rys. 9). Tylko nieliczni doktoranci sugerowali niedostępność zasobów edukacyjnych.

Rysunek 9. Na ile zasoby edukacyjne powinny być „otwarte”? (Pytanie 12)



Na pytanie 13, traktujące o zasadach oceny treści naukowych publikowanych w środowisku elektronicznym, zdecydowana większość, bo aż 96% doktorantów, opowiedziała się za takimi samymi zasadami oceny dorobku naukowego dla metod elektronicznych, jak i tradycyjnych (rys. 10).

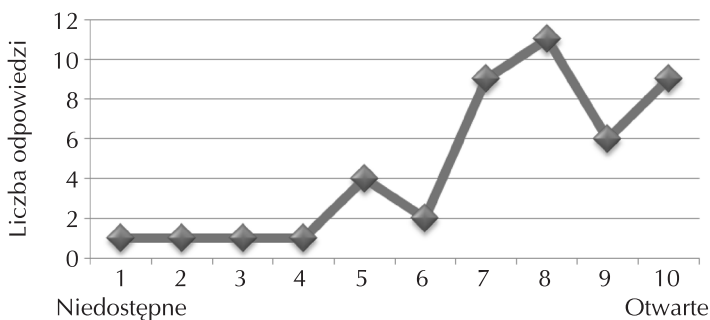
Rysunek 10. Czy treści naukowe publikowane w środowisku elektronicznym powinny podlegać tym samym zasadom oceny dorobku naukowego co treści publikowane metodami tradycyjnymi? (Pytanie 13)



Nauka 2.0 zwiększa obszar komunikacji naukowej, przyczynia się do zmian w dyskursie naukowym, na nowo definiuje paradygmat nauki i kryteria naukowości, zwiększa transparentność nauki: dostęp do wyników badań (Chuchro, 2010).

Czy zatem wyniki badań finansowane ze środków publicznych powinny być „otwarte”, a może właśnie przede wszystkim te? Na tak postawione pytanie 14, uczestnicy badania wypowiedzieli się zdecydowanie za formą pełnego dostępu do informacji.

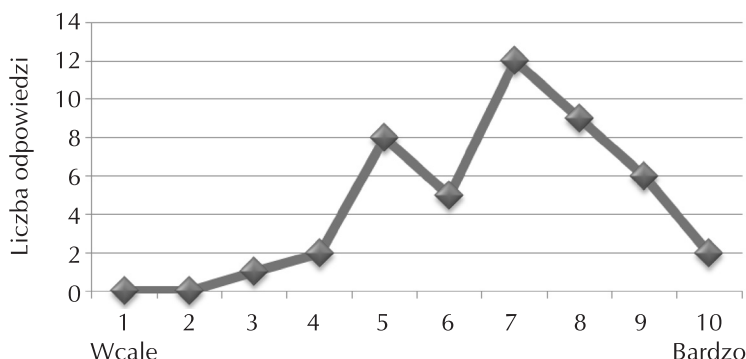
Rysunek 11. Na ile wyniki badań naukowych, finansowanych ze środków publicznych, powinny być „otwarte”? (Pytanie 14)



Ostatnim pytaniem w pierwszej części ankiety była kwestia idei co-creation, czyli sposoby pobudzania kreatywności w oparciu o zbiorową współpracę, stosowaną przez firmy i instytucje w celu umożliwienia tworzenia innowacji z, a nie dla klientów/użytkowników. Tutaj również możemy zauważyć, że badana grupa, uczestników studiów doktoranckich dostrzega

potrzebę zmiany mentalności i pracy na uczelniach. Jednym z wniosków płynących z badania jest przekonanie respondentów do nowych form współpracy – istotnym jest zespół, współtworzenie innowacji, współdziałanie na zewnątrz oraz zrozumienie, że nie można zamykać się w swoim lokalnym środowisku i trzeba być otwartym na wszelkie formy współpracy z innymi instytucjami.

Rysunek 12. Na ile idea co-creation pasuje do sposobu funkcjonowania uczelni w obszarze badań? (Pytanie 15)



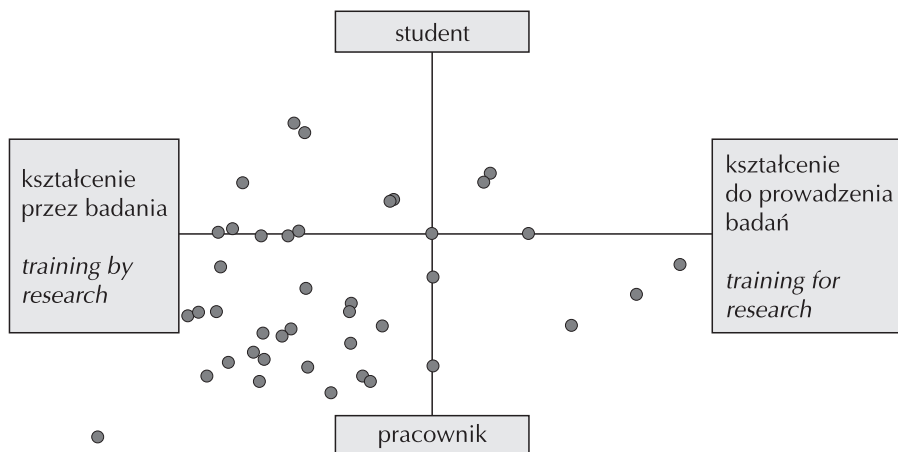
Aktualne przepisy prawne określają status doktoranta oraz funkcjonowanie studiów doktoranckich. Według ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2011 r., nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) art. 2, ust. 1, pkt 18l, doktorant to uczestnik studiów doktoranckich. Art. 195 w/w ustawy mówi, kto może prowadzić studia doktoranckie: „1. Jednostki organizacyjne uczelni oraz jednostki naukowe, posiadające uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego albo co najmniej dwa uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora, mogą prowadzić studia doktoranckie w zakresie dyscyplin odpowiadających tym uprawnieniom; 2. Studia doktoranckie mogą być studiami środowiskowymi, prowadzonymi przez jednostki organizacyjne uczelni oraz jednostki naukowe. Zadania poszczególnych jednostek oraz sposób finansowania studiów doktoranckich określają umowy zawarte między tymi jednostkami; 3. Przepisy art. 164 stosuje się odpowiednio do doktorantów i studiów doktoranckich prowadzonych w jednostkach organizacyjnych uczelni oraz jednostkach naukowych”.

W drugiej części ankiety dotyczącej modelu funkcjonowania studiów doktoranckich, respondenci wskazali, gdzie widzą doktorantów za 10 lat i w jaki sposób powinni oni być kształceni.

Możemy zauważyć, że dużo bardziej istotnym elementem jest ukierunkowane kształcenie poprzez prowadzenie badań aniżeli same zajęcia. Doktoranci wskazali, że mimo dodatkowych obowiązków na uczelni wolą być pracownikami, aniżeli wydłużać sobie okres studiowania. Zdecydowanie

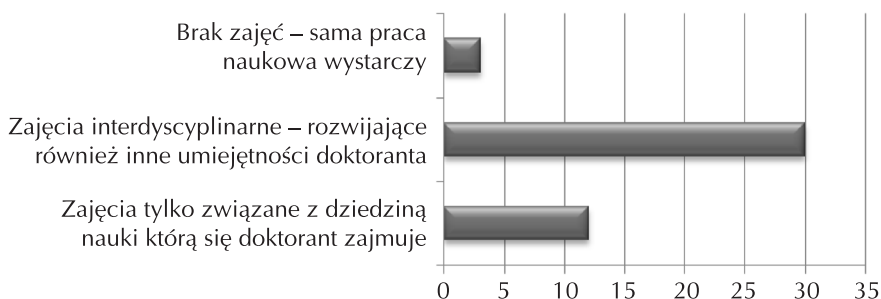
chcieliby, aby za kilka lat praca doktoranta była zbliżona do pracy pracownika naukowego, a nie słuchacza studiów III stopnia (rys. 13).

Rysunek 13. W którym miejscu powinien się znajdować i kim powinien być doktorant? (Pytanie 16)



Podczas wdrażania się w proces bycia przyszłym naukowcem respondenci wskazali, że oprócz rozwoju naukowego ważny jest rozwój indywidualny i interdyscyplinarny oraz nabycie umiejętności pozwalających w przyszłości prowadzić okrywcze badania.

Rysunek 14. Program studiów (Pytanie 17)

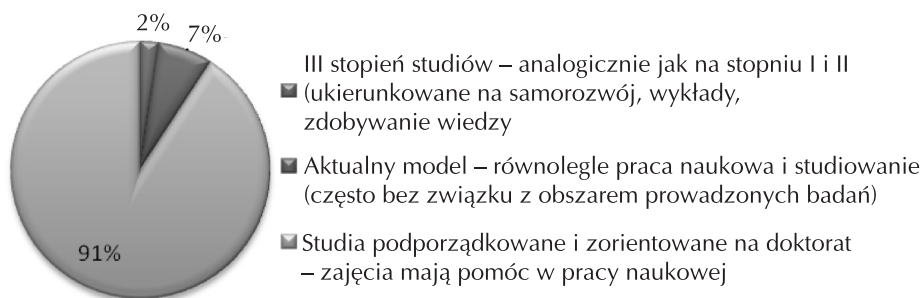


Odpowiadając na pytanie 18, doktoranci najczęściej zauważali potrzebę uczęszczania na lektory, w tym lektory specjalistyczne, na seminaria pedagogiczne lub uczestniczenie w innych formach zajęć, przygotowujących do prowadzenia dydaktyki czy ochrony własności intelektualnej (patenty, prawa autorskie). Wśród odpowiedzi często pojawiały się następujące tematy: statystyka, prowadzenie projektów, szkolenia z pisania wniosków, zarządzanie projektami, autoprezentacja, prezentacja badań, pisanie artyku-

łów. Nieliczne osoby wymieniły takie przedmioty, jak jęz. polski (gramatyka i ortografia), przedsiębiorczość, fundrising naukowy. Jednakże część z w/w zajęć zaczyna być obowiązkowa na I i II stopniu studiów, wydaje się więc, że w przyszłości już takiej potrzeby na studiach doktoranckich nie będzie.

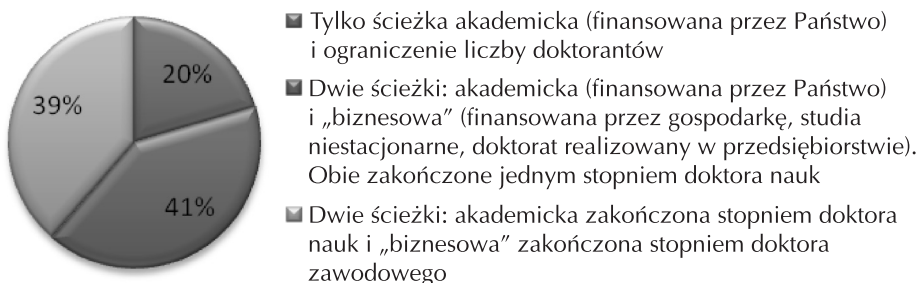
Uczestnicy badania odpowiadając na pytanie 19, wyraźnie wskazali, że aktualny model studiów doktoranckich nie sprawdza się najlepiej – chcieliby w przyszłości studiów wyraźnie zorientowanych na doktorat; zajęcia, w których uczestniczą powinny im pomagać w pracy naukowej. Być może jest to efekt niedostatecznego zrozumienia przez niektóre uczelnie modelu hybrydowego, łączącego zarówno elementy pracy naukowej, jak i studiów, bądź złego doboru środka ciężkości między tymi komponentami przez te instytucje.

Rysunek 15. Na czym powinien skupić się doktorant podczas studiów i jak te studia powinny wyglądać? (Pytanie 19)



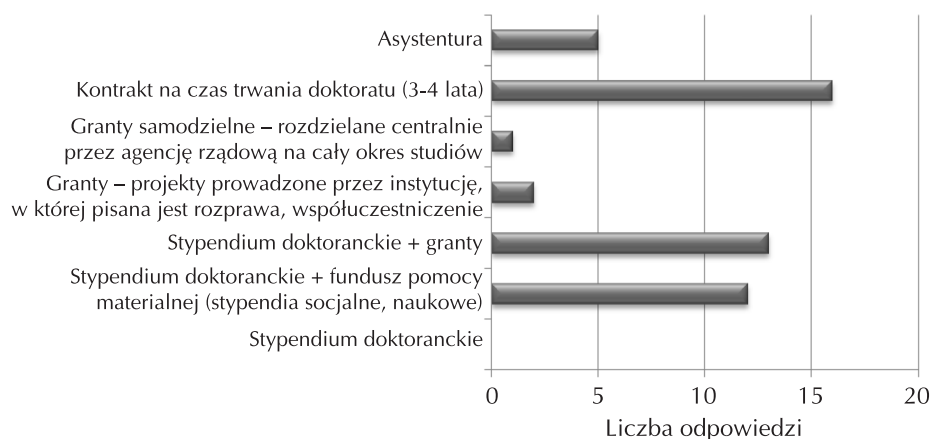
Dyskusyjna pozostaje kwestia doktoratów zawodowych. O ile uczestnicy badania wskazali na potrzebę wprowadzenia dwóch ścieżek – jednej „akademicznej” finansowanej przez państwo, i drugiej „biznesowej” finansowanej przez gospodarkę (studia niestacjonarne, doktorat realizowany w przedsiębiorstwie), o tyle kwestia samego stopnia doktora – czy powinien być jeden, czy też dwa – osobno naukowy i zawodowy – budzi wątpliwości u doktorantów. Inaczej tę sprawę widzi zarząd Krajowej Reprezentacji Doktorantów, który wyraźnie wskazuje na jeden stopień doktora, przy dwóch ścieżkach osiągnięcia go (Kurowska & Lewicki, 2011).

Rysunek 16. Jakie tryby studiów doktoranckich powinny funkcjonować? (Pytanie 20)



Wątkiem, który zawsze pojawia się w dyskusjach, jak również badaniach i ankietach, jest finansowanie studiów doktoranckich. Aktualny model nie sprawdza się. Konieczna jest jego zmiana. Słusznym rozwiązaniem wydaje się być odejście od systemu stypendialnego (stypendia doktoranckie, fundusz pomocy materialnej, dotacja projakościowa) na rzecz centralnie rozdzielanych 3–letnich grantów (Kurowska & Lewicki, 2011). Pytanie 21 dotyczyło tego właśnie zagadnienia. Wśród ankietowanych większość, choć nie zdecydowana, wskazywała na 3–4 letnie kontrakty, gwarantujące finansowanie przez cały okres pisania doktoratu. Mniej popularny, aczkolwiek również przez wiele osób dostrzegany, był obecny model finansowania, czyli stypendium doktoranckie z różnymi dodatkami (pomoc materialna, granty).

Rysunek 17. Co powinno być podstawowym źródłem finansowania doktoranta (przy założeniu sumarycznej kwoty pozwalającej utrzymać się w dużym mieście)? (Pytanie 21)

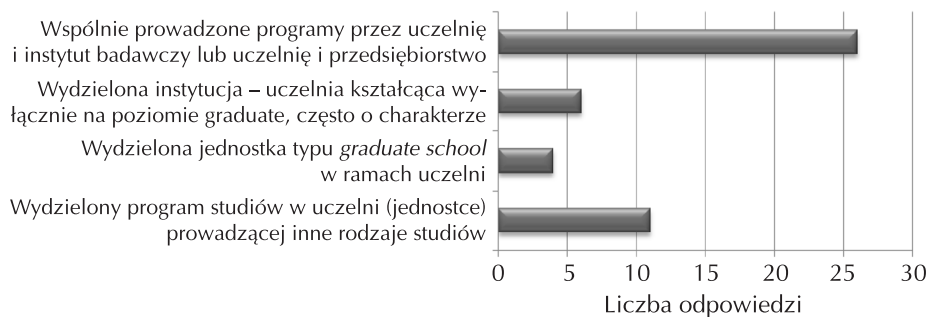


Respondenci zapytani o to, gdzie studia doktoranckie powinny być prowadzone, nie mieli wątpliwości, że programy powinny być prowadzone wspólnie przez uczelnię i instytut badawczy, uczelnię i przedsiębiorstwo lub inne konsorcjum (rys. 18). Może to świadczyć o braku interdyscyplinarności aktualnych programów oraz potrzebie nawiązywania współpracy z innymi, a nie zamykania się w jednej jednostce.

Podsumowując część drugą ankiety, możemy stwierdzić, że największa liczba wskazań na kontrakty w kwestii funduszy oraz na model studiów ukierunkowanych na doktorat, może świadczyć o potrzebie profesjonalizacji studiów doktoranckich, a nie dosłownemu wprowadzaniu Procesu Bolońskiego i realizowaniu studiów III stopnia w taki sposób jak studia I i II stopnia. Takiego zdania również są doktoranci na poziomie europejskim skupieni w Europejskiej Radzie Doktorantów i Młodych Naukowców (Eurodoc), którzy w przeprowadzonych w wielu krajach badaniach, zauważyli, że większość

młodych adeptów nauki mówi o potrzebie zdecydowanego przechodzenia w stronę Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA) aniżeli tkwienia ścisłe w Europejskich Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EHEA).

Rysunek 18. Gdzie powinny być realizowane studia doktoranckie? (Pytanie 22)



4.4. Podsumowanie

Uniwersytety w Europie w swej blisko tysiącletniej tradycji ewaluowały wielokrotnie. Począwszy od Uniwersytetu w Bolonii (1088) poprzez ok. 180 uczelni powstałych w 1800 r., aż do blisko 4000 z 2006 r. Każde kolejne pokolenie studentów jest coraz liczniejsze i mające inne oczekiwania. Trudno jest przewidzieć, jak w przyszłości będą wyglądały szkoły wyższe. Ważne jest jednak, aby zachowały tradycję będącą w stanie przetrwać konflikty, kryzysy i wojny. W badaniu przeprowadzonym 19 września 2011 r. 45 doktorantów, przedstawicieli samorządów największych polskich uczelni, próbowano określić, jak wyglądałby uniwersytet idealny. W artykule przedstawiono wyniki badania dotyczącego tej kwestii. Poniżej prezentujemy uniwersytet marzeń, którego obraz wyłonił się z ankiety.

Uniwersytet marzeń 2020

- Największy wpływ na uczelnię ma otoczenie gospodarcze, mniejszą uczelnia, zaś państwo nie odgrywa tu prawie żadnej roli.
- Rolą i misją uczelni jest poszerzenie wiedzy i innowacyjność, a także rozwój indywidualny, kwestie ekonomiczne są najmniej ważne.
- Funkcją uczelni jest generowanie wiedzy i umiejętności.
- Studia mają limitowaną liczbę miejsc bezpłatnych (koszyk usług), nie ma studiów w pełni płatnych bądź zupełnie bezpłatnych.
- Zasoby edukacyjne, jak również wyniki badań naukowych, finansowanych z budżetu państwa, są przynajmniej częściowo otwarte i ogólnodostępne, a treści naukowe publikowane w środowisku elektronicznym podlegają tym samym zasadom oceny dorobku naukowego co treści publikowane tradycyjnymi metodami.
- Praca nad doktoratem jest zbliżona do obowiązków pracownika naukowego, a nie słuchacza studiów III stopnia.

- Studia doktoranckie wyraźnie są zorientowane na doktorat, zajęcia mają tylko pomagać w pracy naukowej.
- Oprócz zajęć z przedmiotów podstawowych z dziedziny, w której doktorant robi badania, prowadzone są zajęcia pozwalające na zdobycie różnych innych umiejętności, jak np.: zarządzanie projektami czy zespołem ludzi, specjalistyczne lektoraty językowe, seminaria przygotowawcze do prowadzenia zajęć, dydaktyka, zajęcia z metodologii pisania pracy, prowadzenia badań oraz zajęcia poświęcone ochronie własności intelektualnej.
- Studia prowadzone są wspólnie przez uczelnię i instytut badawczy, uczelnię i przedsiębiorstwo lub inne konsorcjum.
- Doktoranci mają możliwość wyboru dwóch ścieżek zdobycia tytułu doktora – jednej akademickiej, finansowanej przez państwo i drugiej „biznesowej”, finansowanej przez gospodarkę (studia niestacjonarne, doktorat realizowany w przedsiębiorstwie).
- Doktoranci zatrudniani są na 3–4 letnie kontrakty gwarantujące finansowanie przez cały okres pisania doktoratu.

Bibliografia

- Chmielecka, E. (2004). *Współdziałanie uczelni publicznych i niepublicznych – opinie rektorów*. Warszawa: Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- Chuchro, E. (2010). *Nauka 2.0: próba określenia zjawiska*. Referat wygłoszony na VIII Kollokwium Bibliologicznym Instytutu Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych, Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 19 maja 2010 r. [dokument niepublikowany, w posiadaniu autorów].
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross – national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- KRASP (2011). *Podstawowe fakty i liczby* [online]. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich [dostęp: 29.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: http://www.krasp.org.pl/pl/krasp_w_liczbach/krasp_w_liczbach.
- Kurowska, K; Lewicki, J. (2011). *Wyzwania przed systemem kształcenia na poziomie doktorskim*. Prezentacja przedstawiona podczas Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Wrocław, 13 października 2011 r. [dokument niepublikowany, w posiadaniu autorów].
- Martowska, K.; Molasy, M. (2008). *Społeczna odpowiedzialność uczelni w procesie kształcenia przyszłych elit*. W: *Społeczna odpowiedzialność uczelni*. Red. K. Leja. Gdańsk: Politechnika Gdańska – Instytut Społeczeństwa Wiedzy.
- MNiSzW (2011a). *Dane statystyczne o szkolnictwie wyższym* [online]. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [dostęp: 29.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/dane-statystyczne-o-szkolnictwie-wyzszym/>.
- MNiSzW (2011b). *Krajowe Ramy Kwalifikacji* [online]. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego [dostęp: 29.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/zestawienie-definicji-krk/>.
- Woźnicki, J. (2011). *List do redaktora „Gazety Prawnej”* z dn. 4 października 2011 r.
- Woźnicki, J. (2009). *Uniwersytet – konserwatywna innowacja*. Wykład: Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny, Szczecin.
- Szkoły wyższe i ich finanse – lata 2000–2009*. (2009a). Główny Urząd Statystyczny.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.* (2009b). Główny Urząd Statystyczny.

5. Trendy w benchmarkingu w szkolnictwie wyższym na świecie

Katarzyna A. Kuźmicz

5.1. Wprowadzenie

W warunkach globalnej rywalizacji, potrzeby nadążania za zmianami, a nawet podejmowania prób wyprzedzania zmian, istnieje konieczność zwiększenia innowacyjności i efektywności zarządzania w szkolnictwie wyższym. W tak zdefiniowanym otoczeniu benchmarking zyskał uznanie menedżerów szkolnictwa wyższego, jako narzędzie przydatne w doskonaleniu funkcjonowania kierowanych przez nich jednostek oraz elastyczne, tj. dobrze adaptujące się w środowisku uczelni. Świadczą o tym liczne przykłady zastosowań benchmarkingu na świecie, szczególnie w Wielkiej Brytanii, USA i Australii, które to kraje można uznać za liderów w tej dziedzinie.

W ramach projektu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym”, koordynowanego przez Fundację Rektorów Polskich, kilkakrotnie prezentowano inicjatywy benchmarkingowe w sektorze szkolnictwa wyższego. W tym opracowaniu skupiono się jedynie na inicjatywach najnowszych i na tej podstawie podjęto próbę zdefiniowania kierunków rozwoju zastosowania tego narzędzia w uczelniach wyższych. Przedstawiono przedsięwzięcia benchmarkingowe, będące w trakcie realizacji, jak i projekty, które się zakończyły i raporty z ich przeprowadzenia zostały niedawno opublikowane. Nakreślono również trendy w badaniach naukowych z zakresu benchmarkingu.

5.2. Aktualne problemy w badaniach naukowych

Benchmarking jest narzędziem ciągle ewoluującym. Na podstawie najnowszej literatury można wnioskować, że liczba oraz różnorodność definicji, typologii, metodyk oraz podejść do benchmarkingu powoduje często brak zrozumienia jego istoty bądź też postrzeganie benchmarkingu przez pryzmat własnych zainteresowań naukowych lub też kompetencji zawodowych. Najczęstszym problemem poruszonym przez współczesnych badaczy benchmarkingu jest nieuporządkowanie zagadnień teoretycznych z tego zakresu, sprowadzanie benchmarkingu do rankingu (Proulx, 2007, pp. 71–82) bądź też ograniczenie do porównywania wskaźników, czyli praktykowanie benchmarkingu statystycznego (Kelly, 2005). Analiza najnowszych publika-

cji naukowych z zakresu benchmarkingu potwierdza tezę, że istnieje potrzeba usystematyzowania wiedzy w tym obszarze.

Kwestię mnogości typologii i metodyk przeprowadzania benchmarkingu poruszają Gurumurthy Anand i Rambabu Kodali (Anand & Kodali, 2008, p. 260), podważając zasadność tworzenia różnych typologii benchmarkingu oraz będących ich konsekwencją metodyk. Proponują w zamian uniwersalną metodykę benchmarkingu, a jako typy benchmarkingu rozróżniają jedynie benchmarking wewnętrzny i zewnętrzny. W badaniu poddano benchmarkingowi metodykę Roberta Campa, prekursora benchmarkingu wywodzącego się z firmy Xerox. Korzystając z metody ABC, która klasyfikuje obiekty na podstawie wartości i kosztu – w tym przypadku przyjęto, że parametrem decyzyjnym jest odsetek występowania etapu w grupie badanych metodyk – wyodrębniono 71 etapów, z czego 13 powtarzało się w metodykach wielu autorów. Etapy, które wystąpiły w więcej niż w 40% analizowanych metodyk uznano za zwykłą, codzienną praktykę. Po ich odrzuceniu przeanalizowano pozostałe etapy oraz przyjęto, że te z nich, które wystąpiły w co najmniej 14%, ale mniej niż w 45%, to najlepsze praktyki w zakresie metodyk benchmarkingu. W wyniku benchmarkingu opracowano uniwersalną metodykę składającą się z 12 faz i 54 etapów. Uniwersalizm metodyki oparto na założeniu, że na etapie wyboru przedmiotu benchmarkingu rozstrzygana jest kwestia czy będzie to benchmarking procesowy, wyników, funkcyjny, strategiczny itp., natomiast na etapie wyboru partnerów do benchmarkingu zapada decyzja, czy będzie to benchmarking wewnętrzny czy zewnętrzny.

Problem nieuporządkowania zagadnień teoretycznych dotyczących benchmarkingu zauważają również John P. Moriarty oraz Clive Smallman (Moriarty & Smallman, 2009, pp. 484–485). Ich zdaniem analiza literatury wykazuje, że publikacje z zakresu benchmarkingu dotyczą w większym stopniu zastosowań praktycznych niż epistemologii. Podkreślają również brak zasadniczych, podstawowych definicji benchmarkingu, do których mogłyby się odnieść osoby rozpoczynające przedsięwzięcie benchmarkingowe. Podobnego zdania są również Paulo Amaral i Rui Sousa wskazując na brak jednoznacznie zdefiniowanych ram teoretycznych benchmarkingu (Amaral & Sousa, 2009, p. 524).

Znamienne jest również zamienne stosowanie pojęć benchmarking i benchmark, tzn. identyfikowanie benchmarków zamiast przeprowadzania benchmarkingu. Analizując literaturę przedmiotu, można odnaleźć wiele pozycji, których tytuł zawiera słowo *benchmarking*, niestety treść ograniczona jest jedynie do wskazania benchmarków. Błąd ten występuje np. w artykule Richarda J. Novaka *Benchmarking distance learning* (Novak, 2002, pp. 79–92). Problem ten porusza m.in. Jeffrey W. Alstete, który po analizie literatury zweryfikował ten pogląd, obejmując badaniem pełnoeta-

towych pracowników przedsiębiorstw, kształcących się w trybie nauki na odległość w średniej wielkości uczelniach w Nowym Yorku (Alstete, 2008, pp. 178–186). Aż 95% badanych postrzegało benchmarking jedynie jako zebranie danych porównawczych. W związku z tym, za celowe należy uznać propagowanie prawidłowej informacji w tym zakresie.

5.3. Trendy w stosowaniu benchmarkingu w szkołach wyższych

Dokonując analizy najnowszych praktycznych zastosowań benchmarkingu w szkołach wyższych na świecie w latach 2008–2011, należy stwierdzić, że obejmują one wszystkie obszary funkcjonowania uczelni, tj. badania naukowe, kształcenie studentów, czynności administracyjne oraz zarządcze.

Zdecydowana większość przedsięwzięć benchmarkingowych dotyczy procesów związanych z kształceniem studentów. Wśród nich najwięcej uwagi poświęca się priorytetom wskazanym przez organy Unii Europejskiej tj. e-learningowi (Uchwała Rady Unii..., 2001) oraz kształceniu przez całe życie (ang. *lifelong learning* – LLL) (Decyzja Bolońska, Decyzja nr 1720/2006/EC...). Inicjatywy z tego obszaru dotyczą również programów nauczania, a w szczególności zmian w tym zakresie. Wiele inicjatyw obejmuje również benchmarking spraw studenckich, internacjonalizacji studiów oraz kwestii dotyczących zatrudniania absolwentów.

Zakres najnowszych przedsięwzięć w obszarze badań naukowych skupia się wokół współpracy naukowo-badawczej pomiędzy uczelniami a przedsiębiorstwami, transferu myśli naukowej do przemysłu oraz wspólnych publikacji naukowych. Należy zauważyć, że jest to obszar, w którym zdecydowanie rzadziej przeprowadza się benchmarking, mimo że jego rezultaty z pewnością byłyby użyteczne i interesujące dla interesariuszy szkół wyższych.

Coraz częściej natomiast benchmarkingowi poddawane są praktyki związane z procesami pomocniczymi względem realizowanej misji uczelni (tj. nauki i dydaktyki), a więc dotyczące administracji i zarządzania uczelnią. Oprócz inicjatyw związanych bezpośrednio z zarządzaniem uczelnią (zarówno w znaczeniu *university governance*, jak i *university management*) i przywództwem (ang. *leadership*) benchmarking obejmuje również zarządzanie ryzykiem, zrównoważonym rozwojem, zasobami, zaopatrzeniem itp.

Przytoczone w niniejszym opracowaniu przykłady przedsięwzięć benchmarkingowych obejmują inicjatywy oparte na współpracy uczelni. Uczelnie albo same tworzą grupę benchmarkingową, w ramach której uczą się dokonując porównań, albo korzystają z pomocy jednostek zajmujących się szkolnictwem wyższym i posiadających doświadczenie w zakresie benchmarkingu, np.: European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU), Centre for Higher Education Development (CHE), Association for Commonwealth Universities (ACU), Higher Educa-

tion Academy (HEA) itp. Coraz częściej uczelnie decydują się również na tzw. benchmarking „jeden do jednego” (ang. *one to one benchmarking*), tzn. zwracają się do jednostek specjalizujących się w benchmarkingu, które oferują uczelniom możliwość porównania się do innych uczelni przy pomocy bazy danych znajdującej się w dyspozycji takiej jednostki. Zdarza się również, że uczelnie zwracają się z prośbą o znalezienie dla nich partnerów benchmarkingowych lub też, jeżeli ich posiadają, o moderowanie lub działania konsultingowe w ramach podejmowanych przez nich projektów benchmarkingowych. Przykładem instytucji świadczących takie usługi są Hochschul Informations System (HIS) i Centrum für Hochschulentwicklung (Centre for Higher Education Development – CHE) w Niemczech.

Należy zauważyć, że coraz częściej benchmarking jest włączany do zestawu systematycznie stosowanych narzędzi zarządzania, co znajduje swoje odzwierciedlenie m.in. w strukturze organizacyjnej uczelni. Działania benchmarkingowe stają się elementem systemu zapewnienia jakości, powoływane są stanowiska lub zespoły do spraw związanych z benchmarkingiem. Uczelnie systematycznie bądź cyklicznie podejmujące przedsięwzięcia benchmarkingowe, np. University of Adelaide (University of Adelaide, 2012) czy University of Sydney (University of Sydney, 2012) w Australii, publikują na stronach internetowych wytyczne dla swoich jednostek dotyczące przeprowadzania benchmarkingu. Zawierają one m.in. przyjętą przez uczelnię definicję benchmarkingu, sposób zarządzania projektami benchmarkingowymi na uczelni, obowiązujące na uczelni procedury z zakresu podejmowania nowych przedsięwzięć benchmarkingowych, wskazanie, z jakimi dokumentami strategicznymi podejmowane projekty powinny być zgodne, listy potencjalnych partnerów benchmarkingowych, informacje na temat dotychczas przeprowadzonych przedsięwzięć benchmarkingowych, repozytoria raportów przeprowadzonych projektów, propozycje potencjalnych źródeł danych, wskaźników oraz literaturę.

Analizując powyższe trendy, można stwierdzić, że benchmarking w szkołach wyższych odnalazł stałe miejsce w praktyce zarządczej. Przeprowadzany zarówno na poziomie uczelni, jak i partnerstw krajowych, międzynarodowych czy transkontynentalnych benchmarking obejmuje coraz to nowe obszary funkcjonowania uczelni. Można spodziewać się kontynuacji stosowania benchmarkingu w obszarze kształcenia studentów oraz wzrostu zainteresowania nim w dziedzinie badań naukowych i zarządzania uczelnią.

5.4. Przegląd najnowszych inicjatyw benchmarkingowych w szkołach wyższych

Przykładem nowego projektu benchmarkingowego w sektorze szkolnictwa wyższego jest przedsięwzięcie „Global Research Benchmarking System”

(GRBS) podjęte przez partnerstwo pn. „Global Alliance for Measuring University Performance” (Globalgigants, 2011). Projekt został rozpoczęty w październiku 2010 r. Członkami partnerstwa są uczelnie z całego świata, amerykańskie centrum zajmujące się badaniem wyników działalności uczelni Center for Measuring University Performance, the United Nations University’s International Institute for Software Technology (UNU-IIST) oraz wydawnictwo Elsevier.

Koordynatorzy projektu zapowiadają, że wszystkie informacje oraz dane użyte w projekcie będą publicznie dostępne. Publikowane materiały mają posłużyć zarządzającym uczelniami do zwiększenia efektywności zarządzania uczelnią. Zdaniem koordynatorów tego przedsięwzięcia, obiektywne i rzetelne dane mogą służyć doskonaleniu wielu obszarów funkcjonowania uczelni, takich, jak: kształcenie, badania naukowe, zaangażowanie wewnątrzśrodowiskowe oraz społeczny wymiar funkcjonowania uczelni.

Założeniem projektu jest stworzenie alternatywy w stosunku do rankingów uczelni, ponieważ w opinii autorów projektu różnorodność i bogactwo funkcji uczelni nie może być przedstawiona za pomocą jednej liczby w tabeli rankingowej. Celem projektu jest więc zaprojektowanie nowego systemu pozwalającego zmierzyć i dokonać oceny funkcjonowania szkół wyższych, odzwierciedlającego złożoność uczelni. Pierwszym przedsięwzięciem w jego ramach będzie przeprowadzenie benchmarkingu działalności badawczej uczelni z podziałem na dziedziny i dyscypliny naukowe (United Nations University, 2011).

Przykładem znaczącego, kontynuowanego projektu europejskiego jest – finansowana przez Komisję Europejską – inicjatywa pn. „European Benchmarking Initiative” (EBI) (*Benchmarking...*) przeprowadzana przez European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU) przy współpracy z Centre for Higher Education Development (CHE), European Centre for Higher Education (UNESCO–CEPES) oraz Uniwersytet w Aveiro.

Celem pierwszego etapu projektu było zastosowanie benchmarkingu jako narzędzia doskonalenia zarządzania w szkolnictwie wyższym, promocja atrakcyjności europejskich uczelni oraz utworzenie europejskiej platformy benchmarkingu szkolnictwa wyższego, jako instrumentu wspólnego uczenia się w celu poprawy efektywności. W ramach projektu przeanalizowano dotychczasowe przedsięwzięcia benchmarkingowe opierające się na współpracy (ang. *collaborative benchmarking initiatives*): zbadano 18 wybranych inicjatyw z różnych krajów Europy, Australii, Kanady i USA. Zastosowano kwestionariusz oparty na 14 kryteriach (z podkryteriami) w celu pozyskania głębszej wiedzy o zaletach, pułapkach i wyzwaniach, z którymi zmierzono się w trakcie przeprowadzania projektu, a o których nie można się dowiedzieć z opublikowanych materiałów.

W fazie drugiej EBI wyodrębniono cztery grupy benchmarkingowe skupiające się na następujących priorytetach UE: zarządzanie (ang. *governance*),

współpraca pomiędzy uczelniami i biznesem (ang. *university–enterprise cooperation*), zmiany w programach nauczania (ang. *curriculum reforms*) oraz uczenie się przez całe życie (ang. *lifelong learning*). W każdej z grup uczestniczy 10–15 uczelni. W projekcie zaplanowano zastosowanie badań ankietowych obejmujących cztery wskazane tematy. Wydano również podręcznik prezentujący dobre praktyki w badanych obszarach. Pracę każdej z grup monitorują eksperci z dziedziny benchmarkingu oraz specjaliści z obszarów tematycznych.

W drugiej fazie projektu „Benchmarking in European Higher Education” odbyło się pięć spotkań z udziałem czterech grup benchmarkingowych, które odpowiadały pięciu etapom procesu benchmarkingowego (Vught et al., 2010, pp. 33). Pierwsze spotkanie poświęcono zdefiniowaniu wskaźników, drugie wstępnej analizie wskaźników, identyfikacji priorytetów oraz celów poszczególnych instytucji. Na trzecim spotkaniu ukończono prace dotyczące priorytetów i celów oraz zidentyfikowano obszary zainteresowania dla planów działania. W trakcie czwartego spotkania podjęto próbę opracowania efektywnego oraz wykonalnego planu działania. Piąte spotkanie poświęcone było składaniu raportów z prac poszczególnych grup.

Druga faza projektu obejmowała również intensywną pracę związaną z organizacją warsztatów dla uczestniczących uczelni oraz weryfikacja działań w uczelniach przez zewnętrznych ekspertów. Do każdej z grup przyporządkowany był ekspert dysponujący gruntowną wiedzą w danym obszarze. Pomoc eksperta dotyczyła doboru wskaźników, ich interpretacji przez instytucje oraz przygotowanie związanych z tym planów działania.

W czasie między ww. pięcioma spotkaniami uczestnicy projektu wykonywali następujące zadania:

- wypełnienie kwestionariusza online oraz zebranie danych wewnątrz uczelni, aby dokonać oceny danego obszaru działalności;
- praca z menedżerami wyższego szczebla nad opracowaniem planów działania, które odnosiłyby się do słabości uczelni, ale wpisywałyby się do istniejących zainteresowań strategicznych;
- spisanie planów działania i naniesienie poprawek w odpowiedzi na komentarze z grup benchmarkingowych oraz ekspertów;
- próba realizacji pierwszych etapów planów działania.

Jako efekty II etapu projektu koordynatorzy wskazują (Burquel, 2010) opracowanie: raportu z projektu EBI–II w formie zebranych doświadczeń (ang. *lessons learnt*), metodologii przeprowadzania benchmarkingu w uczelniach, wskaźników w ramach czterech benchmarkingowych grup tematycznych, słowniczka pojęć związanych z benchmarkingiem, praktycznego podręcznika powstałego na podstawie doświadczeń z II części projektu EBI, zdefiniowanie natury i typów benchmarkingu, zebranie dobrych praktyk w benchmarkingu w szkolnictwie wyższym (podejście krok po kroku), opracowanie wskazówek

dotyczących określania wskaźników efektywności (ang. *key performance indicators*) oraz strategicznych kart wyników (ang. *balance scorecards*), opracowanie wskazówek, jak uczelnie powinny oceniać swoje wyniki oraz pozycjonować się względem partnerów, a także przygotowanie rekomendacji z zakresu tworzenia planów działania w ramach benchmarkingu (Burquel, 2010).

Metodyka przeprowadzania benchmarkingu przyjęta przez koordynatorów projektu EBI przewiduje cztery etapy (Vught et al., 2010, pp. 64–65). Pierwszy z nich obejmuje zdefiniowanie priorytetów, celów, kryteriów, wskaźników oraz benchmarków. W ramach tego etapu wyróżniono siedem kroków. Punktem wyjścia jest określenie obszarów priorytetowych – uzgodnienie w ramach grupy ogólnego obszaru zainteresowania i w ramach tych obszarów zdefiniowanie obszarów szczegółowych. Następnie przewidziane jest poddanie obszarów priorytetowych burzy mózgów, co oznacza analizę obszaru zainteresowania oraz identyfikację procesów uczelni, które są realizowane w ramach tego obszaru, określenie powiązań tych procesów z otoczeniem uczelni, zmianami strategicznymi oraz głównymi przedsięwzięciami uczelni. Kolejny krok to stworzenie listy potencjalnych wskaźników pozwalających na identyfikację względnych wskaźników poziomu efektywności/wyników oraz analiza dostępności danych dotyczących danego obszaru. Następnie, według autorów metodyki, należy uzgodnić „długą listę” potencjalnych wskaźników. Oznacza to uzgodnienie zestawu wskaźników, które są istotne dla wszystkich uczelni oraz dla których dane są dostępne i dla których możliwe jest dokonywanie porównań. W dalszej kolejności definiowane są poziomy biegłości oraz oceny, czyli określenie, który wskaźnik reprezentuje wynik uczelni na jednym z czterech poziomów biegłości (podstawowym, standardowym, dobrym oraz doskonałym). Następnym krokiem zgodnie z metodologią EBI jest stworzenie strategicznej karty wyników. Chodzi o zadbanie o to, by uzgodnione między uczelniami wskaźniki wyników pokrywały cały cykl procesów, od wejść do wyjść i poprzez to zapewniały najszerszą perspektywę poznania wyników. Ostatnim krokiem w ramach pierwszego etapu metodyki EBI jest końcowe uzgodnienie zestawu wskaźników z kierownictwem wyższego szczebla uczelni biorących udział w przedsięwzięciu. Po stworzeniu strategicznych kart wyników konieczne jest uzgodnienie z wyższym kierownictwem, czy zdefiniowane wskaźniki oraz karty wyników dają się zastosować do ich uczelni.

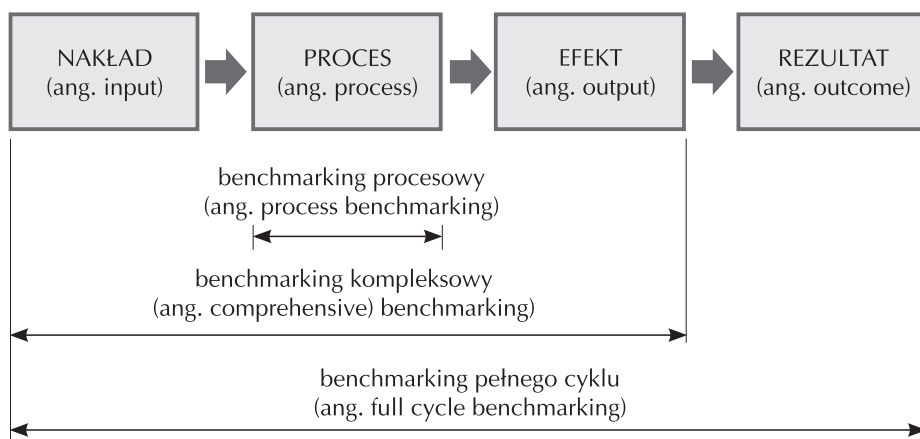
Drugi etap metodologii EBI obejmuje zebranie danych oraz raportowanie. W jego ramach wyróżniono dwa kroki. Pierwszy z nich przewiduje zebranie i zatwierdzenie danych, czyli sprawdzenie dostępności danych, ich weryfikację i ostateczną akceptację, drugi obejmuje ocenę uczelni w stosunku do benchmarku. Oznacza to umiejscowienie wyników uczelni wobec wyznaczonych poziomów biegłości dla każdego obszaru priorytetowego, dla każdej z fazy procesu.

Trzecim etapem zdefiniowanym w metodologii EBI jest stworzenie planu działania oraz wprowadzenie „zmiany”. Pierwszym krokiem tego etapie jest diagnoza silnych i słabych stron uczelni za pomocą strategicznej karty wyników. W kroku drugim opracowywany jest plan działania projektu pilotażowego. Projekt pilotażowy ma się przyczynić do wzmocnienia silnych stron uczelni oraz ma wspomóc jej strategiczny rozwój.

Czwarty i zarazem ostatni etap to monitoring i kontynuacja działań benchmarkingowych. W pierwszym kroku tego etapu dokonuje się wdrożenia planu działania po uprzednim upewnieniu się, że istnieje odpowiednia ilość zasobów ludzkich i materialnych do przeprowadzenia strategicznej zmiany, w drugim zamykającym działania benchmarkingowe jest raportowanie. W celu przygotowania raportu końcowego dokonuje się przeglądu całego procesu benchmarkingowego, ocenia się, czy przeprowadzony plan działania zakończył się sukcesem, czy wyniki uczelni uległy poprawie.

Metodyka benchmarkingu opracowana w ramach projektu EBI II uwzględnia podejście procesowe. W zależności od potrzeb, przedsięwzięcie benchmarkingowe może odnosić się jedynie do procesu zachodzącego na uczelni, w wąskim rozumieniu, lub też można wziąć pod uwagę nakłady (ang. *inputs*) niezbędne do realizacji procesu, sam proces oraz efekty powstałe w wyniku transformacji nakładów w ramach procesu (ang. *outputs*), jak również w jeszcze bardziej kompleksowym ujęciu można objąć benchmarkingiem szeroko rozumiany rezultat (ang. *outcome*) przedsięwzięcia, który należy postrzegać jako realizację najistotniejszych celów uczelni jako organizacji, które mogą być wyrażone w misji lub strategii uczelni (Vought et al., 2010, p. 47) (rys. 1).

Rysunek 1. Benchmarking z perspektywy procesów



Źródło: Vught et al., 2010, p. 40.

Zaproponowane w projekcie podejście procesowe zostało zilustrowane na rys. 2, przedstawiającym przekształcenie nakładów w procesie kształcenia studentów, prowadzenia badań naukowych oraz realizacji trzeciej misji uczelni poprzez transfer technologii do gospodarki, w efekty, czyli produkty tych procesów, z uwzględnieniem rezultatów tych procesów dla interesariuszy uczelni.

Rysunek 2. Schematyczne ujęcie procesu kształcenia, prowadzenia badań naukowych oraz realizacji trzeciej misji uczelni



Źródło: Vught et al., 2010, p. 48.

Jako plany na przyszłość koordynatorzy projektu EBI wskazują odniesienie benchmarkingu do innych narzędzi służących przejrzystości (ang. *transparency tools*), czyli np. klasyfikacji uczelni lub rankingów. Przewidują również powołanie nowych grup benchmarkingowych zgodnie z zapotrzebowaniem i priorytetami problemowymi w sektorze szkolnictwa wyższego (Burquel, 2010).

Kolejnym kontynuowanym projektem jest Program Benchmarkingowy prowadzony przez Association of Commonwealth Universities (ACU) (ACU, 2010). Działania benchmarkingowe ACU rozpoczęło w 1996 r. W 2010 r. przeprowadzono benchmarking aliansów strategicznych (ang. *strategic alliances*), spraw studenckich (ang. *student experience*) oraz zarządzania IT (ang. *managing IT*). W roku 2009 w ramach projektu przeprowadzono benchmarking zarządzania ryzykiem, zarządzania zasobami związanymi z uczeniem się (ang. *managing learning resources*) oraz zarządzania zrównoważonym rozwojem (ang. *managing sustainability*). Natomiast w roku 2008 benchmarking w ramach programu ACU obejmował przywództwo i zarządzanie (ang. *leadership and governance*), zarządzaniem e-learningiem (ang. *managing e-learning*) oraz internacjonalizację (ang. *internacionalisation*).

W ramach obszaru „alianse strategiczne” koordynatorzy projektu przeprowadzili benchmarking fuzji, połączeń uczelni, zawiązywania partnerstw oraz podejmowania przedsięwzięć opierających się na międzyorganizacyjnej współpracy. Benchmarking spraw studenckich obejmował selekcję i nabór studentów, równość i różnicowanie (ang. *equity and diversity*), zakres podejść do nauczania oraz systemy wspierające naukę z uwzględnieniem różnych zdolności studentów oraz środowisk, z jakich pochodzą, a także system pomocy społecznej. Uwzględnione zostały również kwestie związane z zakwaterowaniem różnych grup studentów, tj. przedstawiciele różnych religii, osób upośledzonych oraz studentów z zagranicy. W programie zbadano również, jakie działania są podejmowane w celu zwiększenia zatrudniania absolwentów. Natomiast w obszarze zarządzania IT przedmiotem benchmarkingu będzie stopień przenikania IT w obszary funkcjonowania uczelni oraz zagadnienia związane z bezpieczeństwem danych oraz ich rzetelnością.

Na 2011 r. ACU zaplanowało benchmarking następujących obszarów (ACU 2011):

- zarządzanie uczelnią przyszłości (ang. *management the university of the future*),
- wyrabianie marki i marketing (ang. *branding and marketing*),
- zarządzanie zasobami ludzimi (ang. *nowe formy zarządzania zasobami ludzimi*), (HR Management – *new forms of HR service delivery*).

W ramach benchmarkingu zarządzania uczelnią przyszłości, przewidziane jest dokonywanie porównań pomiędzy uczelnią jako instytucją mieszczącą się w konkretnym budynku a uczelnią w wymiarze wirtualnym. W kontekście potrzeby docierania do jak największej liczby studentów funkcjonowanie uczelni jako jednostki wirtualnej wydaje się koniecznością.

Benchmarking uczelni w wymiarze działań marketingowych zmierzających do wyrabiania marki, czyli przyczyniania się do postrzegania uczelni jako prestiżowej będzie obejmował badanie sposobów identyfikacji przez uczelnie niszy rynkowej oraz swoich silnych stron przyciągających studentów. Celem benchmarkingu w tym aspekcie będzie również przeanalizowanie stopnia aktywności uczelni w procesie przewidywania przyszłego rynku edukacyjnego oraz zarządzania przyszłością w tym obszarze.

Kolejna dziedzina działalności uczelni, którą ACU planuje poddać benchmarkingowi w 2011 r. to nowe formy zarządzania zasobami ludzkimi. Benchmarking ma dotyczyć zarządzania zasobami ludzkimi w dobie kryzysu ekonomicznego, w tym m.in.: sposobów rekrutacji, sposobów organizowania pracy w taki sposób, by pracownicy chcieli pracować więcej, otrzymując w zamian coraz mniej itp. Działania benchmarkingowe mają również odpowiedzieć na pytanie, jakie nowe formy zarządzania zasobami ludzkimi należy przyjąć w uczelni, czy z powodzeniem jest stosowany outsourcing itp.

Po zdefiniowaniu obszarów do benchmarkingu na kolejny rok uczelnie są zobligowane do uzupełnienia kwestionariusza opierającego się na pytaniach otwartych, zazwyczaj pogrupowanych w pięć podtematów dla każdego obszaru, obejmujących politykę, strategię, zastosowanie, monitoring oraz komunikację. Odpowiedzi na pytania powinny być poparte materiałami z istniejącej dokumentacji, w myśl zasady, że benchmarking powinien opierać się na istniejących rozwiązaniach, a nie na planach i zamierzeniach. Po weryfikacji oraz zebraniu danych uzupełniających dokonywana jest ocena praktyk w ramach trzech filarów: podejście, czyli stosowana polityka lub technika (ang. *approach*), zastosowanie, czyli w jakim zakresie polityka lub technika jest stosowana na uczelni (ang. *application*) oraz rezultat, z uwzględnieniem stopnia osiągnięcia zakładanych celów oraz potrzeb modyfikacji i dostosowania do zmieniającego się otoczenia (ang. *outcome*). Wnioski z dyskusji są następnie uwzględniane w raporcie końcowym. Każdy z uczestników jest zachęcany do samooceny w pięciopunktowej skali w odniesieniu do każdej dobrej praktyki, co jest później wykorzystywane przez partycypujące uczelnie w celu identyfikacji partnerów do współpracy. W ramach programu organizowane są warsztaty, w trakcie których uczestnicy otrzymują raport z oceną praktyk oraz wskazaniem dobrych praktyk, co stanowi punkt wyjścia do dyskusji.

Biorąc pod uwagę projekty zakończone, przedsięwzięciem wartym szczególnej uwagi jest projekt brytyjski przeprowadzony przez Higher Education Academy oraz Joint Information Systems Committee pod nazwą „Benchmarking and Pathfinder Programme” (HEA & JISC, 2008; Nazarko et al., 2009, pp. 497–510). Został on zainicjowany w listopadzie 2005 r., do końca lipca 2008 r. wzięło w nim udział 77 uczelni wyższych z Anglii, Walii i Szkocji. Zdefiniowany przez koordynatorów cel obejmował wzmocnienie zdolności do e-learningu oraz wprowadzenie go do powszechnej praktyki. Zakres projektu obejmował zagadnienia związane z poprawą jakości oraz doskonaleniem nauczania i oceny. Uczestnicy mogli sprawdzić, czy ich działania związane ze zdalnym nauczaniem są prawidłowe.

Z powodu braku jednoznacznie zdefiniowanej metodyki przeprowadzania benchmarking e-learningu oraz różnorodności sektora Higher Education Academy zdecydowała o zastosowaniu pięciu metodologii: ELTI (*Embedding Learning Technologies Institutionally*), MIT90s (zaprojektowanej przez Massachusetts Institute of Technology w latach 90.), OBHE/ACU (*Observatory for Borderless Higher Education/Association of Commonwealth Universities*), Pic&Mix (opracowanej przez profesora Paula Bacsicha, konsultanta projektu) oraz eMM (*e-learning Maturity Model*). Zakres działań benchmarkingowych zazwyczaj pokrywał się z procesami zachodzącymi w całej uczelni, lecz niekiedy był ograniczony do wydziałów lub wybranych kursów z uwagi na niedostatki zasobów czasowych lub kadrowych.

Zdaniem uczestników wartością dodaną udziału w przedsięwzięciu było przede wszystkim nawiązanie relacji między instytucjami, postęp w zrozumieniu procesów e-learningu, zwiększenie świadomości kadry zarządzającej, skupienie uwagi na ciągle zmieniającym się procesie nauczania i uczenia się oraz usprawnienie komunikacji wewnątrz uczelni dzięki stworzeniu relacji między pracownikami dotychczas ze sobą niewspółpracującymi. Benchmarking pozwolił kadrze zarządzającej i pracownikom zrozumieć, jak ważne jest ciągłe doskonalenie i konfrontowanie własnej działalności z innymi i uczynienie z tego praktyki instytucjonalnej. Barrierami w realizacji programu były ograniczenia czasowe, kadrowe, logistyczne i kulturowe; koordynatorzy podkreślili również trudność w przełamaniu fałszywego poglądu, iż benchmarking ma prowadzić do stworzenia rankingu uczelni. To dowód, że konieczne jest dalsze wyjaśnianie założeń benchmarkingu w szkolnictwie wyższym oraz propagowanie tej idei w środowisku akademickim.

Kolejnym przykładem projektu benchmarkingowego zrealizowanego w sektorze szkół wyższych opierającego się na współpracy jest zakończona niedawno inicjatywa pn. „The University Policy Benchmarking Project” (Freeman, 2010). Celem projektu było zbadanie stopnia odzwierciedlenia polityki uczelni na jej stronie internetowej, identyfikacja dobrych praktyk, identyfikacja zasobów jakościowych wspierających cykl rozwoju polityki uczelni oraz stworzenie modeli zarządzania polityką uczelni.

W ramach projektu przebadano systemy prowadzenia polityki 16 uczelni z Australii i Nowej Zelandii. Badania dokonano w okresie od lutego do kwietnia 2010 r. Próba badawcza obejmowała 132 uczelnie ze stanów i terytoriów zależnych Australii (oprócz Tasmanii), 33 uczelnie z Nowej Zelandii (wyspy północne i południowe), jednostki sektora szkolnictwa wyższego oraz zawodowego, uczelnie metropolitalne i regionalne, a także jedną prywatną uczelnię (Bond University).

Na podstawie informacji dostępnych na stronach internetowych uczelni wykonano badanie, które obejmowało (Freeman, 2010):

- analizę porównawczą programów *University Policy Frameworks* oraz *Policy on Policy Statements*;
- analizę porównawczą metod prezentacji repozytorium polityki uczelni oraz stron internetowych prezentujących politykę uczelni;
- badanie dostępnych zasobów wspierających cykl tworzenia polityki uczelni;
- kompleksowy benchmarking przeprowadzony na próbie czterech obszarów polityki uczelni – polityka dotycząca plagiatu (ang. *plagiarism policy*), polityka zrównoważonego rozwoju środowiska (ang. *environmental sustainability policy*), polityka dotycząca płatności za studia pn. *leave without pay* oraz polityka kredytowa (ang. *credit policy*), rozpowszechnianie

- przedsięwzięć z udziałem uczelni przedsiębiorstw oraz tradycyjne kontra nowe obszary funkcjonowania czy zainteresowania uczelni;
- stworzenie modelu *University Policy Frameworks* oraz *Policy on Policy statements*;
 - opracowanie szkieletu strony internetowej prezentującej politykę uczelni;
 - identyfikacja dobrych praktyk.

Zdaniem wykonawców projektu zgromadzone dane pozwoliły na dokonanie rzetelnej analizy oraz umożliwiły identyfikację dobrych praktyk.

Interesującym przedsięwzięciem jest również projekt pn. „New Benchmarking Initiative” rozpoczęty w październiku 2009 r. w Alexandrii w USA przez the Council on Social Work Education (CSWE) (CSWE, 2010). The Council on Social Work Education jest organizacją non profit reprezentującą programy kształcenia w zakresie pracy socjalnej. Zdaniem autorów projektu to pierwsza inicjatywa dostarczająca informacji porównawczej w postaci indywidualnych raportów pracownikom administracyjnym, naukowym oraz osobom zajmującym się rekrutacją w zakresie kształcenia na kierunku praca socjalna.

W ramach tego przedsięwzięcia dane dostępne są dla jednostek, które prowadzą studia na kierunku praca socjalna akredytowanym przez CSWE. Na potrzeby benchmarkingu pozyskiwane są dane dotyczące: liczby wydawanych dyplomów, oferty programowej, pomocy finansowej, współczynnika uzyskiwania licencji zawodowej pracownika socjalnego, kadry akademickiej oraz statystyk z zakresu naboru na studia. Osoba zamawiająca raport benchmarkingowy może sama wybrać do sześciu partnerów do benchmarkingu lub też wybrać grupę benchmarkingową w oparciu o kryterium zwierzchnictwa lub własności uczelni (tj. czy jest to uczelnia państwowa, czy prywatna?), położenia geograficznego (tj. regionu), oraz klasyfikację uczelni w USA (*Carnegie Classification of Institutions of Higher Education*). Raport jest uzyskiwany w ciągu 20 dni roboczych od daty złożenia zamówienia, po wniesieniu stosownej opłaty. Z dostępnych informacji na temat projektu można jednak wywnioskować, że raport będzie obejmował jedynie benchmarki, a nie wyniki benchmarkingu prawdziwego (Hämäläinen et al., 2002), którego idea polega na wskazaniu dobrych praktyk i umożliwieniu uczenia się od lepszych w danej dziedzinie.

Zainteresowani benchmarkingiem w szkołach wyższych mogą odnaleźć inspirację do dalszych badań w projekcie zrealizowanym w Leiden University, którego celem było wskazanie najbardziej wiodących uczelni na świecie pod względem dostarczania przedsiębiorstwom wiedzy oraz usług opartych na badaniach naukowych (Tijssen et al., 2009, pp. 13–24). Badaniem objęto 350 największych uczelni zorientowanych na badania. Opierano się na danych statystycznych dotyczących wspólnych publikacji pracowników naukowych oraz przedstawicieli przedsiębiorstw. Dane pozyskano z *Web of Science* (WoS), międzynarodowej, multidyscyplinarnej bazy bibliograficznej z zakresu

literatury naukowej, która zawiera ok. 14000 międzynarodowych technicznych czasopism recenzowanych. Autorzy badania rekomendują wykorzystanie danych z tego zakresu do wielowymiarowych porównań benchmarkingowych. Zastrzegają jednocześnie, że dane te pozwalają jedynie na orientacyjne zidentyfikowanie uczelni najlepszych w badanym obszarze, nie uwzględniają bowiem mechanizmów dotyczących współpracy uczelni z przedsiębiorstwami, czynników związanych z zarządzaniem, organizacją i kwestiami finansowymi. Autorzy badania kwestionują również rzetelność danych. Podkreślają natomiast konieczność pogrupowania czy sklasyfikowania uczelni, tak aby porównywane były do siebie podobne jednostki. Należy zauważyć, że badanie było bardziej ukierunkowane na rankingi uczelni niż benchmarking. Ponadto proponowany benchmarking ma charakter statystyczny, a nie porównawczy (Kelly, 2005), tzn. że ogranicza się do porównania wskaźników i nie odpowiada na pytanie, w jaki sposób są osiągane wyniki, jakie praktyki są stosowane. Przeprowadzenie benchmarkingu porównawczego z uwzględnieniem sposobu realizowania współpracy uczelni z przedsiębiorstwami, a nie jedynie jej efektów w postaci liczby wspólnych publikacji przedstawicieli obu środowisk byłoby z pewnością użyteczne i celowe.

Przykładem zastosowania benchmarkingu w obszarze administracji uczelni jest projekt „Australian National Higher Education Procurement Benchmarking Programme” (ANHEPBP) sfinansowany przez Australian Government of Education, Employment and Workplace Relations. Został on zainicjowany przez Higher Ed Services (HES) oraz Australian Universities Procurement Network Initiative (AUPN), które przy asyście prywatnej firmy Purchasing Index Pty Ltd. przeprowadziły benchmarkingowy projekt pilotażowy z udziałem pięciu uczelni. Przedmiotem tego przedsięwzięcia był benchmarking uczelnianych wydatków na artykuły biurowe.

Następnie University of Newcastle w imieniu HES oraz AUPN uzyskało grant na kontynuowanie projektu przy zwiększonej liczbie uczestników. Projekt realizowany był w latach 2007–2009. Uczestniczyło w nim 29 australijskich uczelni. Przedmiotem benchmarkingu było funkcjonowanie procesu zaopatrzenia. Wyodrębniono 12 kategorii towarów i usług, w które zaopatrują się uczelnie, tj.: zaopatrzenie biurowe, zaopatrzenie laboratoriów, pracownicy czasowi, podróże, urzędnicy wielofunkcyjne, bankowość transakcyjna, telekomunikacja, komputery, drukowanie, usługi profesjonalne, reklama oraz leasing IT. Uczestnicy zobowiązani byli do przystąpienia do przynajmniej trzech zdań benchmarkingowych w ramach zdefiniowanych kategorii. Celem programu było dokonanie benchmarkingu praktyk w zakresie zaopatrzenia. Efektem benchmarkingu miała być poprawa analizowanych procesów oraz wskazanie możliwych oszczędności. Druga część projektu obejmowała benchmarking funkcjonowania procesu zaopatrzenia. Dane do tego przedsięwzięcia były pozyskiwane poprzez wywiady z pra-

ownikami szczebla menedżerskiego oraz wyczerpujące kwestionariusze. Każda z uczestniczących w programie uczelni otrzymała indywidualny raport benchmarkingowy oraz zagregowany raport całościowy. Każde zadanie benchmarkingowe kończyły warsztaty, które miały za zadanie pomagać w nawiązaniu współpracy i zachęcać do dzielenia się wiedzą.

5.5. Podsumowanie

Przytoczone przykłady najnowszych przedsięwzięć benchmarkingowych w szkołach wyższych pozwalają stwierdzić, że benchmarking zyskał uznanie wśród menedżerów szkolnictwa wyższego. Jednocześnie należy zauważyć, iż jest to narzędzie stosowane w celu doskonalenia praktyk oraz dające się dość łatwo dostosować do konkretnego zadania, w związku z czym wykorzystywane jest we wszystkich obszarach funkcjonowania uczelni.

Analizując dostępne piśmiennictwo, należy zauważyć w ostatnich latach zdecydowany wzrost zainteresowania benchmarkingiem w szkolnictwie wyższym w wymiarze praktycznym. Fakt, że projekty benchmarkingowe są kontynuowane i uszczegóławiane świadczy o tym, że uczestniczące w nich uczelnie dostrzegają w nich wartość dodaną dla siebie. Może to stanowić decydujący argument w dyskusji na temat celowości stosowania benchmarkingu w uczelniach, które mają ograniczone środki finansowe możliwe do przeznaczenia na doskonalenie zarządzania.

W zakresie tematyki podejmowanych zadań benchmarkingowych, można stwierdzić, że obok inicjatyw dotyczących badań naukowych i kształcenia studentów coraz częstsze jest stosowanie benchmarkingu do doskonalenia praktyk administracyjno-zarządczych. Przegląd literatury wskazuje, że požądane są prace naukowe poruszające zagadnienia związane z teoretycznymi aspektami benchmarkingu, szczególnie dotyczące uporządkowania i redefinicji pojęć oraz precyzowania metodyk.

Niestety, mimo rosnącej liczby publikacji oraz doświadczeń praktycznych z zakresu benchmarkingu w szkolnictwie wyższym, nadal częste są błędy w rozumieniu podstawowych terminów (np. benchmarking a benchmarki), sprowadzanie benchmarkingu do rankingu uczelni czy też orientacja przedsięwzięcia benchmarkingowego w kierunku statystycznym zamiast porównawczym, porównywanie efektów zamiast sposobów ich osiągnięcia. Jest to widoczne zarówno w badaniach naukowych z zakresu benchmarkingu, jak i przykładach jego najnowszych zastosowań.

Bibliografia

Alstete, J. W. (2008). *Measurement benchmarks or „real” benchmarking? An examination of current perspectives*. *Benchmarking an International Journal*, vol. 15, no. 2, pp. 178–186.

- Amaral, P.; Sousa, R. (2009). *Barriers to internal benchmarking initiatives an empirical investigation*. *Benchmarking an International Journal*, vol. 16, no. 4, pp. 523–542.
- Anand, G.; Kodali, R. (2008). *Benchmarking benchmarking models*. *Benchmarking an International Journal*, vol. 15, no. 3, pp. 257–291.
- Association of Commonwealth Universities (2010). *Benchmarking Programme 2010* [online]; [dostęp: 22.01.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://www.acu.ac.uk/member_services/benchmarking_programme/benchmarking_programme.
- Association of Commonwealth Universities (2011), *Benchmarking Programme 2011* [online], [dostęp: 10.02.2011]. Dostępny w World Wide Web: http://www.acu.ac.uk/member_services/benchmarking_programme/the_2011_programme.
- European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU) (2008). *Benchmarking in European Higher Education. Findings of a two-year EU-funded project* [online]; [dostęp: 14.01.2010]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.education-benchmarking.org/storage/documents/FINDINGS.pdf>.
- Burquel, N. (2010). *The EBI-II Project*. Conference Benchmarking in Higher Education II, Brussels, 11 June 2010 [online]; [dostępny: 7.01.2011]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.education benchmarking.org/juneconference2010.html>.
- Decyzja nr 1720/2006/EC Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia of 15 listopada 2006 ustanawiająca program w zakresie lifelong learningu na lata 2007–2013 [online]; [dostęp: 27.01.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11082_en.htm.
- Deklaracja Bolońska [online]; [dostęp: 27.01.2010]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski/podstawy-prawne/podstawy-prawne/artukul/deklaracja-bolonska-szkolnictwo-wyzsze-w-europie/>.
- Freeman, B. (2010). *Report on the University Policy Benchmarking Project: Implications for the University of Tasmania*, University of Tasmania.
- Globalgiants (2010). *Global Research Benchmarking System for University Performance* [online]; [dostęp:11.01.2011]. Dostępny w World Wide Web www.globalgiants.com/archives/2010/10/measuring_unive.html.
- Hämäläinen, K.; Hämäläinen K.; Jessen, A. D.; Kaartinen-Koutaniemi, M.; Kristoffersen, D. (2002). *Benchmarking in the Improvement of Higher Education*, ENQA Workshop Reports 2, Helsinki.
- HEA & JISC (2008). *Challenges and Realisations from the Higher Education Academy/ JISC Benchmarking and Pathfinder Programme. An End of Programme Review by the Higher Education Academy*, Evaluation and Dissemination Support Team [online]; [dostęp 14.01.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://elearning.heacademy.ac.uk/weblogs/pathfinder/wp-content/uploads/2008/09/Bench_and_PathFinalReview20080926.pdfKelly, A. (2005). *Benchmarking for School Improvement: A Practical Guide for Comparing and Achieving Effectiveness*. Taylor & Francis e-Library.
- Moriarty J. P.; Smallman, C., *En route to a theory of benchmarking*, *Benchmarking An International Journal*, vol. 16, no. 4, 2009, pp. 484–503.
- Nazarko, J.; Kuźmicz, K. A.; Szubzda-Prutis, E.; Urban, J. (2009). *The General Concept of Benchmarking and its Application in Higher Education in Europe*. *Higher Education in Europe*, vol. 34, no. 3–4, pp. 497–510.

- Novak, R. J. (2002). *Benchmarking distance learning*. New Directions for Higher Education, no. 118, pp. 79–92.
- Proulx, R. (2007). *Higher Education Ranking and League Tables: Lessons Learned from Benchmarking*. Higher Education in Europe, vol. 32, no.1, pp. 71–82.
- The Council on Social Work Education (CSWE) (2010). *CSWE Benchmarking Initiative Becomes the First to Offer Social Work Education Individualized Reports* [online]; [dostęp: 20.01.2010]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.cswe.org/News/PressRoom/PressReleaseArchives/BenchmarkingServicesIntro.aspx>.
- Tijssen, R. J. W.; Leeuwen van, T. N.; Wijk van, E. (2009) *Benchmarking university–industry research cooperation worldwide: performance measurements and indicators based on co-authorship data for the world’s largest universities*. Research Evaluation, vol. 18, no. 1, pp.13–24.
- Uchwała Rady Unii Europejskiej z dnia 13 czerwca 2001 o e-learningu (Official Journal C 204 of 20.07.2001) [online]: [dostępny: 27.01.2010]. Dostępny w World Wide Web: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11052_en.htm.
- United Nations University (2010). *Press Conference on Global Research Benchmarking System for University Performance* [online]; [dostęp: 27.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: http://www.un.org/News/briefings/docs/2010/101020_UNU.doc.htm.
- University of Adelaide (2012). *Benchmarking at the University of Adelaide* [online]; [dostęp: 23.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.adelaide.edu.au/pvclq/benchmarking/uoa/>.
- University of Sydney (2011). *Benchmarking* [online]; [dostęp: 10.02.2011 r.] Dostępny w World Wide Web: <http://www.sydney.edu.au/learning/quality/benchmarking.shtml#benchmarking>.
- University of Tasmania (2010). *Report on the University Policy Benchmarking Project: Implications for the University of Tasmania*, April, 2010 [online]; [dostęp: 12.01.2011]. Dostępny w World Wide Web: http://www.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/42951/Policy–Benchmarking–Project–Report.pdf.
- Vught van, F. A.; Balanskat, A.; Benneworth, P.; Botas, P.; Brandenburg, U.; Burquel N.; Boer de, H.; Coyne, D.; Gaehtgens, Ch.; Goddard, J.; Huisman, J.; Leichsenring, H.; Ruiz, J. G. M.; Wagenaar, R. (2010). *Benchmarking in European Higher Education A University benchmarking handbook*. Brussels: ESMU.

Część III

Benchmarking procesów w zakresie gospodarki
zasobami dla poprawy produktywności
i konkurencyjności – kontrola zarządcza

pod redakcją Artura Chełstowskiego

Przedmowa

Ustawa o finansach publicznych z 2009 r. nakłada na jednostki zaliczane do sektora finansów publicznych, w tym uczelnie publiczne, obowiązek prowadzenia kontroli zarządczej. Dotychczas, zgodnie z regulacjami ustawy o finansach publicznych z 2005 r., w publicznym szkolnictwie wyższym funkcjonowały procedury kontroli finansowej. Pojęcie kontroli wewnętrznej stanowi ich rozwinięcie i obejmuje wszelkie działania podejmowane na uczelni dla zapewnienia osiągnięcia celów i właściwego realizowania zaplanowanych zadań tak, by były one przeprowadzone w sposób efektywny, oszczędny, terminowy oraz zgodny z prawem.

Z uwagi na fakt, iż proces wdrożenia kontroli zarządczej nie jest łatwym zadaniem oraz w związku z brakiem jednolitego, wzorcowego jej modelu dla uczelni publicznej Fundacja Rektorów Polskich w ramach działania „Benchmarking w szkolnictwie wyższym” postanowiła zrealizować projekt benchmarkowy „Kontrola zarządcza w uczelniach”. W tym celu powołano zespół, który przygotował niniejszy raport końcowy.

Raport składa się z pięciu rozdziałów. W Rozdziale 1 zaprezentowano podstawowe regulacje prawne oraz standardy obowiązujące w zakresie funkcjonowania kontroli zarządczej. Ponadto przedstawiono tu wyniki analizy samooceny wdrożenia kontroli zarządczej w uczelniach publicznych. Badanie ankietowe w formie elektronicznej przeprowadzono wśród 37 uczelni.

Rozdział 2 poświęcono zasadom delegowania uprawnień w uczelniach, omówiono w nim także nowe regulacje prawne, dotyczące odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych, które weszły w życie z początkiem lutego 2012 r.

W Rozdziale 3 opisano problematykę procedur kontroli zarządczej oraz zawarto listę niezbędnych, zdaniem autora, procedur uwzględniających obowiązujące w tym zakresie standardy określone przez Ministra Finansów.

Rozdział 4 stanowi syntetyczny opis wdrożenia i funkcjonowania modelu zarządzania ryzykiem w uczelni, zaś Rozdział 5, ostatni, zawiera omówienie roli audytu wewnętrznego we właściwie wdrożonym systemie kontroli zarządczej.

Artur Chełstowski

1. System kontroli zarządczej w uczelni

Anna Kłopotek

1.1. Uregulowania prawne

Kontrola zarządcza do jednostek sektora finansów publicznych w Polsce wprowadzona została ustawą z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (dalej UoFp) (Dz. U. z 2009 r., nr 157, poz. 1240 z późn. zm.).

Ustawa w art. 9 wymienia jednostki tworzące sektor finansów publicznych, tj.:

1. organy władzy publicznej, w tym organy administracji rządowej, organy kontroli państwowej i ochrony prawa oraz sądy i trybunały;
2. jednostki samorządu terytorialnego oraz ich związki;
3. jednostki budżetowe;
4. samorządowe zakłady budżetowe;
5. agencje wykonawcze;
6. instytucje gospodarki budżetowej;
7. państwowe fundusze celowe;
8. Zakład Ubezpieczeń Społecznych i zarządzane przez niego fundusze oraz Kasa Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego i fundusze zarządzane przez Prezesa Kasy Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego;
9. Narodowy Fundusz Zdrowia;
10. samodzielne publiczne zakłady opieki zdrowotnej;
11. uczelnie publiczne;
12. Polska Akademia Nauk i tworzone przez nią jednostki organizacyjne;
13. państwowe i samorządowe instytucje kultury oraz państwowe instytucje filmowe;
14. inne państwowe lub samorządowe osoby prawne utworzone na podstawie odrębnych ustaw w celu wykonywania zadań publicznych, z wyłączeniem przedsiębiorstw, instytutów badawczych, banków i spółek prawa handlowego.

Uczelnie publiczne muszą więc stosować przepisy ustawy o finansach publicznych.

Rozdział 6 przedmiotowej ustawy pod nazwą *Kontrola zarządcza oraz koordynacja kontroli zarządczej w jednostkach sektora finansów publicznych* zawiera zapisy dotyczące obowiązków dla jednostek sektora finansów publicznych w zakresie kontroli zarządczej. W rozdziale tym, w artykułach

od 68 do 71, znajdują się: definicja, cele, wymagania, odpowiedzialność i nadzór nad kontrolą zarządczą.

Wprowadzenie kontroli zarządczej do UoFp miało na celu uświadomienie kierownikom jednostek sektora finansów publicznych, że zarządzanie jednostką to sterowanie działaniami prowadzonymi przez tą jednostkę, skutkującymi wykonywaniem przez nie zadań i osiągnięciem przyjętych celów w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy (art. 68 ust. 1 UoFp). Jak stwierdził Andrzej Szpor, „Kontrola zarządcza – promując orientację na wyniki i innowacyjność w zarządzaniu – może sama stanowić przykład tej orientacji: otwarty katalog działań dopuszczalnych powinien zachęcać do eksperymentów z narzędziami i procedurami kontroli zarządczej” (Szpor, 2011, s. 18).

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, iż samo pojęcie *kontrola zarządcza* zostało mylnie przetłumaczone z języka angielskiego *management of control*, które oznacza sterowanie zarządzaniem (pojęcie kontrola może wprowadzać w błąd). W istocie *kontrola zarządcza* nie jest kontrolą *sensu stricto*, a jedynie (lub bardziej aż) systemem zarządzania w danej jednostce.

Tworząc przepisy o kontroli zarządczej, dążono do odejścia od wszechobecnej w kontroli finansowej obrazu jednostki jako wydatkującej, gromadzącej i płacącej, a w zamian skoncentrowano się na zadaniach i celach, które jednostka ma realizować (Mazurek & Knedler, 2010, s. 38).

Określone przez ustawodawcę w art. 68 ust. 2 UoFp cele kontroli zarządczej, to zapewnienie w szczególności:

1. Zgodności działalności z przepisami prawa oraz procedurami wewnętrznymi.
2. Skuteczności i efektywności działania.
3. Wiarygodności sprawozdań.
4. Ochrony zasobów.
5. Przestrzegania i promowania zasad etycznego postępowania.
6. Efektywności i skuteczności przepływu informacji.
7. Zarządzania ryzykiem.

Art. 69 ust. 3 UoFp obliguje Ministra Finansów do określenia i ogłoszenia w formie komunikatu standardów kontroli zarządczej, zgodnych z międzynarodowymi standardami.

Minister Finansów wywiązał się z przedmiotowego zobowiązania, wydając Komunikat nr 23 z dnia 16 grudnia 2009 r. w sprawie standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych (Dz. Urz. MF z 2009 r., nr 15, poz. 84).

W celu właściwej interpretacji kontroli zarządczej, podsekretarz stanu w Ministerstwie Finansów skierował stosowne dwa pisma do kierowników jednostek sektora finansów publicznych:

- pismo Ministerstwa Finansów z dnia 29 stycznia 2009 r. DA6/4095/NWX/2010/776¹, dotyczące kontroli zarządczej w działach administracji rządowej,
- pismo Ministerstwa Finansów z dnia 29 stycznia 2009 r. DA6/4095/NWX/2010/775, dotyczące kontroli zarządczej w jednostkach samorządu terytorialnego².

W pismach tych zwrócono uwagę, że za najistotniejszy element kontroli zarządczej należy uznać system wyznaczania celów i zadań oraz monitorowanie stopnia ich realizacji.

Ustawa reguluje też kwestie odpowiedzialności za prawidłowe funkcjonowanie kontroli zarządczej. Zgodnie z art. 69 UoFp zapewnienie funkcjonowania adekwatnej, skutecznej i efektywnej kontroli zarządczej należy do obowiązków ministra na obu poziomach: w ministerstwie jako kierownik jednostki oraz w dziale administracji rządowej jako minister kierujący działem, natomiast wójt, burmistrz, prezydent miasta, starosta oraz marszałek województwa są odpowiedzialni za zapewnienie adekwatnego, skutecznego i efektywnego systemu kontroli zarządczej w urzędzie gminy (urzędzie miasta), starostwie powiatowym lub urzędzie marszałkowskim i w jednostce samorządu terytorialnego (MF, 2012).

W ramach kontroli zarządczej, zgodnie z art. 70 UoFp, minister kierujący działem musi opracować plan działalności na rok następny, sprawozdanie z wykonania planu działalności i złożyć oświadczenie o stanie kontroli zarządczej za poprzedni rok (na stronie Ministerstwa Finansów znajdują się *Wskazówki do sporządzenia oświadczenia o stanie kontroli zarządczej*³).

Minister Finansów, a także ministrowie kierujący poszczególnymi działami zapisami art. 69 ust. 4 i 5 zostali upoważnieni do określenia szczegółowych wytycznych w zakresie kontroli zarządczej.

Zarówno zapisy art. 69 ust. 4 i 5, jak i art. 70 ust. 4 są uprawnieniami fakultatywnymi. Ministrowie mogą określić szczegółowe wytyczne w zakresie kontroli zarządczej, mogą również przekazać ten obowiązek kierownikom jednostek w dziale. Odnosząc powyższe zapisy do szkół publicznych, należy zwrócić uwagę, iż

¹ Dokument dostępny na stronie internetowej Ministerstwa Finansów pod adresem: http://www.mf.gov.pl/_files_/koordynacja_kontroli_finansowej_i_audytu_wewnetrznego/aktualnoscida6_4095_nwx_2010_776.pdf.

² Dokument dostępny na stronie internetowej Ministerstwa Finansów pod adresem: http://www.mf.gov.pl/_files_/koordynacja_kontroli_finansowej_i_audytu_wewnetrznego/aktualnoscida6_4095_nwx_2010_775.pdf.

³ Dokument dostępny na stronie internetowej Ministerstwa Finansów pod adresem: http://bip.mf.gov.pl/_files_/koordynacja_kontroli_finansowej_i_audytu_wewnetrznego/kontrola_zaradcza/metodyka_i_dobre_praktyki/20110222_wskazowki_do_oswiadczenia.pdf.

jednostki te często podlegają pod różnych ministrów, a co za tym idzie niektóre z nich mogą być zobligowane do realizacji ww. zapisów, niektóre nie – w zależności od decyzji ministra, który na mocy obowiązujących przepisów został określony jako kierujący działem.

Art. 70 UoFp określa obowiązek i zasady przygotowywania planów działalności jednostek sektora finansów publicznych w działach administracji rządowej oraz obowiązek składania oświadczeń o stanie kontroli zarządczej (*Nowa ustawa o finansach...*, 2010).

Na podstawie art. 70 ust. 6 i 7 Minister Finansów wydał następujące akty prawne:

- Rozporządzenie Ministra Finansów z dnia 2 grudnia 2010 r. w sprawie wzoru oświadczenia o stanie kontroli zarządczej (Dz. U. z 2010 r., nr 238, poz. 1581),
- Rozporządzenie Ministra Finansów z dnia 29 września 2010 r. w sprawie planu działalności i sprawozdania z jego wykonania (Dz. U. z 2010 r., nr 187, poz. 1254).

Sposób wdrożenia systemu kontroli zarządczej zależy od kierownika jednostki. Ustawodawca wskazuje, że kontrola zarządcza dotyczy całego obszaru działania jednostki. Odpowiedzialność nie może więc być scedowana tylko na głównego księgowego. W kontrolę zarządczą muszą być zaangażowani wszyscy pracownicy tych jednostek.

Efektywne funkcjonowanie kontroli zarządczej wymaga aktywnego działania ze strony kierownika jednostki i wszystkich osób na stanowiskach kierowniczych, które mają udział w zarządzaniu jednostką – obowiązków i zadań w zakresie kontroli zarządczej nie można przydzielić lub ograniczyć do jednej komórki organizacyjnej (MF, 2012).

Co ważne, ustawa o finansach publicznych wprowadziła do porządku prawnego jedynie nowe pojęcie – w większości systematyzujące i porządkujące funkcje zarządcze prowadzone we wszystkich jednostkach sektora finansów publicznych. Jak podkreśla Ministerstwo Finansów, w jednostkach tych funkcjonowało i nadal funkcjonuje wiele elementów kontroli zarządczej, takich jak: struktura jednostek, delegowanie uprawnień, wewnętrzne procedury określające mechanizmy kontroli, wewnętrzna i zewnętrzna komunikacja. Nie istniała więc konieczność opracowania całej dokumentacji systemu kontroli zarządczej od podstaw. Uczelnie publiczne posiadały już wiele wewnętrznych dokumentów, takich jak: statut, regulaminy organizacyjne uczelni, regulaminy prowadzenia badań naukowych/prac rozwojowych, procedury gospodarki finansowej, procedury udzielania zamówień publicznych.

Przepisy ustawy o finansach publicznych nie zobowiązują też jednostek sektora finansów publicznych do tworzenia odrębnych komórek organizacyjnych ds. kontroli zarządczej. Podjęcie decyzji o sposobie wdrożenia kontroli zarząd-

czej należy do kompetencji kierownika jednostki, w uczelniach publicznych do rektora. Może on utworzyć taką komórkę, stanowisko ds. kontroli zarządczej, ale może również w ramach istniejącej struktury organizacyjnej, nałożyć na poszczególnych pracowników zadania wynikające z systemu kontroli zarządczej.

Oczywiście utworzenie komórki ds. kontroli zarządczej nie zwalnia innych komórek organizacyjnych do wykonywania zadań z zakresu kontroli zarządczej. Nie należy przyjmować, że w przypadku powołania komórki ds. kontroli zarządczej wykonywanie wszystkich zadań z zakresu kontroli zarządczej ma być wykonywane tylko przez tą komórkę. Ministerstwo Finansów zwraca uwagę, że zadania z zakresu kontroli zarządczej muszą być wykonywane przez wszystkie komórki organizacyjne w zakresie swojej właściwości. Funkcją komórki ds. kontroli zarządczej może być koordynowanie działań podejmowanych w jednostce/resorcie. W szczególności komórce takiej można przypisać następujące zadania:

- dokonanie wstępnego przeglądu funkcjonowania kontroli zarządczej,
- wdrożenie i monitorowanie systemu zarządzania ryzykiem,
- opracowywanie dokumentu *Plan działalności i Sprawozdania z wykonania planu działalności*,
- przygotowanie oświadczenia o stanie kontroli zarządczej,
- gromadzenie i analiza informacji świadczących o stanie kontroli zarządczej (wyniki audytów, kontroli wewnętrznych i zewnętrznych, artykułów prasowych, skarg i wniosków itp. – w zakresie, w jakim zawierają informację o funkcjonowaniu kontroli zarządczej),
- przeprowadzanie samooceny kontroli zarządczej,
- monitorowanie realizacji zadań przez jednostkę (np. zaplanowanych w *Planie działalności*) (MF, 2012).

1.2. Standardy kontroli zarządczej

Standardy kontroli zarządczej stanowią ogólne wytyczne dla przygotowania procedur opisujących funkcjonujący w jednostce model kontroli zarządczej⁴. Standardy kontroli zarządczej, zgodnie z zapisami Komunikatu nr 23 z dnia 16 grudnia 2009 r. w sprawie standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych, zostały opracowane w oparciu o międzynarodowe standardy:

- *Kontrolę wewnętrzną – zintegrowaną koncepcję ramową oraz Zarządzanie ryzykiem w przedsiębiorstwie* – raporty opracowane przez Komitet

⁴ Podrozdział został opracowany na podstawie załącznika do Komunikatu nr 23 z dnia 16 grudnia 2009 r. w sprawie standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych, Dz. Urz. MF z 2009 r., nr 15, poz. 84.

Organizacji Sponsorujących Komisję Treadway (Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission – COSO);

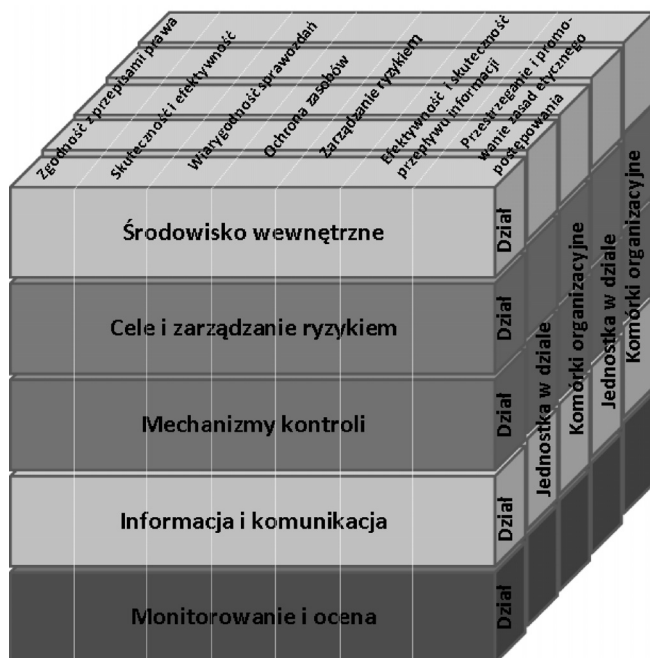
- *Wytyczne w sprawie standardów kontroli wewnętrznej w sektorze publicznym* – przyjęte w 2004 r. przez Międzynarodową Organizację Najwyższych Organów Kontroli/Audytu (International Organization of Supreme Audit Institutions – INTOSAI);
- *Zmienione standardy kontroli wewnętrznej służące skutecznemu zarządzaniu* Komisji Europejskiej przyjęte w 2007 r. (The Revised Internal Control Standard for Effective Management SEC, 2007, 1341 appendix 1).

Dwadzieścia dwa standardy zostały ujęte w pięciu grupach określających obszary, które należy wziąć pod uwagę przy ustanawianiu systemu kontroli zarządczej:

- Środowisko wewnętrzne,
- Cele i zarządzanie ryzykiem,
- Mechanizmy kontroli,
- Informacja i komunikacja,
- Monitorowanie i ocena.

Funkcjonowanie modelu kontroli zarządczej opracowane w oparciu o raport Komitetu Organizacji Sponsorujących Komisję Treadway oraz standardów opracowanych przez Ministra Finansów przedstawiono na rysunku 1.

Rysunek 1. Model kontroli zarządczej



Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu Komitetu Organizacji Sponsorujących Komisję Treadway oraz standardów krajowych MF.

Jak wynika z rysunku 1 istnieje bezpośredni związek między celami, które zostały nałożone na każdą jednostkę sektora finansów publicznych i elementami kontroli zarządczej. Wszystkie elementy odnoszą się zarówno do całego działu, jaki i jednostek w ramach danego działu funkcjonujących oraz utworzonych w ramach nich komórek organizacyjnych.

Poniżej przedstawiono informacje odnoszące się do poszczególnych obszarów kontroli zarządczej.

1.2.1. Środowisko wewnętrzne

1. Przestrzeganie wartości etycznych.

Aby osoby zarządzające oraz pracownicy przestrzegali wartości etycznych, należy wartości etyczne określić i zapisać w formie stosownego dokumentu. Wszyscy powinni mieć łatwy dostęp do takiego dokumentu. Kadra kierownicza powinna wspierać wartości etyczne, ale dawać także przykład pozostałym pracownikom, stosując je w codziennych działaniach i przy podejmowaniu decyzji.

2. Kompetencje zawodowe.

Istotne jest, by zapewnić właściwy poziom kompetencji zawodowych pozwalających skutecznie i efektywnie wypełniać powierzone zadania. Niezbędne jest więc, by osoby zarządzające i pracownicy posiadali stosowną wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Należy zapewnić odpowiedni dobór kadry w procesie zatrudnienia oraz zapewnić rozwój zawodowy pracowników.

3. Struktura organizacyjna.

Struktura organizacyjna powinna być dostosowana do aktualnych celów i zadań. Zmiany w zakresie zadań realizowanych przez jednostki, powinny wymuszać zmiany w strukturze organizacyjnej. Standardy wymagają określenia regulaminu organizacyjnego w formie pisemnej. Zakresy obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności poszczególnych osób powinny być na bieżąco aktualizowane.

4. Delegowanie uprawnień.

Delegowanie uprawnień powinno odbywać się w formie pisemnej i zostać potwierdzone podpisem zarówno osoby przekazującej, jak i przejmującej określone zadania lub uprawnienia. Zakres delegowania uprawnień powinien być szczegółowo określony.

1.2.2. Cele i zarządzanie ryzykiem

1. Misja.

Misja powinna określać cel istnienia jednostki i być określona w sposób zrozumiały.

2. Określanie celów i zadań, monitorowanie i ocena ich realizacji.

Należy jasno określić i zapisać w stosownym dokumencie cele oraz zadania jednostki w przynajmniej rocznej perspektywie. Bardzo ważne jest monitorowanie stopnia ich realizacji za pomocą odpowiednio zdefiniowanych mierników, umożliwiające ocenę oszczędności, efektywności i skuteczności realizowanych celów i zadań.

3. Identyfikacja ryzyka.

Przynajmniej raz w roku należy przeprowadzać identyfikację ryzyk, w odniesieniu do wyznaczonych celów i zadań jednostki.

4. Analiza ryzyka.

Zidentyfikowane ryzyka powinny być poddawane analizie, by móc określić prawdopodobieństwo wystąpienia poszczególnych ryzyk oraz ich ewentualnych skutków. Następnie należy ocenić jego wielkość w stosunku do przyjętego apetytu na ryzyko.

5. Reakcja na ryzyko.

Każde istotne ryzyko (przekraczające akceptowalny poziom ryzyka) powinno mieć przypisany określony rodzaj reakcji, np.: tolerowanie, przeniesienie, wycofanie się, działanie. Należy określić działania, które będą realizowane w celu zmniejszenia danego ryzyka do poziomu akceptowalnego.

1.2.3. Mechanizmy kontroli

1. Dokumentowanie systemu kontroli zarządczej.

System kontroli zarządczej powinien być odpowiednio udokumentowany. Mogą to być: procedury wewnętrzne, instrukcje, wytyczne, dokumenty określające zakres obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności pracowników. Istotne jest, aby ww. dokumentacja była dostępna dla wszystkich pracowników. Jak twierdzi K. Puchacz, najbardziej efektywne są procedury najprostsze (Puchacz, 2010, s. 11)

2. Nadzór.

Powinien być zapewniony bieżący nadzór nad realizacją zaplanowanych zadań z punktu widzenia oszczędności, efektywności i skuteczności.

4. Ciągłość działalności.

Jednostka powinna mieć zapewnioną ciągłość działalności, do której powinny się odnosić wyniki przeprowadzonej analizy ryzyka.

5. Ochrona zasobów.

Z zasobów jednostki powinny korzystać jedynie pracownicy. W celu zapewnienia ochrony i właściwego wykorzystania zasobów, osobom zarządzającym oraz pracownikom powinna zostać powierzona odpowiedzialność za poszczególne zasoby.

6. Szczegółowe mechanizmy kontroli dotyczące operacji finansowych i gospodarczych.

Powinny być zapewnione podstawowe mechanizmy kontroli, dotyczące operacji finansowych i gospodarczych, w szczególności:

- rzetelne i pełne dokumentowanie i rejestrowanie operacji finansowych i gospodarczych,
 - zatwierdzanie (autoryzacja) operacji finansowych przez kierownika jednostki lub osoby przez niego upoważnione,
 - podział kluczowych obowiązków dotyczących zatwierdzania (autoryzacji), realizacji i rejestrowania operacji finansowych i gospodarczych pomiędzy różnych pracowników,
 - weryfikacja operacji gospodarczych i finansowych przed i po realizacji.
7. Mechanizmy kontroli dotyczące systemów informatycznych.

Bezpieczeństwo posiadanych systemów i danych informatycznych powinny być zapewnione.

1.2.4. Informacja i komunikacja

1. Bieżąca informacja.

Właściwa i rzetelna informacja niezbędna do realizacji zadań powinna być przekazywana w odpowiedniej formie i czasie. Informacja powinna być zrozumiała dla odbiorców. Każda jednostka powinna zagwarantować osobom zarządzającym oraz pracownikom dostęp do informacji, które są niezbędne do wykonywania przez nich obowiązków.

2. Komunikacja wewnętrzna.

System komunikacji powinien zapewnić skuteczny przepływ potrzebnych informacji wewnątrz jednostki zarówno w kierunku poziomym, jak i pionowym (Kupiałowska, 2011, s. 126).

3. Komunikacja zewnętrzna.

Powinna być zapewniona właściwa komunikacja z podmiotami zewnętrznymi w zakresie wymiany informacji.

1.2.5. Monitorowanie i ocena

System kontroli zarządczej powinien podlegać bieżącemu monitorowaniu i ocenie.

1. Monitorowanie systemu kontroli zarządczej.

Poszczególne elementy systemu kontroli zarządczej powinny być monitorowane. W przypadku stwierdzenia nieskuteczności któregoś z elementów należy natychmiast reagować.

2. Samoocena.

Zalecane jest przeprowadzenie samooceny systemu kontroli zarządczej przez osoby zarządzające i pracowników jednostki przynajmniej raz w roku. Samoocena powinna być udokumentowanym procesem odrębnym od bieżącej działalności.

3. Audyt wewnętrzny.

Audyt wewnętrzny powinien zapewnić obiektywną i niezależną ocenę systemu kontroli zarządczej, zgodnie z ustawą o finansach publicznych.

4. Uzyskanie zapewnienia o stanie kontroli zarządczej.

Podstawą do uzyskania zapewnienia o stanie kontroli zarządczej powinny być w szczególności wyniki: monitorowania, samooceny systemu oraz przeprowadzonych kontroli i audytów. Zapewnienie powinno być corocznie potwierdzane w formie oświadczenia o stanie kontroli zarządczej.

1.3. Samoocena wdrażania systemu kontroli zarządczej w uczelniach publicznych

1.3.1. Zagadnienia ogólne

Zespół do spraw kontroli zarządczej funkcjonujący przy Fundacji Rektorów Polskich przeprowadził badania w uczelniach publicznych, wysyłając kwestionariusze samooceny kontroli zarządczej. Odpowiedzi udzieliło 37 uczelni publicznych (zwanymi dalej uczelniami). Kwestionariusz miał na celu zebranie informacji, jak rektorzy, jako kierownicy jednostek sektora finansów publicznych, wykonują narzucone nową ustawą o finansach publicznych zapisy dotyczące kontroli zarządczej. Wyniki pokazują przebieg wdrażania systemu kontroli zarządczej w uczelniach. Udzielane odpowiedzi dały możliwość ustalenia, które standardy kontroli zarządczej funkcjonują już w sposób prawidłowy, a z którymi uczelnie mają problem (według stanu na 30 września 2011 r.).

Wartością dodaną nowego podejścia do zarządzania w sektorze publicznym jest dokonywany przegląd i weryfikacja funkcjonujących w uczelni procedur systemu zarządczego, w zakresie ich kompletności i zgodności z wymogami standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych, określonych w Komunikacie Nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 r., zwane dalej standardami.

Jak pokazują wyniki, uczelnie wybrały różne sposoby opracowania i wdrażania kontroli zarządczej. Ponad połowa uczelni biorących udział w badaniu odpowiedziała, że kontrola zarządcza w ich jednostce wypełnia wszystkie elementy zapisane w art. 68 UoFp.

Rektorzy ponad połowy uczelni (59%) wydali wewnętrzne regulacje, dotyczące funkcjonowania kontroli zarządczej, a 84% uczelni stwierdziło, że ich regulacje są zgodne ze *Standardami kontroli zarządczej określonymi przez Ministra Finansów*.

Niektóre uczelnie zdecydowały się na powołanie pełnomocnika rektora do spraw koordynacji kontroli zarządczej, inne na utworzenie zespołu rektorskiego do spraw kontroli zarządczej.

Tabela 1. Systemy zarządcze uczelni

Obszar	Liczebności			Struktura w procentach		
	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie
W uczelni wdrożono kontrolę zarządczą, w rozumieniu art. 68 ustawy o finansach publicznych.	19	2	16	51%	5%	43%
Została wydana wewnętrzna regulacja, dotycząca funkcjonowania kontroli zarządczej w uczelni.	22	8	7	59%	22%	19%
Regulacje dotyczące kontroli zarządczej są zgodne ze Standardami określonymi przez Ministra Finansów.	31	1	5	84%	3%	14%
W uczelni został opracowany plan działań w zakresie wdrożenia kontroli zarządczej.	21	6	10	57%	16%	27%
Plan działań uwzględnia szkolenie pracowników.	25	6	6	65%	16%	16%
Plan działań uwzględnia upowszechnienie informacji dotyczących kontroli zarządczej.	25	5	7	65%	14%	19%
Plan działań uwzględnia przegląd dotychczasowych rozwiązań i regulacji.	26	5	6	70%	14%	16%

Jako osobę koordynującą działania w uczelni w zakresie kontroli zarządczej najczęściej wskazywano rektora, w dalszej kolejności zespół rektorski, zespół/komisję ds. kontroli zarządczej i pełnomocnika rektora, prorektora. Ponadto wskazywano również na kanclerza, kierowników jednostek organizacyjnych uczelni, dyrektora administracyjnego, specjalistę ds. kontroli zarządczej, dziekana, głównego specjalistę organizacji, zarządzania i kontroli wewnętrznej.

1.3.2. Środowisko wewnętrzne

Uzyskane z przeprowadzonych badań wyniki wskazują, że w ocenie rektorów najlepiej wykonywany jest standard, dotyczący pisemnego określenia zakresu odpowiedzialności pracowników, ale i tu w niektórych uczelniach w dalszym ciągu nie zaktualizowano zakresów obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności. Prawie we wszystkich uczelniach (97%) istnieje system

okresowej oceny pracowników naukowo-dydaktycznych, a tylko w co trzeciej uczelni wprowadzono system okresowej oceny pracowników niebędących nauczycielami akademickimi

Odpowiedzi dotyczące środowiska wewnętrznego uczelni przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Środowisko wewnętrzne uczelni

Obszar	Liczebności			Struktura w procentach		
	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie
Zasady postępowania etycznego określone przez organy uczelni znajdują się:						
– w statucie,	19	12	6	51%	32%	16%
– w regulaminie studiów,	18	13	6	49%	35%	16%
– w kodeksie <i>Dobre praktyki w szkołach wyższych</i> ,	19	17	1	51%	46%	3%
– w regulaminie pracy,	17	14	6	46%	38%	16%
– w kodeksie etyki.	14	19	4	38%	51%	11%
Wewnętrzne regulacje uwzględniają działania przeciwdziałające:						
– popełnieniu plagiatu przez pracowników naukowych,	19	15	3	51%	41%	8%
– powstawaniu konfliktu interesów,	23	10	4	62%	27%	11%
– wywieraniu presji mogącej skutkować postępowaniem nieetycznym.	17	16	4	46%	43%	11%
W uczelni wprowadzono system zarządzania jakością.	19	15	13	24%	41%	35%
W uczelni wdrożono inne standardy międzynarodowe, normy, zasady, praktyki.	12	21	4	32%	57%	11%
W uczelni przyjęto w formie pisemnej zasady polityki kadrowej.	13	13	11	35%	35%	30%
W uczelni sporządza się plany szkoleń.	13	17	7	35%	46%	19%
W uczelni istnieje sformalizowany proces naboru pracowników.	18	7	12	49%	19%	32%

W uczelni istnieje system okresowej oceny pracowników niebędących nauczycielami akademickimi.	13	15	9	35%	41%	24%
W uczelni istnieje system okresowej oceny pracowników naukowo-dydaktycznych.	36	0	1	97%	0%	3%
Struktura organizacyjna podlega okresowej ocenie przez osoby wykonujące funkcje kierownicze.	32	1	4	86%	3%	11%
Uczelnia posiada wewnętrzny regulamin organizacyjny, określający zakres uprawnień i odpowiedzialności poszczególnych komórek organizacyjnych.	37	0	0	100%	0%	0%
Pracownicy informowani są o nowych regulacjach i zmianach wprowadzanych do nich.	37	0	0	100%	0%	0%
Zakres obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności pracowników jest określony w formie pisemnej.	36	0	1	37%	0%	3%
Zakres obowiązków uprawnień i odpowiedzialności pracowników uczelni jest aktualizowany wraz ze zmianami regulaminu organizacyjnego.	31	0	6	84%	0%	16%
Wszyscy pracownicy w uczelni posiadają aktualne zakresy obowiązków.	28	1	8	76%	3%	22%
Delegowanie uprawnień w uczelni następuje w formie pisemnej.	37	0	0	100%	0%	0%
W uczelni istnieje tryb opracowywania i aktualizacji regulacji i procedur wewnętrznych.	28	4	5	76%	11%	14%

W wewnętrznych regulacjach 46% uczelni znajdują się zapisy odnoszące się do wywierania presji mogącej skutkować postępowaniem nieetycznym.

62% uczelni wskazało, że określono w uczelni zapisy przeciwdziałające powstawaniu konfliktu interesów.

Uczelnie prowadzą różne rejestry, największy problem wykazany przez uczelnie dotyczy rejestru ryzyk.

Tabela 3. Rejestry prowadzone w uczelniach

Obszar	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie
Uczelnia posiada rejestry:						
– upoważnień,	32	2	3	86%	5%	8%
– pełnomocnictw,	33	1	3	89%	3%	8%
– udzielonych zamówień publicznych,	36	0	1	97%	0%	3%
– zawartych umów i porozumień,	31	0	6	84%	0%	16%
– ryzyk,	8	19	10	22%	51%	27%
– skarg i wniosków,	32	4	1	86%	11%	3%
– inne rejestry.	24	13	0	65%	35%	0%

Uczelnie wykazały, że oprócz wyżej wymienionych rejestrów prowadzą również: rejestr aktów wewnętrznych (zarządzeń, pism okólnych rektora i kanclerza), rejestr uchwał senatu, rejestry badań naukowych, projektów unijnych itp., rejestry dokumentów generowanych przez poszczególne jednostki organizacyjne, rejestry dotyczące spraw finansowych, studenckich, rejestry doktoratów i habilitacji, rejestry biblioteczne, rejestr zbiorów danych osobowych, rejestr patentów, wzorów użytkowych i znaków towarowych, rejestr projektów wynalazczych zgłoszonych w Urzędzie Patentowym RP, rejestr ankietowanych zajęć, inwentarz książek i czasopism, rejestr darowizn pieniężnych, rejestr delegacji, rejestr wydanych indeksów i legitymacji, rejestry opinii prawnych, rejestry pieczęci i pieczętek służbowych rejestry korespondencji (kancelaryjne), rejestr zakupów, sprzedaży, rejestr faktur, druków ścisłego zarachowania, rejestr osób odpowiedzialnych materialnie za mienie w kierowanej jednostce, rejestr osób upoważnionych do przetwarzania danych osobowych, rejestr kontroli.

1.3.3. Cele i zarządzanie ryzykiem

To obszar, w którym jest najwięcej do zrobienia. Wprowadzie prawie wszystkie uczelnie mają określoną misję (95%), ale tylko w 46% uczelni zidentyfikowano zadania, które są krytyczne dla osiągnięcia celów uczelni.

Tabela 4. Misja uczelni

Obszar		Liczebności			Struktura w procentach				
		Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie		
Uczelnia ma określoną misję.		35	1	1	95%	3%	3%		
Obszar:	49	Liczebności			Struktura w procentach				
Misja uczelni została określona w:		Statucie	Dokumencie strategii	Innym	Brak odpowiedzi	Statucie	Dokumencie strategii	Innym	Brak odpowiedzi
		14	21	7	1	33%	50%	17%	2%

Strategię posiada 81% uczelni, a tylko 62% uczelni upowszechnia cele i zadania uczelni wśród pracowników. W większości uczelni nie w pełnym zakresie bądź w ogóle nie ocenia się realizacji wyznaczonych celów, nie porównuje wykonania zadań z planem.

Tabela 5. Cele i zarządzanie ryzykiem w uczelniach

Obszar	Liczebności			Struktura w procentach		
	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie
Uczelnia posiada dokument opisujący strategię.	30	2	5	81%	5%	14%
W uczelni wyznaczona jest komórka, która realizuje lub koordynuje realizację koncepcji strategicznych dla uczelni.	9	18	10	24%	49%	27%
W uczelni został opracowany plan działalności.	13	14	10	35%	38%	27%
W uczelni zidentyfikowano zadania, które są krytyczne dla osiągnięcia celów uczelni.	17	13	7	46%	35%	19%
Cele i zadania zostały pracownikom zakomunikowane i są wśród nich upowszechniane	23	8	6	62%	22%	16%
W uczelni z określoną częstotliwością ocenia się realizację wyznaczonych celów, a stan wykonania zadań jest porównywany z planem.	14	13	10	38%	35%	27%

W uczelni inni pracownicy, oprócz audytora wewnętrznego, dokonują identyfikacji ryzyka.	29	5	3	78%	14%	8%
Zidentyfikowane ryzyka są poddawane analizie.	27	5	5	73%	14%	14%
Identyfikacja i analiza ryzyka są udokumentowane.	13	12	12	35%	32%	32%
Dla danego ryzyka określa się osoby odpowiedzialne za zarządzanie tym ryzykiem („właściciel ryzyka”).	19	11	7	51%	30%	19%
Zarządzanie ryzykiem było przedmiotem szkoleń/ warsztatów/kursów, w których uczestniczyła kadra zarządzająca/ pracownicy uczelni.	23	10	4	62%	27%	11%

Zapewne wszystkie uczelnie zarządzają ryzykiem, ale tylko w 35% uczelniach identyfikacja i analiza ryzyka są dokumentowane.

1.3.4. Mechanizmy kontroli

Najlepiej realizowane były standardy z obszaru mechanizmów kontroli. Większość uczelni (89%) posiada wewnętrzne procedury opisujące wszystkie istotne obszary funkcjonowania uczelni. W 95% uczelni wprowadzony został system zastępstw i upoważnień zapewniający ciągłość realizacji zadań.

Tabela 6. Mechanizmy kontroli w uczelniach

Obszar	Liczebności			Struktura w procentach		
	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie
Uczelnia posiada pisemne wewnętrzne procedury, instrukcje, wytyczne, inne dokumenty regulujące działalności uczelni i realizację zadań.	35	1	1	35%	3%	3%
Posiadane wewnętrzne procedury opisują wszystkie istotne obszary funkcjonowania uczelni.	33	2	2	89%	5%	5%
W uczelni wprowadzono sformalizowany system nadzoru nad wykonywanymi zadaniami.	26	7	4	70%	19%	11%

W uczelni wprowadzony został system zastępstw i upoważnień zapewniający ciągłość realizacji zadań.	35	0	2	95%	0%	5%
System zastępstw określony został w sposób formalny i ma odzwierciedlenie w opisach stanowisk, zakresach czynności lub innych dokumentach.	25	2	10	68%	5%	27%
Zadania realizowane przez osoby zajmujące kluczowe stanowiska zostały opisane w sposób zapewniający ciągłość funkcjonowania uczelni w przypadku zmian kadrowych.	30	4	3	8%	11%	8%
Uczelnia posiada plany awaryjne na wypadek wystąpienia sytuacji nadzwyczajnych.	26	5	6	70%	14%	16%
Uczelnia wprowadziła system monitorowania dostępu do budynków, obiektów i pomieszczeń ograniczający dostęp osób nieupoważnionych.	29	1	7	78%	3%	19%

W odniesieniu do gospodarki finansowej uczelni w ocenie wypełniających kwestionariusze funkcjonują mechanizmy kontroli, zapewniające, że podejmowane i realizowane są wyłącznie operacje weryfikowane przed i po realizacji przez pracowników do tego upoważnionych. Składniki majątku trwałego są odpowiednio oznakowane i inwentaryzowane w terminach wynikających z ustawy o rachunkowości (97%).

Tabela 7. Majątek trwały i gospodarka finansowa w uczelni

Obszar	Liczebności			Struktura w procentach		
	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie
Składniki majątku trwałego są odpowiednio oznakowane i inwentaryzowane w terminach przewidzianych w ustawie o rachunkowości.	36	0	1	97%	0%	3%
Rektor powierzył określonym pracownikom na piśmie obowiązki w zakresie gospodarki finansowej.	36	0	1	97%	0%	3%

Operacje finansowe są weryfikowane przed i po ich realizacji.	36	0	1	97%	0%	3%
Operacje finansowe są autoryzowane przez upoważnione przez osoby.	37	0	0	100%	0%	0%
W celu weryfikacji prawidłowości przebiegu operacji gospodarczych uczelnia wykorzystuje inne narzędzia kontrolne (np. kwestionariusze).	14	20	3	38%	54%	8%
Sprawozdanie finansowe uczelni za rok poprzedni było badane przez biegłego rewidenta.	37	0	0	100%	0%	0%
Biegły rewident zgłaszał zastrzeżenia co do jakości funkcjonującego na uczelni systemu rachunkowości.	1	35	1	3%	94%	3%

Sprawozdanie finansowe za rok poprzedni wszystkich uczelni biorących udział w badaniu było badane przez biegłego rewidenta i tylko w jednym przypadku biegły rewident zgłaszał zastrzeżenia co do jakości funkcjonującego na uczelni systemu rachunkowości.

1.3.5. Informacja i komunikacja

W uczelniach z reguły istnieją procedury służące zapewnieniu ciągłości, zostały wdrożone standardy bezpieczeństwa danych (w tym danych osobowych) i funkcjonują systemy informatyczne.

Tabela 8. Informacja i komunikacja w uczelniach

Obszar	Liczebności			Struktura w procentach		
	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie
W uczelni funkcjonuje zintegrowany system informatyczny.	17	8	12	46%	22%	32%
System finansowo-księgowy funkcjonuje zgodnie z wymaganiami ustawy o rachunkowości.	37	0	0	100%	0%	0%

Uczelnia posiada strategię informatyzacji i standardy zarządzania IT.	16	11	10	46%	30%	27%
Istnieją w jednostce procedury służące zapewnieniu ciągłości, wdrożone standardy bezpieczeństwa danych (w tym danych osobowych) i systemów informatycznych.	33	0	4	89%	0%	11%
W uczelni określono zasady dotyczące ochrony własności intelektualnej	24	7	6	65%	19%	16%
Uczelnia posiada system antyplagiatowy.	17	13	7	46%	35%	19%
W ramach uczelni organizowane są spotkania kadry kierowniczej z pracownikami, podczas których omawiane są istotne problemy, ryzyka, słabości kontroli zarządczej.	29	6	2	78%	16%	5%
W uczelni funkcjonuje sformalizowany system (pionowy, poziomy) komunikacji wewnętrznej, umożliwiający pracownikom dostęp do informacji niezbędnych do realizacji wyznaczonych zadań.	28	4	5	76%	11%	14%
Jest stworzony mechanizm zapewniający aktualizację wewnętrznych aktów prawnych, instrukcji i wytycznych.	28	3	6	76%	8%	16%
Uczelnia prowadzi i na bieżąco aktualizuje niezbędne informacje w Biuletynie Informacji Publicznej.	29	3	5	78%	8%	14%
W uczelni istnieją formalne zasady przekazywania informacji podmiotom zewnętrznym.	30	5	2	81%	14%	5%
W jednostce jest komórka organizacyjna/osoba odpowiedzialna za rozpatrywanie skarg i wniosków.	27	5	5	72%	14%	14%

W 76% uczelni funkcjonuje sformalizowany system komunikacji wewnętrznej umożliwiający pracownikom dostęp do informacji niezbędnych do realizacji wyznaczonych zadań. We wszystkich uczelniach system finansowo-księgowy funkcjonuje zgodnie z wymaganiami ustawy o rachunkowości. Jest to bardzo ważne, gdyż informacje wynikające z rachunkowości są podstawą do wielu podejmowanych w uczelni decyzji.

1.3.6. Monitorowanie i ocena

Zgodnie ze standardami system kontroli zarządczej powinien podlegać bieżącemu monitorowaniu i ocenie.

Tabela 9. Monitoring i ocena systemu zarządczego uczelni

Obszar	Liczebności			Struktura w procentach		
	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie	Tak	Nie	Nie w pełnym zakresie
W uczelni przeprowadzono ocenę systemu kontroli zarządczej w formie samooceny.	27	6	4	73%	16%	11%
Proces samooceny był dokumentowany.	27	9	1	73%	24%	3%
W jednostce prowadzony jest audyt wewnętrzny.	34	2	1	92%	5%	3%
Audyt wewnętrzny funkcjonuje zgodnie ze standardami audytu określonymi przez MF.	33	2	2	90%	5%	5%
Dokonywana jest co 5 lat niezależna ocena jakości funkcjonowania audytu wewnętrznego.	16	17	4	43%	46%	11%
W jednostce przeprowadzane są coroczne, cykliczne kontrole zewnętrzne.	31	3	3	84%	8%	8%
W uczelni wykonany został audyt działalności statutowej.	16	16	5	43%	43%	14%
Uczelnia posiada system gwarantujący wdrożenie rekomendacji audytora wewnętrznego oraz zaleceń kontroli zewnętrznej.	21	8	8	57%	22%	22%

Prawie we wszystkich uczelniach (92%) prowadzony jest audyt wewnętrzny. W większości uczelni (84%) przeprowadzane były cykliczne kontrole zewnętrzne.

Bibliografia

- Komunikat nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 r. w sprawie standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych. Dz. Urz. MF z 2009 r., nr 15, poz. 84.
- Kowalczyk, E. (2010). *Kontrola zarządcza w jednostkach sektora finansów publicznych. Wzory instrukcji i procedur*. Wrocław: Wydaw. PRESSCOM Sp. z o. o.
- Mazurek, A.; Knedler, K. (2010). *Kontrola zarządcza. Ujęcie praktyczne*. Warszawa: Wydaw. HANDIKAP.
- MF (2012). *Bezpieczeństwo finansowe* [online]. Ministerstwo Finansów [dostęp: 23.02.2012]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.mf.gov.pl/dokument.php?const=7&dzial=5527&id=263863>.
- Nowa ustawa o finansach publicznych wraz z ustawą wprowadzającą. Komentarz praktyczny* (2010). Pr. zb. pod red. E. Ruśkowskiego, J. M. Salachny. Gdańsk: Oddk.
- Puchacz, K. (2010). *Nowe standardy kontroli zarządczej w jednostkach sektora finansów publicznych, omówienie i propozycje wzorcowych rozwiązań*. Gdańsk: Wydaw. Oddk.
- Szpor, A. (2011). *Kontrola zarządcza a mediacja w administracji publicznej*. Kontrola państwowa nr 5. Warszawa: Wydaw. NIK.
- Ustawa z dnia 26 listopada 1998 r. o finansach publicznych. Dz. U. z 1998 r., nr 155 poz. 1014 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych. Dz. U. z 2009 r., nr 157 poz. 1240 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o finansach publicznych, ustawy o organizacji i trybie pracy Rady Ministrów oraz o zakresie działania ministrów, ustawy o działach administracji rządowej oraz ustawy o służbie cywilnej. Dz. U. z 2001 r., nr 102, poz. 1116.

2. Delegowanie uprawnień i odpowiedzialność w systemie kontroli zarządczej

Maria Branecka

2.1. Odpowiedzialność a poziomy kontroli zarządczej

Zgodnie z art. 69 ust. 1 ustawy o finansach publicznych (dalej także UoFp) kontrola zarządcza funkcjonuje w sektorze publicznym na dwóch poziomach: na poziomie działu administracji rządowej, stanowiącym drugi poziom kontroli zarządczej, za jej funkcjonowanie odpowiada minister kierujący danym działem, i na poziomie uczelni (poziom pierwszy).

Ustawa o finansach publicznych nie wyposażała przy tym ministrów w szczególne kompetencje z tego tytułu w stosunku do kierowników jednostek podległych i nadzorowanych, pozostawiając te zadania do realizacji w ramach i na podstawie kompetencji wynikających z odrębnych przepisów (Pismo z dnia 29 stycznia 2010 r. Podsekretarza...)¹ (takie kompetencje ministrów w stosunku do rektorów nadzorowanych uczelni wynikają m.in. z Rozdziału 3. ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), zwanej dalej *Prawem o szkolnictwie wyższym*).

Dała jednocześnie ministrom możliwość zobowiązania kierowników jednostek w dziale do sporządzania planu działalności jednostki i sprawozdania z planu działalności oraz składania oświadczeń o stanie kontroli zarządczej w zakresie kierowanej przez niego jednostki (art. 70 ust. 4 UoFp), a także szczegółowych wytycznych w zakresie kontroli zarządczej dla działu (art. 69 ust. 5 UoFp).

I tak Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego zobowiązała rektorów, jako kierowników jednostek nadzorowanych w dziale *szkolnictwo wyższe* do składania oświadczeń o stanie kontroli zarządczej w kierowanych przez nich uczelniach, kolejno za rok 2010, 2011 i 2012, natomiast nie zobowiązała do sporządzania planu działalności uczelni i sprawozdania z planu działalności.

Nie zostały także określone i ogłoszone szczegółowe wytyczne w zakresie kontroli zarządczej dla działu *szkolnictwo wyższe*.

¹ Dokument dostępny na stronie Ministerstwa Finansów pod adresem: http://www.mf.gov.pl/_files_/koordynacja_kontroli_finansowej_i_audytu_wewnetrznego/aktualnosci/da6_4095_nwx_2010_776.pdf.

Podstawowym, pierwszym poziomem kontroli zarządczej jest uczelnia jako jednostka sektora finansów publicznych. Za zapewnienie funkcjonowania adekwatnego, skutecznego i efektywnego systemu kontroli zarządczej w uczelni odpowiedzialny jest rektor jako kierujący uczelnią zgodnie z art. 66 *Prawa o szkolnictwie wyższym*, będący kierownikiem jednostki sektora finansów publicznych w rozumieniu ustawy o finansach publicznych.

Odpowiedzialność ta jest niezbywalna – nie można jej przenieść na mocy upoważnienia na innego pracownika uczelni. Powierzenie określonemu pracownikowi lub zespołowi pracowników uczelni zadań w zakresie koordynacji kontroli zarządczej czy też ustanowienie pełnomocnika ds. kontroli zarządczej nie ogranicza odpowiedzialności rektora w tym zakresie.

Niewykonanie lub nienależyte wykonanie przez rektora obowiązków w zakresie kontroli zarządczej stanowi naruszenie dyscypliny finansów publicznych w zakresie określonym ustawą z dnia 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych (Dz. U. z 2005 r., nr 14, poz. 114, z późn. zm.), zwanej dalej ustawą o odpowiedzialności, o czym szerzej w dalszej części tekstu.

2.2. Delegowanie uprawnień

Efektywne funkcjonowanie kontroli zarządczej wymaga aktywnego udziału osób na wszystkich szczeblach zarządzania uczelnią w zakresie wypełniania wymagań określonych w omówionych wyżej *Standardach kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych*.

Z punktu widzenia odpowiedzialności w systemie kontroli zarządczej kluczowe znaczenie mają zapisy *Standardów A3 i 4 Środowisko wewnętrzne – Struktura organizacyjna i Delegowanie uprawnień*.

Nie można sobie wyobrazić funkcjonowania uczelni bez delegowania uprawnień! Wg *Standardu A4*: „Zaleca się delegowanie uprawnień do podejmowania decyzji, zwłaszcza tych o bieżącym charakterze”.

Struktura organizacyjna dostosowana do aktualnych zadań i specyfiki uczelni, czytelny zakres zadań, uprawnień i odpowiedzialności poszczególnych jednostek/komórek organizacyjnych uczelni – określone zgodnie ze *Standardem* w formie pisemnej w sposób przejrzysty i spójny, umożliwiają jednoznaczne przypisanie podległości pracowników i określenie – dla każdego pracownika osobno zakresu obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności. Zakresy te powinny być na tyle precyzyjne, aby ponad wszelką wątpliwość pozwalały przypisać odpowiedzialność konkretnej osobie za określone działanie lub zaniechanie.

Stan idealny, także z punktu widzenia egzekwowania odpowiedzialności, to taki, gdy w określonym czasie i określonym miejscu tylko jedna osoba

(pracownik uczelni) oprócz rektora, jako kierownika jednostki, jest uprawniona do podjęcia konkretnej decyzji.

Aby delegowanie uprawnień – tj. upoważnienie konkretnej osoby do dokonywania określonych czynności było prawnie skuteczne, musi być udzielone na podstawie obowiązujących przepisów.

W zakresie finansów publicznych przepisami takimi są art. 53 ust. 2 ustawy o finansach publicznych i art. 4 ust. 5 ustawy z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości (Dz. U. z 2009 r., nr 152, poz. 1223, z późn. zm.), zwana dalej ustawą o rachunkowości, natomiast w zakresie zamówień publicznych art. 18 ust. 2. ustawy z dnia 20 stycznia 2004 r. *Prawo zamówień publicznych* (Dz. U. z 2010 r., nr 113, poz. 755, z późn. zm.), zwanej dalej *Prawem zamówień publicznych*.

Zgodnie z art. 53 ustawy o finansach publicznych, który w zbliżonym brzmieniu funkcjonuje od 2000 r. w kolejnych wersjach ustawy o finansach publicznych (pierwotnie jako art. 28a, następnie art. 44), odpowiedzialność za całość gospodarki finansowej przypisane jest kierownikowi jednostki, przy czym nie została sformułowana jednoznaczna definicja „gospodarki finansowej”. Dlatego też należy ją rozumieć możliwie szeroko, biorąc pod uwagę różne definicje sformułowane w literaturze przedmiotu i orzecznictwie (Lipiec–Warzecha, 2011, kom. do art. 53 UoFp).

Na mocy ust. 2 art. 53 kierownik jednostki może powierzyć określone obowiązki w zakresie gospodarki finansowej pracownikowi jednostki – w formie odrębnego imiennego upoważnienia lub wskazania regulaminu organizacyjnego jednostki (według *Standardu A4 Delegowanie uprawnień* przyjęcie delegowanych uprawnień powinno być potwierdzone podpisem co zawęży zapis dotyczący upoważniania określony art. 53 ust. 2 UoFp).

W przypadku uczelni zakres upoważnień, wynikający z regulaminu organizacyjnego uczelni, może mieć zastosowanie jedynie do pracowników administracji uczelni, natomiast w przypadku kierowników i pracowników innych jednostek organizacyjnych zakres upoważnienia będzie wynikał ze statutu. Jednakże poziom szczegółowości tych dokumentów może nie być wystarczający, aby na ich podstawie można było przypisać konkretnemu pracownikowi uczelni zakres obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności w sposób nie budzący zastrzeżeń i spełniający wymogi *Standardu* kontroli zarządczej. Dlatego też zdecydowaną skuteczniejszą formą jest forma imiennego upoważnienia.

Rektor, jako kierownik jednostki, ponosi także odpowiedzialność za wykonywanie określonych obowiązków w zakresie rachunkowości, także z tytułu nadzoru, gdy na podstawie art. 5 ust. 4 ustawy o rachunkowości powierzy te obowiązki kvestorowi jako głównemu księgowemu uczelni. Powierzenie tych obowiązków może być dokonane wyłącznie w formie pisemnej (Lipiec–Warzecha, 2011, kom. do art. 53 UoFp).

Należy przy tym pamiętać, że w świetle wyroku Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 26 kwietnia 2010 r. (Wyrok Sądu Administracyjnego...) pojęcie „sprawozdawczość budżetowa” nie mieści się w ramach pojęć: „gospodarka finansowa” i „rachunkowość jednostki”. Dlatego też rektor nie ma podstawy prawnej do powierzenia kwestorowi czy innemu pracownikowi uczelni obowiązków w zakresie sprawozdawczości budżetowej, która pozostaje w zakresie kompetencji i odpowiedzialności rektora.

Kolejnym obszarem, w którym niezbędne jest w uczelni delegowanie uprawnień jest obszar zamówień publicznych. Trudno sobie wyobrazić, aby rektor, jako „kierownik zamawiającego”, odpowiadał osobiście za przygotowanie i prowadzenie postępowania zgodnie z art. 18 ust. 1 *Prawa zamówień publicznych* („zamawiającym” jest zawsze uczelnia, a nie na przykład poszczególne jej jednostki – nawet wtedy, gdy w myśl statutu uczelni mają możliwość samodzielnego prowadzenia postępowań). Dlatego też odpowiedzialność ta może zostać przeniesiona na inne osoby w takim zakresie, w jakim rektor, na podstawie art. 18 ust. 2 *Prawa zamówień publicznych* powierzy im czynności w postępowaniu lub czynności związane z przygotowaniem postępowanie. Powierzenie tych czynności wymaga bezwzględnie formy pisemnej.

Ponadto art. 15 *Prawa zamówień publicznych* pozwala na powierzenie przygotowania i przeprowadzenia postępowania innym niż pracownicy osobom, działającym jako pełnomocnicy zamawiającego.

We wszystkich wskazanych wyżej obszarach jedyną osobą, która może udzielić upoważnienia, jest rektor jako kierownik jednostki sektora finansów publicznych czy kierownik zamawiającego. Niedopuszczalne jest stosowanie tzw. subupoważnień, tzn. upoważniania przez prorektorów, kanclerza, dziekanów i innych osób, działających na podstawie upoważnienia rektora, podległych im pracowników, np. na czas swojej nieobecności. Rektor nie może też delegować swojego uprawnienia do powierzania obowiązków. Takie upoważnienia nie będą miały mocy prawnej, a osoby działające na ich podstawie będą faktycznie działały bez żadnego upoważnienia.

Jak już wspomniano wyżej, upoważnienie określonych pracowników uczelni, w tym także powierzenie im obowiązków w zakresie gospodarki finansowej, nie zdejmuje odpowiedzialności z rektora jako kierownika jednostki. Odpowiedzialność ta może mieć charakter karny, karno-skarbowy, cywilny. Może mieć też charakter sankcji budżetowych dla uczelni – np. zwrot dotacji wykorzystanej niezgodnie z przeznaczeniem wraz z odsetkami, zwrot środków na realizację projektów finansowanych z funduszy unijnych w przypadku naruszenia procedur obowiązujących przy ich wykorzystaniu (Lipiec-Warzecha, 2011, kom. do art. 53 UoFp).

W przypadku rażącego naruszenia prawa istnieje też możliwość odwołania rektora przez ministra na podstawie *Prawa o szkolnictwie wyższym*.

2.3. Odpowiedzialność za naruszenie dyscypliny finansów publicznych

Szczególnym rodzajem odpowiedzialności jest odpowiedzialność za naruszenie dyscypliny finansów publicznych określona odrębną ustawą – ustawą, która funkcjonuje od 1 lipca 2005 r. i ostatnio została dość gruntownie znowelizowana ustawą z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2011 r., nr 240, poz. 1429).

Nowelizacja ta, która weszła w życie w dniu 11 lutego 2012 r., ma na celu m.in. dostosowanie zakresu odpowiedzialności do zmienionego podejścia do zarządzania finansami publicznymi, w tym wprowadzenia kontroli zarządczej, a także wzmocnienie zapobiegawczej i dyscyplinującej roli postępowania (Uzasadnienie do projektu...).

Odpowiedzialność za naruszenie dyscypliny finansów publicznych dotyczy rektora jako kierownika jednostki sektora finansów publicznych oraz pracowników uczelni – w zakresie ich indywidualnych upoważnień.

Ostatnia nowelizacja w sposób wyraźny przyporządkowała zakres odpowiedzialności do zakresu sprawowanej władzy i faktycznie wykonywanych zadań. Nastąpiła swoista „decentralizacja” odpowiedzialności pracowników w zakresie wykonywania przypisanych im zadań i jednoczesna „koncentracja” odpowiedzialności rektora – kierownika jednostki w zakresie zarządzania uczelnią, szczególnie w obszarze kontroli zarządczej.

Przed nowelizacją kierownik jednostki także ponosił odpowiedzialność w przypadku zaniedbania lub niewypełnienia obowiązków w zakresie kontroli zarządczej. Odpowiedzialność ta była powiązana z określonymi w przepisach naruszeniami dyscypliny finansów publicznych przez pracownika, wówczas, gdy zachodził związek przyczynowo skutkowy między tym naruszeniem i zaniedbaniami w zakresie kontroli zarządczej, w przypadku dopuszczenia do:

- uszczuplenia wpływów należnych jednostce,
- dokonania wydatku powodującego przekroczenie kwoty wydatków ustalonej w rocznym planie finansowym jednostki,
- niewykonania zobowiązania jednostki, którego termin płatności upłynął,
- udzielenia zamówienia publicznego wykonawcy, który nie został wybrany w trybie określonym w przepisach o zamówieniach publicznych, wadliwego zawarcia umowy, wadliwego unieważnienia postępowania, niewyłączenia z postępowania osoby podlegającej wyłączeniu.

Wymagało to wykazania, że nie doszłoby do naruszenia, gdyby obowiązki w zakresie kontroli zarządczej wykonywane były prawidłowo.

Znowelizowane przepisy wprowadzają odpowiedzialność kierownika z tytułu zaniedbania lub niewypełnienia obowiązków w zakresie kontroli zarządczej niezależnie od innego naruszenia dyscypliny finansów publicz-

nych. I tak, na podstawie art. 18c ustawy o odpowiedzialności, rektor – jako kierownik jednostki sektora finansów publicznych będzie ponosił odpowiedzialność za niewykonanie lub nienależyte wykonanie obowiązków w zakresie kontroli zarządczej, jeżeli miało ono wpływ na:

- uszczuplenie wpływów należnych uczelni,
- dokonanie wydatku powodującego przekroczenie kwoty wydatków ustalonej w rocznym planie finansowym uczelni,
- zaciągnięcie zobowiązania bez upoważnienia określonego planem finansowym uczelni albo z przekroczeniem zakresu tego upoważnienia lub z naruszeniem przepisów dotyczących zaciągania zobowiązań przez uczelnię,
- niewykonanie w terminie zobowiązania uczelni,
- udzielenie zamówienia publicznego wykonawcy, który nie został wybrany w trybie określonym w przepisach o zamówieniach publicznych,
- zawarcie umowy sprawie zamówienia publicznego z naruszeniem przepisów o zamówieniach publicznych dotyczących formy pisemnej umowy, okresu, na który umowa może być zawarta, lub w przypadku wniesienia odwołania – terminu jej zawarcia,
- niewyłączenie z postępowania o udzielenie zamówienia publicznego osoby podlegającej wyłączeniu z takiego postępowania na podstawie przepisów o zamówieniach publicznych,
- unieważnienie postępowania o udzielenie zamówienia publicznego z naruszeniem przepisów o zamówieniach publicznych określających przesłanki unieważnienia tego postępowania,
- dokonanie w zakresie gospodarki finansowej albo w postępowaniu o udzielenie zamówienia publicznego lub przygotowaniu postępowania, czynności naruszających dyscyplinę finansów publicznych przez osobę nieupoważnioną do wykonania tej czynności,
- działanie lub zaniechanie skutkujące zapłatą ze środków uczelni kary, grzywny lub opłaty stanowiącej sankcję finansową, do których stosuje się przepisy o postępowaniu egzekucyjnym w administracji.

Prawidłowo funkcjonujący system kontroli zarządczej powinien zapobiegać wymienionym wyżej zdarzeniom, negatywnym dla zgodnego z prawem działania uczelni jako jednostki sektora finansów publicznych. Należy pamiętać, że dotyczy to wszystkich elementów systemu kontroli zarządczej a nie tylko tych, których podstawowa funkcja dotyczy danego zdarzenia.

Na przykład przy stwierdzeniu dokonania czynności naruszających dyscyplinę w zakresie zamówień publicznych, można będzie wskazać ich związek nie tylko z wadami obowiązującej procedury udzielania zamówień publicznych, lub jej braku (*Standard C10 Mechanizmy kontroli – Dokumentowanie systemu kontroli zarządczej*), ale także np. z powierzeniem zadań pracownikowi bez odpowiednich kompetencji (*Standard A2 Środowisko we-*

wewnętrzne – *Kompetencje zawodowe*) lub nieprzekazywaniem pracownikowi informacji potrzebnych do realizacji jego zadań (*Standard D16 Informacja i komunikacja – Bieżąca informacja*).

Szczególłą uwagę należy zwrócić na odpowiedzialność rektora w przypadku dokonanie czynności naruszających dyscyplinę finansów publicznych w zakresie gospodarki finansowej albo w postępowaniu o udzieleniu zamówienia publicznego lub przygotowaniu postępowania, przez osobę nieupoważnioną do wykonania tej czynności.

Odpowiedzialność pracownika ograniczona jest bowiem ściśle do zakresu jego upoważnienia. Przed nowelizacją była to odpowiedzialność dotycząca powierzonych określonych obowiązków w zakresie gospodarki finansowej lub czynności przewidzianych w zamówieniach publicznych, przy czym w zamówieniach publicznych za zdecydowaną większość uchybień odpowiadała osoba udzielająca zamówienia, czyli podpisująca umowę.

Nowe zapisy art. 4 i 4a ustawy o odpowiedzialności, określające zakres podmiotowy odpowiedzialności, mają charakter bardziej uniwersalny, niezależniają odpowiedzialność od interpretacji poszczególnych pojęć ustawowych (np. „gospodarka finansowa” – o czym wyżej) (Uzasadnienie do projektu...)², a także odrębnie regulują zakres odpowiedzialności związanej z realizacją programów i projektów finansowanych z udziałem środków unijnych lub zagranicznych.

Zgodnie z tymi zapisami odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych podlegają:

- pracownicy uczelni lub inne osoby, którym odrębną ustawą lub na jej podstawie powierzono wykonanie obowiązków, których niewykonanie lub nienależyte wykonanie stanowi naruszenie dyscypliny finansów publicznych,
- w przypadku określonego ustawą naruszenia dyscypliny finansów publicznych o obszarze zamówień publicznych, osoba niebędąca pracownikiem uczelni, której na podstawie przepisów o zamówieniach publicznych uczelnia powierzyła przygotowanie lub przeprowadzenie postępowania o udzielenie zamówienia publicznego, działająca jako pełnomocnik zamawiającego, podlega odpowiedzialności za to naruszenie.

Odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych związane z realizacją projektów finansowanych z udziałem środków unijnych lub zagranicznych (określone w art. 13 ustawy o odpowiedzialności) podlegają osoby

² Dokument dostępny na stronie internetowej Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej pod adresem: [http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/67514B190026F7FFC12578D5004A84CE/\\$file/4465.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/67514B190026F7FFC12578D5004A84CE/$file/4465.pdf).

zobowiązane lub upoważnione do działania w imieniu uczelni, której przekazano środki publiczne przeznaczone na realizację projektu finansowanego ze środków unijnych lub zagranicznych lub która wykorzystuje takie środki.

Z powyższych zapisów wynika, że upoważnienie pracownika uczelni w zakresie objętym odpowiedzialnością przedmiotową za naruszenie dyscypliny finansów publicznych musi jednoznacznie wskazywać, które z działań lub zaniechań, stanowiących naruszenie dyscypliny należy/należą do jego obowiązków. W przypadku, gdy wobec naruszenia dyscypliny nie da się tego ustalić poza wszelką wątpliwość, nie będzie można przypisać odpowiedzialności pracownikowi i odpowiedzialność ta przejdzie na rektora, jako wynikająca z niedopełnienia wymagań *Standardu A3 i 4 – Środowisko wewnętrzne – Struktura organizacyjna i Delegowanie uprawnień*.

Zważywszy na bardzo szczegółowe zapisy znowelizowanej ustawy o odpowiedzialności dotyczące czynów stanowiących naruszenie dyscypliny, zwłaszcza w obszarze zamówień publicznych i realizacji projektów z udziałem środków unijnych lub zagranicznych, niezbędne jest dostosowanie poziomu szczegółowości zakresów czynności/upoważnień do zakresu szczegółowości katalogu czynów objętych odpowiedzialnością.

Przykład

Naruszeniem dyscypliny finansów publicznych w obszarze zamówień publicznych jest m.in. niezgodne z przepisami: opisanie przedmiotu zamówienia w sposób, który mógłby utrudniać uczciwą konkurencję czy też opisanie sposobu dokonania oceny spełnienia warunków udziału w postępowaniu w sposób niezwiązany z przedmiotem zamówienia lub nieproporcjonalny do przedmiotu zamówienia (art. 17 ust. 1 ustawy o odpowiedzialności). Przy czym odpowiedzialność obejmuje te czynności wówczas, gdy nie zostały skorygowane w toku postępowania i dotyczyły udzielonego zamówienia.

Obie te czynności są czynnościami realizowanym w ramach przygotowania postępowania, a więc jeżeli nie są wykonywane przez rektora wymagają upoważnienia. Z upoważnienia powinno wynikać, że dotyczy ono wykonywania dokładnie tych czynności w ramach tego konkretnego postępowania.

Jeżeli w uczelni tylko jeden pracownik ma upoważnienie do sporządzanie opisów przedmiotu zamówienia i jeden (ten sam lub inny) pracownik do opisywania sposobu dokonania oceny spełnienia warunków udziału w postępowaniu i pracownik faktycznie dokonał tej czynności, nie ma wątpliwości co do jego odpowiedzialności. Ale oczywiście jest to sytuacja mało prawdopodobna.

W przypadku, gdy większa liczba pracowników ma zakres upoważnienia taki sam pod względem czynności wykonywanych w ramach zamówień publicznych, niezbędne jest takie doprecyzowanie tych zakresów, aby czynności konkretnego pracownika można było jednoznacznie powiązać z konkretnym zamówieniem (np. poprzez przypisanie poszczególnym pracownikom zadań dotyczących konkretnych pozycji w ramach planu zamówień publicznych uczelni).

Większość uczelni uczestniczących w 2011 r. w badaniu „Benchmarking w szkolnictwie wyższym – kontrola zarządcza” zadeklarowała, że wypełnia

Standardy kontroli zarządczej łącznie, w tym także Standard A4 – Środowisko wewnętrzne – Delegowanie uprawnień.

Jednakże ostatnie zmiany ustawowe wymagają aktualizacji już funkcjonującego systemu określania zakresów obowiązków oraz delegowania uprawnień i odpowiedzialności, a następnie poddania analizie i w miarę konieczności weryfikacji indywidualnych upoważnień udzielonych przez rektora poszczególnym pracownikom uczelni, zwłaszcza w obszarach gospodarki finansowej, zamówień publicznych i projektów finansowanych ze środków unijnych lub zagranicznych.

Dotyczy to także tych uczelni, które w badaniu odpowiedziały pozytywnie w sprawie wypełnienia ww. *Standardów* i ma na celu rzeczywiste powiązanie odpowiedzialności z faktycznie wykonywanymi zadaniami i sprawowaną władzą.

Bibliografia

Komunikat nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 r. w sprawie standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych. Dz. Urz. MF z 2009 r., nr 15, poz. 84.

Lipiec-Warzecha, L. (2011). *Ustawa o finansach publicznych*. Komentarz. Warszawa: Wydaw. Wolters Kluwer Sp z o. o.

Pismo z dnia 29 stycznia 2010 r. Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Finansów DA6/4095/NWX/2010/776 – Kontrola zarządcza w działach administracji rządowej.

Ustawa z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości. Dz. U. z 2009 r., nr 152, poz. 1223, z późn. zm.

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

Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych. Dz. U. z 2009 r., nr 157, poz. 1240, z późn. zm.

Ustawa z dnia 29 stycznia 2004 r. *Prawo zamówień publicznych*. Dz. U. z 2010 r., nr 113, poz. 755, z późn. zm.

Ustawa z dnia 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych. Dz. U. z 2005 r., nr 14, poz. 114, z późn. zm.

Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych oraz niektórych innych ustaw. Dz. U. z 2011 r., nr 240, poz. 1429.

Uzasadnienie do projektu ustawy o zmianie ustawy o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych i innych ustaw. Druk sejmowy nr 4465.

Wyrok Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 26 kwietnia 2010 r. – Sygnatura akt V SA/Wa 103/10.

3. Procedury kontroli zarządczej

Artur Chełstowski

Właściwie wdrożona kontrola zarządcza w uczelni funkcjonuje w dwóch wymiarach: organizacyjnym i dokumentacyjnym. Wymiar organizacyjny tworzą osoby sprawujące kontrolę zarządczą, począwszy od rektora jako kierownika jednostki, poprzez prorektorów, dziekanów, kanclerza, a skończywszy na pracownikach uczelni najniższego szczebla. Wymiar organizacyjny kontroli zarządczej musi bezpośrednio wynikać z przyjętych i na bieżąco aktualizowanych rozwiązań organizacyjnych uczelni, gdyż w praktyce sprowadza on się do nadzorowania podległych pracowników, w przypadku stanowisk kierowniczych, lub też prowadzenia samokontroli zrealizowanych działań wszystkich pracowników uczelni. Uporządkowanie struktury organizacyjnej oraz regulacji wewnętrznych w tym zakresie powinno być jednym z pierwszych kroków przy wdrażaniu kontroli zarządczej, gdyż ewentualne niespójności w tym obszarze mogą istotnie wpływać na efektywne funkcjonowanie całego systemu kontroli zarządczej (zob. Mazurek & Knedler, 2010, s. 24–62).

Na wymiar dokumentacyjny kontroli zarządczej natomiast składają się wszelkie obowiązujące w uczelni regulacje wewnętrzne, począwszy od statutu, poprzez uchwały senatu, zarządzenia rektora, zarządzenia kanclerza i inne procedury, a skończywszy na zakresach czynności o obowiązków poszczególnych pracowników. Wprawdzie ani z przepisów ustawy o finansach publicznych, ani ze standardów kontroli zarządczej nie wynika obowiązek pisemnego wprowadzenia procedury kontroli zarządczej, gdyż kontrolę zarządczą w ustawie o finansach publicznych zdefiniowano, jako ogół działań, to w praktyce taki dokument jest tworzony (art. 68 ust. 1 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych, Dz. U. z 2009 r., nr 157, poz. 1240 ze zm.; dalej UoFp). Cel jest jeden. W przypadku kontroli lub audytu mamy dokument, który formalizuje funkcjonowanie kontroli zarządczej, i możemy pokazać go kontrolerom lub audytorom. Przykładowy opis systemu kontroli zarządczej stanowi załącznik do tej publikacji. Tworząc własne zasady kontroli zarządczej, należy pamiętać, że ustawowo osobą odpowiedzialną zarówno za funkcjonowanie, jak i koordynację kontroli zarządczej jest rektor. O ile nie ma prawnej możliwości przeniesienia odpowiedzialności za funkcjonowanie kontroli zarządczej, jako systemu na inną osobę, o tyle rektor może powierzyć obowiązki w zakresie koordynacji kontroli zarządczej:

- prorektorowi,
- pełnomocnikowi,
- zespołowi ds. koordynacji kontroli zarządczej.

W załączonym opisie przyjęto rozwiązanie powołania zespołu ds. koordynacji kontroli zarządczej, który będzie ciałem kolegialnym składającym się z pracowników uczelni odpowiedniego szczebla (rektorskiego i kanclerskiego) w celu zapewnienia właściwej decyzyjności. Do podstawowych zadań powołanego przez rektora zespołu powinno należeć:

- monitorowanie skuteczności systemów kontroli zarządczej, zarządzania ryzykiem, audytu wewnętrznego;
- informowanie rektora o istotnych obszarach ryzyka;
- informowanie rektora o ewentualnej konieczności usprawnienia systemu kontroli zarządczej;
- wyznaczanie priorytetów do rocznych i strategicznych planów audytu wewnętrznego;
- przegląd wyników audytu wewnętrznego oraz monitorowanie ich wdrożenia;
- koordynowanie systemu samooceny kontroli zarządczej wykonywanej przez kierowników jednostek organizacyjnych;
- przygotowanie projektu oświadczenia o stanie kontroli zarządczej;
- aktualizowanie wykazu dokumentów związanych z kontrolą zarządczą oraz przedstawianie go do zatwierdzenia rektorowi;
- prowadzenie innych działań, w tym działań szkoleniowych mających na celu usprawnianie funkcjonowania systemu kontroli zarządczej, zarządzania ryzykiem i audytu wewnętrznego na uczelni .

Ponieważ nieodzownym elementem wymiaru dokumentacyjnego kontroli zarządczej są procedury, to wdrażanie kontroli wewnętrznej stanowi dobrą okazję do przeglądu wszelkich regulacji wewnętrznych obowiązujących w uczelni. Niestety dosyć powszechną praktyką w zarządzaniu jednostkami sektora finansów publicznych jest nadmierny proceduralizm wynikający chociażby z chęci wyeliminowania możliwości niewłaściwego wydatkowania środków publicznych. Na różne okazje tworzone są bowiem procedury, które czasami znane są tylko ich autorom i mimo ich publikacji nie znajdują się w powszechnym wykorzystaniu. Klasycznym remedium na wykrytą w uczelni nieprawidłowość w wydatkowaniu środków publicznych jest utworzenie procedury. Sam fakt posiadania procedury nie gwarantuje nam, że w przyszłości unikniemy problemów. Dopiero upowszechniona, stosowana, poddawana przeglądom przez audyt wewnętrzny i aktualizowana procedura może stanowić element kontroli zarządczej. Czasami zamiast tworzyć kolejne procedury warto jest zadbać, by pracownicy przestrzegali zasad etycznego postępowania określonego w kodeksie etyki i utożsamiali się z wartościami wyznaczanymi przez władze uczelni. Przeprowadzana

kwerenda wewnętrznych regulacji prawnych w ramach wdrażania systemu kontroli zarządczej jest okazją do ich aktualizacji, a w przypadku, gdy dana procedura jest zbędna – do uchylecia.

Bezwzględnie należy unikać nadmiaru procedur. Tylko niezbędne regulacje powinny mieć charakter sformalizowany. A jakie regulacje są niezbędne? Jak wyznaczyć granicę, co jest nam potrzebne, a co stanowi zbędne przeregulowanie? Jednym z pomysłów na znalezienie optymalnego rozwiązania jest posiadanie procedur, które łącznie dadzą rękojmię spełnienia następujących warunków:

1. Zapewnią, że wydatki publiczne będą (art. 44 UoFp):
 - ponoszone na cele i w wysokościach ustalonych w planie rzeczowo-finansowym;
 - przeprowadzane zgodnie z przepisami dotyczącymi poszczególnych rodzajów wydatków;
 - dokonywane: w sposób celowy i oszczędny, z zachowaniem zasad uzyskiwania najlepszych efektów z danych nakładów oraz optymalnego doboru metod i środków służących osiągnięciu założonych celów; w sposób umożliwiający terminową realizację zadań; w wysokości i terminach wynikających z wcześniej zaciągniętych zobowiązań;
 - ponoszone na realizację umów, których przedmiotem są usługi, dostawy lub roboty budowlane, na zasadach określonych w przepisach o zamówieniach publicznych, o ile odrębne przepisy nie stanowią inaczej.
2. Zapewnią, że ogół działań podejmowanych przez uczelnię będzie umożliwiał realizację celów i zadań w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy (art. 44 UoFp).
2. Zapewnią, że uczelnia będzie spełniała standardy kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych (Komunikat Ministra Finansów nr 23...).
4. Zapewnią, że w uczelni nie będą zdarzały się czyny, które są objęte odpowiedzialnością za naruszenie dyscypliny finansów publicznych, zwłaszcza w obszarze niewłaściwego funkcjonowania systemu kontroli zarządczej (art. 18 c ustawy z dnia 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów).

Tworząc procedury, należy pamiętać, że powinny one opisywać precyzyjnie sposób działania w danej sytuacji lub też powinny definiować przebieg procesu w sposób przez nas pożądaný. Nie bez znaczenia jest przy tym wskazanie osoby odpowiedzialnej (właściciela procesu) oraz osób przeprowadzających poszczególne czynności ze wskazaniem ich uprawnień i zakresu odpowiedzialności. Każda nowo powstała procedura powinna też spełniać kryterium legalności, czyli musi bezwzględnie być zgodna z przepisami prawa powszechnie obowiązującego. Dlatego też

przed wdrożeniem powinna podlegać ocenie przez prawników uczelni. Spełnienie kryterium legalności jest o tyle istotne, iż w przypadku, gdy procedura zawiera zapisy sprzeczne z obowiązującymi przepisami, sam fakt dokładnego przestrzegania procedury będzie powodował, że podejmowane na jej podstawie działania nie będą również spełniały kryterium legalności.

Regulacje prawne dotyczące kontroli zarządczej nie precyzują, jakie elementy składowe powinna zawierać procedura. Niewątpliwie powinna mieć ona formę pisemną. Pewnym wyznacznikiem dotyczącym budowy procedury mogą być zasady, jakie są zalecane w tym zakresie, w systemach zarządzania jakością (np. normy ISO serii 9000). Zgodnie z nimi typowa procedura powinna zawierać następujące elementy¹:

1. Dane identyfikacyjne procedury (tytuł, oznaczenie wersji, identyfikacja wprowadzanych zmian, data wydania).
2. Cel procedury ze wskazaniem ewentualnej podstawy prawnej jej wydania.
3. Zakres procedury (określenie obszaru obowiązywania procedury).
4. Dane wejściowe procesu (wszelkie dokumenty i informacje niezbędne do zapoczątkowania i właściwego przebiegu procesu).
5. Przebieg procesu (precyzyjny opis procesu, którego dotyczy procedura; dopuszczalna tu jest również forma graficzna – diagramy przebiegu procesu).
6. Dane wyjściowe procesu (opis efektu końcowego przeprowadzonej procedury, np.: wydanie decyzji administracyjnej, przyznanie stypendium itp.).
7. Odpowiedzialność i uprawnienia (określenie właściciela procesu, przypisanie odpowiedzialności za prawidłowy przebieg i dokumentowanie procesu oraz uprawnień poszczególnych osób uczestniczących w procesie).
8. Załączniki (ewentualne wzory dokumentów niezbędne do prawidłowego przeprowadzenia procesu).

Każda uczelnia indywidualnie musi podjąć decyzję, jakie procedury są jej potrzebne i jakie procedury musi wdrożyć, by sprawnie i efektywnie funkcjonował u niej system kontroli wewnętrznej. W niniejszym opracowaniu został zaprezentowany jedynie zestaw zalecanych zdaniem autora procedur w podziale na poszczególne standardy kontroli zarządczej.

¹ Dokumenty ISO dostępne na stronie internetowej *Dokumentacja-ISO.pl*: <http://www.dokumentacja-iso.pl/>; również porady dotyczące zarządzania dokumentacją ISO.

Procedury systemu kontroli wewnętrznej

Standard A – Środowisko wewnętrzne	
Przestrzeganie wartości etycznych	<p>Kodeks etyki¹.</p> <p>Procedura zarządzania zasobami ludzkimi, opisująca m.in.: sposób rekrutacji pracowników, kompetencje i umiejętności pracownicze na poszczególnych stanowiskach, bieżące i cykliczne oceny oraz zasady podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez pracowników administracyjnych oraz pracowników naukowych i dydaktycznych.</p> <p>Regulamin wynagradzania i premiowania pracowników uczelni.</p> <p>Statut uczelni.</p>
Kompetencje zawodowe	Regulamin organizacyjny uczelni.
Struktura organizacyjna	<p>Regulaminy poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni (wydziałów itp...), w tym regulaminy organizacyjne administracji wydziałowej.</p> <p>Regulamin organizacyjny administracji ogólnouczelnianej.</p> <p>Regulamin pracy uczelni.</p>
Delegowania uprawnień	<p>Procedura udzielania przez rektora pełnomocnictw i upoważnień.</p> <p>Procedura powierzenia przez rektora obowiązków w zakresie gospodarki finansowej, zamówień publicznych oraz projektów finansowanych ze środków unijnych lub zagranicznych.</p> <p>Procedura prowadzenia i publikacji rejestrów pełnomocnictw, upoważnień i powierzeń obowiązków wydanych przez rektora.</p> <p>Procedura udzielania pełnomocnictw przez innych uprawnionych do tego pracowników uczelni (np. dziekanów wydziałów) i zasady prowadzenia rejestrów tych pełnomocnictw².</p> <p>Zakres obowiązków i zasady odpowiedzialności kwestora uczelni oraz regulamin organizacyjny kwestury.</p>

¹ W przypadku, gdy uczelnia nie będzie chciała opracować samodzielnego kodeksu etyki, rekomendowane jest przyjęcie, jako obowiązującego kodeksu etyki opracowanego przez Fundację Rektorów Polskich dokumentu – *Dobre praktyki w szkołach wyższych*. Należy jednak pamiętać, że zatwierdzony kodeks etyki lub dokument pełniący jego rolę powinien uwzględniać specyfikę działania jednostki.

² Procedura ta opisuje zasady udzielania pełnomocnictw przez osoby, którym w dokumentach wewnętrznych uczelni, np. w statucie, przypisana została kompetencja ustanawiania pełnomocników w ramach własnych kompetencji, z wyłączeniem dziedzin zastrzeżonych dla rektora jako kierownika jednostki sektora finansów publicznych.

Standard B – Cele i zarządzanie ryzykiem	
Misja	Misja uczelni. Strategia uczelni.
Określenie celów i zadań, monitorowanie	Procedura tworzenia i uchwalania planu rzeczowo–finansowego uczelni. Perspektywiczny (wieloletni) plan inwestycyjny. Roczny plan inwestycyjny.
	Polityka zarządzania ryzykiem ³ . Rejestr ryzyka. Rejestr odstępstw od procedur (niezgodności z procedurami). Zasady prowadzenia rejestru ryzyka i rejestru odstępstw od procedur.
Identyfikacja, analiza i reakcja na ryzyko	

Standard C – Mechanizmy kontroli	
Dokumentowanie systemu kontroli wewnętrznej	Opis systemu kontroli zarządczej w uczelni. Regulamin studiów. Regulamin studiów doktoranckich. Regulamin studiów podyplomowych. Zasady pobierania opłat za zajęcia dydaktyczne na studiach dziennych, zaocznych, wieczorowych, eksternistycznych oraz na studiach podyplomowych i innych formach kształcenia. Procedura udzielania zamówień publicznych na uczelni. Zasady prowadzenia rejestru udzielonych zamówień publicznych. Inne procedury wewnętrzne wprowadzone na uczelni w ramach standaryzacji przebiegu poszczególnych procesów, które zostaną uznane przez władze uczelni za niezbędne.

³ Z uwagi na fakt, że w przeprowadzonym badaniu ankietowym uczelnie sygnalizowały problemy z dokumentowaniem systemu zarządzania ryzykiem, zagadnieniu temu poświęcono kolejny rozdział *System zarządzania ryzykiem* autorstwa Piotra Welenca, zob. rozdział 4, część III niniejszej publikacji.

Standard C – Mechanizmy kontroli

Nadzór	<p>Zakresy czynności i obowiązków pracowników uczelni.</p> <p>Zasady nadzorowania prac podległych pracowników.</p>
Ciągłość działalności	<p>Procedura sporządzania planu urlopów i monitorowania jego realizacji.</p> <p>Procedura wyznaczania zastępstw pracowników pełniących kluczowe funkcje w gospodarce uczelni.</p> <p>Plany ciągłości i procedury awaryjne zapewniające ciągłość działalności uczelni w sytuacjach nadzwyczajnych.</p> <p>Polityka bezpieczeństwa i ochrony danych osobowych.</p> <p>Instrukcja inwentaryzacyjna.</p> <p>Instrukcja magazynowa.</p>
Ochrona zasobów	<p>Instrukcja likwidacyjna składników majątkowych.</p> <p>Zasady funkcjonowania kancelarii tajnej uczelni oraz instrukcja postępowania z dokumentami niejawnymi.</p> <p>Zasady dostępu do budynków i pomieszczeń uczelni.</p> <p>Instrukcja BHP i zasady ochrony przeciwpożarowej posiadanego majątku.</p> <p>Polityka bezpieczeństwa systemów informatycznych.</p> <p>Polityka rachunkowości wraz z zakładowym planem kont z komentarzem.</p> <p>Instrukcja obiegu i kontroli dokumentów finansowych.</p>
Szczegółowe mechanizmy kontroli operacji finansowych i gospodarczych	<p>Zasady gospodarki finansowej uczelni.</p> <p>Instrukcja kasowa.</p> <p>Zasady rozliczania podróży służbowych krajowych i zagranicznych.</p> <p>Zasady zbywania składników majątku uczelni.</p> <p>Zasady umarzania w całości albo w części, odraczania lub rozkładania na raty spłaty należności pieniężnych mających charakter cywilnoprawny.</p>

Standard D – Informacja i komunikacja	
Bieżąca informacja	Zasady przekazywania osobom zarządzającym i pracownikom informacji niezbędnych do realizacji bieżących działań.
Komunikacja wewnętrzna	Procedura zamieszczania informacji na internetowym portalu przeznaczonym dla pracowników.
	Instrukcja kancelaryjna. Instrukcja obiegu dokumentów.
Komunikacja zewnętrzna	Zasady funkcjonowania komunikacji elektronicznej.
	Zasady zamieszczania informacji w Biuletynie Informacji Publicznej.
	Instrukcja udzielania informacji w trybie określonym przez ustawę z 6 września 2001 r. o dostępie do informacji publicznej. Zasady redagowania i aktualizacji informacji zamieszczonych na stronie internetowej uczelni.

Standard E – Monitorowanie i ocena	
Monitorowanie systemu kontroli zarządczej i przeprowadzenie samooceny	Procedura bieżącego monitorowania i przeprowadzania samooceny funkcjonowania systemu kontroli wewnętrznej w uczelni.
	Karta audytu wewnętrznego. Księga procedur audytu wewnętrznego. Program zapewnienia i poprawy jakości.
Audyt wewnętrzny	Zasady wdrażania rekomendacji audytora wewnętrznego oraz realizacji zaleceń kontroli wewnętrznych i ewnętrnych.
Uzyskanie zapewnienia o stanie kontroli zarządczej	Procedura sporządzania oświadczenia o stanie kontroli zarządczej przez rektora oraz zasady składania oświadczeń o stanie kontroli zarządczej w poszczególnych jednostkach organizacyjnych uczelni przez kierowników jednostek, którym powierzono obowiązki w tym zakresie.

Aneks

Opis systemu kontroli zarządczej w uczelni

Postanowienia ogólne

§ 1

1. Kontrolę zarządczą w uczelni, stanowi ogół działań podejmowanych dla zapewnienia realizacji celów i zadań w sposób zgodny z prawem, efektywny, oszczędny i terminowy.
2. Przedmiotem kontroli zarządczej jest ocena gromadzenia i wykorzystania środków, gospodarowania mieniem oraz ochrony zasobów materialnych, finansowych i informatycznych.
3. System kontroli zarządczej uwzględnia warunki prawne, organizacyjne, kadrowe i finansowe, w jakich funkcjonuje uczelnia i przez podejmowane działania ma na celu osiągnięcie zgodności między stanem faktycznym a wymaganym.
4. System kontroli zarządczej powinien dostarczyć rektorowi racjonalnego zapewnienia, że cele i zadania uczelni są realizowane właściwie.
5. W szczególności celem kontroli zarządczej jest zapewnienie:
 - 1) zgodności działalności z przepisami prawa oraz procedurami wewnętrznymi;
 - 2) skuteczności i efektywności podejmowanych działań;
 - 3) wiarygodności sprawozdań;
 - 4) ochrony zasobów;
 - 5) przestrzegania i promowania zasad etycznego postępowania;
 - 6) efektywności i skuteczności przepływu informacji;
 - 7) zarządzania ryzykiem.
6. Na dokumentację systemu kontroli zarządczej składają się procedury wewnętrzne, instrukcje, wytyczne, dokumenty, określające zakres obowiązków, uprawnień i odpowiedzialności pracowników oraz inne dokumenty wewnętrzne.
7. System kontroli zarządczej zapewnia: legalność, rzetelność, celowość, gospodarność prowadzonych działań, przy czym:
 - 1) kryterium legalności obejmuje badanie zgodności działania z przepisami prawa powszechnie obowiązującego, wewnętrznymi aktami prawnymi, umowami, decyzjami administracyjnymi oraz innymi rozstrzygnięciami podjętymi przez uprawnione podmioty;
 - 2) kryterium rzetelności obejmuje badanie:
 - a) wypełniania obowiązków z należytą starannością, sumiennie i we właściwym czasie,
 - b) wypełniania zobowiązań zgodnie z ich treścią,
 - c) przestrzegania wewnętrznych reguł funkcjonowania uczelni oraz danej jednostki organizacyjnej,
 - d) dokumentowania określonych działań lub stanów faktycznych zgodnie z rzeczywistością, we właściwej formie i wymaganych terminach, bez pomijania istotnych faktów i okoliczności;
 - 3) kryterium celowości obejmuje badanie, czy działalność uczelni jest zgodna z przyjętymi celami i zasadami. W przypadku decyzji finansowych, kryterium celowości obejmuje sprawdzenie, czy dany wydatek jest zgodny z rocznym planem rzeczowo-finansowym uczelni;

- 4) kryterium gospodarności obejmuje badanie:
 - a) oszczędności i wydajności wykorzystania środków,
 - b) uzyskania właściwej relacji nakładów do efektów,
 - c) wykorzystania możliwości zapobiegania szkodom lub ograniczenia wysokości szkód zaistniałych.

Procedury kontroli zarządczej Postanowienia szczegółowe

§ 2

Procedury kontroli zarządczej podzielone są na pięć grup odpowiadających następującym elementom kontroli zarządczej:

- 1) środowisko wewnętrzne;
- 2) cele i zarządzanie ryzykiem;
- 3) mechanizmy kontroli;
- 4) informacja i komunikacja;
- 5) monitorowanie i ocena.

Środowisko wewnętrzne, przestrzeganie wartości etycznych, kompetencje zawodowe, struktura organizacyjna, delegowanie uprawnień

§ 3

1. Pracownicy uczelni powinni charakteryzować się wysokim poziomem etycznym zapewniającym osiągnięcie przez uczelnię wyznaczonych celów, w tym celów zapisanych w planie działalności oraz w planie rzeczowo-finansowym i finansowym.
2. Wartości etyczne powinny być brane pod uwagę podczas przeprowadzanych na uczelni wyborów organów kolegiałnych i jednoosobowych, a także przy zatrudnianiu nowych pracowników.
3. Pracownicy powinni być świadomi konsekwencji wynikających z nieetycznego zachowania lub działań niezgodnych z prawem.

§ 4

1. Wszyscy pracownicy uczelni, w tym jego kierownictwo, są zobowiązani do posiadania takiego stopienia wiedzy i umiejętności oraz doświadczenia, który pozwoli im skutecznie i efektywnie wypełniać powierzone zadania i obowiązki.
2. Pracownicy uczelni uczestniczą w szkoleniach, dbają o ciągłe podnoszenie kwalifikacji i aktualizowanie koniecznego zakresu wiedzy.
3. Proces zatrudniania pracowników uczelni jest prowadzony w sposób zapewniający wybór najlepszego kandydata na dane stanowisko i odbywa się w drodze konkursu.
4. Pracownicy uczelni podlegają okresowym ocenom prowadzonym przez bezpośrednich przełożonych.
5. Regulamin pracy pracowników uczelni ustala organizację i porządek w miejscu pracy oraz związane z tym prawa i obowiązki pracodawcy i pracowników.

§ 5

1. Struktura organizacyjna uczelni jest okresowo analizowana i dostosowywana do

- zmieniających się warunków działania, celów i zadań.
2. Zakres zadań, uprawnień i odpowiedzialności poszczególnych jednostek organizacyjnych uczelni jest określony w formie regulaminu organizacyjnego.
 3. Kanclerz, dziekani, kierownicy jednostek organizacyjnych uczelni oraz osoby przez nich upoważnione są zobowiązani do bieżącej aktualizacji regulaminów organizacyjnych, zakresów zadań, uprawnień i odpowiedzialności poszczególnych pracowników.

§ 6

1. Rektor podejmuje decyzje we wszystkich sprawach dotyczących uczelni, z wyjątkiem spraw zastrzeżonych przez ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym* lub statut uczelni do kompetencji innych organów uczelni, w tym również decyzje dotyczące mienia i gospodarki uczelni.
2. Prorektorzy działają w granicach kompetencji udzielonych im przez rektora, w tym dokonują w imieniu uczelni czynności prawnych wynikających z ich uprawnień i za tę działalność ponoszą odpowiedzialność przed rektorem.
3. Kanclerz kieruje administracją i gospodarką uczelni w zakresie określonym przez ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym* i statut uczelni oraz rektora. Kanclerz za swoją działalność odpowiada przed rektorem.
4. Prawo do wydawania wewnętrznych aktów prawnych mają: senat uczelni, rektor oraz kanclerz w zakresie swojej działalności. Instrukcje związane z prowadzeniem rachunkowości na uniwersytecie w formie komunikatu wydaje kwestor. Rejestr wewnętrznych aktów prawnych wydawanych na uczelni prowadzony jest przez jednostkę administracji centralnej obsługującej działanie rektora. Wewnętrzne akty prawne podlegają publikacji na stronie internetowej uczelni.
5. Prawo do wydawania zarządzeń niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania wydziału ma dziekan. Rejestr zarządzeń prowadzi dziekanat wydziału. Zarządzenia dziekana podlegają publikacji na stronie internetowej wydziału.
6. Rektor i dziekan wydziału mogą powoływać swoich pełnomocników, na czas nieokreślony lub na okres niezbędny do wykonania zleconych zadań, z tym, że:
 - 1) pełnomocnictwo jest udzielane na piśmie, ze wskazaniem zadań do wykonania przez pełnomocnika, jego uprawnień oraz odpowiedzialności;
 - 2) rejestr pełnomocnictw udzielanych przez rektora i dziekanów prowadzi jednostka administracji centralnej obsługująca działanie odpowiednio rektora i dziekana.
7. Rektor może powierzyć pracownikom uczelni określone obowiązki w zakresie gospodarki finansowej, przy czym:
 - 1) powierzenie obowiązków przez te osoby powinno być potwierdzone dokumentem w formie odrębnego imiennego upoważnienia albo wskazania w regulaminie organizacyjnym;
 - 2) rejestr powierzeń obowiązków udzielanych przez rektora prowadzi jednostka administracji centralnej obsługująca działanie rektora.
8. Rektor może powierzyć w całości lub w części obowiązek koordynacji działań w zakresie funkcjonowania kontroli zarządczej na uniwersytecie oraz nadzorowania sporządzania oświadczenia o stanie kontroli zarządczej powołanemu przez siebie zespołowi.
9. W przypadku powołania zespołu, o którym mowa w ust. 9, jego zadania oraz zasady funkcjonowania określi rektor w zarządzeniu.
10. Rektor może powierzyć określone obowiązki w zakresie nadzorowania kontroli zarządczej w poszczególnych jednostkach organizacyjnych: dziekanom, kanclerzowi

oraz kierownikom jednostek, z tym, że:

- 1) przyjęcie obowiązków przez te osoby powinno być potwierdzone na piśmie;
 - 2) rejestr powierzeń obowiązków udzielanych przez rektora prowadzi jednostka administracji centralnej obsługująca działanie rektora.
11. Osoba, której powierzono obowiązki nadzorowania kontroli zarządczej w zakresie kierowanej przez niego jednostki organizacyjnej składa rektorowi do końca stycznia każdego roku oświadczenie o stanie kontroli zarządczej w nadzorowanej jednostce za rok poprzedni.

Cele i zarządzanie ryzykiem

§ 7

1. Senat uczelni, w przypadku, gdy właściwy minister do spraw szkolnictwa wyższego zobowiąże rektora do przedstawienia takiego dokumentu, uchwała roczny plan działalności.
2. Plan działalności zawiera w szczególności określenie celów działalności na dany rok wraz ze wskazaniem podzadań służących osiągnięciu celów, oraz mierniki określające stopień realizacji celu i ich planowane wartości.

§ 8

1. Cele i zasady zarządzania ryzykiem określono w polityce zarządzania ryzykiem.
2. Identyfikacja zewnętrznego i wewnętrznego ryzyka związanego z poszczególnymi celami uczelni wykonywana jest nie rzadziej niż raz w roku.

Mechanizmy kontroli

§ 9

1. Uczelnia prowadzi gospodarkę finansową zgodnie z przepisami prawa.
2. Gospodarka finansowa uczelni prowadzona jest na podstawie planu rzeczowo-finansowego uchwalanego przez senat uczelni oraz na podstawie planów finansowych jednostek organizacyjnych uchwalanych przez upoważnione organy kolegialne jednostek.
3. Szczegółowe zasady prowadzenia gospodarki finansowej przez jednostki organizacyjne uczelni określa rektor, z zastrzeżeniem kompetencji senatu określonych w statucie uczelni.

§ 10

1. Zgodnie z ustawą o finansach publicznych, rektor powierzył kwestorowi obowiązki i odpowiedzialność w zakresie:
 - 1) prowadzenia rachunkowości jednostki;
 - 2) wykonywania dyspozycji środkami pieniężnymi;
 - 3) dokonywania wstępnej kontroli zgodności operacji gospodarczych i finansowych z planem rzeczowo-finansowym;
 - 4) dokonywania wstępnej kontroli kompletności i rzetelności dokumentów dotyczących operacji gospodarczych i finansowych.
2. Rachunkowość uczelni jest prowadzona zgodnie z ustawą o rachunkowości oraz przyjętymi zasadami rachunkowości i obowiązującymi przepisami prawa.

3. Wszystkie operacje finansowe i gospodarcze, a także inne zdarzenia są rzetelnie dokumentowane, a dokumentacja ta jest dostępna dla upoważnionych osób.
4. Zgodnie z ustawą o rachunkowości tworzone są kopie zapasowe ksiąg rachunkowych prowadzonych przy użyciu komputera, w celu ich ochrony przed nieupoważnioną zmianą lub zniszczeniem.
5. Dokumenty księgowe – źródłowe przechowywane są w oryginalnej postaci i ustalonym porządku, w pomieszczeniach wydzielonych i niedostępnych dla osób nieupoważnionych.
6. Kluczowe obowiązki dotyczące prowadzenia, zatwierdzania, rejestrowania i sprawdzania operacji finansowych, gospodarczych i innych zdarzeń są rozdzielone pomiędzy różne osoby.
7. Dokumenty finansowo-księgowe są podpisywane pod względem merytorycznym przez osoby upoważnione, zgodnie z wykazem stanowisk upoważnionych do podpisywania dokumentów finansowo-księgowych. Następnie są podpisywane i zatwierdzane pod względem formalno-rachunkowym.
8. W celu utrzymania ciągłości działalności uczelni, a w szczególności ciągłości operacji finansowych i gospodarczych, w uczelni przygotowujemy plan urlopów oraz zastępstw pracowników na czas ich nieobecności.

§ 11

1. Rektor dokonuje czynności prawnych dotyczących praw i obowiązków majątkowych uczelni, a w zakresie pełnomocnictwa udzielonego przez rektora także prorektor, dziekan i kanclerz.
2. Kanclerz, dziekani i kierownicy jednostek organizacyjnych odpowiadają za prawidłowe wykorzystanie i zabezpieczenie mienia będącego w dyspozycji jednostki.
3. Zasady ochrony ksiąg rachunkowych oraz dowodów księgowych określone zostały w polityce rachunkowości.

§ 12

Rektor przedkłada senatowi uczelni roczne sprawozdanie z działalności uczelni, sprawozdanie z wykonania planu rzeczowo-finansowego i sprawozdanie finansowe.

§ 13

1. W ramach hierarchii służbowej prowadzony jest nadzór, który ma za zadanie uzyskać wymagany stopień pewności, że uczelnia osiąga swoje cele i realizuje nałożone zadania.
2. Nadzór nad pracą i dyscypliną podległych pracowników należy do zakresu obowiązków osoby sprawującej funkcję kierowniczą.

§ 14

1. W uczelni funkcjonują mechanizmy służące zapewnieniu bezpieczeństwa danych i systemów informatycznych.
2. Funkcjonowanie mechanizmów kontroli systemów informatycznych takich jak: kontrola dostępu, kontrola oprogramowania systemowego, kontrola tworzenia i zmian w aplikacjach, nadawanie uprawnień, ciągłości działalności i kontroli aplikacji, koordynowana jest przez służby informatyczne uczelni.

§ 15

Wykaz dokumentów związanych z kontrolą zarządczą w ramach poszczególnych jej obszarów określono w załączniku do niniejszego zarządzenia.

Informacja i komunikacja

§ 16

1. Pracownicy uczelni są informowani o celach i zadaniach uczelni, a także o sposobie ich realizacji przez swoich bezpośrednich przełożonych, poprzez przedstawicieli w organach kolegialnych uczelni i jednostek organizacyjnych uczelni, poprzez wewnętrzne akty prawne wydawane przez rektora oraz podczas odbywających się okresowo porad kierownictwa uczelni z pracownikami.
2. Wewnętrzne akty prawne są rozpowszechniane zgodnie z § 6 ust. 5.
3. Informacje o działalności uczelni są dostępne na stronie internetowej.

Monitorowanie i ocena

§ 17

1. Kierownicy jednostek organizacyjnych na bieżąco monitorują skuteczność poszczególnych elementów systemu kontroli zarządczej, w celu zapewnienia bieżącego rozwiązywania zidentyfikowanych problemów i przyczynienia się do realizacji założonych celów i zadań.
2. System kontroli zarządczej przynajmniej raz na rok podlega samoocenie.
3. W przypadkach i na warunkach określonych w ustawie, audytor wewnętrzny prowadzi obiektywną i niezależną ocenę systemu kontroli zarządczej.
4. Ocena systemu kontroli zarządczej, a także czynności doradcze dokonywane przez audyt wewnętrzny, wspierają rektora w realizacji celów i zadań uczelni.

Bibliografia

Komunikat nr 23 Ministra Finansów z dnia 16 grudnia 2009 r. w sprawie standardów kontroli zarządczej dla sektora finansów publicznych.

Mazurek, A.; Knedler, K. (2010). *Kontrola zarządcza. Ujęcie praktyczne*. Warszawa: Wydaw. HANDIKAP.

Ustawy z dnia 17 grudnia 2004 roku o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych. Dz. U. 2005 r., nr 14 poz. 114 z późn. zm.

Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych. Dz. U. z 2009 r., nr 157 poz. 1240 z późn. zm.

4. System zarządzania ryzykiem

Piotr Welenc

4.1. Wprowadzenie

Lęk przed tym, co nowe i nieznane stanowi naturalną odpowiedź człowieka na próby wytrącania go z błogiej homeostazy. To niekontrowersyjne stwierdzenie, opisujące standardowe zachowania ludzkie spotyka się jednak w nauce z tym, co nieprzewidywalne i zaskakujące. Jest to jednak lęk o smaku pokusy i fascynacji i bynajmniej nie jest paraliżujący. Stale nas zaskakuje i stawia wobec szansy i możliwości postrzegania rzeczywistości jako zmiennej i prorozwojowej, możliwej do zmiany, w której stare i nowe elementy spletają się, dynamizują, otwierają na niespotykane i nieprzewidywalne dla człowieka możliwości odmiennego postrzegania świata.

Zarządzanie ryzykiem (ZR), które pojawiło się jako *novum* w sektorze publicznym zostało odebrane z wysoką dozą sceptycyzmu, jako próba „wprowadzenia zarządzania biznesowego do sektora publicznego”. Kontrola zarządcza (a w niej zarządzanie ryzykiem) zostały wprowadzone na podstawie modelu *new public management*, który z powodzeniem funkcjonuje w USA. Nie przystaje on jednak do kultury i środowiska prawnego w Polsce, a możliwość jego pełnego zastosowania do tej pory wydaje się mocno ograniczona. Wprowadzenie do uczelni w Polsce zarządzania ryzykiem, jako elementu *new public management*, burzy stereotypy i zmusza do pewnego typu otwarcia na zmienność i nieprzewidywalność środowiska, w którym uczelnia funkcjonuje, zmierzania się z nieuchronnymi zjawiskami socjopsychologicznymi w sposób nowoczesny. Wprowadzanie nowoczesnych, otwartych sposobów zarządzania uczelniami w Polsce, w sposób nieuchronny zmierza do konfrontacji statycznych i reaktywnych sposobów zarządzania z zarządzaniem kreatywnym. Zazwyczaj kojarzy się ono z wejściem uczelni w model dotychczas funkcjonujący w świadomości jako „model biznesowy” – czyli z założenia obcy kulturze uczelni wyższych w Polsce. W praktyce model ten uczelnie świetnie realizują – może nie do końca z pełną świadomością, niemniej jednak na poziomie formalnym może on powodować nieuzasadniony lęk i ostracyzm. Analiza ankiet pozwala wyróżnić dwa zjawiska: 1. statutowe działania uczelni coraz częściej bywa postrzegane w kategorii biznesowej, 2. prawidłowo skonstruowane procesy podstawowe uczelni (dydaktyka, badania, zarządzanie uczelnią) postrze-

gane są jako szansa osiągnięcia lepszej pozycji konkurencyjnej na rynku szeroko pojmowanych usług edukacyjnych. W środowisku nieprzewidywalnym, szybkozmiennym i zwirtualizowanym coraz trudniej jest funkcjonować uczelniom stroniącym od świadomego wyboru i wdrożenia innowacyjnych metod zarządzania. Jednym z ich typów, który wpisuje się w heterogeniczny model zarządzania uczelnią, jest zarządzanie ryzykiem.

Wyniki ankiety dotyczące identyfikacji, oceny i przeciwdziałania ryzyku są niejednoznaczne i trudne do interpretacji. Z jednej strony, sprawiają wrażenie, że sytuacja z zarządzaniem ryzykiem jest stabilna i kontrolowalna. Z drugiej, po głębszej analizie szczegółów można dostrzec znaczny rozdźwięk pomiędzy oświadczeniami, deklaracjami, subiektywnymi ocenami własnych działań i starań, a rzeczywistością obserwowaną „z zewnątrz”, na co dzień, czy to „zza biurka”, czy wynikającą z nieformalnych kontaktów, kuluarowych dyskusji, spotkań „face to face”. W zasadniczej większości zdanie nt. SZR w większości uczelni brzmi tak, jak powinno brzmieć oświadczenie uczelni wobec zewnętrznego organu kontroli, która to „zarządza ryzykiem bez zarzutu” (wszystko wydaje się stabilne, wiarygodne, przewidywalne, zarządzalne i całkowicie bezpieczne). Oficjalny nurt skrywa jednak nie zawsze wygodną, popularną, a czasami wręcz wstydliwą prawdę: system zarządzania ryzykiem w polskich uczelniach jawi się jako pozorny, deklaracyjny, wdrożony z błędami, starannie „odświeżany” w oczekiwaniu na kontrolę zewnętrzną. Niekiedy stanowi wręcz duże zagrożenie: gdyby nie funkcjonował wcale – nie dawałby złudnego poczucia bezpieczeństwa, ale ponieważ jest deklarowany, ogłoszony, sukces jego wdrożenia rozpowszechniony, a dojrzałość publikowana jako niemalże mityczna – jego stan nie wpływa znacząco na poziom zarządzania uczelnią w ogóle. Stanowi system, który z całą pewnością można określić popularnym stwierdzeniem w jęz. angielskim „under construction”.

4.2. Czym jest system zarządzania ryzykiem?

System zarządzania ryzykiem (SZR) stanowi zespół zintegrowanych systemowo wspólnych działań wszystkich jednostek organizacyjnych w uczelni, mający na celu utrzymanie ryzyka na poziomie akceptowalnym przez kierownika jednostki (rektora), poprzez rozsądne zabezpieczenie i nieustanne monitorowanie istotnych ryzyk, mogących zagrozić założonym celom strategicznym i operacyjnym.

Zarządzanie ryzykiem jest obowiązkiem prawnym i stanowi jeden z wielu mechanizmów zapewniający o istnieniu i funkcjonowaniu kontroli zarządczej w uczelni, na podstawie art. 68, ust. 2 p. 7 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (dalej UoFp). Zarządzanie ryzy-

kiem powinno mieć charakter systemowy, dojrzały i wiarygodny. Cechy funkcjonowania systemu zarządzania ryzykiem, jego kształt oraz obowiązki wynikające z jego posiadania wskazują standardy kontroli zarządczej, wydane przez Ministra Finansów (MF) oraz standardy międzynarodowe (tzn. COSO, ERM COSO i inne), na które MF powołało się, tworząc własne standardy. System zarządzania ryzykiem powinien stanowić integralną część zarządzania uczelnią. Ryzyko dla uczelni jest zjawiskiem lub zdarzeniem, które może mieć wpływ na osiągnięcie celów uczelni (strategiczny i operacyjnych).

Właścicielem ryzyka jest rektor uczelni, który ponosi pełną odpowiedzialność za skuteczne zarządzanie ryzykiem. W ramach swoich uprawnień może delegować kierownikom podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni czynności związane z zarządzaniem ryzykiem, jednakże nie może delegować odpowiedzialności, wynikającej z pełnienia roli kierownika jednostki sektora finansów publicznych.

Uczelnia może osiągać mierzalne rezultaty na podstawie założonych celów co najmniej w dwojaki sposób: a) przez wykorzystywanie szans i kreowanie wartości lub też b) przez przeciwdziałanie zagrożeniom w postaci świadomego zarządzania ryzykiem. Na potrzeby niniejszego opracowania ryzyko zostało zdefiniowane jako możliwość zaistnienia zdarzenia, które będzie miało wpływ na realizację założonych celów lub zadań. Wynikiem zarządzania strategicznego jest realizacja celów założonych w strategii. Zarówno cele strategiczne, finansowe, jak i operacyjne są zakłócane przez niepożądane zjawiska lub zdarzenia, które domagają się analizy i przeciwdziałania.

4.3. Cechy SZR

Zarządzanie ryzykiem powinno w uczelni mieć charakter systemowy, dlatego system zarządzania ryzykiem w pełni skutecznie może funkcjonować i spełniać swoje zadania tylko wtedy, gdy będzie zestawem działań zintegrowanych, a nie wyłącznie reaktywnych lub pozornych.

SZR:

- jest konsekwencją stosowania zarządzania strategicznego,
- jest środkiem podporządkowanym osiągnięciu celu uczelni i nie stanowi „celu samego w sobie”,
- jest wbudowany w procesowy/funkcjonalny model zarządzania uczelnią,
- jest wyrazem świadomości władz uczelni i konkretyzacją stabilnego, ostrożnego i wiarygodnego zarządzania uczelnią. Musi posiadać wsparcie ze strony najwyższego kierownictwa i stanowić część wewnętrznego środowiska i kultury, która skłania do brania odpowiedzialności za ryzyko.

- jest wbudowany w kulturę, etykę i wartości uczelni jest stosowany w skali całej uczelni, na wszystkich szczeblach i poziomach zarządzania, w każdej podstawowej jednostce uczelni (również w projektach),
- jest wykonywany przez wszystkich pracowników uczelni,
- jest równouprawnionym sposobem komunikacji w uczelni,
- nie jest tworem „jedynie na papierze”, formą aktywizmu biurokratycznego,
- nie dotyczy wyłącznie działań reaktywnych.

SZR ma szansę być skutecznym, jeżeli:

- został zaakceptowany przez rektora i kolegium,
- jest zintegrowany, ustrukturyzowany i zdyscyplinowany,
- jest wpisany w kulturę uczelni,
- jest zgodny z prawem i standardami,
- jest skuteczny i efektywny,
- jest przyjazny i wspierany na poziomie formalnym oraz nieformalnym,
- funkcjonuje w uczelni skłonnej do zmian, stale rozwijającej się, otwartej na zarządzanie zmianą, ewoluującej stopniowo w kierunku zarządzania strategicznego (projektowego i procesowego).

Z punktu widzenia kontroli zarządczej (sterowania systemami zarządzania) w uczelni najistotniejszym jej elementem jest system wyznaczania celów i zadań oraz monitorowania stopnia ich realizacji. Kontrola zarządcza ma nieustannie sprawiać, że cele postawione przed jednostką osiągnięte są, w sposób niebudzący zastrzeżeń. Sterowanie zarządzaniem sprawia możliwość mierzenia stopnia osiągnięcia celów, w postaci zaprojektowania i funkcjonowania systemu adekwatnych, wiarygodnych i przekonywujących mierników tak, aby rezultaty były mierzalne i mogły być porównywalne z najlepszymi (benchmarking). Ryzyko zakłóca osiągnięcie celów, a także: procesy, funkcje, czynności, zadanie, obowiązki, realizacje projektów. Na poziomie strategicznym ryzyko może powodować możliwość niezrealizowania strategii uczelni. Na poziomie operacyjnym może prowadzić do bezpośrednich strat (mierzalnych) lub szkód pośrednich (trudno mierzalnych lub niemierzalnych). Ryzyko może powodować, że kryteria zarządzania uczelnią mogą zostać zachwiane. Kryteria te wskazane zostały w międzynarodowych standardach¹. Są to np.:

- efektywność,
- skuteczność,
- wydajność,
- wiarygodność,
- bezpieczeństwo,

¹ Chodzi o takie standardy, jak: COSO, ERM COSO, COBIT, INTOSAI, MSR.

- poufność,
- dostępność,
- integralność,
- zgodność z przepisami prawa i procedurami wewnętrznymi (ang. *compliance*),
- celowość,
- rzetelność,
- oszczędność,
- terminowość
- racjonalność.

Celem zarządzania ryzykiem jest więc utrzymanie ryzyka na poziomie akceptowalnym przez właściciela w sposób, który umożliwi minimalizację zagrożeń i maksymalizację szans na osiągnięcie celów. Stąd też istotnym celem kontroli zarządczej jest orientacja na zarządzanie ryzykiem.

Działanie w granicach dopuszczonego ryzyka minimalizuje odpowiedzialność sprawcy². Zasada ryzyka została przyjęta dla niektórych ostrzej traktowanych stanów, np. dla:

- odpowiedzialności za cudze czyny (art. 430 kc.), w tym odpowiedzialności Skarbu Państwa i państwowych osób prawnych oraz jednostki samorządu terytorialnego (art. 417 kc.),
- dla szkód wyrządzonych przez rzeczy (art. 433 i 434),
- powstałych przez ruch przedsiębiorstwa, zakładów.

W świetle noweli ustawy o naruszeniu dyscypliny finansów publicznych, może oznaczać to, iż doprowadzenie do naruszenia dyscypliny jsfp, wskutek zaniedbania lub zaniechania zarządzania ryzykiem może implikować następstwa karnoprawne.

System zarządzania ryzykiem składa się z procesów i struktur mających na celu stałe zapewnienie rektora, iż procesy uczelni gwarantują niezakłócone osiągnięcie celów strategicznych. Powinien odnosić się do osiągnięcia celów w obszarach działalności zarówno podstawowej, jak i wspierającej. System zarządzania ryzykiem w uczelniach rozważymy szczegółowo na trzech poziomach: metodologicznym, organizacyjnym i dokumentacyjnym.

4.3.1. Poziom metodologiczny

Poziom metodologiczny rozpoczyna problem świadomości ryzyka. Wywodzi on się z umiejscowienia poczucia kontroli w podmiocie (ang. *location of*

² Według *Kodeksu pracy* pracownik nie ponosi ryzyka związanego z działalnością pracodawcy, a w szczególności nie odpowiada za szkodę wynikłą w związku z działaniem w granicach dopuszczalnego ryzyka.

control). Zarządzanie ryzykiem to sprawa nieustannego podejmowania decyzji poprzez perspektywę wolności wyboru między wolnością a bezpieczeństwem³. To właśnie zarządzanie ryzykiem pozwala osiągnąć kompromis pomiędzy apetytem na ryzyko i bezpieczeństwem podejmowanych działań. Kto nie ryzykuje – nie wygrywa, ale kto ryzykuje bez odpowiedniego zabezpieczenia powinien się posiadać świadomość, iż naraża siebie, a niekiedy również otoczenie. Ryzyko towarzyszy sytuacji decyzyjnej, w której z jednej strony istnieje niepewność co do wydarzeń mających zaistnieć, a z drugiej strony subiektywne poczucie prawdopodobieństwa jej wystąpienia. W sektorze niepublicznym, a zwłaszcza w organizacjach sektora bankowo-finansowego, zarządzanie ryzykiem jest nieredukowalnym elementem zwiększania szans, umacniania pozycji rynkowej, zwiększania znaczenia i budowania przewagi konkurencyjnej. Jego skuteczność przekłada się wprost na pozycję rynkową i wysokość aktywów.

Analiza ankiet subtelnie pokazała, że polskie uczelnie widzą w nim przeważnie zagrożenie, formalistyczną destabilizację lub niepotrzebną biurokrację. Można zobaczyć na jej podstawie pewien pesymistyczny obraz obecnych systemów zarządzania ryzykiem w uczelniach wyższych. SZR traktowany jest jako biurokratyczna nadbudowa niezintegrowanych jednostkowych działań, których legitymizacja z trudem przebija się do świadomości pracowników uczelni na wszystkich poziomach jej organizacji i zarządzania. Stąd też jednym z celów niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na konieczność nieustannego podnoszenia świadomości w zakresie zarządzania ryzykiem, doskonalenia jego metod, wiarygodności stosowania.

System zarządzania ryzykiem (SZR) stanowi zintegrowany zbiór działań mający na celu utrzymanie ryzyka uczelni na poziomie akceptowalnym. Jest jednym z narzędzi zarządzania uczelnią i jej jednostkami organizacyjnymi. Ma pomóc kadrze kierowniczej:

1. Zwiększyć prawdopodobieństwo osiągnięcia celów.
 2. Zapewnić bezpieczeństwo i ciągłość realizacji zadań.
 3. Minimalizować niekorzystne wpływy wewnętrzne i zewnętrzne, zagrażające funkcjonowaniu jednostki.
 4. Zapewnić efektywne funkcjonowanie systemu kontroli zarządczej.
- Zarządzanie ryzykiem służy:
- realizacji strategii uczelni,
 - budowaniu ładu organizacyjnego (ang. *governance*),
 - usprawnieniu efektywności zarządzania uczelnią i jej jednostkami organizacyjnymi,

³ Zob. *Bauman: koniec orgii*. Wywiad Tomasza Kwaśniewskiego z Zygmuntem Baumanem [online]; [dostęp: 17.03.2012]. Dostępny w World Wide Web: http://wyborcza.pl/1,76842,6251875,Bauman__koniec_orgii.html.

- optymalnemu wykorzystaniu zasobów ludzkich oraz finansowych,
- skutecznemu zarządzaniu procesami, programami i projektami,
- dostosowywaniu uczelni do zmieniających się zewnętrznych uregulowań prawnych i środowiskowych, międzynarodowych standardów i zasad, najlepszych praktyk zarządczych,
- doskonaleniu funkcjonowania infrastruktury informatycznej oraz procesów IT,
- zapobieganiu zachowaniom nieetycznym, bezprawnym, nadużyciom, oszustwom, marnotrawstwu i biurokracji.

Budowa systemu zarządzania ryzykiem powinna być oparta o:

- przepisy prawa oraz regulacje wewnętrzne uczelni. System zarządzania ryzykiem nie powinien być oderwany od bieżących regulacji uczelni, jako czysto teoretyczny zespół pojęć i schematycznych (rutynowych lub zwyczajowych) czynności, mających na celu wyprodukowanie określonej ilości dokumentacji na potrzeby ewentualnych kontroli zewnętrznych;
- uznane międzynarodowo standardy w zakresie zarządzania ryzykiem i kontroli wewnętrznej, np. wskazane w standardach wydanych przez Ministra Finansów, tzn.: COSO, ERM COSO, INTOSAI, SEC;
- zespół dobrych praktyk, które funkcjonują jako nie do końca opisane lub nazwane zasady zarządzania ryzykiem, stosowane zwyczajowo, uznaniowo, niekwestionowalne reguły, które są niekontrowersyjnymi sposobami reagowania na zagrożenia bieżące.

Metodykę zarządzania ryzykiem w uczelni tworzy rektor – kierownik jednostki sektora finansów publicznych, jaką jest uczelnia. Zarządzanie ryzykiem stanowi stały, powtarzalny proces polegający na identyfikacji, analizie i ocenie ryzyka oraz podejmowaniu działań zaradczych, zapobiegających możliwości wystąpienia niekorzystnych skutków dla jednostki oraz realizowanych celów i zadań. Jako systemowe działanie wymaga:

- zaprojektowania,
- wdrożenia,
- systematycznego monitorowania,
- niezależnej oceny, a skuteczność i kształt systemu zarządzania ryzykiem jest przedmiotem oceny przez audytora wewnętrznego.

Proces zarządzania ryzykiem powinien funkcjonować na modelowym poziomie jakości i prowadzić do uzyskiwania wymiernych korzyści dla uczelni. Wdrożony starannie, prawidłowo i wiarygodnie, a przede wszystkim konsekwentnie stosowany może stanowić system antycypowania zagrożeń, system „wczesnego ostrzegania”, pozwalający przewidywać zagrożenia, unikać strat lub negatywnych incydentów prowadzących do utraty aktywów materialnych lub niematerialnych. Zarządzanie ryzykiem jest wyrazem dojrzałości organizacji oraz wysokiej świadomości całej kadry zarządczej. Jest bezspornym dowodem, iż zarządzanie uczelnią ma charakter przewidywal-

ny, ostrożny, stabilny, a przede wszystkim nie stanowi chaotycznego, reaktywnego i nieprzewidywalnego reagowania na ryzyka już zmaterializowane („gaszenie pożarów”).

Zapewnienie funkcjonowania SZR, z uwzględnieniem standardów wydanych przez Ministra Finansów, jest wymogiem prawnym. Niemniej jednak skuteczności jego funkcjonowania nie można wymusić poprzez zobligowanie kierowników jednostek do czegoś, co jest obce kulturze zarządzania uczelnią. Aby umożliwić skuteczne zarządzanie ryzykiem, rektor powinien w pełni świadomie pełnić rolę tzw. lidera zmiany strategicznej, który jest w stanie wzmocnić prymat efektów, nie doprowadzając przy tym do niepotrzebnej biurokracji.

Wzorcowa metodyka zarządzania ryzykiem składa się z:

1. Identyfikacji ryzyka istotnego dla osiągnięcia celów w odniesieniu do zdefiniowanych obszarów ryzyka.
2. Analizy i oceny ryzyka, tzn.:
 - 2.1. Kategoryzacji ryzyka – przypisanie ryzyka do jednej z kategorii ryzyk: ryzyka strategicznego, finansowego, operacyjnego, reputacji.
 - 2.2. Oceny istotności ryzyka poprzez ocenę prawdopodobieństwa wystąpienia i wpływu na realizowane zadania.
 - 2.2.1. Ocena wpływu ryzyka polega na określeniu jego siły oddziaływania, jeśli takie ryzyko by wystąpiło.
 - 2.2.2. Ocena prawdopodobieństwa wystąpienia ryzyka jest dokonywana w odpowiedniej dla uczelni skali. W ocenie należy zastosować skalę punktową. Przy określaniu siły oddziaływania należy uwzględniać potencjalne skutki materializacji ryzyka – zarówno skutki finansowe, jak i niefinansowe, np. utratę reputacji, konsekwencje prawne, opóźnienia, naruszenie dyscypliny finansów publicznych i inne.
 - 2.2.3. Wsparcie wyższej i średniej kadry zarządczej w uczelni zapewnia obiektywizację oceny ryzyka.
 - 2.3. Utworzenia rankingu ryzyka – malejąco, w poszczególnych kategoriach.
 - 2.4. Określenia wielkości ryzyka dla każdej kategorii.
 - 2.4.1. Ryzyko niskie – stanowi najniższe zagrożenie, należy rozważyć możliwość jego akceptacji.
 - 2.4.2. Ryzyko średnie – może wywierać wpływ na działalność, należy je monitorować i rozważyć potrzebę wprowadzenia dodatkowych mechanizmów kontrolnych, mając na uwadze koszty ich wprowadzenia.
 - 2.4.3. Ryzyko wysokie – może wpłynąć na realizowane działania, wymaga wzmocnienia systemu kontroli wewnętrznej i procesu monitorowania ryzyka.

- 2.4.4. Ryzyko bardzo wysokie – stanowi poważne zagrożenie dla kluczowej działalności jednostki/projektu i osiągnięcia założonych celów, nie może być akceptowane; potrzebne jest natychmiastowe działanie poprzez wprowadzenie silnych mechanizmów kontrolnych i ciągły monitoring.
 - 2.5. Sporządzenia mapy ryzyka dla jednostki wg kategorii ryzyka – mapa stanowi wizualizację poziomu ryzyka. Może być wykonana dla jednostek uczelni, procesów, funkcji, projektów, kategorii ryzyka etc.
 - 2.6. Zdefiniowania poziomu ryzyka akceptowalnego dla wyżej wymienionych.
 3. Określenia sposobu postępowania wobec ryzyka.
 - 3.1. Przeciwdziałanie – podjęcie działań zaradczych, ograniczających ryzyko do poziomu akceptowalnego np. poprzez zastosowanie nowych mechanizmów kontrolnych lub wzmocnienie już istniejących zabezpieczeń. Przed podjęciem działań zaradczych, należy rozważyć:
 - 3.1.1. Istotność ryzyka nieakceptowalnego.
 - 3.1.2. Istotność ryzyka możliwą do osiągnięcia po podjęciu działań zaradczych.
 - 3.1.3. Możliwość i celowość zastosowania jednego lub kilku działań zaradczych.
 - 3.1.4. Spektrum podejmowanych działań zaradczych zależy od apetytu na ryzyko.

Podejmując przeciwdziałanie jako metodę postępowania z ryzykiem, należy ocenić skuteczność istniejących mechanizmów kontrolnych, rozważyć możliwość i koszty wprowadzenia dodatkowych mechanizmów kontrolnych ograniczających ryzyko, monitorować skuteczność podjętych działań i reagować adekwatnie do pozyskiwanych informacji. W odniesieniu do ryzyk wynikających z odstępstw od zasad i procedur, działania zaradcze należy podejmować „na bieżąco”.
 - 3.2. Transfer ryzyka – przeniesienie ryzyka na inny podmiot, np. poprzez ubezpieczenie.
 - 3.3. Przesunięcie w czasie – zaniechanie w danym momencie działań rodzących zbyt wysokie ryzyko.
 - 3.4. Tolerowanie ryzyka – w przypadku, gdy istnieją określone trudności w przeciwdziałaniu ryzyku, a także gdy koszty podjętych działań mogą przekroczyć przewidywane korzyści.
 4. Monitorowania ryzyka, w tym adekwatności, skuteczności i efektywności funkcjonowania mechanizmów kontrolnych oraz pod kątem wiarygodności sprawozdawczości wewnętrznej i zewnętrznej. Proces monitorowania ryzyka jest procesem ciągłym, realizowanym na każdym

poziomie zarządzania. Proces monitorowania pozwala na podejmowanie optymalnych decyzji z uwzględnieniem czynników ryzyka. Ryzyka zidentyfikowane lub ujawnione w procesie monitorowania podlegają analizie przyczyn ich powstania oraz ich istotności dla realizowanych celów i zadań. Proces monitorowania systemu zarządzania ryzykiem powinien być poddawany regularnym przeglądom przynajmniej raz w roku i może być dokonywany np. w trybie samooceny, obowiązkowej w świetle standardów MF.

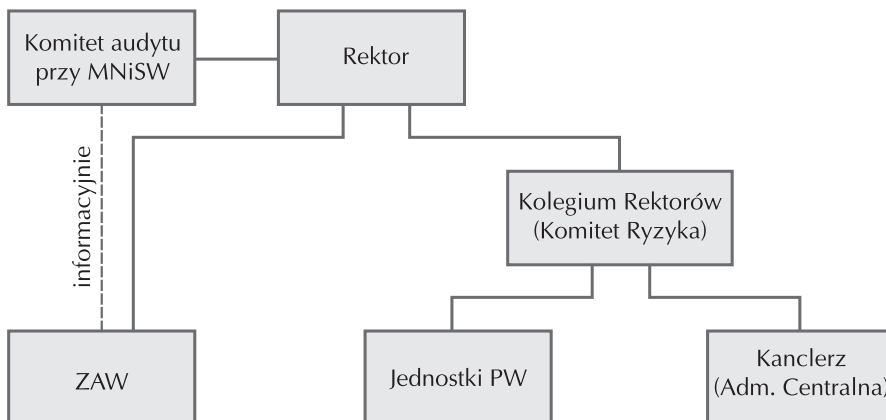
5. Zapewnienia szkolenia i komunikacji dotyczącej zagadnień związanych z systemem zarządzania ryzykiem. W procesie zarządzania ryzykiem należy zagwarantować efektywne funkcjonowanie komunikacji wewnętrznej, na każdym etapie jego realizacji, a w szczególności zapewnić:
 - 5.1. Rozumienie przez każdego pracownika jego zadań i obowiązków w systemie zarządzania ryzykiem.
 - 5.2. Warunki aktywnego uczestnictwa w procesie dla wszystkich pracowników.
 - 5.3. Możliwość systematycznego uczestnictwa w naradach i szkoleniach dotyczących zarządzania ryzykiem.
6. Dokumentowania procesu zarządzania ryzykiem. Wszystkie etapy procesu identyfikacji, analizy i monitorowania ryzyka na każdym poziomie zarządzania ryzykiem powinny podlegać dokumentowaniu. Dokumentacja działań powinna być prowadzona na takim poziomie jakości, aby stanowiła niebudzący zastrzeżeń dowód realizacji systemu zarządzania ryzykiem. Dokumentacja systemu zarządzania ryzykiem na wszystkich jego poziomach podlega przechowywaniu w jednostce, w której powstała, zgodnie z odrębnymi przepisami wewnętrznymi. Wzory dokumentów systemu zarządzania ryzykiem powinny stanowić załączniki do polityki zarządzania ryzykiem w uczelni
7. Aktualizacji SZR. System zarządzania ryzykiem oraz wewnętrzne procedury jednostek podlegają co najmniej raz w roku przeglądom w celu ich ewentualnej aktualizacji pod kątem skuteczności funkcjonowania systemu. Aktualizacja założeń do systemu zarządzania ryzykiem może odbywać się na wniosek lub w wyniku zaleceń komórki audytu wewnętrznego.

4.3.2. Poziom organizacyjny

Ponieważ na system zarządzania ryzykiem składa się kombinacja procesów i struktur organizacyjnych, oznacza to, że proces ZR powinien zostać rozdzielony w ramach kompetencji i struktur uczelnianych, zgodnie ze zaprojektowaną organizacyjną.

Modelową strukturę organizacyjną, obsługującą proces zarządzania ryzykiem wskazuje rysunek 1.

Rysunek 1. Struktura organizacyjna obsługi zarządzania ryzykiem



- Za całokształt jego istnienia i funkcjonowania SZR odpowiada rektor, który
- pełni on kluczową rolę w systemie zarządzania ryzykiem,
 - jest właścicielem całego ryzyka w procesie zarządzania uczelnią – wszystkich kategorii ryzyka (ryzyka strategicznego, finansowego, operacyjnego, reputacji),
 - jako właściciel ryzyka deleguje zarządzanie ryzykiem procesów podstawowych i wspomagających kierownikom jednostek organizacyjnych uczelni oraz kluczowym osobom w administracji centralnej (kanclerz/kwestor). Stają się oni wówczas tzw. subwłaścicielami ryzyka,
 - pełni rolę nadzorującą i rozstrzygającą w sprawach wykonania strategii zarządzania ryzykiem, stosowania jednolitych zasad zarządzania ryzykiem w całej uczelni (polityka zarządzania ryzykiem) oraz prawidłowości metodycznej (metodyka zarządzania ryzykiem),
 - do wyłącznych kompetencji rektora należy określenie „apetytu na ryzyko”,
 - decyduje on o sposobach finansowania mechanizmów kontrolnych na poziomie strategicznym,
 - pełni rolę supervisor'a ryzyka,
 - jest odbiorcą i akceptantem wewnętrznej sprawozdawczości,
 - zatwierdza zawartość sprawozdań kierowanych na zewnątrz uczelni.
- Kierownik jednostki organizacyjnej uczelni:
- jest odpowiedzialny za poziom ryzyka procesów (uczestnictwo w procesach),
 - odpowiada za identyfikację ryzyka w procesach i projektach (np. projektach międzywydziałowych),
 - wskazuje dopuszczalny poziom ryzyka w jednostce,
 - odpowiada za skuteczność mechanizmów kontrolnych w skali jednostki,
 - monitoruje i koordynuje zarządzanie ryzykiem finansowym i operacyjnym jednostki,

- kształtuje świadomość konieczności zarządzania ryzykiem wśród pracowników,
- buduje lokalną kulturę zarządzania ryzykiem,
- odbiera, akceptuje i przekazuje wewnętrzną sprawozdawczość nt. ryzyka rektorowi.

Na podstawie danych wejściowych do procesu zarządzania ryzykiem (zasoby, normy, decyzje, sprawozdawczość), po konsultacji ze współpracownikami (prorektorami) i kolegium rektorskim wyraża swoją opinię na temat dopuszczalnego poziomu ryzyka w bieżącej działalności uczelni. W metodyce ZR nazywa się to wyrażeniem „apetytu na ryzyko”. Po zapoznaniu się z poziomem ryzyka, właściciel podejmuje decyzje co do przeglądu i możliwych modyfikacji istniejących regulacji i procedur. Jednocześnie optymalizuje SZR, aby ten jeszcze skuteczniej obniżał poziom ryzyka. Podobnie jak w kontroli zarządczej funkcjonują dwa poziomy (I i II, zdefiniowane w standardach MF), tak i w SZR funkcjonują dwa poziomy jego funkcjonowania: poziom strategiczny (polega na kreowaniu strategii, kultury uczelni, środowiska wewnętrznego, ładu organizacyjnego) i poziom operacyjny (wyraża się w prawidłowym wykonywaniu zadań bieżących, wynikających z zarządzeń rektora i wewnętrznych procedur przez wszystkich pracowników operacyjnych uczelni).

Przy analizie ryzyka, na każdym ze szczebli zarządzania, w celu obiektywizacji jego poziomu, należy rozważyć:

- istotność finansową,
- istotność operacyjną,
- stabilność obszaru (obiektu),
- wymagania prawne w obszarze,
- stopień skomplikowania obszaru,
- częstotliwość przeprowadzonych audytów obiektu,
- wyniki audytów obiektu,
- występowanie incydentów w określonej jednostce organizacyjnej obejmującej zakresem swojej działalności analizowany obiekt,
- powiązanie obiektu z działalnością statutową/ funkcjami krytycznymi/ projektami/ obszarami generującymi najwyższe ryzyko w uczelni,
- występowanie w strategii uczelni lub planie strategicznym jako zadanie priorytetowe,
- priorytet rektora,
- priorytet kolegium,
- informacje Komitetu Audytowego MNiSW.

4.3.3. Poziom dokumentacyjny

Pierwszym poziomem udokumentowania jest jasne sprecyzowanie jego celów, zadań i rezultatów, do jakich ma prowadzić. Mocno wskazane jest

powiązanie kolejnych celów z dokumentacją. Pozwala na uzasadnienie, czemu służy w praktyce każde z działań, oraz legitymizuje „lokalizację” danych działań w systemie (logiczną kolejność następstw).

Tabela 1. Poziom udokumentowania SZR

Cele	Zadania	Rezultaty	Dokumentacja
Realizacja zapisów ustawy o finansach publicznych	Zaprojektowanie systemu zarządzania ryzykiem	Zintegrowany system zarządzania ryzykiem środowiska zdecentralizowanego	Strategia zarządzania ryzykiem – zarządzanie rektora
Stabilne, ostrożne i dojrzałe zarządzanie uczelnią	Wdrożenie systemu	Minimalizacja zagrożeń System „wczesnego ostrzegania”	Polityka i metodyka zarządzania ryzykiem – załącznik do zarządzania rektora
	Dokumentacja systemu		
	Eksploatacja systemu		
	Monitorowanie systemu		
Podjęcie współodpowiedzialności za zarządzanie ryzykiem w strukturze zdecentralizowanej	Ciągłe usprawnianie (ang. <i>continuous improvement</i>)	Wiarygodna sprawozdawczość	Raporty użyteczne do podejmowania decyzji o charakterze zarządczym
		Założony poziom dojrzałości systemu	Wewnętrzne procedury

Na dokumentację SZR składają się:

Strategia zarządzania ryzykiem – dokument określający całościowy kształt istnienia i funkcjonowania systemu. Najczęściej wyrażona jest w postaci zarządzenia rektora uczelni, proklamującego wprowadzenie SZR w skali całej uczelni. Stanowi formalne powołanie obowiązków w zakresie wykonywania czynności lub zadań (również pełnienia funkcji) w procesie zarządzania ryzykiem. Strategia powinna być zwięzła, przejrzysta, powszechnie dostępna i zinterioryzowana przez pracowników. Powinna zawierać deklarację stosowania, ustanawiać zasady organizacji, zarządzania i komunikacji SZR, wskazywać osoby odpowiedzialne za SZR na poziomie strategicznym. Strategia ZR ustanawia główne ramy sprawozdawcze oraz wskazuje, iż SZR podlega permanentnej ocenie wewnętrznej (audyt wewnętrzny) i zewnętrznej (organy kontroli i nadzoru).

Polityka zarządzania ryzykiem – w przeciwieństwie do strategii SZR jest obszernym dokumentem, szczegółowo wskazującym na podział zadań, uprawnień, odpowiedzialności, komunikacji, rozłączalności w zakresie funkcjonowania SZR. W dojrzałych organizacjach często przybiera postać tablicy RACI. Powinna zawierać harmonogram wdrożenia, opis celów, rezultatów, strukturę sprawozdawczą, przebieg procesu i zasady monitorowania (harmonogram), listę mechanizmów kontrolnych. Powinna wskazywać na sposób alokacji ZR w wewnętrznych procedurach. Załącznikiem do polityki jest metodyka zarządzania ryzykiem (omówiona powyżej).

Procedury operacyjne – w wewnętrzne procedury zostają wbudowane sposoby identyfikacji konkretnego ryzyka, zasady jego identyfikacji, ocena jego wielkości, mechanizmy reakcji na ryzyko oraz mechanizmy jego kontroli. Poważnym błędem jest posługiwanie się tzw. procedurą zarządzania ryzykiem. Jest to czysto teoretyczny twór, który nie powinien istnieć w prawidłowej praktyce zarządzania ryzykiem. Zarządzanie ryzykiem powinno mieć charakter systemowy i nie może być procedurą wykonywaną równoległe do procedur operacyjnych jednostki, ale zespołem działań wbudowanych w wewnętrzne procedury, mających na celu utrzymanie ryzyka na akceptowalnym poziomie. Jednostkom uczelni należy wyjaśnić, iż zarządzanie ryzykiem ma charakter powtarzalnych działań, dynamicznie zmieniających się w zależności od kontekstu, obszaru, poziomu ryzyka i innych czynników zewnętrznych. Procedura ma charakter sformalizowanego działania operacyjnego, o względnie stałym charakterze, prowadzącym do wytworzenia konkretnego produktu lub usługi, tymczasem zarządzanie ryzykiem jest działaniem dynamicznym, zmiennym, aktywnie reagującym na wszelkie zmienne zakłócające (zdarzenia), ułatwiającym podejmowanie decyzji – działaniem powalającym realizować procedury operacyjne. Można porównać go do zjawiska stałej „czujności” podczas wykonywania procedur. Nie powinno sprawiać wrażenia wykonania nowej „procedury” (procedury zarządzania ryzykiem) niejako równoległej do standardowej procedury, lub też „nałożenia nowej procedury” na rutynową procedurę.

Procedurę wykonują pracownicy przeważnie na poziomie operacyjnym, tymczasem zarządzanie ryzykiem wykonywane jest na wszystkich szczeblach funkcjonowania organizacji. Czasami skutkowało to tworzeniem „procedur do procedur” (procedurę zarządzania ryzykiem przygotowywano do każdej z procedur operacyjnych). Samo pojęcie „procedury zarządzania ryzykiem” wydaje się być bezkrytycznie powielanym tworem fragmentów nierecenzowanych publikacji lub nieprofesjonalnych szkoleń nt. zarządzania ryzykiem, nie sprzyja to prawidłowemu zarządzaniu ryzykiem. Podobny skutek odnoszą nierzetelnie tłumaczone publikacje anglojęzyczne, które zasilają publikacje krajowe, nie uwzględniając kontekstu lub specyfiki języka obcego, z którego najczęściej tłumaczone są materiały o zarządzaniu

ryzykiem. W jęz. angielskim słowo *procedure* może posiadać przynajmniej dwa podstawowe znaczenia: a) (*practice*) sposób postępowania, metoda, b) (*admin*) procedura. Często procedurą nazywane jest również określenie kolejności postępowania, np. *to make procedure* „wykonać szereg działań w ściśle określonej kolejności”. Mówiąc zatem o procedurze w tym ostatnim znaczeniu, niekiedy formalizacja postępowania łącznie z kolejnością podejmowania działań określane są słowem „procedura”, co wydaje się być pewnym uproszczeniem w odniesieniu do SZR, biorąc pod uwagę np. składowe typowej procedury systemu zarządzania jakością (ISO).

Rankingi ryzyka – najważniejsze ryzyka wraz miejscem ich powstawania, oszacowaniem wielkości oraz sposobami zabezpieczeń.

Rejestr ryzyka – zestawienie tablicy celów/zadań/funkcji/ procesów/ jednostek i poziomu ryzyka, jakim się charakteryzują. Rejestr ryzyka wskazuje jego wielkość (poziom sprzed zabezpieczeń i po zabezpieczeniach), kategorię, mechanizmy służące jego minimalizacji. Jest podstawą tworzenia mapy ryzyka.

Mapa ryzyka – zebranie całego poziomu ryzyka w organizacji na jednej karcie, pozwala na szybkie porównanie poziomu aktualnego ryzyka z apetytem kierownictwa na ryzyko. Mapa ryzyka jest budowana na bazie wybranej metody szacowania ryzyka i może przybierać formę indywidualnie wybraną przez uczelnię.

Sprawozdania nt. ryzyka – bieżąca, systematyczna sprawozdawczość o charakterze cyklicznym (okresowym). Forma i częstotliwość składania sprawozdań jest ściśle uzależniona od środowiska wewnętrznego, rodzaju działalności, możliwości kadrowych, operacyjnych, powagi prowadzonej działalności, jakości i skali zagrożeń. Raportowanie ma przede wszystkim posiadać charakter praktyczny i użyteczny, a nie stanowić zbędnej i formalistycznej działalności. Uczelnie w dużej mierze mówiąc o raportowaniu, rozumieją przygotowanie formalnego raportu lub sprawozdania, tymczasem raportowanie powinno być ściśle zintegrowane ze sposobem komunikacji w uczelni, stanowić uzasadnioną racjonalnie kombinację formalnych i nieformalnych sposobów raportowania, posiadać wymiar praktyczny i wiarygodny, zostać wbudowane w ogólny sposób raportowania uczelni (art. 68 ust. 2, pkt 3 UoFp).

Poziom apetytu na ryzyko – wielkość ryzyka dopuszczalnego w organizacji.

4.4. Sposób organizacji wdrożenia SZR

Optymalną metodą wdrożenia w uczelni SZR jest powołanie ogólnouczelnianego projektu. Projekt jest działaniem:

- składającym się z etapów,
- posiadającym jasno zdefiniowany początek i koniec,

- pozwalającym kontrolować założone cele na każdym z etapów powstawania,
- zakładającym podział ról, uprawnień i odpowiedzialności,
- zarządzany zgodnie z przyjętą w uczelni metodyką.

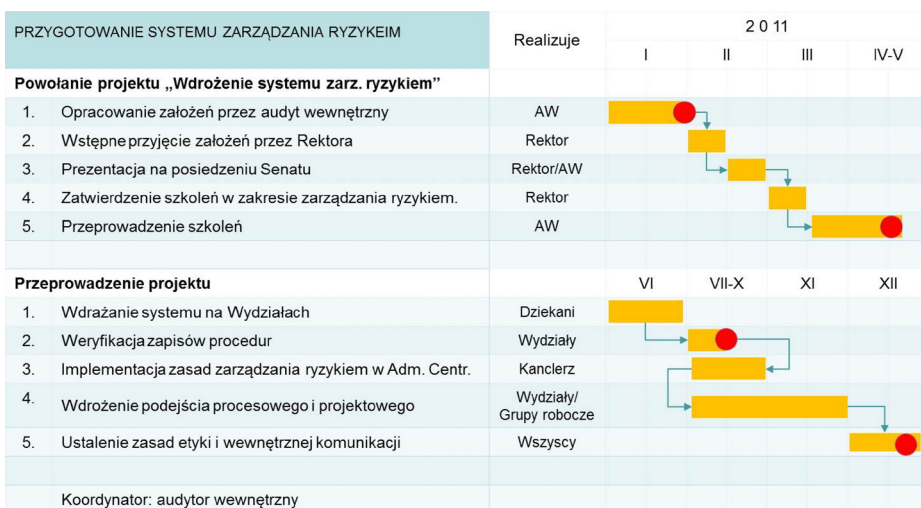
Wymienione czynniki nie gwarantują, ale wysoce uprawdopodobniają to, że jego wyniki są pochodną zarządzania nimi są łatwiejsze do przewidzenia i systematycznego kontrolowania.

Ważnymi, aczkolwiek nie jedynymi etapami projektu wdrożenia SZR, są:

- akceptacja przez rektora i przeszkolenie kadry na wszystkich poziomach zarządzania uczelnią,
- utworzenie definicji (bazy językowej), glosariuszy, wspólna akceptacja aparatu pojęciowego,
- nawiązanie współpracy z wszystkimi stronami projektu (wykorzystanie kanałów szybkiej komunikacji w postaci internetu/intranetu, wewnętrznego systemu obiegu dokumentów, nieformalnych struktur, komunikacji pionowej i poziomej),
- identyfikacja i zarządzaniem bazą zasobów; ochrona zasobów jest również wymogiem prawnym (art. 68 ust. 2, pkt 4 UoFp),
- nawiązanie wzajemnej współpracy między jednostkami uczelni w zakresie realizacji projektu,
- analiza standardów MF oraz innych standardów np: ERM, COSO, COCO, Turnbull Rep., ANZ, King III,
- delegowanie przez dziekanów osób odpowiedzialnych za operacyjne wykonywanie obowiązków w zakresie zarządzania ryzykiem,

Na rysunku 2 przedstawiono przykładowy harmonogram prac projektowych, w podziale na role i obowiązki.

Rysunek 2. Harmonogram prac projektowych



SZR nie mógłby skutecznie funkcjonować bez działań określanych w stosunku do niego mianem mechanizmów wspomagających, takich jak:

- wspomaganie i doradztwo SZR w zakresie metodyk, narzędzi i technik,
- współpraca i komunikacja,
- monitorowanie trendów i ewaluacja,
- udostępnienie narzędzi i technik używanych przez audyt wewnętrzny do analizy ryzyka i kontroli,
- pełnienie roli lidera we wprowadzaniu kultury ryzyka, (chcemy stanowić ośrodek wsparcia organizacji w zakresie zarządzania ryzykiem jako zespół ekspercki),
- zarządzanie wiedzą,
- superwizja i coaching,
- centralny punkt koordynacyjny, komunikacyjny, monitorujący i sprawozdawczy.

Analizy wskazują, iż zarządzanie ryzykiem w uczelniach relatywnie rzadko odbywa się w sposób systemowy, spójny i zintegrowany. Przeważnie stanowi zespół działań, które nie podlegają należytej formalizacji i uporządkowaniu. Analizy wskazują również, iż system zarządzania ryzykiem w uczelniach jawi się przeważnie jako deklarowany lub dopiero rozwijany. Pomimo iż większość z respondentów informuje o istnieniu systemu zarządzania ryzykiem, nie widzą oni sprzeczności pomiędzy deklaracjami na temat jego dojrzałości, a jego nieudokumentowaniem lub brakiem cech podstawowych (natywnych). Sytuacja taka obrazuje pewien paradoks. Z jednej strony, standardy kontroli zarządczej zostały oparte o standardy COSO II (ERM COSO), które traktują system zarządzania ryzykiem jako zobiektywizowany, formalny i mierzalny. Z drugiej strony, jednostki sektora finansów publicznych, chociaż deklarują wdrożenie standardów, milcząco akceptują lub wręcz legitymizują nieformalne zarządzanie ryzykiem, jako jedyny sposób zarządzania ryzykiem. Zarządzanie ryzykiem najczęściej jawi się w polskich uczelniach jako działanie powierzone tylko jednej osobie, która ma obowiązek sformalizowania go w taki sposób, aby ewentualna kontrola zewnętrzna nie był w stanie wykazać nieprawidłowości w tym zakresie.

Analiz ankiet pozwala wysnuć oczywisty wniosek: tam, gdzie ryzyko ociera się o możliwość nieprawidłowości w zakresie formalno-rachunkowym, wszystkie uczelnie informują o istnieniu adekwatnych dokumentów, wytycznych, procedur i polityk. Utożsamiane są one z mechanizmami kontrolnymi. Związane jest to z silnymi konsekwencjami karnoprawnymi, które mogą stanowić realne zagrożenie o wymiarze finansowym lub reputacyjnym we wskazanych powyżej obszarach. Tam zaś, gdzie zarządzanie ryzykiem dotyczy zagadnień ogólnie pojętego zarządzania uczelnią (niekoniecznie zagadnień konkretnego obszaru np. rachunkowości czy zamówień publicznych), które nie niosą realnych, negatywnych (finansowo lub zarządczo)

skutków dla uczelni (bezpośrednich strat finansowych), system zarządzania ryzykiem jawi się jako niespójny, niestaranny, a czasami jako „nieobecny”.

Dojrzałość systemu zarządzania ryzykiem rzadko stanowi pochodną wyniku finansowego. Często uczelnie niewielkie, borykające się z problemami migracyjnymi lub emigracyjnymi, katastrofalnym poziomem niżu demograficznego, posiadają dojrzały system zarządzania ryzykiem, który został zaprojektowany w sposób przemyślany, uporządkowany i logiczny, na bazie wysokiej świadomości kadry zarządzającej, zaangażowania pracowników każdego szczebla zarządzania uczelnią, przy pełnym wsparciu kadry naukowej i administracyjnej. Pracownicy zostali przeszkoleni, uświadomieni i z zapałem wykonują wszelkie z tym związane obowiązki, nie postrzegając ich w kategorii przymusu czy imperatywu zewnętrznego. Uczelnia przeważnie posiada system zarządzania ryzykiem na takim poziomie dojrzałości, jak dojrzały jest każdy inny z jej systemów zarządzania (zarządzanie jakością, bezpieczeństwem, ciągłością, zasobami ludzkimi itp.)

4.5. Szkolenia

Poziom wiedzy nt. ryzyka wśród pracowników uczelni należy jednoznacznie ocenić jako niezwykle zróżnicowany, a czasami jako nieuporządkowany, oparty na intuicji lub zasłyszanych opiniach, nie zawsze zgodnych z metodykami i standardami międzynarodowymi. Wyraża się on poprzez prezentowanie opinii i przekonań subiektywnych, wzajemnie sprzecznych, np.: „zarządzanie ryzykiem odbywa się prawidłowo”, przy jednoczesnym braku udokumentowania SZR i nie wyznaczeniu właściciela ryzyka, lub też braku zobligowania subwłaścicieli ryzyka do bieżącego raportowania poziomu ryzyka w podstawowej jednostce organizacyjnej. Niepokojącym jest również fakt, iż zarządzanie ryzykiem nie jest przeważnie przedmiotem szkolenia lub warsztatów. Można powiedzieć również, że jakość szkoleń z zarządzania ryzykiem w uczelniach pozostawia wiele do życzenia. Szkolenia z zakresu zarządzania ryzykiem nie często są zrealizowane na należyтым poziomie. Nie w pełni poruszana jest problematyka ryzyka, nie w pełni zapoznaje się pracowników uczelni ze słownikiem pojęć. Często trener nie okazuje na szkoleniu praktycznych dokumentów lub sposobów zarządzania ryzykiem w uczelni, nie zapoznaje odbiorców szkolenia z przykładami praktycznego wdrożenia SZR w innych uczelniach, ogranicza się tylko do „odczytania” standardów kontroli zarządczej. W wielu przypadkach trener nie posiada wystarczającego doświadczenia w zarządzaniu ryzykiem czy to w zakresie wdrożenia, czy też w zakresie wykonania samej usługi trenerskiej. W wielu przypadkach szkolenia ograniczają się do „dobrych rad” o konieczności posiadania „zarządzania ryzykiem”. Szkolenia często nie są „osadzone w realiach uczelni”, przeprowadzają je trenerzy lub audytorzy z innych obszarów lub branż

niż uczelnie wyższe. Procedura wyboru trenera wykonywana jest często bez uwzględnienia jego doświadczeń praktycznych, kwalifikacji potwierdzonych certyfikatami w zakresie zarządzania ryzykiem, czasami jedynie w oparciu o kryterium ceny, przy zastosowaniu procedur obowiązujące przy zamawianiu usług szkoleniowych, na podstawie ustawy prawo zamówień publicznych. Skutki są łatwe do przewidzenia: część uczelni zafundowała sobie szkolenia nieprofesjonalne, niejednokrotnie oferowane przez absolwentów studiów prawniczych zatrudnionych na „umowę zlecenie”, którzy „odczytali” ustawę, standardy kontroli zarządczej, pozostawiając pracowników uczelni z chaosem pojęciowym, niezrozumieniem podstaw SZR i sporą dawką lęku przed praktycznym zastosowaniem zarządzania ryzykiem. Trudno się zatem dziwić, iż wykonywanie zadań z tego zakresu, po przeprowadzonych w taki sposób szkoleniach, było obarczone licznymi błędami i uproszczeniami, w kontekście niezrozumienia podstawowych pojęć.

Odpowiednie szkolenia i praktyczne warsztaty wydają się zatem być krytycznym czynnikiem sukcesu pozwalającym nauczyć pracowników stosowania prawidłowo zaprojektowanego i wdrożonego SZR.

4.6. Podsumowanie

Zarządzanie ryzykiem, podobnie jak sama kontrola zarządcza, nie może zostać przypisane lub ograniczone do jednej osoby lub jednostki, jako grupa jej wyłącznych obowiązków. ZR ma charakter systemowy, wyniki jego powinny zatem cechować się działaniem długofalowym (ewolucyjnym). System nie musi być od razu zbudowany na pełnym poziomie dojrzałości. Inaczej istniałoby wysokie ryzyko, iż nieprzygotowany do tego faktu „czynnik ludzki” odrzuci go jako system zbyt skomplikowany lub zbiurokratyzowany. Dochodzenie do funkcjonowania SZR na złożonym poziomie jakości powinno charakteryzować się prymatem jakości nad szybkością wdrożenia lub stopniem skomplikowania. Ewolucyjne dojrzewanie SZR może przesądzić o jego interioryzacji lub odrzuceniu przez uczelnię całego SZR. Efektywne funkcjonowanie systemu zarządzania ryzykiem wymaga aktywnego wsparcia i działań propagujących ze strony kierownika jednostki i wszystkich osób na stanowiskach kierowniczych, które mają udział w zarządzaniu jednostką.

Podsumowując, system zarządzania ryzykiem powinien stać się uświadomionym sposobem zarządzania uczelnią – komplementarnym i nie mniej ważnym niż inne systemy zarządzania (jakością, zmianami, kadrami, finansami, projektami, procesami etc.). Pozwala on wtedy na osiągnięcie jednoznacznie wymiernych i wielowymiarowych korzyści dla uczelni. System zarządzania ryzykiem przeważnie jest odbiciem sposobu zarządzania uczelnią w ogóle. Może lepiej to zobrazuje następująca analogia: jak woda przyjmuje kształt naczynia, które ją wypełnia, tak system zarządzania ryzykiem jest tak

dojrzały, jak dojrzałe jest zarządzanie uczelnią. Język ryzyka demokratyzuje zarządzanie. Tam, gdzie posługujemy się pojęciem ryzyka jako systemowego mechanizmu zabezpieczającego interesy uczelni, tam zarządzanie otwiera się na współodpowiedzialność, przewidywalność, transparentność, przejrzystość i demokratyzację. Tam, gdzie brakuje systemu zarządzania ryzykiem zaczyna dominować autorytarny model stuprocentowej odpowiedzialności kierownika jednostki za wszystkie straty i porażki – obcy prawidłowemu rozumieniu prawa i standardów kontroli zarządczej w jednostkach sektora publicznego. SZR doskonale wpisuje się w continuum modeli zarządzania organizacjami, na którego skraju funkcjonuje model autorytarny a na drugim końcu – modelu demokratyczny. Gdzieś pomiędzy tymi skrajnościami funkcjonuje model zarządzania „*primus inter pares*” – optymalny sposób rozwiązywania problemów jakie niesie codzienność.

5. Audyt wewnętrzny

Piotr Welenc

Początki audytu, inaczej zresztą rozumianego niż w czasach współczesnych, sięgają trzeciego tysiąclecia przed Chrystusem. Audyt był powszechnym zjawiskiem towarzyszącym rozkwitowi cywilizacji greckiej i rzymskiej (w starożytnym Rzymie istniała praktyka tzw. przesłuchiwanie rachunków). Znały go również wieki średnie. Swój rozkwit i należyte znaczenie zawdzięcza jednak czasom współczesnym.

Na podstawie definicji wypracowanej w ramach wieloletniej współpracy środowiska audytorów niemalże całego świata, skupionym w międzynarodowej organizacji The Institute of Internal Auditors (IIA), audyt wewnętrzny oznacza „działalność niezależną i obiektywną, której celem jest przysposobienie wartości i usprawnienie działalności operacyjnej organizacji. Polega na systematycznej i dokonywanej w uporządkowany sposób ocenie procesów: zarządzania ryzykiem, kontroli i ładu organizacyjnego, i przyczynia się do poprawy ich działania. Pomaga organizacji osiągnąć cele, dostarczając zapewnienia o skuteczności tych procesów, jak również poprzez doradztwo”¹. Jednym z wyników prac Instytutu są „Międzynarodowe standardy praktyki zawodowej audytu wewnętrznego” oraz wypracowany, na bazie szerokich konsultacji w środowisku audytorów, *Kodeks etyki*. Instytut audytorów wewnętrznych (IIA) posiada pełne prawa autorskie do powyższych dokumentów, prawo zatwierdzania ich przekładu językowego i interpretacji. Standardy IIA zostały przyjęte w całym sektorze publicznym na podstawie art. 273 ust. 1 ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych (dalej UoFp) (Dz. U. z 2009 r, nr 157, poz. 1240, z późn. zm.). Uwzględniono przy tym powszechne stosowanie standardów audytu wewnętrznego opracowanych przez The Institute of Internal Auditors. Minister Finansów określił Międzynarodowe Standardy Praktyki Zawodowej Audytu Wewnętrznego jako standardy audytu wewnętrznego dla jednostek sektora finansów publicznych. Ministerstwo Finansów uzyskało zgodę Stowarzyszenia Audytorów Wewnętrznych IIA Polska na upowszechnienie polskiego tłumaczenia *Standardów* w Dzienniku Urzędowym Ministra Finansów. (Komunikat nr 4

¹ Więcej na ten temat na stronie internetowej The Institute of Internal Auditors: <http://www.theiia.org/>.

Ministra Finansów z dnia 20 maja 2011 r. w sprawie...) standardów audytu wewnętrznego dla jednostek sektora finansów publicznych został opublikowany w Dzienniku Urzędowym Ministra Finansów z dnia 20 maja 2011 r., nr 5, poz. 23). Standardy nie stanowią przepisów prawa powszechnego, lecz wskazówki Ministra Finansów (MF), dotyczące prowadzenia audytu wewnętrznego w jednostkach sektora finansów publicznych.

Z tekstem standardów IIA koreluje art. 272 ust. 1 UoFp, w którym audyt wewnętrzny określono jako działalność niezależną i obiektywną. Jej celem jest wspieranie ministra kierującego działem lub kierownika jednostki w realizacji celów i zadań przez systematyczną ocenę kontroli zarządczej oraz czynności doradcze. Ocena, o której mowa w ust. 1 UoFp, dotyczy w szczególności adekwatności, skuteczności i efektywności kontroli zarządczej w dziale administracji rządowej lub jednostce. Zestawienie tych dwóch terminów jednoznacznie stanowi (chcąc nie chcąc) jedną z definicji kontroli zarządczej. Wskazuje ona, iż, można kontrolę zarządczą zdefiniować jako kombinację procesów: zarządzania ryzykiem, kontroli i ładu organizacyjnego.

Istnienie, cechy i funkcjonowanie audytu wewnętrznego zostały szeroko i precyzyjnie sformułowane zarówno w ustawie, jak i w *Standardach* IIA, nie ma zatem potrzeby wyjaśnianie natury audytu wewnętrznego, struktury czy funkcji. Warto natomiast zwrócić uwagę na rolę audytu w ocenie systemu kontroli zarządczej w uczelni.

Ocena systemu kontroli zarządczej jest ustawowym, stałym, systematycznym obowiązkiem audytu wewnętrznego w jednostce. (art. 272 ust.1–2 UoFp), nie powinna być zatem rozumiana jako pojedyncza czynność weryfikacyjna, przeprowadzana raz w roku w jednostce. Kierownikom jednostek powinno zostać to wyraźnie zasygnalizowane, iż jednorazowo zlecona ocena może mieć jedynie charakter pomocniczy w określeniu stanu wdrożenia systemu kontroli zarządczej w uczelni na określonej chwilę (ang. *gap analysis*) i nie powinna ani zastępować oceny systematycznej, ani też sugerować, że jednorazowo wykonywana (co roku) czyni zadość obowiązkowi ustawowemu. Jednorazowa i kompleksowa ocena stanu kontroli zarządczej jest procesem skomplikowanym i kosztownym, biorąc pod uwagę ogólny kształt standardów kontroli zarządczej, domaga się ona systemowego, a nie kazuistycznego podejścia zarówno w procesie jej projektowania, jak i oceny, samooceny czy wdrożenia.

Budowa systemu oceny kontroli zarządczej na uczelni związana jest bezpośrednio z przestrzeganiem standardów IIA, tzn. m.in. wdrożeniem i utrzymaniem programu zapewnienia i poprawy jakości w audycie wewnętrznym. Trudno przesądzać o ważności kolejnych standardów – wszystkie są konieczne dla utrzymania należytej jakości oceny kontroli zarządczej. Wydaje się jednak, iż szczególne *Standardy atrybutów*, takie jak np. niezależność, obiektywizm, profesjonalizm oraz należyta staranność zawodowa, stanowią krytyczny czynnik sukcesu pozytywnej kooperacji pomiędzy rektorem i audytorem wewnętrznym.

Audytor może pełnić funkcje doradcze i zapewniające wobec kontroli zarządczej, nigdy zaś operacyjne lub wskazujące, iż przejmuje odpowiedzialność operacyjną za jakąkolwiek jednostkę w uczelni lub jakikolwiek poziom zarządzania ryzykiem (strategiczny lub operacyjny). Cedując obowiązki w zakresie zaprojektowania i wdrożenia kontroli zarządczej na audytora wewnętrznego, rektor naraża się na wysokie ryzyko działania niezgodnego ze standardami MF (*de facto* IIA) oraz standardami kontroli zarządczej.

Kolejnym wartym zasygnalizowania problemem w odniesieniu do audytu uczelni wyższych jest częste sprowadzanie audytora do roli instytucjonalnego kontrolera. Niekiedy obserwuje się daleko posunięty izolacjonizm w relacjach audytu wewnętrznego z pracownikami komórki kontroli instytucjonalnej. Brak spójności planowania zadań może narażać audytora na konflikty wewnątrzuczelniane (np. brak koordynacji zadań kontrolnych i zapewniających) lub powielanie przedmiotu zadania.

Daje się zauważyć, że dojrzałość systemu kontroli zarządczej jest wysoce skorelowana ze świadomością funkcji audytu wewnętrznego w uczelni, jego pozycją i niezależnością. Dodatkowo też koreluje z poziomem wiedzy i systematycznością kształcenia audytorów wewnętrznych. Jeśli audytor nie przechodzi odpowiednich szkoleń, nie dokształca się, nie rozwija (trudno, aby odbywał specjalistyczne szkolenia za prywatne pieniądze), nikomu na jego pracy *de facto* nie zależy, nie może należycie zweryfikować systemu (ocena na podstawie art. 272 UoFp). Ten z kolei może być w przyszłości postrzegany jako nieprawidłowo i niemethodycznie zaprojektowany lub utrzymywany. Dzięki dużej liczbie materiałów obcojęzycznych czy szkoleń, podnoszących wewnętrzną wiedzę w zakresie zarządzania ryzykiem, audytorzy wewnętrzni uczelni – zdaniem autora – mają możliwość zapoznania się z prawidłowymi modelami kontroli zarządczej, zarządzania strategicznego lub zarządzania ryzykiem. Podlegając procesowi kształcenia na wysokim poziomie jakości, potrafią oni zidentyfikować konieczną dokumentację systemu kontroli zarządczej i zaproponować rozwiązanie dopasowane do specyfiki uczelni. Należy wspomnieć, iż audytorzy wewnętrzni szkół wyższych posiadają własne stowarzyszenie, które pozwala im dzielić się wiedzą i doświadczeniem, a także utrzymywać kontakty profesjonalizujące zawodową specyfikę audytu uczelni wyższych. Stowarzyszenie współpracuje z Komitetem Audytu MNiSW.

W wielu przypadkach można zauważyć następujące zjawisko: w uczelni, gdzie audytor wyraża osobiste zaangażowanie w pomoc rektorowi w zakresie zaprojektowania kontroli zarządczej, system jawi się przeważnie jako stabilny, prawidłowy, ryzyka są identyfikowane, pracownicy przeszkoleni, a działania udokumentowane. W jednostkach, gdzie audytor nie wyraził minimum chęci i zainteresowania lub do takiej współpracy nie doszło z powodu braku zainteresowania jednej ze stron – system został przygotowany tak, iż w uczelni nie widać realnych zmian i pozytywnego wpływu systemu

kontroli zarządczej na całokształt jej funkcjonowania. W uczelniach w Polsce audytorzy są przeważnie pozytywnie odbierani przez rektorów, którzy podkreślają ich wiedzę, profesjonalizm i staranność wykonywania obowiązków. Wiedzę audytora można wykorzystywać bez szkody dla niezależności i obiektywizmu w działaniach doradczych (są to np. szkolenia, usprawnianie (facylitacji) systemu, niezależny nadzór audytorski, delegowanie audytora, jako głosu doradczego, do uczestniczenia w posiedzeniach ciał kolegialnych uczelni wyłącznie z głosem doradczym. Audytor może być pierwszą osobą oceniającą zgodność działań podejmowanych przez jednostkę z prawem lub procedurami wewnętrznymi (ang. *non-compliance*)

Najważniejsze dla utrzymania jakości pracy audytora wewnętrznego jest budowanie prostych, jasnych i uczciwych relacji między audytorami i rektorem, relacji opierających się na międzynarodowych standardach i dobrych praktykach zarządzania. Tam, gdzie mamy do czynienia z jasno sprecyzowanymi potrzebami, oczekiwaniami, swobodną komunikacją, niezależnością, założonym poziomem jakości i obopólnych korzyści, relacja ta jawi się jako przynosząca pozytywne i nie do przecenienia efekty widoczne w działaniach uczelni. Podkreśla to wielu rektorów, a także kanclerzy i kwestorów uczelni w Polsce. Zdarzają się również często także przypadki, w których kadry zespołu audytu wewnętrznego, kończąc pracę w audycie wewnętrznym zasilają kadrę średniego szczebla administracji centralnej. Oznacza to, iż racjonalny dobór kadr audytorskich, silna profesjonalizacja i wysokie kompetencje zawodowe zostają docenione przez najwyższe kierownictwo uczelni. W przypadku zaś, gdy relacja między audytorem a kierownictwem jawi się jako zaburzona, a działanie audytora lub kierownika jednostki jest niezgodne ze standardami, trudno oczekiwać pozytywnych skutków, np. systemowego podejścia do kontroli zarządczej czy niezależnej, obiektywnej oceny itp. Wydaje się, że zachodzi wtedy pilna potrzeba delikatnego przypomnienia wzajemnych powinności i zobowiązań. Autor wyraża tu nadzieję na zabezpieczającą rolę regulatora lub zewnętrznego organu kontroli.

W ostatnich latach, w których uczelnie zmagają się z problemem niżu demograficznego i powszechnego niedofinansowania, audyt wewnętrzny szczególnie dotkliwie narażony jest na ryzyko deprofesjonalizacji. W świetle ponad 15 letniej praktyki trenerskiej i zawodowej autor pragnie zwrócić uwagę, iż każde szkolenie audytorów wewnętrznych wydaje się naprawdę dobrze spożytkowanymi aktywami, w szeroko pojętym interesie i reputacji uczelni.

Bibliografia

- Komunikat nr 4 Ministra Finansów z dnia 20 maja 2011 r. w sprawie standardów audytu wewnętrznego dla jednostek sektora finansów publicznych. Dz. Urz. MF z 2011 r., nr 5, poz. 23.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych. Dz. U. z 2009 r., nr 157, poz. 1240, z późn. zm.

Fundacja Rektorów Polskich

Fundacja Rektorów Polskich jest niezależną organizacją pozarządową założoną w czerwcu 2002 r. przez 80 rektorów uczelni, wchodzących w skład Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

Fundacja w dniu 24 września 2004 r. uzyskała status organizacji pożytku publicznego.

Zgodnie ze swoją misją **Fundacja**:

- działa na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego,
- wspiera politykę naukową, edukacyjną i kulturalną Państwa oraz osoby i instytucje działające na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury,
- działa na rzecz wysokich standardów etycznych w dziedzinie edukacji i badań naukowych.

Fundacja realizuje swoje cele statutowe we współdziałaniu z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy.

Działalność Fundacji – przykładowe przedsięwzięcia:

W OBSZARZE DOSKONALENIA SYSTEMU SZKOLNICTWA WYŻSZEGO ORAZ POLITYKI I STRATEGII ROZWOJOWYCH W ODNIESIENIU DO SEKTORA WIEDZY

- Fundacja zapewniła obsługę oraz poniosła koszty organizacji i obsługi administracyjnej Zespołu Prezydenta RP do opracowania projektu ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Prezes FRP, prof. Jerzy Woźnicki, przewodniczył pracom Zespołu i reprezentował Prezydenta RP w pracach nad ustawą w Parlamencie RP.
- Fundacja, we współpracy z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, na zlecenie Konsorcjum Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencji Rektorów Publicznych Szkół Zawodowych, Fundacji Rektorów Polskich oraz Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich opraco-

wała dokument pt. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy*.

- Fundacja, wspólnie z Ośrodkiem Analiz Ekonomicznych Sektora Publicznego na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Warszawskiego wydała monografię pt. *Reformowanie systemu szkolnictwa wyższego w Polsce – uwarunkowania ekonomiczno-finansowe i prawne*.
- Fundacja powołała zespół ekspertów, który przygotował *Raport o zasadach poszanowania autorstwa w pracach dyplomowych i doktorskich w instytucjach akademickich i naukowych*. Zawarte w nim rekomendacje zostały wprowadzone do ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*.
- Fundacja, przy współpracy Instytutu Społeczeństwa Wiedzy, była organizatorem serii seminariów poświęconych roli uczelni w realizacji Strategii Lizbońskiej, zrealizowanych przy wsparciu Narodowego Banku Polskiego i Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej. Zapis wystąpień i debat, które odbyły się w trakcie seminariów wydano w ramach tomu pt. *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji nowej Strategii Lizbońskiej*.
- Fundacja zorganizowała cykl seminariów szkoleniowo-dyskusyjnych pn. „Statuty uczelni w świetle nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*”, w ramach którego przedstawiono i dyskutowano delegacje ustawowe do statutów uczelni i opcje statutowe wynikające z nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*.
- Fundacja zorganizowała cykl seminariów szkoleniowo-dyskusyjnych pn. „Wewnętrzne systemy zapewniania jakości w szkołach wyższych”, w ramach których omawiano uwarunkowania związane z nową ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym* i wymogami Procesu Bolońskiego.
- W ramach współpracy z Polską Akademią Nauk Fundacja zapewniała warunki działania i prowadziła biuro Komitetu przy Prezydium PAN pn. „Polska w Zjednoczonej Europie”. Prezes FRP pełnił obowiązki Przewodniczącego Komitetu. Zapisy debat prowadzonych w ramach posiedzeń Komitetu publikowano w postaci wydawnictw.

W OBSZARZE KOEGZYSTENCJI UCZELNI PUBLICZNYCH I NIEPUBLICZNYCH I KONWERGENCJI SEKTORÓW W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

- Fundacja, wspólnie z Konsorcjum Uczelni Niepaństwowych, stała się w 2003 r. założycielem Instytutu Społeczeństwa Wiedzy – organizacji

pożytku publicznego, prowadzącej prace badawcze nad szkolnictwem wyższym oraz polityką naukową i proinnowacyjną.

- Fundacja, wspólnie z Fundacją Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych oraz Wyższą Szkołą Ubezpieczeń i Bankowości (obecnie – Akademia Finansów), w dniu 7 listopada 2003 r. zorganizowała I ogólnopolską konferencję pn. „Model współdziałania uczelni publicznych i niepublicznych – stan obecny i perspektywy”, z udziałem ok. 250 rektorów z obu sektorów.
- W dniu 1 grudnia 2010 r. rozpoczęło działalność Centrum Analiz i Dialogu w Szkolnictwie Wyższym FRP utworzone w partnerstwie z KRASP, KRZaSP i PZPPE Lewiatan, którego celem jest opracowywanie ekspertyz dotyczących istotnych problemów działania uczelni, a w tym rozwiązań nawiązujących do zasady konwergencji sektora publicznego i niepublicznego w szkolnictwie wyższym.

W OBSZARZE WSPIERANIA PRZEDSIĘWZIĘĆ ROZWOJOWYCH POSZCZEGÓLNYCH INSTYTUCJI AKADEMICKICH

- Wizyty, wykłady i referaty w uczelniach oraz na posiedzeniach lokalnych i ogólnokrajowych konferencjach rektorów (KRASP, KRZaSP, KRRePSZ) – łącznie ponad 100 wystąpień zaproszonych w różnych uczelniach
- Konsultowanie projektów rozwojowych i strategii uczelni – 5 projektów
- Wykłady inauguracyjne – 20 wykładów inaugurujących Rok Akademicki oraz Szkoły i Studia Podyplomowe
- Prezentacje problematyki dotyczącej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* (2004–05) oraz strategii rozwoju szkolnictwa wyższego (2009–10) – łącznie ponad 50 prezentacji publicznych

W OBSZARZE DZIAŁAŃ PROJAKOŚCIOWYCH I PODNOSZENIA STANDARDÓW W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

- W roku 2007 Fundacja Rektorów Polskich, wspólnie z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, rozpoczęła realizację wieloletniego projektu badawczego *Benchmarking w szkolnictwie wyższym*, którego celem jest stworzenie systemu zapewniającego lepszy dostęp do pełniejszej porównawczej informacji zarządczej w szkołach wyższych w Polsce.

- Fundacja, opracowała projekt *Kodeksu dobrych praktyk szkół wyższych*, przyjęty przez Zgromadzenie Plenarne Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i ogłoszony jako główny dokument w ramach uroczystości X-lecia KRASP w 2007 r. Europejskiemu Stowarzyszeniu Uniwersytetów (EUA) została przekazana przez KRASP angielskojęzyczna wersja tego dokumentu.
- W ślad za przyjęciem przez Zgromadzenie Plenarne KRASP *Kodeksu dobrych praktyk w szkołach wyższych*, Fundacja Rektorów Polskich w latach 2007–2008 zorganizowała cykl seminariów szkoleniowo-dyskusyjnych, poświęconych dobrym praktykom w wyborach do organów kolegialnych i jednoosobowych w szkołach wyższych pn. „Dobre praktyki w procedurach wyborczych na uczelniach”.
- W ramach partnerstwa strategicznego z KRASP, FRP realizuje wieloletni *Program stałych przedsięwzięć w systemie doskonalenia kadr kierowniczych szkolnictwa wyższego*. W dorobku tego programu w okresie 2005–2011 znalazły się liczne przedsięwzięcia o charakterze szkoleniowo-dyskusyjnym.
- W lipcu 2005 r. Fundacja zorganizowała Szkołę Letnią Zarządzania Strategicznego dla rektorów i prorektorów – elektów wybranych na kadencję 2005–2008, przy wsparciu Uniwersytetu Warmińsko–Mazurskiego, który udostępnił zasoby swojego kampusu dla prac Szkoły.
- W lipcu 2006 r. Fundacja zorganizowała II Szkołę Letnią Zarządzania Strategicznego dla kanclerzy, ich zastępców oraz osób kandydujących na te stanowiska w uczelniach, przy wsparciu Uniwersytetu Warmińsko–Mazurskiego, który udostępnił zasoby swojego kampusu dla prac Szkoły.
- W marcu 2007 r. Fundacja zorganizowała I Konferencję Zimową dla rektorów i prorektorów I kadencji. Konferencja odbyła się w Krynicy, w zamiejscowych obiektach Uniwersytetu Rolniczego z siedzibą w Krakowie.
- W lipcu 2007 r. Fundacja zorganizowała III Szkołę Letnią Zarządzania Strategicznego dla osób koordynujących, nadzorujących oraz rozliczających projekty badawcze, przy wsparciu m.in. Politechniki Białostockiej i Uniwersytetu w Białymstoku.
- W lipcu 2008 r. Fundacja zorganizowała IV Szkołę Letnią Zarządzania Strategicznego dla rektorów i prorektorów elektów kadencji 2008–12 w obiektach i przy wsparciu Uniwersytetu Warmińsko–Mazurskiego

w Olsztynie. Wykład inauguracyjny wygłosiła prof. Barbara Kudrycka, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego

- W lutym 2009 r. w Wojanowie k/Jeleniej Góry, Fundacja zorganizowała V Szkołę Zarządzania Strategicznego. Na szczególne podkreślenie zasługuje umieszczenie w Programie debaty delegacji rektorów reprezentujących KRASP z uczestnikami V Szkoły FRP na temat modelu kanclerstwa w uczelni akademickiej, a także debaty nad kierunkami strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.
- W dniach 7–10 lutego 2010 r. w Centrum Konferencyjnym „Zamek SIMP w Rydzynie” odbyła się VI Szkoła Zarządzania Strategicznego Fundacji Rektorów Polskich dla Audytorów Wewnętrznych Szkół Wyższych zorganizowana przy wsparciu Stowarzyszenia Audytorów Wewnętrznych Szkół Wyższych.
- W dniach 13–17 czerwca 2010 r. odbyła się VII Szkoła Zarządzania Strategicznego Fundacji Rektorów Polskich dla kanclerzy i ich zastępców w szkołach wyższych, zorganizowana przy wsparciu Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Obrady odbywały się w Centrum Szkoleniowo-Konferencyjnym Hotel „Zamek na Skale” w Trzebieszowicach.
- W dniach 13–16 września 2010 r. odbyła się kolejna VIII Szkoła Zarządzania Strategicznego Fundacji Rektorów Polskich, tym razem dla rektorów i prorektorów uczelni akademickich zorganizowana przy wsparciu Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Obrady odbywały się w Hotelu „Ossa” k/Rawy Mazowieckiej.
- W dniach 5–9 czerwca 2011 r. odbyła się kolejna IX Szkoła Zarządzania Strategicznego Fundacji Rektorów Polskich, dla kanclerzy i kwestorów uczelni akademickich zorganizowana przy wsparciu Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Obrady odbywały się w Hotelu „Jawor” k/Bielska-Białej.
- W dniach 18–21 września 2011 r. odbyła się X Szkoła FRP dla liderów samorządu i organizacji doktorantów, zorganizowana przy wsparciu Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Obrady odbywały się w hotelu „Czarny Potok” w Zakopanem.
- Fundacja Rektorów Polskich, w odpowiedzi na postulaty zgłaszane przez reprezentantów uczelni, zorganizowała trzy Fora Dyskusyjne Krajowych Ram Kwalifikacji dla przedstawicieli szkół wyższych, które odbyły się w dniach 26 stycznia, 16 lutego i 7 marca 2012 r.

W OBSZARZE DZIAŁAŃ O CHARAKTERZE MIĘDZYNARODOWYM

- Fundacja wsparła finansowo i koncepcyjnie powołanie Polskiego Centrum Kulturalno-Edukacyjnego w Astanie, Kazachstan. Projekt ma charakter kilkuletni (w 2009 r. odbyła się wizyta w Astanie w sprawach Centrum, kolejna – wspólna Prezesa FRP oraz Przewodniczącej KRASP – przewidziana jest na 2011 r.)
- Międzynarodowa konferencja pn. *Demography and Higher Education in Europe. An Institutional Perspective*, 12–13 Października 2007, Bukareszt, Rumunia. Organizatorem było UNESCO–CEPES, przy współpracy Elias Foundation of the Romanian Academy, OECD oraz Instytutu Społeczeństwa Wiedzy. Fundacja przygotowała raport pt. *A study on current and prospective impact of demography on Higher Education in Poland*
- Organizacja, wspólnie z UNESCO–CEPES oraz Instytutem Społeczeństwa Wiedzy, międzynarodowej konferencji pt. „New generation of Policy Documents and Laws on Higher Education: Their Thurst in the Context of the Pillars of the Bologna Process” – w ramach działań Bologna Follow-up group, listopad 2004 r.
- Udział czynny przedstawicieli FRP w inicjatywach i wydarzeniach organizowanych przez instytucje międzynarodowe, a w tym:
- współpraca z UNESCO–CEPES – np. wydanie publikacji pt. *The University as an Institution of Public Domain: the Polish Perspective*, autorstwa prof. Jerzego Woźnickiego, prezesa Fundacji

Partnerzy strategiczni FRP–ISW

- Politechnika Warszawska – instytucja patronująca
- Telekomunikacja Polska
- Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich
- Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich
- PKN Orlen
- Krajowa Izba Gospodarcza
- SIGNITY S.A. (dawniej: ComputerLand)
- UNESCO–CEPES