



# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

WYDZIAŁ LOTNICTWA I OBRONY POWIETRZNEJ



Płk dr hab. inż. Bogdan ZDRODOWSKI  
Ppłk dr inż. Marek MRÓZ

**OPTYMALIZACJA KSZTAŁCENIA STUDENTÓW STUDIÓW  
DYPLOMOWYCH WYDZIAŁU LOTNICTWA I OBRONY  
POWIETRZNEJ AKADEMII OBRONY NARODOWEJ.  
SYNTEZA WYNIKÓW ZADANIA BADAWCZEGO**

**Praca naukowo-badawcza**

**4.16.3.0**

~~Biblioteka Główna  
Akademii Obrony Narodowej  
S 15349~~



~~05-005349-003-0~~

WARSZAWA

65259

2002



# AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

---

## WYDZIAŁ LOTNICTWA I OBRONY POWIETRZNEJ

plk dr hab. inż. Bogdan ZDRODOWSKI

ppłk dr inż. Marek MRÓZ

### OPTYMALIZACJA KSZTAŁCENIA STUDENTÓW STUDIÓW DYPLOMOWYCH WYDZIAŁU LOTNICTWA I OBRONY POWIETRZNEJ AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

#### SYNTEZA WYNIKÓW ZADANIA BADAWCZEGO

Praca naukowo-badawcza

4.16.3.0



**Poszczególne części pracy opracowali:**

- płk dr. hab. inż. Bogdan Zdrodowski: wstęp, rozdziały 1, 2, 3;
- ppłk dr inż. Marek Mróz: rozdziały 4, 5, załączniki;
- wspólnie: rozdział 6, zakończenie i spis bibliograficzny.

Praca naukowa recenzowana przez **prof. nadz. dr. hab. Mariana Cieślarczyka**



## SPIS TREŚCI

<b>WSTĘP .....</b>	<b>4</b>
<b>1. UJĘCIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA .....</b>	<b>9</b>
<b>2. SYSTEMY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA NA ŚWIECIE.....</b>	<b>23</b>
<b>3. JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA W POLSCE .....</b>	<b>50</b>
3.1. Licencjonowanie nowo powstających szkół.....	51
3.2. Licencjonowanie i akredytacja szkół zawodowych.....	52
3.3. Akredytacja Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „FORUM” .....	52
3.4. Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna .....	55
3.5. Inne inicjatywy środowiskowe .....	60
3.6. Państwowa Komisja Akredytacyjna .....	61
3.7. Problemy wyższego szkolnictwa w Polsce.....	66
<b>4. EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W WYDZIALE LOTNICTWA I OBRONY POWIETRZNEJ AKADEMII OBRONY NARODOWEJ W LATACH 1990–2000.....</b>	<b>89</b>
4.1. Procedury statystyczne w ocenie jakości kształcenia.....	92
4.2. Wyniki kształcenia studentów Wydziału Lotnictwa i Obrony Powietrznej.....	97
4.3. Korelacja wyników kształcenia .....	99
<b>5. JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W WYDZIALE LOTNICTWA I OBRONY POWIETRZNEJ W ŚWIETLE KRYTERIÓW PAŃSTWOWEJ KOMISJI AKREDYTACYJNEJ .....</b>	<b>105</b>
5.1. Efektywność kształcenia studentów na podstawie przyjętych kryteriów .....	105
5.1.1. <i>Metody oceny jakości kształcenia studentów.....</i>	<i>108</i>
5.1.2. <i>Kryteria użyte do oceny jakości kształcenia studentów.....</i>	<i>109</i>
5.1.3. <i>Zakres i organizacja badań efektywności kształcenia studentów.....</i>	<i>111</i>
5.1.4. <i>Empiryczna ocena jakości kształcenia studentów .....</i>	<i>113</i>
5.2. Zalety i wady kształcenia studentów na podstawie przyjętych kryteriów .....	123

<b>6. POSTULATY I PROPOZYCJE ZMIAN JAKOŚCI KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W WYDZIALE LOTNICTWA I OBRONY POWIETRZNEJ .....</b>	<b>127</b>
--	------------

<b>ZAKOŃCZENIE.....</b>	<b>144</b>
-------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>146</b>
--------------------------	------------

#### **ZAŁĄCZNIKI:**

<i>Załącznik 1. Określenie siły związku zmiennych (korelacji) .....</i>	<i>153</i>
---	------------

<i>Załącznik 2. Oceny jakości kształcenia w Wydziale LOP AON (kryteria konieczne).....</i>	<i>153</i>
--	------------

<i>Załącznik 3. Oceny jakości kształcenia w Wydziale LOP AON (kryteria dodatkowe – szczegółowe) .....</i>	<i>154</i>
---	------------

## WSTĘP

W większości społeczeństw demokratycznych edukację traktuje się jako jedną z najważniejszych sfer polityki społecznej. Istnieje pełna zgoda, że powszechny dostęp do edukacji jest podstawą awansu cywilizacyjnego dla każdego obywatela, że tworzy on jednakowe szanse dla wszystkich, szczególnie jest to istotne w sytuacji dużego bezrobocia. Dobra edukacja, to podstawowy warunek rozwoju społeczno-gospodarczego kraju.

Swojej misji edukacyjnej żaden kraj nie może spełnić, jeśli nie nada priorytetów jakości kształcenia na wszystkich poziomach edukacji. Z kolei jakość kształcenia powinna być szczególną troską szkoły wyższej, edukującej przyszłą elitę intelektualną, od której będzie zależał postęp i rozwój. Ta teza jest podstawą koncepcji polityki edukacyjnej Unii Europejskiej (UE), zakładającej istotne zmiany w całym systemie. Zatem wiek XXI jawi się w UE jako wiek społeczeństwa edukacyjnego.

Środowisko akademickie zawsze trudno poddawało się wszelkim zmianom. Ich zachowawczość i konserwatyzm przez dziesiątki lat miały świadczyć o ich prestiżu i znaczeniu, były dowodem ich odrębności i niezależności. Dzisiaj jednak te cechy są barierą dla koniecznych zmian. Dzieje się tak nie tylko w Polsce, ale w większości krajów. Dotychczas środowisko akademickie zwykło odwoływać się do tradycji, w której jakość kształcenia wyższego utożsamiana była ze szczególnie wysokimi standardami i traktowana zamiennie z doskonałością. Obecnie coraz bardziej oczywista staje się teza, iż wobec umasowienia edukacji na poziomie wyższym nieformalne monitorowanie jakości – musi zastąpić instytucjonalizacja tego procesu, co w większości krajów już ma miejsce.

Nowy sposób podejścia do problemu jakości kształtuje się głównie w wyniku: utraty elitarnego charakteru uczelni; swobodnego przepływu informacji, pracowników naukowych, studentów i wynikającej stąd konkurencji; utraty jednoznaczności celów i standardów kształcenia;

trudności w zarządzaniu uczelniami w warunkach szybko postępujących zmian.

Wymienione czynniki, ale również konkurencja na rynku usług edukacyjnych oraz wzrastająca presja ze strony instytucji międzynarodowych zmusza uczelnie do osiągania i dokumentowania odpowiedniej jakości oferowanych usług. W związku z tym w wielu szkołach wyższych wprowadzane są wewnętrzne mechanizmy zapewniania jakości kształcenia, wzmacniające systemy zewnętrznej oceny i akredytacji instytucji akademickich.

Konkurencja na rynku usług edukacyjnych oraz wzrastająca presja ze strony instytucji krajowych i międzynarodowych zmusza uczelnie do osiągania i dokumentowania odpowiedniej jakości oferowanych usług. W związku z tym w wielu szkołach wyższych wprowadzane są mechanizmy zapewniania jakości kształcenia, wychodzące naprzeciw systemom zewnętrznej oceny i akredytacji instytucji akademickich.

Zewnętrzna ocena jakości kształcenia jest stałym elementem funkcjonowania szkolnictwa wyższego w większości krajów Europy. Ukształtowały ją dwie tradycje. Pierwsza, tzw. kontynentalna (zwana francuską), bazuje na idei kontroli sprawowanej przez agendy państwa. W tradycji drugiej, nazywanej brytyjską, uczelnie mają więcej swobód instytucjonalnych, zaś ocena jest sprawą samego środowiska i służyć ma jego wewnętrznym celom.

Dotychczasowe badania i praktyczne działania w dziedzinie jakości kształcenia koncentrują się głównie na wypracowywaniu kryteriów i metod oceny jakości. Ich wdrażanie jest jednak przedsięwzięciem bardzo kosztownym. Znaczną poprawę jakości kształcenia można osiągnąć realizując odpowiednią strategię rozwoju instytucji akademickiej, niezbędną wobec konieczności dostosowania się do nowych warunków ekonomicznych oraz międzynarodowych standardów kształcenia na poziomie wyższym. Przechodzenie od studiów elitarnych do studiów masowych oraz zmiany zachodzące w systemie szkolnictwa wyższego

w Polsce w ostatnich latach, w tym powstanie szkół niepaństwowych, prowadzą do wzrostu zainteresowania w naszym kraju problematyką jakości kształcenia, która postrzegana jest jako zagadnienie o istotnym znaczeniu dla przyszłości szkolnictwa wyższego. Świadczą o tym liczne inicjatywy i podejmowane działania przez niektóre uczelnie.

Zapewnienie jakości kształcenia stanowi również w Polsce jeden z podejmowanych coraz częściej problemów środowiska akademickiego w ostatnich latach. Po początkowych wątpliwościach i niechęciach, dziś rozpowszechniony staje się i u nas pogląd, że systemów poprawy jakości uniknąć się nie da, że choć uciążliwe i czasochłonne, są jednak niezbędne i użyteczne. Jedno wydaje się jednak pewne – nowela ustawy o wyższym szkolnictwie z lipca 2001 roku, powołująca Państwową Komisję Akredytacyjną, obejmie akredytacją obowiązkową wszystkie instytucje prowadzące w Polsce nauczanie na poziomie wyższym. Niezbędne jest zatem określenie rodzących się standardów kształcenia na poziomie wyższym w Polsce i ustalenie prawdopodobnych kryteriów oceny procesu dydaktycznego, które należy odnieść do procesu dydaktycznego realizowanego w Akademii Obrony Narodowej.

Celem całości prac badawczych w ramach realizowanego problemu naukowego było uporządkowanie wiedzy i poglądów w zakresie dorobku światowego i krajowego o standardach kształcenia i podejmowanych działaniach akredytacyjnych, i na tym tle ocena jakości realizowanego kształcenia w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej. Oceny te powinny stanowić podstawę do wskazania niezbędnych zmian we wszystkich sferach realizowanego procesu dydaktycznego w tym Wydziale.

Drogą do osiągnięcia wymienionego celu badań było rozwiązanie następujących problemów:

- Jaka jest istota efektywności współczesnego kształcenia?
- Jakie zasadnicze czynniki wpływają na tę efektywność?

- Czym współcześnie jest jakość kształcenia?
- Jakie dotychczas były podejmowane wysiłki na rzecz zapewnienia jakości kształcenia?
- Jakie są dotychczasowe doświadczenia wdrażania systemów jakości kształcenia w Polsce?
- Jak te doświadczenia można wykorzystać w badaniach efektywności kształcenia w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej?
- Jakie współzależności występują pomiędzy poszczególnymi wynikami kształcenia uzyskiwanymi przez studentów Wydziału?
- Jaka jest efektywność kształcenia studentów w Wydziale w aspekcie wymogów akredytacyjnych?
- Jakie niezbędne zmiany należy wprowadzić w kształceniu studentów w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej?

Całość podjętych prac badawczych podzielono na trzy etapy. W etapie pierwszym rozwiązano trzy pierwsze problemy, w drugim – cztery, a w etapie ostatnim (trzecim) dwa kolejne.

Przedstawione wyniki badań etapu trzeciego stanowią syntezę całości badań i stanowią odrębną całość.

W rozdziale pierwszym przedstawiono współczesne ujęcie jakości kształcenia, w tym zinterpretowano kluczowe dla całości opracowania pojęcia i definicje. Rozdział drugi zawiera wnioski i doświadczenia w budowaniu systemów jakości kształcenia na świecie, a rozdział trzeci – w Polsce. Rozdział czwarty przedstawia syntezę oceny efektywności kształcenia studentów w ujęciu „jak było” na przestrzeni pełnego dziesięciolecia w latach 1990–2000. Rozdział piąty to współczesna ocena jakości kształcenia w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej w aspekcie szczegółowych wymagań Państwowej Komisji Akredytacyjnej. Rozdział kończy syntetyczne sprecyzowanie zalet i wad procesu kształcenia studentów w świetle spełniania przez Wydział kryteriów koniecznych

i dodatkowych. Rozdział szósty zawiera wnioski, propozycje i postulaty niezbędnych zmian w kształceniu realizowanym w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej AON.

Całość pracy (oprócz obszernej bibliografii i załączników) wieńczy zakończenie z przesłaniem skierowanym do kolejnych (następnych) badaczy próbujących zmierzyć się z tak ważnym dla każdej uczelni problemem jakim jest efektywności kształcenia.

## 1. UJĘCIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

Podstawowymi pojęciami związanymi z kształceniem są przede wszystkim: ewaluacja i jakość kształcenia. Z nimi związane są kolejne: diagnoza i diagnostyka edukacyjna. Zarówno w literaturze, jak i na konferencjach poświęconych problemom ewaluacji, diagnozy, a w efekcie jakości kształcenia pojawia się wielka różnorodność ich ujęć.

Ewaluacja jest pojęciem wysoce niejednorodnym, wyrastającym z pogranicza działalności naukowo-badawczej i administracyjnej, wkomponowanym w różnorodne strategie interwencji społecznej, działań planistycznych i kontrolnych wraz z ich kulturowym i politycznym kontekstem.

Ewaluacja w edukacji stoi przed zadaniem szczególnym, opisuje bowiem efekty, które nie zawsze są mierzalne, jako że dotyczą nie tylko przyrostu wiedzy, ale także zmian osobowości, postaw, kultury pedagogicznej, stylu pracy, a więc wartości, które ujawnić może eksploracja sposobu doświadczenia, a nie prosty pomiar ludzkiej rzeczywistości.

Współcześnie ewaluacja rozumiana jest szeroko, nie tylko jako kontrola i ocena, ale również – a może przede wszystkim – jako refleksja o całym naszym działaniu. Ewaluacja jest procesem systematycznego gromadzenia informacji na temat działania. Informacje te są wykorzystywane przez specjalistów do redukcji niepewności i poprawienia efektywności, a także służą podejmowaniu wszelkich decyzji rozwojowych.

Ewaluacja nie jest nigdy celem samym w sobie – zawsze ma czemuś służyć. Ewaluator zaś powinien pełnić rolę mediatora, kogoś kto pomaga odłonić ludzkie doświadczenia.

Z pojęciem ewaluacji związane jest pojęcie diagnozy, które najprościej określane jest jako rozpoznanie (np. przebiegu kształcenia, edukacji). Współcześnie badania diagnostyczne określamy, jako rozpoznawanie procesów w określonych kontekstach, ewaluacja zaś jest zbieraniem danych o procesie, warunkach, przebiegu. Ta ostatnia

w większym stopniu dotyczy wyniku. Diagnoza nie jest więc ewaluacją, ale może być wykorzystana w ewaluacji. Różnica między diagnozą a ewaluacją tkwi przede wszystkim w celu. Celem diagnozy jest rozpoznanie, a celem ewaluacji – wartościowanie.

Projekt ewaluacyjny, jako z istoty oceniający, jest silnie związany z systemem wartości wyznawanych przez decydenta lub osoby prowadzące badania.

Diagnoza i ewaluacja służą określeniu jakości kształcenia. Próby zdefiniowania jakości kształcenia kończą się zwykle niepowodzeniem. Aby tego uniknąć w literaturze pojawiają się najczęściej pewne prawidłowości związane z procedurami stosowanymi do jej oszacowania.

Jakość może być rozumiana jako stopień dostosowania do celów zdefiniowanych dla danej instytucji akademickiej. Punktem wyjścia jest misja uczelni i sposób realizacji tej misji. Dalej, jakość może być postrzegana jako *value for money*, a więc wartość tego (tu: kształcenia), co otrzymuje się za pewną sumę pieniędzy (studentów czy publicznych). Takie podejście wiąże się z problemem odpowiedzialnego wykorzystania funduszy. To ustala zupełnie inny punkt widzenia. Jakość może być traktowana jako transformacja, w takim sensie, że uczelnia zapewnia swoim klientom – studentom jak najlepsze warunki do wykorzystywania w najwyższym stopniu ich możliwości. Wtedy jakość jest pojmowana jako „wartość dodana” do „materiału ludzkiego” podlegającego przetworzeniu w uczelni. I ostatni sposób myślenia o jakości – należy o niej mówić bardziej jak o podróży, zmierzaniu do pewnego miejsca, niż o miejscu, które już zostało osiągnięte.

Myślenie o jakości to myślenie o procesie doskonalenia wewnątrz instytucji i na zewnątrz instytucji. Od sposobu zdefiniowania jakości zależy cel zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej oceny jakości. Przy czym jeśli chodzi o pomiar, ocena jakości w olbrzymim stopniu zależy do kryteriów, jakie zostały przyjęte do tego pomiaru. Formułując te kryteria, należy niezmiennie pamiętać, że jakość jest pojęciem wielowymiarowym i subiektywnym. Nie mam żadnych wątpliwości, że należy poszukiwać jak najlepszych metod pomiaru: zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych

cech charakteryzujących jakość oraz metod oceny jakości. To nie znaczy, że uważam, iż istnieją jakieś optymalne metody, jestem raczej za poszukiwaniem metod, które by w najdoskonalszy sposób odzwierciedlały jakość danej instytucji. Pomiar jakości może być porównywany z pomiarem inteligencji. Są opracowane pewne standardowe testy, które dają syntetyczną miarę nazywaną ilorazem inteligencji. Powstaje wątpliwość, czy te testy mierzą poziom inteligencji, czy raczej mierzą poziom samego wskaźnika, tzn. poziom umiejętności odpowiedzi na owe testy. Aczkolwiek jestem przekonana, że nie uda się znaleźć jednego idealnego rozwiązania dla pomiaru jakości instytucji akademickich, to opowiadam się za poszukiwaniem metod, które by w jak najbardziej syntetyczny sposób umożliwiały udzielenie odpowiedzi na właściwie zadane pytania. Chcę podkreślić, że najistotniejszą kwestią jest zdefiniowanie, czym ma być jakość. Ta definicja wyznacza cel, sposób pomiaru, sposób interpretacji i kryteria oceny.

Zatem definicja jakości jest trudna – w moim odczuciu, w odniesieniu do edukacji, prawie niemożliwa. Trzeba zacząć od pewnych ograniczeń, przede wszystkim od rozstrzygnięcia, czy patrzymy na problem jakości przez pryzmat standardów akademickich, zawodowych, czy może przyjmujemy, że są to punkty widzenia łatwe do pogodzenia. Biorąc pod uwagę standardy akademickie, mamy przeważnie na względzie dopasowanie do celów formułowanych w obrębie instytucji szkolnictwa wyższego. Tu jednak pojawia się kolejne pojęcie trudne do jednoznacznego zdefiniowania: jest to pojęcie celu kształcenia. Podstawowe wątpliwości dotyczą tego, czy cele kształcenia należy wyprowadzać od zdefiniowanej jakości studenta, czy absolwenta. Czy dobry student to tyle co dobry absolwent? A jeśli dobry absolwent – to co to znaczy: profesjonalista, ekspert, czy człowiek elastycznie reagujący na pojawiające się nowe problemy, sytuacje? Jeśli zatem istnieją cele – jakkolwiek ujmowane – to jak określić poziom ich realizacji? Są to pytania, na które istnieje wiele prawidłowych odpowiedzi. W ten sposób rozważania przenoszą się na inną płaszczyznę, niewiele wnosząc do podjętej próby zdefiniowania jakości.

Uważam, że jakość kształcenia można opisywać tylko w aspekcie warunków, w jakich konkretyzuje się ten proces. Pytanie, które stawiamy przy takim podejściu, brzmi: czy warunki stwarzane przez uczelnię oraz jednostkę organizacyjną odpowiedzialną za przebieg kształcenia sprzyjają osiągnięciu rezultatu, który definiujemy przyjmując określony punkt widzenia na funkcję danej instytucji szkolnictwa wyższego? Mówiąc o warunkach realizacji procesu kształcenia, mamy na myśli m.in. regulacje prawne związane z funkcjonowaniem edukacji, ale także mechanizmy i procedury zapewniania jakości w obrębie uczelni oraz jej jednostek organizacyjnych. Czyli mówimy o sposobie, w jaki uczelnia albo wydziały działają na rzecz doskonalenia, zapewnienia jakości w ramach obowiązujących regulacji prawnych. Z mojego punktu widzenia jest to jedyne możliwe i realne podejście do analizy jakości kształcenia. Każda inna forma, m.in. wskaźnikowa, jest skazana na niepowodzenie. Mnożą się bowiem w takich przypadkach pytania, które pozostają bez odpowiedzi.

W odniesieniu do szkolnictwa wyższego znajdują zastosowanie dwa podejścia interpretacyjne jakości: normatywne i wynikowe, zorientowane na rezultaty. Można wyróżnić tutaj pięć procedur zawierających obydwie wymienione orientacje:

- Jakość jako doskonałość.
- Jakość jako recenzowanie.
- Jakość jako wynik.
- Jakość jako misja.
- Jakość jako kultura.

W Polsce próbę zdefiniowania jakości kształcenia podjęły: E.Wnuk-Lipińska i M.Wójcicka. W ich ujęciu „jakość w szkolnictwie wyższym jest najogólniej mówiąc – dopasowaniem działań do realizacji zamierzonych celów”.

Większość prób określania jakości kształcenia w relacji do *wyniku* prowadzi do szerokiego zastosowania różnego rodzaju wskaźników osiągnięć (tzw. *performance indicators*). Są one odnoszone zarówno do

rzeczywistości uczelnianej (relacji do studenta), jak i poza nią wykraczającej (w relacji do absolwenta). I tak, jakość kształcenia odnoszona w relacji do wyniku określana jest najczęściej następującymi wskaźnikami:

- liczbą studentów przypadających na jednego nauczyciela;
- stopniami i tytułami naukowymi kadry;
- sprawnością kształcenia na poszczególnych jego etapach;
- terminowością kończenia studiów i poszczególnych etapów (semestr, rok);
- kosztami kształcenia;
- poziomem zatrudnienia absolwentów, ich sukcesem w zawodzie, przydatnością w pracy wiedzy i umiejętności zdobytych na studiach, itp.

Praktyka pokazuje, że informacje wynikające z zastosowania wymienionych wskaźników sygnalizują problem, nasuwają liczne pytania, ale nie muszą prowadzić do uzyskania na te pytania odpowiedzi. Można za pomocą tych wskaźników przedstawić szczegółowo sytuację edukacyjną studenta oraz sytuację zawodową absolwenta, lecz o jakości kształcenia dowiemy się na tej podstawie niewiele.

Drugi sposób przedstawiania jakości kształcenia, nawiązujący do definicji ISO 9000, oznacza koncentrację na zdolności uczelni do realizacji bieżących i przewidywanych potrzeb studenta (absolwenta). Takie podejście w odniesieniu do uczelni, w przeciwieństwie do procesu produkcji, w którym system jakości dotyczy *produktów*, bądź typowych *usług* przemysłowych, nie w pełni jest przydatny. O ile przy produkcji nie wymaga się aktywnego uczestnictwa klienta (produktu), o tyle w procesie kształcenia obok nauczycieli i administracji, głównymi „aktorami” są *studenci* – aktywni adresaci tego procesu.

Konkludując, wypada stwierdzić, iż otoczenie uczelni przypisuje większe znaczenie wskaźnikom, gdyż znajdują one szersze zastosowanie w próbach *rozliczania* uczelni z przyznanych jej środków bądź wydania o niej opinii. Z punktu widzenia środowiska wyższych uczelni wydaje się trafniejszy opis jakości warunków kształcenia.

Zaprezentowane dwa sposoby opisywania jakości – za pomocą wyniku kształcenia oraz warunków kształcenia – odnajdujemy w wewnętrznych i zewnętrznych systemach zapewniania jakości kształcenia.

Wewnętrzny system zapewniania jakości utożsamiany jest z istnieniem w ramach uczelni i jej jednostek organizacyjnych procedur, które pozwalają wnioskować o skuteczności mechanizmów będących gwarantem utrzymania standardów kształcenia i sprzyjających doskonaleniu procesu kształcenia. System ten opisuje zatem podjęte w uczelni działania na rzecz jakości (*mechanizmy*), stanowiąc zbiór informacji o trafności wyboru tych działań (*procedur*).

Zewnętrzny system zapewniania jakości realizowany powinien być przez niezależną agendę czuwającą nad jakością kształcenia w szkolnictwie wyższym. Agendę tę tworzyć powinni niezależni eksperci.

Podwójny system zapewniania jakości stał się normą w większości krajów europejskich. Te dwie perspektywy, z których następuje ogląd jakości, są silnie tam sprzężone. U podstaw działania każdego systemu zewnętrznego leży sprawnie funkcjonujący system wewnętrzny: analiza jakości przez zewnętrzne gremia opiera się na *samoocenie* dokonywanej przez uczelnię bądź jej jednostki dydaktyczne.

Od wielu lat stosowane są w wielu państwach różne instytucje i systemy gwarantujące zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia. U podstaw funkcjonowania tych systemów legły mechanizmy: licencjonowania, akredytacji, oceny i przeglądu.

Licencjonowanie, to nadawanie instytucji edukacyjnej prawa do prowadzenia działalności. Może być udzielane *ex ante* lub odnawiane po pewnym okresie działalności. W obydwu przypadkach organ licencjonujący sprawdza, czy uczelnia wypełnia pewne formalne wymogi – ustanowione wcześniej wskaźniki i podejmuje stosowną decyzję. Licencja przyznawana po raz pierwszy obejmuje najczęściej okres czasu odpowiadający w przybliżeniu okresowi cyklu kształcenia właściwego dla dyplomu. Po tym terminie jest ona odnawiana. Licencjonowanie poprzedza wszelkie inne

formy zapewniania jakości, jako warunek wstępny działalności uczelni i realizowane jest przez organa centralne, przede wszystkim krajowe. W krajach rozwiniętych licencja nadawana jest przeważnie wraz z powołaniem do życia uczelni i odbierana w wyjątkowych przypadkach. W Polsce w obliczu ilościowej ekspansji szkół wyższych licencjonowanie stało się podstawowym (i niestety mało skutecznym) narzędziem zapewniania jakości. Opinie będące podstawą wydawania pozwoleń wystawiają Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i Komisja Akredytacyjna ds. Wyższego Szkolnictwa Zawodowego.

Akredytacja, to proces, w którym określa się, czy program edukacyjny bądź instytucja spełnia ustanowione przez agendę akredytacyjną kryteria jakości, które gwarantują poziom kształcenia uznany za minimalny (czasami bardzo wysoki), a więc czy działa zgodnie z normami środowiskowymi, które łącznie składają się na system zapewniania i podnoszenia jakości. Decyzja akredytacyjna podejmowana jest *ex. post* (dotyczy instytucji już działających) przez organ akredytujący na podstawie porównania dokonań szkoły z tymi normami – głównie o jakościowym charakterze. Normy mogą zmieniać się w czasie (zazwyczaj podnosi się próg wymagań). Akredytacja jest dobrowolna i udzielana okresowo. Reakredytacja wymaga ponownego przeprowadzenia procedury akredytacyjnej. Jest to jedna z najpopularniejszych w świecie form zapewniania jakości. W Polsce działają dotychczas w zasadzie tylko dwie instytucje akredytacyjne: UKA i SEM Forum. *Akredytacja* jest mechanizmem samoregulacji typowym dla amerykańskiego szkolnictwa ponadśredniego. Akredytacja może być przeprowadzona na poziomie instytucji bądź kierunku studiów. Fakt istnienia minimalnych standardów edukacyjnych podawany jest do publicznej wiadomości. Akredytacja łączy wskaźniki osiągnięć, samoocenę (*self-study*) oraz wizytację w uczelni zewnętrznymi ekspertami (*peer review*).

Proces akredytacji zyskuje obecnie wielką popularność w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Jego atrakcyjność wynika m.in. stąd, że – jako jedyny spośród stosowanych na świecie zewnętrznych mechanizmów

zapewniania jakości – zawiera element certyfikacji, różnicowania instytucji (bądź jednostek) szkolnictwa wyższego na te, które spełniają założone standardy oraz te, które ich nie spełniają. Spontaniczne zmiany ilościowe, jakie zachodzą w szkolnictwie wyższym tych krajów, uzasadniają zainteresowanie narzędziem, które taką właściwość posiada.

Akredytacja może być realizowana jako akredytacja programów bądź jako – coraz popularniejsza w USA i Europie Zachodniej – akredytacja instytucji. Dążenie do akredytacji instytucji, a nie programów, wynika między innymi z coraz bogatszej oferty programów edukacji. Akredytacja instytucji oparta jest na pytaniu: czy szkoła robi to co deklaruje i czy to co robi i deklaruje jest zgodne z pewną generalną wizją edukacji. Podstawowym elementem akredytacji instytucji jest ocena systemu zapewniania jakości, na który składają się różnego rodzaju procedury i rozwiązania organizacyjne obejmujące wszystkie obszary funkcjonowania instytucji edukacyjnej.

I tu pojawia się problem akredytacji, kiedy zespół instytucji akademickich określa standardy, co oznacza chęć dopuszczenia do pewnej grupy czy ligi partnerów lub też konkurentów na rynku edukacyjnym. Jeszcze inne kryteria jakości formułuje bezpośrednio otoczenie gospodarcze czy rynek pracy.

Ocena jakości jest orzeczeniem o osiąganym poziomie jakości kształcenia, poprzez porównanie osiągnięć szkoły z określonymi uprzednio standardami i umieszczenie wyników na skali ocen (np. przyznanie uczelni określonej kategorii lub miejsca na liście). Pozwala na porównanie osiągnięć różnych szkół, na co nie pozwala akredytacja. Ustalenie jednolitych wskaźników, przy poszanowaniu różnorodności programów i form kształcenia jest zadaniem nadzwyczaj trudnym. Ocena najczęściej dokonywana jest przez instytucję zewnętrzną do ocenianej (rządową, sponsorującą, środowiskową), podawana do wiadomości publicznej i najczęściej ma skutki finansowe dla ocenianej uczelni. W Europie taka działalność realizowana jest głównie we Francji. W Polsce nie pojawiła się z wyjątkiem projektów Rady Głównej z połowy lat 90-tych.

Proces oceny koncentruje się na jakościowych aspektach kształcenia – zawartości programów, organizacji toku studiów oraz na wynikach kształcenia. Dane wskaźnikowe nie są traktowane tu jako bezpośrednie źródło wiedzy o jakości, lecz jako uzupełnienie informacji na temat prowadzonej polityki edukacyjnej, selekcji studentów itp.

Rezultatem oceny może być jakaś forma cenzurki wystawionej jednostce dydaktycznej oraz sugestie, co do wyboru sposobu podniesienia jakości kształcenia.

Przeгляд (audyt) ma na celu sprawdzenie jak funkcjonują wewnętrzne mechanizmy zapewniania i poprawy jakości w poddawanej przeglądowi instytucji. Zakłada się tu, że uczelnia posiada wewnętrzny system zapewniania jakości, zaś zewnętrzna instytucja dokonująca przeglądu sprawdza tylko prawidłowość i skuteczność jego działania. Przegląd koncentruje się więc na zasadach regulujących funkcjonowanie uczelni, procedurach zarządzania, raportach z działalności ciał odpowiedzialnych za proces kształcenia. Jego zadaniem jest weryfikacja efektywności instytucjonalnych procedur oceny. Rezultatem przeglądu mogą być pewne sugestie wprowadzenia skuteczniejszych rozwiązań doskonalenia jakości.

Przeгляд zdobywa sobie dominującą pozycję wśród systemów zapewniania jakości. W Polsce jego elementy występują w procedurach akredytacyjnych UKA i SEM Forum.

#### Konkluzje:

1. Akredytacja udzielana jest na ogół przez stowarzyszenia czy też inne specjalnie powołane do tego instytucje, które w swych działaniach posługują się pewnymi standardami. Standardy te stanowią najczęściej wypadkową różnych rozwiązań programowych i instytucjonalnych występujących wśród potencjalnych kandydatów do akredytacji. Standardy te muszą przy tym być na tyle szczegółowe by nie sprowadzały akredytacji do formalnej akceptacji praktycznie każdego przedsięwzięcia, a zarazem na tyle ogólne by nie ograniczać inicjatywy lub eliminować z możliwości ubiegania się o akredytację np. z powodu

mało istotnych odmienności programowych. W przeciwieństwie do licencjonowania i koncesjonowania walidacja i akredytacja nie mają ani charakteru powszechnego ani przymusowego. Typowy dla walidacji oraz akredytacji jest także ich samorządowy charakter. W akredytacji i ocenie jakości wykorzystuje się zwyczajowo trzy rodzaje ocen: wskaźniki osiągnięć (*performance indicators*), samoocenę instytucji (*self-study*) oraz wizytację doświadczonych praktyków (czasami ekspertów) z zakresu kształcenia (*peer review*). Przegląd bazuje na rozbudowanej samoocenie instytucji oraz opinii ekspertów z zakresu zarządzania jakością. Decyzja o licencjonowaniu podejmowana jest głównie na podstawie oceny potencjalnych osiągnięć uczelni. Licencjonowanie pozwala na uruchomienie szkół dzięki decyzji organu mającego prawo je powołać lub zamknąć. Akredytacja, która uznawana jest za podstawowy i konieczny warunek zapewniania jakości funkcjonujących szkół, staje się niewystarczająca w rozwiniętych systemach szkolnictwa. Najczęściej zastępowana jest przeglądem, który pojawia się w rozwiniętych systemach szkolnictwa wyższego, w środowiskach o wysokiej świadomości swych profesjonalnych obowiązków, samorządnych w dobrym sensie tego słowa. Oceny (np. kategoryzacje) wprowadza się przede wszystkim tam, gdzie potrzebne jest narzędzie podejmowania decyzji finansowych. Cechy podstawowych metod zapewniania jakości ilustruje poniższa Tabela 1:

Tabela 1. Metody zapewnienia jakości kształcenia studentów

<b>Metody Zapewnienia jakości</b>	<b>Cechy</b>	<b>ZASIĘG</b>	<b>WPLYW NA JAKOŚĆ</b>	<b>ZAANGAŻOW ANIE ŚRODOWISKA</b>	<b>CEL</b>	<b>RODZAJ AGENCJI</b>
<b>LICENCJONOW ANIE</b>		Powszechne i obowiązkowe	Niewielki	Niewielkie	Pozwolenie na działalność (wydawanie dyplomów)	Zewnętrzna reprezentująca władze
<b>OCENA JAKOŚCI</b>		Często obowiązkowa	Odczuwalny	Niewielkie	Porównanie jakości, finansowanie	Zewnętrzna reprezentująca władze
<b>AKREDYTACJA</b>		Dobrowolna pod presją „rynku”	Znaczący	Duże	Zapewnienie jakości progowej	Zazwyczaj środowiskowa
<b>PRZEGLĄD</b>		Dobrowolny	Bardzo silny	Bardzo duże	Stałe podnoszenie jakości	Środowiskowa

2. Mimo iż agendy zajmujące się monitorowaniem jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym realizują różne zadania i cele szczegółowe, to generalnie spełniają dwie podstawowe funkcje:

Rozliczanie uczelni, wydziału czy kierunku studiów z rezultatów ich działalności (external accountability), ważna społecznie i silnie wspierana przez rządy.

Działanie na rzecz doskonalenia jakości kształcenia (improvement), mocniej akcentowana przez środowisko akademickie.

3. Z doświadczeń krajów Europy Zachodniej, w których podobne agendy istnieją już prawie dekadę wynika, iż nie da się łączyć tych dwóch funkcji. Przy podejściu zorientowanym na kontrolę trudno liczyć na współpracę środowiska akademickiego. Natomiast już sam fakt utworzenia takiej instytucji wpływa stymulujące na rozwój zainteresowania uczelni problemami jakości kształcenia.
4. Powołanie w naszym kraju agendy, której zadaniem będzie monitorowanie jakości kształcenia, wydaje się nieuniknione. Charakter tej agendy oraz jej oczekiwania wobec instytucji szkolnictwa wyższego nie są jednak przesądzone. Możliwe są tu różne scenariusze. Można je określić sięgając do przykładów krajów, w których takie zewnętrzne agendy funkcjonują, a także – co pewniejsze – na podstawie analizy potrzeb i możliwości akceptacji rozwiązania przez środowisko akademickie. Najbardziej prawdopodobne wydają się dwa:

Przegląd jakości obejmie poziom jednostki dydaktycznej (wydział/kierunek). Zewnętrzna ocena dotyczyć będzie programów i warunków ich realizacji.

Pełną odpowiedzialność za jakość kształcenia przyjmie na siebie jednostka dydaktyczna. Przegląd dotyczyć będzie wówczas skuteczności działania mechanizmów zapewniania jakości (zarządzanie jakością) na szczeblu uczelni.

W każdym przypadku kluczowe znaczenie będzie miał system zapewniania jakości w ramach jednostki dydaktycznej. Z praktyki krajów o dłuższej w tym zakresie tradycji wynika, iż u jego podstaw leży *dokumentowanie* działań podejmowanych na rzecz jakości kształcenia. Koncentracja na procedurach „kontrolnych” ma umożliwić sprawdzanie skuteczności tych działań. Inaczej formułując, chodzi o to, aby dla adresatów oferty edukacyjnej metody zapewniania jakości były czytelne, wiarygodne, proste – „przeźroczyste”.

Modele te rzadko występują w postaci czystej. Rzeczywiste systemy zapewniania jakości przeważnie łączą w sobie ich elementy. Często instytucje zapewniające jakość oferują akredytację połączoną z licencjonowaniem lub elementami audytu. To zresztą, jak sędzę, jest jedną z przyczyn zamieszania terminologicznego. W polskim szkolnictwie wyższym nie mamy obecnie instytucji oceniających i akredytujących o zasięgu krajowym, obowiązkowych dla wszystkich podmiotów edukacji wyższej. W Polsce w skali krajowej jest prowadzone przede wszystkim licencjonowanie. Powszechna akredytacja czy oceny jakości pozostają, jak na razie, w sferze projektów, natomiast rozwijają się akredytacja i przegląd dokonywane na zasadach dobrowolności.

5. Akredytacja, obok walidacji, koncesjonowania i licencjonowania stanowi jeden z elementów zbioru zewnętrznych form sankcjonowania jakości edukacji menedżerskiej. Należy jednak od razu zauważyć, że ani akredytacja ani żadna inna forma zewnętrznego sankcjonowania jakości nie są w stanie zapewnić jakości rozumianej jako stały, niekończący się proces doskonalenia edukacji menedżerskiej. Tak rozumiana jakość wymaga bowiem przede wszystkim stworzenia przez każdą z instytucji edukacyjnych wewnętrznego systemu zapewnienia jakości. Powstanie takiego systemu i jego rzeczywiste funkcjonowanie nie są z kolei możliwe bez przekonania uczestników edukacji, a zwłaszcza oferentów usług edukacyjnych, że doskonalenie jakości jest niezbędne dla przetrwania

na rynku. Dlatego też akredytacja, walidacja, koncesjonowanie czy licencjonowanie mogą jedynie w różny sposób zachęcać do doskonalenia jakości edukacji oraz grozić pewnymi sankcjami za nie spełnianie minimum wymogów. Wymienione formy sankcjonowania jakości edukacji nie są natomiast w stanie zapewnić jakości zgodnie z przyjętą wcześniej interpretacją. Przytoczone formy zewnętrznego sankcjonowania jakości mają jedną zasadniczą cechę wspólną. Wyraża się ona tym, że w każdym przypadku występuje ocena osoby bądź instytucji pod kątem szukania odpowiedzi na pytanie czy osoba ta, lub instytucja, spełniają określone wymogi czy też standardy. Tyle tylko, że w przypadku licencjonowania i koncesjonowania standardy obejmują przede wszystkim minimalne wymogi warunkujące dopuszczenie danego podmiotu do świadczenia określonych usług. Mniejszą rolę odgrywają natomiast wymogi odnoszące się do zapewniania stałego doskonalenia posiadacza licencji czy koncesji. Typowe dla licencji i koncesji jest również i to, że w tych obszarach aktywności ekonomicznej, których dotyczą, mają charakter powszechny, przymusowy, a ich przydzielanie regulowane jest przez państwo. W przeciwieństwie do licencjonowania i koncesjonowania, akredytacja i walidacja nie sankcjonują prawa do świadczenia określonych usług. Zarówno bowiem akredytacja, jak i walidacja nastawione są przede wszystkim na ocenę dotyczącą zgodności już realizowanych działań z pewnymi standardami, często bardziej wymagającymi niż warunki, których spełnienie niezbędne jest dla uzyskania licencji czy koncesji. Różnica pomiędzy walidacją a akredytacją polega na tym, iż walidacja występuje w ramach stosunków dwustronnych, podczas gdy akredytacja wiąże się z współpracą wielostronną. Typowy dla Polski wariant walidacji polega na tym, iż instytucja mająca doświadczenie w realizacji programu traktowanego jako wzorzec uznaje, że podobny program oferowany przez inną, na ogół mniej doświadczoną instytucję, jest tożsamy z pierwowzorem. Istotnym, a nawet niekiedy podstawowym

elementem świadczącym o zgodności z pierwowzorem jest wprowadzanie przez instytucję ubiegającą się o walidację systemu zapewniania jakości wzorowanego na rozwiązaniach stosowanych w instytucji walidującej. Przykładem takiej sytuacji jest program MBA realizowany w wielu naszych uczelniach, ale walidowany przez The Nottingham Trent University z Wielkiej Brytanii tylko dla niektórych.

## 2. SYSTEMY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA NA ŚWIECIE

Zewnętrzna ocena jakości kształcenia jest stałym elementem funkcjonowania szkolnictwa wyższego w większości krajów Europy. Ukształtowały ją dwie tradycje. Pierwsza, tzw. kontynentalna, bazuje na idei kontroli sprawowanej przez agendy państwa. Tradycja druga nazywana jest brytyjską. Tu uczelnie mają więcej swobód instytucjonalnych, zaś ocena jest sprawą samego środowiska i służyć ma jego wewnętrznym celom. W związku z tym w Europie rozróżnia się dwa zasadnicze modele oceny zewnętrznej:

Model francuski, w którym ocena sprawowana jest przez agendy państwowe przy udziale grup specjalistów do spraw jakości edukacji. Jej podstawowym celem jest zapewnienie odpowiedzialności instytucji edukacyjnych za fundusze publiczne, toteż domagają się jej organy administracji państwowej, samorządów, powierników funduszy.

Model brytyjski, w którym ocena sprawowana jest przez samą społeczność akademicką, choć za pośrednictwem wyspecjalizowanych, powołanych przez nie instytucji. Jej podstawowym celem jest podnoszenie jakości kształcenia i gwarantowanie jej minimalnych standardów.

Większość krajów europejskich stosuje systemy wzorowane na modelu brytyjskim, chociaż Francja nadal pozostaje wierna modelowi kontynentalnemu. Przyjrzyjmy się im bliżej i powołanym przez nie instytucjom. Poniższy opis będzie dotyczył mniej więcej stanu z przełomu lat 80-tych i 90-tych XX wieku.

Zacznijmy od modelu francuskiego. W 1985 r. Prezydent Francji, na mocy ustawy powołał Comite National d'Evaluation (CNE) – agendę państwową, lecz niezależną od ministerstwa edukacji, i innych placówek administracyjnych oraz instytucji szkolnictwa wyższego. Prezydent powołuje na stanowiska członków CNE jedenastu wybieranych przez uniwersytety przedstawicieli środowiska akademickiego oraz sześciu reprezentujących instytucje rządowe mające związki z edukacją wyższą. CNE prowadzi oceny instytucji oraz oceny dyscyplin nauki (kierunków studiów) i dokonuje tego

wprawdzie na formalne zaproszenie uczelni, ale nie powinny się one odbywać rzadziej niż co 8 lat, a i sam Komitet może zażądać oceny. Jednym z celów ocen jest sprawdzenie, jak uczelnie wywiązują się z kontraktów zawieranych z Ministerstwem Edukacji na wykonanie konkretnych pakietów usług edukacyjnych. Na podstawie tych kontraktów przyznawane są im fundusze z budżetu państwa. Wprawdzie nie ma bezpośredniego związku pomiędzy oceną a przekazywaniem funduszy do poszczególnych instytucji, jednak wyniki oceny mogą być argumentem w negocjacjach warunków kontraktów. Raporty z ocen są kierowane do instytucji ocenianych wraz z zaleceniami. Kopie otrzymują ministerstwa związane z ocenianą szkołą. Równoległe CNE dokonuje poziomej oceny jakości dyscypliny naukowej we wszystkich ośrodkach, w których jest ona wykładana. Pozwala to na porównanie poziomu jakości edukacji. Raporty publikowane są tu tylko w części zawierającej dane liczbowe, bez ocen. Część zawierająca dane dotyczące osób i poszczególnych instytucji jest skierowana wyłącznie do jednostek podlegających ocenie. Raz w roku CNE przesyła Prezydentowi sumaryczny raport z ocen o raczej opisowym, niż analitycznym charakterze. Nie dokonuje się w nim żadnych rankingów, ale przedstawiane są wyniki ocen instytucjonalnych.

W Wielkiej Brytanii od lat 60-tych systemy oceny i zapewniania jakości przechodzą nieustanne zmiany. Po roku 1992, czyli od ogłoszenia dokumentu znoszącego podział na szkolnictwo wyższe zawodowe i akademickie, system uległ uproszczeniu i składały się nań w zasadzie dwa rodzaje instytucji. Pierwsza to Higher Education Quality Council – niezależna organizacja środowiska akademickiego, opierająca swe działania na samoocenach uniwersytetów i wizytacjach peer review. Jej raporty były przekazywane wyłącznie ocenianym szkołom, ponieważ miały służyć tylko jako narzędzia doskonalenia jakości dla instytucji, które się ocenie poddały. Drugi rodzaj agend zapewniania jakości, to Higher Education Funding Councils (instytucje rządowe dla Anglii, Szkocji i Walii), które powołały własne komisje oceny jakości pozwalające podejmować decyzje dotyczące finansowania szkół na podstawie przeglądów jakości.

Ocena wyrażana była w trójstopniowej skali (excellent, satisfactory, unsatisfactory). Noty skrajne zobowiązywały Radę do działania: nagradzania programów doskonałych, udzielania pomocy i ostrzeżeń programom niezadowolającym, lecz skutki finansowe nie były znaczące i sięgały 5% sum przeznaczanych zgodnie z normalną procedurą rozdziału. W Wielkiej Brytanii obowiązywał więc system podwójnych ocen i było to źródłem znacznego niezadowolenia, instytucje dublowały swe prace i wyniki. Skutkiem niezadowolenia środowiska było powołanie w ostatnim czasie w miejsce dwu agend jednej.

Holenderski system oceny odbiega od obydwu przedstawionych powyżej, choć inspirowany jest bardziej modelem brytyjskim, niż francuskim. W 1985 roku uczelnie holenderskie zagrożone wprowadzeniem rządowego systemu ocen (powstał inspektorat edukacji wyższej – IHO) powołały własną instytucję – Association of Cooperating Univesities of Netherlands (VSNU) i zleciły jej wykonywanie ocen. IHO zostało sprowadzone wyłącznie do roli agencji sprawdzającej, czy procedury stosowane przez VSNU są poprawne, nie ma zaś bezpośredniego dostępu do uniwersytetów. Celem ocen jest nieustanne podnoszenie jakości – wskazywanie uczelniom dróg jej poprawy. Punktem kluczowym ocen są horyzontalne przeglądy dyscyplin naukowych wykładanych w różnych uczelniach. Podstawą samooceny jest standaryzowany arkusz przygotowywany przez VSNU, ale ma on wiele punktów otwartych, w których uczelnie mogą wykazać się swą oryginalnością, odmiennością. Generalnie dąży się bowiem nie do ujednociania, lecz do zróżnicowania oferty edukacyjnej przy zachowaniu minimalnych standardów jakościowych. Wizytacje grup peer review następują po samoocenie. Grupy wizytujące mają międzynarodowy skład i włączają w prace przynajmniej jednego eksperta ds. szkolnictwa wyższego. Niezwykle ważnym elementem oceny jest otwarte seminarium, na którym członkowie grupy oceniającej przedstawiają swoje opinie i postulaty, mogą je przedyskutować z przedstawicielami uczelni, którzy mają na te obrady wolny wstęp. Raport z oceny przeznaczony jest przede wszystkim dla uczelni (ona decyduje o jego rozpowszechnieniu), ale VSNU

przekazuje go także do IHO, który ma prawo sprawdzenia, jak uniwersytet realizuje zalecenia raportu oceniającego.

Podane powyżej przykłady nie wyczerpują, oczywiście, całej gamy rozwiązań stosowanych w europejskich krajach rozwiniętych. Różnie też przedstawia się zaawansowanie wprowadzania systemów oceny. Niektóre kraje w latach 90-tych dopiero rozważały możliwość wprowadzenia systemów ocen lub testowały wprowadzone wersje pilotażowe. Obecnie celowość i potrzeba ich istnienia nie jest już przez nikogo kwestionowana, choć jeszcze kilka lat temu, nie było to oczywiste. Znane jest powiedzenie przedstawicieli uniwersytetów niemieckich, że nie potrzebują systemów zapewniania jakości kształcenia, bo tę jakość mają. Umasowienie kształcenia na poziomie wyższym i ograniczenie dotacji budżetowych do szkolnictwa wyższego szczególnie mocno podniosło świadomość korzyści płynących z takich systemów.

Powyższe informacje upoważniają do stwierdzenia, że aktualnie w Europie nie ma jednego uniwersalnego systemu oceny jakości kształcenia, jednakże wszystkie stosowane podejścia łączy kilka cech wspólnych:

Ocena jakości zawiera dwa elementy: ocenę wewnętrzną i zewnętrzną. Ocenę wewnętrzną przeprowadza sama uczelnia i składają się na nią stosowane w niej metody i procedury wewnętrznego systemu zabezpieczeń jakości i sposoby dokumentowania tych zabezpieczeń. Ocenę zewnętrzną przeprowadzają specjalnie powołane instytucje.

Instytucje oceniające są niezależne w zakresie stosowanych metod i procedur.

Ocena zewnętrzna prowadzona jest na podstawie samooceny przygotowywanej przez placówkę ocenianą i uzupełniana wizytacją (peer review, grupa ekspertów).

Raporty z ocen są rozpowszechniane, choć zakres rozpowszechnienia jest rozmaity i zawsze bardzo starannie rozważany.

Jednym z najważniejszych czynników warunkujących rodzaj ocen i ich cel jest „właściciel” instytucji oceniającej. Generalnie można ująć to tak. Jeśli „właścicielem” są organy administracji państwowej (lokalnej, innej), to podstawowym celem oceny jest kontrola, czy uczelnie prawidłowo wydają pieniądze podatnika (accountability), a więc, czy zapewnione są właściwe standardy kształcenia. Jeśli właścicielem jest samo środowisko akademickie, to podstawowym celem oceny jest podnoszenie jakości kształcenia. Cechy te ilustruje poniższa Tabela 2.

*Tabela 2. Ocena jakości kształcenia przez państwowe i środowiskowe agendy*

<b>Cechy</b>	<b>Państwowe agendy oceny jakości</b>	<b>Środowiskowe agendy oceny jakości</b>
<b>Charakter oceny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilans wyników</li> <li>• Zazwyczaj obowiązkowa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oddziaływanie na proces dydaktyczny i badawczy</li> <li>• Najczęściej dobrowolna</li> </ul>
<b>Cele oceny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akredytacja (spełnienie standardów progowych)</li> <li>• Odpowiedzialność przed organami państwa za wydatkowane finanse publiczne</li> <li>• Sterowanie (planowanie) szkolnictwem wyższym</li> <li>• Porównywanie (rangowanie) w celu racjonalnego wydatkowania funduszy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akredytacja (spełnianie standardów progowych)</li> <li>• Stała poprawa jakości</li> <li>• Podnoszenie motywacji do poprawy jakości</li> <li>• Instalowanie wewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości</li> <li>• Informacja dla studentów i pracodawców</li> </ul>
<b>Instrumenty oceny</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oparte o wskaźniki liczbowe</li> <li>• działalność ekspertów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samoocena (analiza mocnych i słabych stron)</li> <li>• peer review</li> </ul>

Kierunkami zmian w systemach zapewniania jakości kształcenia zajmowała się piąta światowa konferencja International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQA–AHE), która odbyła się w 1999 r. w Chile. INQA–AHE, to największe, najbardziej reprezentatywne i najbardziej wpływowe stowarzyszenie organizacji zajmujących się zapewnianiem jakości w świecie: skupia 104 członków rzeczywistych i stowarzyszonych, którymi są akademickie agencje akredytacyjne: krajowe, środowiskowe i międzynarodowe. Tematem konferencji była „Ocena ocen”, czyli próba podsumowania dokonań instytucji zajmujących się zapewnianiem jakości i ocena skuteczności zastosowanych rozwiązań oraz zarysowanie przyszłych dróg rozwoju tych instytucji i systemów.

Sytuacja w kwestii zapewniania jakości na przełomie wieków różni się w poszczególnych regionach świata. Mamy z jednej strony kraje, które dopiero rozpoczęły instalacje systemów zapewniania jakości i zbierają pierwsze doświadczenia (głównie kraje Afryki i Azji oraz Europy Środkowo-Wschodniej). Tu pojawiały się problemy znane od lat w krajach, które wprowadziły je wcześniej. Najważniejszy z nich, to pobudzenie środowisk akademickich do działań na rzecz jakości. Kraje te najczęściej powołały już do życia rządowe instytucje akredytacyjne (np. Czechy i Węgry oraz w bieżącym roku również Polska w Europie Środkowej), instytucje te prowadzą z powodzeniem swą działalność egzekwując wypełnianie przez uczelnie podstawowych standardów. Ma to najczęściej postać licencjonowania połączonego z oceną jakości. Jednakże w wystąpieniach przedstawicieli tych krajów powracało przekonanie, że proces zapewniania jakości nie może na takich metodach poprzestać. Jeden z dyskutantów mówiąc o agencjach rządowych powiedział, że stwarzają one specyficzne zagrożenie dla jakości, a mianowicie „usypiają sumienie” środowiska akademickiego, które odnotowuje, że ktoś już dba o jakość, a zatem ono nie musi nic robić w tej sprawie. Słowem, ich najpoważniejszą słabością jest niezaangażowanie środowiska w sprawę podnoszenia jakości i pewna fasadowość działań.

Z odmienną sytuacją mamy do czynienia w tych krajach, gdzie systemy ewaluacji funkcjonują od lat i w których zgromadzono obfite i bogate doświadczenia, w których na dobre utrwalił się obyczaj ewaluacji, zaś systemy doszły do momentu pełnego wykorzystania możliwości wpływania na jakość. W tych krajach ewaluatorzy – instytucje zajmujące się zapewnianiem jakości – jeśli chcą podtrzymać swe znaczenie i efektywność, to muszą poszukać nowych metod oceny jakości, przekraczających to, co stało się już normą i normalnością. Takimi krajami są między innymi: USA, Kanada, Wielka Brytania, Francja, Dania czy Holandia.

Doświadczenia zgromadzone przez środowiskowe instytucje akredytacyjne z USA i Wielkiej Brytanii pokazują, że w miejsce poprzednich metod bazujących na akredytacji i ocenie jakości powszechnie wprowadza

się tam przegląd (audyt), jako główne narzędzie zapewniania jakości. Istniejące w tych krajach silne tendencje do indywidualizacji studiów sprawiają, że uczelnie i nauczyciele nie chcą ujednocić swych działań. Czasem wręcz odmawiają współdziałania z agencjami akredytacyjnymi stosującymi jednolite standardy, widząc w swej wyjątkowości i oryginalności największy pożytek dla studentów i nauki. Ponieważ nie jest możliwe stworzenie rozbudowanych a zarazem jednolitych standardów, których wymagałaby wyrafinowana akredytacja, to należy ją właśnie zastąpić zindywidualizowanym audytem. Pod adresem wystandaryzowanej akredytacji i oceny kierowane są różne krytyki w związku z tym, że są to procedury drogie, zabierające czas, o standardach szybko dezaktualizujących się i nie nadążających za rozwojem nowych dyscyplin nauki, łatwe do biurokratycznego zaadaptowania przez uczelnie, zaś za mało biorące pod uwagę mechanizmy wewnątrz-uczelnianych autoregulacji w sferze jakości. Najogólniej ujmując tę krytykę, twierdzi się w USA, że nie ma konieczności potwierdzania bazowej jakości szkół, ponieważ robią to rutynowo agendy rządowe (stanowe) udzielając im licencji. Należy natomiast nieustannie pobudzać, inspirować instytucje do podnoszenia jakości – i tu narzędziem niezastąpionym jest audyt. Właśnie w nim upatrują ewaluatorzy przyszłość systemów zapewniania jakości.

Doświadczenia NCA/CIHE z USA – instytucji regionalnej zajmującej się „klasyczną”, obowiązkową akredytacją wskazują, że procedura akredytacji sięgnęła swego kresu. Przed instytucją tą stanęło dramatyczne pytanie „co dalej, gdyż okazało się, że podległe jej szkoły (ok. 1000) znakomicie dostosowały się do ocen, uzyskują w nich dobre rezultaty i akredytacja przestała odgrywać stymulującą rolę dla podnoszenia jakości. Można rzec, że oceny jakości stały się elementem biurokratycznej rutyny szkół i wprawdzie początkowo podniosły jakość na wyższy poziom wymagany przez standardy, ale obecnie co najwyżej zapobiegającego obniżeniu, co nie satysfakcjonuje agencji. Pojawiło się poczucie, że ich działalność jest jałowa, stanęła w miejscu, że dotychczasowy model działań wyczerpał swe możliwości twórcze. Oczywiście, element licencjonowania

pozostaje podstawą czynnością tej agencji, ale uznano go za zupełnie niewystarczający z punktu widzenia jej celów – a należało do nich także podnoszenie jakości. I tu rozwiązaniem stała się indywidualizacja procedur i prowadzenie ewaluacji metodą audytu.

Wspomnieliśmy już, że w roku 1998 w Wielkiej Brytanii dokonano zasadniczych zmian w systemie zewnętrznej oceny jakości w szkolnictwie wyższym. W miejsce dotychczas istniejących instytucji oceniających jakość powołano jedną – Quality Assurance Agency (QAA) in Higher Education. Jej prace prowadzone są zgodnie z trzema zasadami:

- agencja nadaje prawa do wydawania dyplomów („awarding” czyli nasze licencjonowanie);
- agencja prowadzi działania na rzecz stałej poprawy jakości nauczania, bazujące głównie na systemach audytów, a nie na akredytacji, a więc sprawdzać będzie, czy w uczelniach istnieją mechanizmy wymuszające proces poprawy;
- agencja jest autonomiczna i samodzielnie decyduje o terminarzu, metodzie i obszarze ocen. Jak widać tendencja zmian jest tu podobna do tej, którą odnotowali i popierali referenci amerykańscy, a mianowicie zachowanie licencjonowania oraz skierowanie energii i działań ku zindywidualizowanym mechanizmom poprawy jakości. Istniejące uprzednio instytucje realizowały inne cele, m.in. przeprowadzały kategoryzującą ocenę jakości pozwalającą na prowadzenie przez państwo polityki finansowej względem uczelni. Jej wyniki uznano za chybione. W społeczności akademickiej narastało przekonanie, że są to oceny czasochłonne i mające niewielki wpływ na jakość. Analiza ich wyników wskazywała, że uczelnie celowo tak dokonywały samooceny, aby mieścić się w „stanach średnich” ocen, ponieważ ocena niska i bardzo wysoka powodowały wizytację, konieczność włożenia dodatkowej pracy, zaś profity z ewentualnej państwowej dotacji finansowej idącej za ekstremalną oceną nie były warte tego wysiłku (wspomniane przez nas w pierwszym punkcie 5% budżetów w najlepszym razie).

Można postawić pytanie, czy – skoro dotychczasowe metody ocen (głównie akredytacja) wyczerpały swe możliwości poprawy jakości podnosząc ją jednocześnie do całkiem wysokich standardów – należy nadal zabiegać o nowe mechanizmy oceny. Może uzyskany stan powinien satysfakcjonować? Słowem, pojawia się pytanie, czy zewnętrzne oceny jakości mogą mieć nadal pozytywny wpływ na zarządzanie instytucją akademicką, podnosząc jakość jej produktu, sprawiając, że pojawia się w niej wartość dodana oraz jaka ze znanych typów agencji oceniających jakość może prowadzić ocenę dającą taki rezultat. Otóż, roli takiej nie spełnią z pewnością organy kontrolne, „licencjonujące”, a więc odnotowujące minimalny dopuszczalny poziom jakości wedle jednolitych standardów, ani ciała gromadzące informację potrzebną do prowadzenia polityki finansowej przez władze zewnętrzne w stosunku do uczelni. Mogą to czynić instytucje, które prowadzą ocenę w taki sposób, że wzrasta zaangażowanie środowiska ocenianych w sprawę poprawy jakości. Na przykład dokonywana rutynowo przez instytucję samoocena staje się metodą „dodającą wartość”, jeśli uzyska się dzięki niej autentyczne zaangażowanie środowiska sporządzającego raport autoewaluacyjny. W przeciwnym razie pozostanie tylko rutynową procedurą biurokratyczną. Inne cechy takiej oceny, to koncentracja na mechanizmach funkcjonowania uczelni (jak?), a nie na osiągniętych wynikach (co?), elastyczna procedura dostosowana do indywidualnych okoliczności i potrzeb instytucji, koncentracja na najważniejszych problemach typowych i ważnych dla ocenianej instytucji i jej misji a nie na standardach ogólnych, itp. Dobrze przeprowadzona ewaluacja zmienia rolę liderów instytucji i sposób ich działania, zmienia też działanie elementów systemu wymuszających jakość. Rozwinięcie takiego systemu ocen wymaga niemało czasu głównie dlatego, że środowisko musi zrozumieć korzyści z jego wprowadzenia i naprawdę się weń zaangażować. Wiele uczelni amerykańskich taki stan już osiągnęło, a więc mogłoby już uczestniczyć w zewnętrznej ocenie bazującej na przeglądzie.

Zatem w krajach o wieloletnich doświadczeniach związanych z systemami zabezpieczającymi jakość występuje przekonanie, że jednolita, zestandaryzowana akredytacja stała się procedurą, która jest rutynowo wypełniana przez uczelnie i w związku z tym straciła moc motywującą do podnoszenia jakości. Powinna być ona zastąpiona dwiema rozdzielonymi funkcjami: przyznawaniem prawa do wydawania dyplomów (awarding, licencjonowanie) oraz zindywidualizowanym dobrowolnym przeglądem akademickim pełnionym przez środowiskowe agencje (ich status, prawa i procedury są, oczywiście, odmienne w różnych krajach). Jest to model, który od lat funkcjonuje w Holandii. Agencja środowiskowa dokonuje tam przeglądów, zaś sama jest „przeglądana” (kontrolowana co do poprawności stosowanych w audytach procedur) przez wspomniany już rządowy Inspektorat. Wybrana przez nich kilkanaście lat temu droga, okazała się wybrana najtrafniej z perspektywy doświadczeń, jakie zebrały inne systemy.

Pierwsze wzmianki dotyczące standardów edukacji pojawiły się w ustawodawstwie UE dopiero w postanowieniach Traktatu z Maastricht (Rozdz. 3, Tytuł VIII, Art. G-36). Art. 126 tego traktatu definiuje zadania UE w sferze edukacji oraz określa cele jej działalności w tej dziedzinie jako:

- ◆ rozwój europejskiego wymiaru edukacji, m.in. poprzez naukę i rozpowszechnianie języków państw członkowskich;
- ◆ popieranie wymiany studentów i nauczycieli, m.in. poprzez zachęcanie do wzajemnego uznawania dyplomów i okresów studiów;
- ◆ wspieranie współpracy między placówkami edukacyjnymi;
- ◆ rozwój wymiany informacji i doświadczeń w kwestiach wspólnych dla systemów edukacyjnych państw członkowskich;
- ◆ popieranie rozwoju wymiany młodzieży;
- ◆ popieranie rozwoju edukacji zaocznej;
- ◆ wspieranie przez Wspólnotę współpracy z krajami trzecimi w dziedzinie edukacji.

Kierunki działań UE i państw członkowskich w dziedzinie edukacji zaprezentowane zostały w Białej Księdze *Teaching and Learning. Towards*

*a learning society* (1996), w której wprowadzono pojęcie *wymiaru europejskiego*<sup>1</sup> do standardu nauczania w uczelniach UE.

Wymiar europejski wymaga by m.in.:

- ◆ uwzględniać w programach nauczania danego kierunku/wydziału elementów, które nauczane są w ramach tego kierunku/wydziału w uczelniach innych krajów europejskich;
- ◆ obecność w programach nauczania komponentów obejmujących np. wiedzę na temat historii i kultury europejskiej, idei integracji europejskiej, systemów politycznych i gospodarczych krajów europejskich, itp.;
- ◆ prowadzenie przez daną placówkę edukacyjną działań rozwijających poczucie tożsamości europejskiej, poszanowanie zasad demokracji, sprawiedliwości społecznej i praw człowieka, przeciwdziałanie ksenofobii itp.

Traktat o UE, zachęcając do wymiany studentów i kadry oraz wzajemnego uznawania dyplomów i okresów studiów stworzył podstawę do prac nad ciągłym udoskonalaniem form i treści kształcenia i stałą poprawą jego jakości.

Jakość kształcenia definiowana jest w UE jako dopasowanie działań placówki edukacyjnej do realizacji zamierzonych celów, przy czym cele te określa się przy użyciu kryteriów dotyczących:

- ◆ efektywności finansowej (głównie szkoły państwowe);
- ◆ standardów akademickich (zapewnienie odpowiedniego poziomu nauczania);
- ◆ użyteczności społecznej (ocena wyrażana przez odbiorców usług edukacyjnych).

Jakość kształcenia w UE ujmowana jest w relacji do wyników i warunków kształcenia. Do pomiaru wyników kształcenia stosuje się różne wskaźniki osiągnięć: sukces w zawodzie, użyteczność zdobytej wiedzy w pracy, procent kończących uczelnię, procent corocznych zaległości itp.

---

<sup>1</sup> Wymiar europejski – zbiorcze określenie dla różnych elementów składających się na „europejski” charakter kształcenia.

Warunki ukierunkowane są na procesie kształcenia i działaniach podejmowanych przez uczelnię na rzecz zapewnienia wysokiego poziomu nauczania (stan bazy dydaktycznej, system podnoszenia kwalifikacji kadry, sprawność pracy administracji, itp.).

Te dwa sposoby opisywania jakości kształcenia mają swe odzwierciedlenie w wewnętrznych i zewnętrznych systemach zapewniania jakości. Wewnętrzny – indywidualny system oceny stosowany jest przez każdą uczelnię samodzielnie. Natomiast system zewnętrzny związany jest z licencjonowaniem, akredytacją lub oceną jakości przez instytucję zewnętrzną (przez porównanie z innymi uczelniami).

W oficjalnej dokumentacji Wspólnoty zagadnienie oceny jakości kształcenia zaistniało dwukrotnie:

- ◆ w formie opinii: Konkluzja ze spotkania Rady Unii Europejskiej reprezentowanej przez Ministrów Edukacji z dn. 25 listopada 1995 roku, w której znalazła się propozycja, by przedsięwzięcia realizowane w zakresie oceny jakości kształcenia przez poszczególne kraje poddać analizie porównawczej na szczeblu Wspólnoty, w celu stymulowania doskonalenia jakości kształcenia;
- ◆ w formie zalecenia Rady z dn. 24 września 1998 dotyczącego europejskiej współpracy w zakresie zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Unia Europejska zaleca państwom członkowskim by:

- ◆ wspierały tworzenie przejrzystych systemów zapewniania jakości kształcenia;
- ◆ tworzyły systemy zapewniania jakości kształcenia z poszanowaniem autonomii poszczególnych struktur odpowiedzialnych w każdym państwie członkowskim za ocenę jakości w doborze metod i procedur oceny;
- ◆ inspirowały współpracę pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego z różnych krajów Wspólnoty, ze szczególnym uwzględnieniem wymiany doświadczeń w zakresie oceny jakości kształcenia;

- ◆ wspierały współpracę pomiędzy władzami edukacyjnymi poszczególnych Państw Członkowskich w zakresie oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym;
- ◆ organizowały współpracę pomiędzy ekspertami w dziedzinie oceny jakości kształcenia, umożliwiającą wymianę informacji i doświadczeń na temat rozwiązań metodologicznych i promowania przykładów dobrej praktyki, godnych do naśladowania na szczeblu Wspólnoty.

Problemem jakości kształcenia w UE, oprócz oficjalnych organów unijnych zajmują się również m.in.:

- **OECD** (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) – realizator Programu *Zarządzanie Instytucją w Szkolnictwie Wyższy (IMHE – Programme on Institutional Management in Higher Education)*, poświęcający znaczną uwagę sprawom oceny i zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej.

- **UNESCO/CEPES** – Europejskie Centrum Szkolnictwa Wyższego, działające jako agenda UNESCO – na konferencji w maju 1993 podjęto decyzję o powołaniu Europejskiej Grupy ds. Oceny Akademickiej (*European Group on Academic Assessment – EGAA*).

- **RADA EUROPY** (*Council of Europe*) – od 1992 realizuje Program Przeglądu Reform Ustawodawstwa Dotyczącego Szkolnictwa Wyższego (*Legislative Reform Programme for Higher Education*), który koncentruje się na krajach Europy Środkowo-Wschodniej i obejmuje także aspekty akredytacji i zapewniania jakości kształcenia.

- **CRE** (*The Association of European Universities*) – Stowarzyszenie Uniwersytetów Europejskich, reprezentowanych przez Rektorów, znane bardziej pod nazwą Konferencja Rektorów Europejskich – działania tej organizacji w zakresie oceny jakości skoncentrowane są na audycie/przeglądzie uczelni i funkcjonujących w nich procedur jakościowych.

Według wymienionych instytucji europejskich uczelnia posiada system oceny i zapewnienia jakości kształcenia, gdy:

Określiła swoją misję, charakteryzującą jej powołanie i funkcje w stosunku do społeczeństwa i państwa – określając jej odrębność i specyfikę.

Wypracowała (na podstawie określonej misji uczelni) długo-, średnio- i krótkookresowe plany rozwoju strategicznego całej uczelni oraz poszczególnych wydziałów.

Oferta dydaktyczna uczelni jest dobrze opisana i powszechnie dostępna – istnieją informatory uczelniane (ogólnouczelniane i bardziej szczegółowe informatory wydziałowe) rzetelnie prezentujące program i organizację kształcenia, kadre dydaktyczną, sposób i warunki zaliczeń, sylwetkę absolwenta poszczególnych kierunków.

Programy poszczególnych kierunków studiów są okresowo rewidowane, procedura tworzenia i uaktualniania programów studiów jest powszechnie znana pracownikom. Nowe przedmioty czy zajęcia uruchamiane są tylko pod warunkiem wypracowania i przedstawienia studentom ich pełnego opisu metodycznego (sylabusu).

Istnieje klarowny i powszechnie stosowany system weryfikacji osiągnięć kadry dydaktycznej, służący nie tyle jej ocenie, co wymuszaniu stałego podnoszenia kwalifikacji.

Wykładowcy systematycznie zasięgają opinii studentów o prowadzonych przez siebie zajęciach (system ankietowania studentów po zakończeniu prowadzenia przedmiotu/ cyklu zajęć) i wykorzystują opinie w celu poprawy treści i metod kształcenia. Opinie te nie są powszechnie znane, ale udostępniane przełożonym, którzy mogą je wykorzystać w prowadzonych przez siebie okresowych ocenach pracowników.

Istnieje elastyczny system studiowania, umożliwiający studentom formowanie indywidualnego toku studiów pod nadzorem opiekuna naukowego. Liczba przedmiotów do wyboru jest na tyle duża, że zapewnia istnienie konkurencji – wykładowcy zabiegają o wybór ich przedmiotu przez studentów.

Jednostki dydaktyczne regularnie prowadzą seminaria naukowe, spotkania poświęcone ofercie dydaktycznej, dyskusje nad programami i sposobami jego realizacji.

Jednostki dydaktyczne są okresowo wizytowane przez zewnętrzny zespół ekspertów (peer review), a wyniki oceny zewnętrznej wykorzystywane są do poprawy treści, warunków i wyników kształcenia.

W systemie oceny wyników pracy studentów (egzamininy, obrony prac promocyjnych) uczestniczą zewnętrzni specjaliści z danej dziedziny w stosunku do uczelni.

Jednostka dydaktyczna posiada mechanizmy badające stan obecny i zapewniające stałą poprawę materialnych warunków studiowania (dostępność sal dydaktycznych, miejsca w bibliotekach, sprzętu komputerowego).

Uczelnia ma wypracowany system badania stanu zatrudnienia własnych absolwentów oraz ich karier zawodowych.

W każdej jednostce uczelni jest wyznaczona osoba do stałego gromadzenia danych i dokumentacji związanej z oceną i zapewnianiem jakości kształcenia.

Istnieje centralna jednostka administracyjna prowadząca działalność informacyjno-promocyjną na temat systemów oceny i zapewniania jakości kształcenia, nadzorująca procedury uczelnianego systemu wewnętrznego oraz dokonująca zbiorczych analiz danych przekazanych przez poszczególne jednostki dydaktyczne.

Programami UE promującymi standardy nauczania i badania jakości w szkolnictwie europejskim były lub są:

- ◆ TEMPUS – zakończony w 2000 roku, był programem w całości finansowanym z programu PHARE, skierowanym do krajów nie stowarzyszonych z UE. Wspomagał reformy społeczno-gospodarcze, w tym rozwój edukacji w krajach Europy Środkowej i Wschodniej (TACIS).
- ◆ SOCRATES – Edukacyjny Program Wspólnotowy, umożliwia studentom uczestniczenie w kształceniu w wymiarze europejskim.

Celami obecnie realizowanego programu SOCRATES są:

- ◆ poprawa jakości kształcenia;
- ◆ wzmacnianie wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym.

Program SOCRATES obejmuje:

- ◆ promocję idei kształcenia przez całe życie;
- ◆ promocję współpracy europejskiej w zakresie edukacji i kształcenia;
- ◆ poprawę jakości kształcenia;
- ◆ wzbogacanie ofert edukacyjnych placówek dydaktycznych i szkół.

Cele programu realizowane są poprzez:

- ◆ wymianę studentów (semestr – rok, czesne, uznanie studiów, stypendium wyrównujące zwiększone koszty życia za granicą);
- ◆ wymianę kadry dydaktycznej (od 5 dni do semestru – tylko w celu prowadzenia wykładów);
- ◆ wdrażanie systemu ECTS (European Credit Transfer System) ułatwiającego zaliczanie okresu studiów odbytych za granicą;
- ◆ realizację wielostronnych projektów dotyczących opracowania programów studiów i modułów europejskich.

Komponentami programu SOCRATES są:

- ◆ COMENIUS – edukacja szkolna;
- ◆ ERASMUS – szkolnictwo wyższe;
- ◆ GRUNDTYIG – kształcenie ustawiczne;
- ◆ LINGUA – promocja nauczania języków obcych;
- ◆ MINERVA – zastosowanie technologii informatycznych w edukacji;
- ◆ EURIDICE – wymiana informacji o systemach edukacji;
- ◆ ARION – organizacja wizyt studyjnych dla kadry zarządzającej oświatą;
- ◆ NARIC – uznawalność akademicka;
- ◆ ERASMUS – to europejska współpraca między szkołami wyższymi umożliwiająca studentom swobodny wybór uczelni, kierunku studiów, okresu studiów.

Warunkiem urzeczywistnienia współpracy, a szczególnie wymiany studentów jest stworzenie porównywalnych programów na zbieżnych

kierunkach. W tym celu tworzony jest system punktacji przedmiotów *European Credit Transfer System* (ECTS).

Założenia systemu ECTS:

➤ Przyporządkowanie punktów wszystkim (obowiązkowym i fakultatywnym) przedmiotom realizowanym na danym wydziale/kierunku oraz wszystkim formom zajęć, stanowiących integralną część programu studiów odpowiedniej liczby punktów, tak by ich suma wynosiła łącznie 60 punktów za rok akademicki. W punktacji tej uwzględnia się również pracę indywidualną studenta (referaty, recenzje, laboratoria, publikacje), uczestnictwo w kołach naukowych i działalność naukową w danej dziedzinie studiów.

➤ Powołanie uczelnianego/wydziałowego koordynatora ds. implementacji ECTS.

➤ Przygotowanie pakietu informacyjnego o uczelni z wykazem przedmiotów i przyporządkowanymi punktami.

Dotychczasowe doświadczenia we wdrażaniu tego systemu wskazują na liczne trudności, wśród których szczególnie podkreśla się:

- ◆ konieczność reformy programu edukacji w uczelni;
- ◆ zaangażowanie oddzielnego zespołu osób do opracowania i wdrożenia systemu;
- ◆ wolność wyboru studenta przedmiotu często postrzegana jest jako zagrożenie dla wykładowców;
- ◆ niechęć wykładowców do przypisania określonej punktacji jego przedmiotowi;
- ◆ administracja punktów (kredytów).

Jednym z wydarzeń towarzyszących obchodom 800-lecie istnienia paryskiej Sorbony przypadającym na 1998 rok, było spotkanie ministrów edukacji czterech państw Unii Europejskiej, które mogą pochwalić się najznakomitszymi tradycjami kształcenia studentów, tzn.: Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii. 25 maja 1998 roku podpisali oni wspólną deklarację, która, podkreślając centralną rolę uniwersytetów w kształtowaniu

kultury europejskiej, wskazała na konieczność harmonizacji struktury studiów, tak, aby możliwe stało się stworzenie wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, ułatwiającego mobilność studentów w poszukiwaniu dobrego wykształcenia i pracy i będącego jednym z motorów ogólnego rozwoju kontynentu.

Główną przyczyną, dla której podpisano Deklarację z Sorbony, były zachodzące w Europie procesy zjednoczeniowe, obejmujące już nie tylko gospodarkę i politykę, ale także coraz szersze sfery życia społecznego, procesy, które powodują oprócz swobodnego przepływu towarów i usług także przepływ ludzi z ich ciekawością innych kultur i aspiracjami edukacyjnymi i zawodowymi. Była jednak i druga przyczyna: z roku na rok wzrastająca konkurencja uniwersytetów pozaeuropejskich, szczególnie amerykańskich oraz rosnąca popularność nowych, pozauniwersyteckich sposobów zdobywania wiedzy na poziomie wyższym, głównie dzięki mediom elektronicznym. Wszystko to stworzyło wyzwanie dla tradycyjnego modelu kształcenia w Europie, wymuszając dyskusję o wprowadzeniu standardów, które umożliwiłyby rzeczywistą porównywalność zdobytej w różnych krajach i na różnych uczelniach wiedzy i kwalifikacji, ułatwiło mobilność studentów i wykładowców, a jednocześnie pozwoliło na podniesienie jakości kształcenia i stałą dbałość o jego poziom.

Deklaracja z Sorbony była jednak tylko początkiem działań, które w konsekwencji miały przynieść znacznie szerszą dyskusję na temat wspomnianych problemów i bardziej konkretne ustalenia.

Już w Paryżu stało się jasne, że sprawa dotyczy nie tylko czterech wspomnianych państw, ale całej Unii Europejskiej, a także krajów z Unią w mniejszym czy większym stopniu stowarzyszonych. Dlatego grono ministrów, które rok później zebrało się w słynącej ze swych naukowych tradycji Bolonii, było znacznie szersze. W czerwcu 1999 roku do tego włoskiego miasta przyjechali odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe ministrowie bądź ich zastępcy z 29 krajów. Podstawowym materiałem roboczym stał się dla nich raport pt. „Trends in Learning Structures in Higher Education”, przygotowany we współpracy z Komisją Europejską przez dwie

instytucje akademickie: Confederation of European Union Rectors' Conferences oraz Association of European Universities. Ten bardzo interesujący dokument ukazał w całej pełni zróżnicowanie kształcenia na poziomie wyższym w krajach Unii Europejskiej.

Trudno wyróżnić czynnik w największym stopniu wpływający na to zróżnicowanie. Zacznę jednak od przypomnienia, że nie wszystkie kraje Unii Europejskiej opierają swój system szkolnictwa wyższego na uniwersytetach. Jest to model dominujący, ale bynajmniej nie powszechnie stosowany. Różne są też zależności pomiędzy uniwersytetami i pozostałymi instytucjami naukowo-dydaktycznymi. O wiele jednak większe zróżnicowanie obserwujemy biorąc pod uwagę sam przebieg studiów w różnych krajach. Większość wprowadziła już, bądź wprowadza, system dwustopniowy. Nie ma jednak zgodności co do okresu studiów wymaganych do zdobycia pierwszego i drugiego stopnia (tytułu). Różne też są ich nazwy, czasami mylące i wprowadzające sporo zamieszania. Oto bowiem po mniej więcej pięciu latach studiów, w zależności od kraju, zdobywa się tytuł magistra, licencjata, kandydata lub, tak jak we Włoszech, doktora. Pozostałe różnice dotyczą przede wszystkim wymagań, jakie stawiane są kandydatom na studia, organizacji roku akademickiego oraz odpłatności za studia i systemu pomocy materialnej dla studentów.

Stworzenie wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego wymaga więc działań w wielu obszarach. Wszyscy, którzy są w nie zaangażowani, podkreślają, że wprowadzanie pewnych jednolitych rami i mechanizmów powinno się odbywać z poszanowaniem narodowych odrębności i tradycji, które w obszarze szkolnictwa są równie silnie ugruntowane jak w sferze kultury, zresztą same należą do szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego danego narodu.

Zebrani w Bolonii ministrowie edukacji wyróżnili kilka obszarów działań, które mają prowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu. Jednym z najważniejszych jest przyjęcie czytelnego systemu porównywania i uznawania dyplomów i kwalifikacji. Ten skomplikowany problem od dawna jest przedmiotem badań, analiz i negocjacji, a największym jak do tej pory

osiągnięciem, wypracowanym wspólnie przez Unię Europejską i UNESCO, jest podpisanie Konwencji Lizbońskiej z 1997 roku, która jednak nie została jeszcze ratyfikowana przez wszystkie kraje będące jej sygnatariuszami. Deklaracja Bolońska odwołuje się do kluczowego dla tej konwencji pojęcia Suplementu do Dyplomu, opisującego przebieg studiów i zdobyte kwalifikacje, postulując jego efektywne wdrożenie.

W ślad za Deklaracją z Sorbony, dokument boloński podkreśla znaczenie wprowadzenia we wszystkich krajach dwustopniowego modelu studiów. Pierwszy etap, prowadzący do uzyskania „bachelor degree” czyli odpowiednika polskiego tytułu licencjata, powinien przy tym trwać minimum trzy lata. Drugi etap, magisterski, to przynajmniej dalsze dwa lata studiów, zaś stopień doktora można by uzyskać po kolejnych trzech latach studiów i badań naukowych.

Deklaracja Bolońska mówi także o konieczności wprowadzenia przez te kraje Unii, które jeszcze tego nie uczyniły, systemu kredytów transferowych (ECTS – European Credit Transfer System), czyli uznawania wyników z innych uczelni. Zaznaczono przy tym, że studenci mogliby się starać o punkty także w instytucjach spoza systemu szkolnictwa wyższego, pod warunkiem, że byłyby one uznawane przez rekrutujące uczelnie.

Wreszcie, co dla uczestników obecnej konferencji powinno się wydać najbardziej interesujące, omawiany dokument zawiera punkt dotyczący konieczności opracowania porównywalnych kryteriów i metod zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym. W większości krajów zachodniej Europy już od dawna istnieją rządowe bądź niezależne od władz agencje badające jakość kształcenia w wybranych sektorach szkolnictwa wyższego lub w całym systemie. Ostatnie lata uświadomiły jednak konieczność wypracowania ponadnarodowych mechanizmów i zasad badania jakości. Pierwszym krokiem w tym kierunku jest rozwijanie międzynarodowej współpracy odpowiednich instytucji krajowych, co powinno prowadzić do stworzenia europejskiej sieci ściśle ze sobą kooperujących biur, wymieniających między sobą informacje i doświadczenia oraz pracujących nad ogólnymi standardami dotyczącymi

różnych kierunków studiów. Dobrym przykładem takich działań na pewnym zawężonym polu jest EOUIS – niezależna inicjatywa badania jakości studiów ekonomicznych, ciało złożone z przedstawicieli kilku krajowych instytucji szkolnictwa wyższego kooperujących z przemysłem.

Nakreślone wyżej zadania, jakie zebrani w Bolonii ministrowie edukacji uznali za najważniejsze wyzwania stojące przed szkolnictwem wyższym w Europie, powinny prowadzić zarówno do większej mobilności studentów, jak i bardziej intensywnej wymiany naukowców i współpracy w dziedzinie programów nauczania, szkolenia i badań.

Wobec perspektywy integracji europejskiej istotne znaczenie dla przyszłych warunków funkcjonowania polskich szkół wyższych mają zmiany zachodzące w systemach szkolnictwa wyższego innych krajów, zwłaszcza krajów Unii Europejskiej, można zaobserwować istotne zmiany w ustawodawstwie dotyczącym szkolnictwa wyższego wielu krajów. Uchwalona w Niemczech w lutym 1998 r. ustawa o szkolnictwie wyższym (Hochschulrahmengesetz) zaleca m.in. wprowadzanie systemów studiów dwustopniowych w miejsce tradycyjnego i będącego przez wiele lat wzorem dla innych krajów – w tym również Polski – systemu, w którym funkcjonują, niemal niezależnie, wyższe studia zawodowe oraz studia prowadzone do uzyskania stopnia będącego odpowiednikiem magistra.

W wielu krajach następuje intensyfikacja działań zmierzających do wprowadzenia systemu zewnętrznej oceny i kontroli działania instytucji akademickich. W Unii Europejskiej podejmowane są inicjatywy integrujące systemy kształcenia funkcjonujące w poszczególnych krajach. Przykładami takich inicjatyw są: wprowadzenie europejskiego standardu w zakresie uznawania osiągnięć studenta – European Credit Transfer System (ECTS) oraz wprowadzenie programów kształcenia prowadzących do jednoczesnego uzyskania dyplomów dwóch uczelni z różnych krajów. Następują szybkie zmiany w zakresie i formie usług edukacyjnych oferowanych przez szkoły wyższe oraz inne instytucje, związane z wykorzystaniem technik informacyjnych, a zwłaszcza wykorzystaniem Internetu. Opisane powyżej zjawiska i tendencje pozwalają stwierdzić, że

warunki funkcjonowania szkół wyższych w Polsce ulegają, i w najbliższym czasie będą ulegać ciągłym zmianom. Ta zmienność otoczenia musi zostać uwzględniona w strategii rozwoju instytucji akademickiej, a w szczególności w działaniach zmierzających do poprawy jakości kształcenia.

Jak już wskazywano akredytacja jest na ogół udzielana przez różnego rodzaju stowarzyszenia czy też inne specjalnie do tego powołane instytucje. W Europie Zachodniej do najbardziej znanych narodowych stowarzyszeń akredytacyjnych należą: brytyjskie stowarzyszenie MBA (AMBA) oraz również brytyjskie stowarzyszenie szkół biznesu (ABS), francuskie stowarzyszenie szkół zarządzania (Chapitre), włoskie stowarzyszenie edukacji menedżerskiej (ASFOR), hiszpańskie stowarzyszenie przedstawicieli szkół zarządzania (AEEDE). Należy podkreślić, że żadne z przytoczonych stowarzyszeń akredytacyjnych nie ma charakteru powszechnego, a najdłużej działające spośród nich stowarzyszenie AMBA (od 1967 r.) objęło swoją akredytacją około trzydziestu spośród ponad stu programów MBA oferowanych w Wielkiej Brytanii oraz kilkanaście programów z innych państw (głównie z Francji).

Pięć wymienionych stowarzyszeń wraz z Europejską Fundacją na rzecz Rozwoju Zarządzania (EFMD) powołało do życia w grudniu 1995 r. międzynarodowe stowarzyszenie European Quality Link (EQUAL). Główna przyczyna powstania EQUAL to coraz silniejsza internacjonalizacja gospodarek, a w konsekwencji także edukacji menedżerskiej.

Podstawowe cele EQUAL to:

- promowanie stałego doskonalenia jakości instytucji zajmujących się edukacją menedżerską w Europie,
- stworzenie i kierowanie systemem wzajemnego uznania,
- promowanie konwergencji systemów zapewniania jakości,
- wspieranie rozwoju systemów zapewniania jakości poprzez rozwój narodowych lub regionalnych stowarzyszeń oraz promowanie najlepszych doświadczeń,
- upowszechnianie informacji o jakości w edukacji menedżerskiej,

- współpraca z instytucjami międzynarodowymi zajmującymi się podobną problematyką.

Członkami EQUAL mogą być jedynie narodowe bądź regionalne stowarzyszenia zajmujące się edukacją menedżerską.

Podstawowe wymogi stawiane członkom EQUAL to:

– szerokie uznanie przez społeczność lokalną oraz wykazanie, że wśród członków danego stowarzyszenia są instytucje odgrywające czołową rolę w edukacji menedżerskiej,

– dysponowanie działającymi systemami i procedurami akredytacji instytucji i/lub programów,

– udzielanie wsparcia instytucjom edukacji menedżerskiej w realizacji ich misji.

Godne podkreślenia jest, że od 1997 roku do grona członków EQUAL należy także polskie Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”.

Członkowie EQUAL, a także przedstawiciele szkół i stowarzyszeń nie związanych z stowarzyszeniami należącymi do EQUAL uznali, że pożądane i celowe jest opracowanie pewnego wspólnego zestawu standardów, których spełnienie pozwoliłoby na uzyskanie europejskiego znaku jakości (European Quality Label). Z założenia ma to być akredytacja instytucji, a celowi temu służyć ma tzw. system EQUIS (European Quality Improvement System).

Relację pomiędzy systemem EQUIS a EFMD i wcześniejszą inicjatywą EQUAL są bardzo istotne. EQUIS nie oznacza zaniechania działań w ramach EQUAL. EQUAL ma nadal funkcjonować jako federacja narodowych i regionalnych stowarzyszeń, które między innymi mogą wzajemnie uznawać udzielane przez siebie akredytacje. To jednak EQUIS ma – zdaniem przedstawicieli EFMD – stać się głównym narzędziem realizacji idei akredytacji opartej na wspólnych dla wszystkich starających się wymogach i standardach.

System EQUIS oparty jest na założeniach tzw. Europejskiego Modelu Dynamicznego (European Dynamic Model), który obejmuje 9 podstawowych elementów. Są to:

- Otoczenie i misja szkoły ( otoczenie, wizja i misja, status i zasady zarządzania, strategia).
- Studenci i uczestnicy ( kryteria selekcji, struktura studentów, proces przygotowywania programów, wprowadzanie programów na rynek i rekrutacja, wspomaganie procesu rozwoju zawodowego).
- Realizacja programów edukacyjnych.
- Wspieranie rozwoju osobistego uczestników programów edukacyjnych.
- Związki z otoczeniem (wkład w rozwój otoczenia): powiązania dydaktyki, badań i działalności konsultingowej.
- Kadry.
- Zasoby.
- Związki ze światem biznesu.
- Ponadnarodowy charakter kształcenia, przede wszystkim z punktu widzenia treści programowych.

Wszystkie wymienione elementy Europejskiego Modelu Dynamicznego stanowią odzwierciedlenie koncepcji, zgodnie z którą „Każda ocena jakości programów edukacji menedżerskiej oraz zdolności szkół do uwzględniania w swym działaniu europejskich standardów i wartości musi być dokonywana przy uwzględnieniu lokalnego kontekstu, w którym szkoła działa. Misja szkoły powinna w realistyczny sposób odzwierciedlać lokalny kontekst właściwie definiując rolę szkoły w społeczności. Misja musi być przełożona na jasny plan strategiczny obejmujący wszystkie obszary aktywności, a w szczególności proces dydaktyczny. Wspólna ocena trzech kluczowych obszarów: cele programowe, rozwój osobisty studentów oraz szeroko rozumiany wkład szkoły w życie społeczne, powinna określać

charakter zasobów ludzkich i rzeczowych niezbędnych dla realizacji misji szkoły”.

Tak zdefiniowany model zakłada więc:

- ◆ uwzględnianie zróżnicowania szkół i programów,
- ◆ branie pod uwagę lokalnych uwarunkowań,
- ◆ traktowanie misji szkoły jako punktu wyjścia do oceny jakości,
- ◆ przywiązywanie w ocenie większej uwagi do analizy spójności i kompleksowości procesu edukacyjnego, niż do realizacji ściśle określonych mierników,
- ◆ uwzględnianie wartości i oczekiwań charakteryzujących uczestników (studentów) oraz pracodawców.

Staranie się o European Quality Label obejmuje cztery podstawowe etapy. Pierwszy to stwierdzenie zdolności do ubiegania się o tę formę akredytacji. Ubiegać się o European Quality Label mogą szkoły, które spełniają pewne podstawowe wymogi instytucjonalne (np. mają przynajmniej 3 roczniki absolwentów głównego z oferowanych programów), są uznane w kraju (np. mają akredytację narodowego stowarzyszenia akredytacyjnego), charakteryzują się orientacją międzynarodową.

Drugi etap to przygotowanie – zgodnie ze ściśle określonymi wymogami – raportu samooceny. Raport ten powinien mieć charakter krytyczny, a nie promocyjny, analityczny i opisowy. Przewiduje się, że przygotowanie raportu wymagać będzie od trzech do sześciu miesięcy.

Etap trzeci to wizyta zespołu oceniającego, a zarazem weryfikującego treść samooceny. Zakłada się, że wizyta taka może trwać do trzech dni, w trakcie których zespół oceniający powinien spotkać się z przedstawicielami szkoły, studentów i pracodawców.

Wreszcie etap czwarty to podjęcie przez Komisję Akredytacyjną EQUIS decyzji o udzieleniu akredytacji, odmowie akredytacji lub akredytacji warunkowej.

Należy zaznaczyć, że ubiegać się o European Quality Label mogą zarówno europejskie instytucje edukacyjne, funkcjonujące w ramach narodowych stowarzyszeń akredytacyjnych należących do EQUAL, jak

i instytucje należące do stowarzyszeń nie objętych EQUAL, a także szkoły nie zrzeszone w żadnej narodowej instytucji akredytacyjnej. Jak na razie zainteresowanie uzyskaniem European Quality Label wyraziło ponad 20 szkół z 10 państw. Są na tej liście tak znane szkoły jak London Business School, francuski INSEAD, włoska SDA Bocconi czy hiszpańska IESE.

O coraz większej wadze przywiązywanej do promowania i rozwoju europejskiego systemu akredytacji świadczy między innymi i to, że w ramach funduszu Phare część środków przeznaczono na działania związane z wdrażaniem systemu EQUIS w państwach Europy Środkowej i Wschodniej, a w tym w Polsce.

Różne inicjatywy podejmowane w środowisku osób związanych z edukacją menedżerską w Polsce świadczą o tym, że coraz liczniejsze grono osób dostrzega słabości i negatywne aspekty aktualnej sytuacji. I choć trudno byłoby twierdzić, że niedostatki systemu edukacji, a w tym edukacji menedżerskiej mogą stanowić zasadniczą przeszkodę integracji Polski z Unią Europejską, to jednak może to odgrywać pewną rolę np. w negocjacjach dotyczących dostępu posiadaczy polskich dyplomów do rynku pracy w państwach Unii. Podstawowa słabość edukacji w Polsce, a w tym edukacji menedżerskiej, to niedostatki, a niekiedy szczątkowy charakter, systemów zapewniania jakości.

Zastanawiając się nad możliwością stosowania założeń systemu EQUIS w Polsce należy stwierdzić, że system ten nie zawiera w sobie niczego, co byłoby zasadniczo sprzeczne z polską tradycją edukacyjną lub wymagało wręcz ustawowych zmian regulacji prawnej. Wdrożenie systemu EQUIS wymaga przede wszystkim chęci i gotowości jego wykorzystywania ze strony oferentów edukacji menedżerskiej. Podstawową przeszkodę stanowią z jednej strony brak pewnych tradycji (np. misja szkoły, opracowywanie planów strategicznych czy business planów), a z drugiej aktualna sytuacja rynkowa.

Sytuację rynkową w Polsce w zakresie edukacji menedżerskiej charakteryzują takie zjawiska jak:

- bardzo duży popyt na różnego rodzaju studia i programy edukacyjne z zakresu ekonomii i zarządzania;
- nadal mała przejrzystość rynku usług edukacyjnych;
- korzystanie przez część instytucji edukacyjnych z przywilejów związanych z byciem lokalnym monopolistą;
- prawie nie ograniczona swoboda funkcjonowania pracowników wyższych uczelni na rynku pracy;
- relatywna łatwość uzyskiwania zgody na tworzenie wyższych uczelni niepaństwowych zapewniających absolwentom państwowy dyplom;
- formalnie bardzo istotna, a w praktyce nierzadko ograniczona, rola dydaktyki w systemie oceny nauczycieli akademickich.

Wszystkie wymienione cechy rynku edukacji menedżerskiej w Polsce nie sprzyjają wdrażaniu systemów zapewniania jakości. Należy podkreślić, że różnego rodzaju inicjatywy i systemy akredytacyjne takie, jak przedstawiony w opracowaniu system EQUIS, mogą jedynie zachęcać do wdrażania i rozwoju systemów zapewniania jakości, bądź, w przypadku powiązania z systemem koncesjonowania regulowanym przez państwo, mogą wymuszać formalne wdrożenie elementów tego systemu w praktyce. Jednak ani akredytacja, bez względu na to przez kogo udzielana, ani wspomniane w opracowaniu walidacja, koncesjonowanie i licencjonowanie nie są w stanie zapewnić rzeczywistego funkcjonowania systemu zapewniania jakości procesu edukacyjnego. To może być tylko rezultatem działań podejmowanych wewnątrz każdej instytucji edukacyjnej i wynikać z przekonania o niezbędności systemu zapewniania jakości dla umacniania swojej pozycji na rynku.

### 3. JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA W POLSCE

Od kilku lat w dyskusjach dotyczących funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce raz po raz pojawia się idea akredytacji. Działają już także instytucje, które w swej nazwie posługują się tym terminem np. Państwowa Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna czy Komisja Akredytacyjna Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „Forum”. Również w wyniku prac związanych z przygotowaniem nowej ustawy o szkolnictwie wyższym powstała jedynie nowela ustawy poprzedniej, powołująca Państwową Komisję Akredytacyjną. Wielości inicjatyw związanych z akredytacją towarzyszą niekiedy zasadniczo odmienne interpretacje samego pojęcia. Wydaje się, że dwa główne możliwe spojrzenia na akredytację można scharakteryzować odwołując się do znanych z praktyki gospodarczej pojęć certyfikatu ISO z serii 9000 oraz znaku bezpieczeństwa „B”, a podstawowe różnice pomiędzy obu wizjami akredytacji zawarte są w poniższej (Tabela 3).

*Tabela 3. Akredytacja typu ISO a akredytacja koncesjonująca*

CECHY	AKREDYTACJA TYPU ISO	AKREDYTACJA
Decyzja o poddaniu się ocenie	Dobrowolna	Przymusowa
Wybór jednostki	Wolny	Brak wyboru
Stopień powszechności	Nie ma charakteru powszechnego	Powszechna
Inicjatywa	Oddolna	Odgórna
Sankcje w wypadku nie uzyskania	Brak sankcji (poza ewentualnymi rynkowymi)	Możliwość odebrania bądź nie udzielenia prawa do działania
Powiązanie z państwem	Ograniczone związki, dominuje charakter samorządowy	Ściśle powiązana z państwem
Gwarancje dla klienta	Oceniający nie jest dla klienta gwarantem szczególnych cech oferowanego produktu	Oceniający może występować (przynajmniej pośrednio) jako gwarant określonych cech oferowanego produktu
Moment przyznania	Akredytacja jako konsekwencja oceny już podjętych i zrealizowanych działań	Możliwość przyznania koncesji na podstawie deklaracji gotowości do realizacji określonych działań

W Polsce jeszcze do zeszłego roku można było wyróżnić cztery zasadnicze modele zewnętrznego zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym: licencjonowanie, ocenę jakości, akredytację i przegląd. Różniły się one między sobą celem i procedurą, typem instytucji dokonującej oceny,

wpływem na jakość kształcenia i zaangażowania środowiska w jej poprawę. W Polsce powstało wiele projektów i inicjatyw zapewnienia jakości. Nosiły one cechy wymienionych modeli. Można je podzielić na dwie grupy: przedsięwzięć „oddolnych”, powstałych z inicjatywy środowisk akademickich o cechach dobrowolnej akredytacji i przeglądu (UKA, SEM „FORUM”), silnie wpływających na podnoszenie jakości oraz „odgórnych” wprowadzanych na mocy zmian ustawowych, powszechnych i obowiązkowych o cechach licencjonowania i oceny jakości (AKA–i, Komisja ds. Wyższego Szkolnictwa Zawodowego), których celem jest zabezpieczenie wypełniania minimum wymagań progowych przez instytucje szkolnictwa wyższego. Te dwie tendencje uzupełniały się i wspólnie zapewniały kontrolę jakości kształcenia, i stałe jej podnoszenie.

Zatem można stwierdzić, że w Polsce funkcjonują już od kilku lat licencjonowanie i akredytacja, jako ponadinstytucjonalne organizacje zapewnienia jakości.

### **3.1. Licencjonowanie nowo powstających szkół**

Od chwili wejścia w życie Ustawy o szkolnictwie Wyższym z 1990 r. w Polsce prowadzone było licencjonowanie nowo powstających szkół, nowo uruchomionych kierunków studiów, przyznawania radom naukowym uprawnień do nadawania stopni, itp. Działalność ta prowadzona była przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego (ciało opiniujące) i Ministerstwo Edukacji Narodowej (podejmujące decyzje) na podstawie Ustawy o Szkolnictwie Wyższym z 1990 r. oraz uchwał samej Rady. Ponieważ działalność i jej zasady są powszechnie znane, nie będę ich tu omawiać. Efekty tej działalności wzbudzają wiele kontrowersji. Za efekt pozytywny można uznać z całą pewnością zapobieżenie powszechnej samowoli w otwieraniu nowych szkół niepaństwowych. Za efekt negatywny uznać można to, że Rada nie miała (i nie mogła mieć) żadnego wpływu na jakość studiów w uczelniach już działających, a także w niewielkim zakresie mogła zapobiec dramatycznemu obniżeniu jakości kształcenia spowodowanemu

niekontrolowanym rozrostem odpłatnych form studiów – zaocznych i wieczorowych.

Doświadczenia jakie płyną z działalności rady wskazują jasno, że działania licencyjno–akredytacyjne powinny być złożone w ręce wyspecjalizowanej agencji dysponującej odpowiednim zapleczem i zestawem dobrze opracowanych standardów i procedur prowadzenia akredytacji, a także ustawowymi uprawnieniami do ich przeprowadzenia. Doświadczenie to zaowocowało projektem Komisji Akredytacyjnej przygotowanym przez Radę Główną.

### **3.2. Licencjonowanie i akredytacja szkół zawodowych**

Licencjonowanie i akredytacja prowadzone są przez Komisję Akredytacyjną ds. szkół zawodowych powołaną na mocy ustawy o wyższym szkolnictwie zawodowym z 1997 r. Komisję tę MEN utworzyło zimą 1997/98, zaś celem jej działalności ma być licencjonowanie nowo otwieranych szkół zawodowych, tzn. wydających tylko dyplomy licencjata, z pominięciem szkół dających dyplomy magisterskie (jako szkół akademickich) oraz prowadzenie oceny jakości kształcenia i akredytacji już istniejących wyższych szkół zawodowych. Standardy licencjonowania i akredytacja wypracowuje sama Komisja. Można tylko dodać, że niedoskonałość ustawy o uczelniach zawodowych powoduje wiele niejasności kompetencyjnych pomiędzy Komisją a Radą Główną – np. w kwestii nazw kierunków studiów, które mogą uruchamiać uczelnie zawodowe.

### **3.3. Akredytacja Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „FORUM”**

Tempo powstawania szkół biznesu i ośrodków kształcenia menedżerów w Polsce, spontaniczny charakter wielu inicjatyw, różnorodność powstających szkół i brak dostatecznych ram prawnych dla tego procesu spowodowało, że powstawały ośrodki o bardzo zróżnicowanym poziomie kształcenia – od wyśmienitych, po takie, które oferują usługi edukacyjne o bardzo niskiej jakości. Ten stan rzeczy

zmobilizował najlepszych uczestników rynku usług edukacji menedżerskiej do stworzenia środowiskowej organizacji, której celem byłaby praca na rzecz zapewnienia jakości kształcenia. Wzorów dla jej powołania szukano pośród instytucji zewnętrznej oceny jakości i akredytacji istniejących skrajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych (ACSB). W 1993 r. przedstawiciele wiodących szkół biznesu przy współpracy Biura Koordynacji kształcenia Kadr założyli Stowarzyszenie, którego celem jest promocja i stosowanie najlepszych rozwiązań służących edukacji i rozwojowi ludzi biznesu. W jego ramach w 1994 r. utworzone zostało „Porozumienie Szkół Biznesu na Rzecz Jakości Kształcenia”, które podjęło inicjatywę stworzenia systemu przeglądu i akredytacji programów szkolenia menadżerów. Opracowana procedura akredytacji obejmuje następujące kroki:

- ◆ zgłoszenie programu do akredytacji, poprzez złożenie Formularza Aplikacyjnego do Komisji Akredytacyjnej i jej decyzję o wszczęciu postępowania akredytacyjnego;
- ◆ samoocena programu przez szkołę na podstawie tego standardowego kwestionariusza;
- ◆ wizytacja szkoły przez Zespół Oceniający powołany przez Komisję Akredytacyjną;
- ◆ przygotowanie przez Zespół raportu oceniającego wraz z rekomendacją;
- ◆ decyzja Komisji Akredytacyjnej o przyznaniu lub odmowie akredytacji.

Decyzja o akredytacji może mieć formę akredytacji bezwarunkowej, akredytacji po spełnieniu określonych warunków (warunkowej), odmowy akredytacji. Akredytacja przyznawana jest na okres 3 lat, a reakredytacja – po upływie tego czasu i ponownej ocenie – na 4 lata. Komisja Akredytacyjna może zdecydować o pozbawieniu programu akredytacji jeśli uzna, że nie jest on prowadzony według założeń stanowiących podstawę oceny. Szkoła ma możliwość odwołania się od decyzji Komisji Akredytacyjnej do walnego Zgromadzenia Porozumienia. Akredytacja uważana jest za rodzaj gwarancji udzielonej przez Stowarzyszenie, które bierze na siebie odpowiedzialność

za poziom programu i warunki jego realizacji oferowane przez szkołę. Akredytacja jest dobrowolna i odpłatna. Akredytacji poddawane są wyłącznie programy posiadające już absolwentów.

Akredytacji udziela się w oparciu o standardy odnoszące się do 8 najważniejszych aspektów realizacji programu: minimum programowego, kryteriów przyjęć studentów, organizacji procesu nauczania, systemu ocen studentów, zasad doboru i oceny kadry nauczającej, zasad rozwoju programu, warunków studiowania oraz sposobu administrowania programu. Zasady i regulamin działalności Komisji Akredytacyjnej i innych ciał Stowarzyszenia są zatwierdzane przez Walne Zgromadzenie i publikowane w materiałach promocyjnych SEM „FORUM”. Są to zasady dość szczegółowe. Jako przykład podajemy, że np. Regulamin działania Zespołu Oceniającego liczy sobie kilkadziesiąt punktów i szczegółowo opisuje – krok po kroku – na jakie pytania, i za pomocą jakich metod Zespół ma uzyskać odpowiedzi od ocenianej szkoły. Tak samo drobiazgowy charakter ma kwestionariusz samooceny i schemat raportu oceniającego i procedury, które są bezpośrednimi wytycznymi dla prac Zespołu Oceniającego. Tak szczegółowe (i niełatwe do wypełnienia) kryteria przyczyniały się do wzrostu zaufania do instytucji stanowiącej, w chwili powstania, zasadnicze *novum* na polskim rynku edukacyjnym.

W chwili obecnej w „FORUM” zrzeszonych jest już kilkadziesiąt uczelni. Są to w większości niepaństwowe szkoły biznesu i ośrodki kształcenia menedżerów, ale także np. SGH. Dotychczas opracowano standardy i przeprowadzono akredytację dla programów MBA i rocznego kursu Studium Menadżerskiego oraz dla studiów stacjonarnych kończących się dyplomem licencjata na kierunku „Zarządzanie i marketing”. SEM „FORUM” opracował standardy dla studiów magisterskich na kierunku „Zarządzanie i marketing”, a więc planuje objąć akredytacją także programy akademickie.

Opracowywaniu kolejnych wersji standardów towarzyszy ewolucja w kierunku wytyczonych przez międzynarodowe agencje akredytacyjne, w tym European Link for Quality Assessment (EQUAL), którego SEM

„FORUM” jest członkiem. W standardach EQUAL do standardów programowych, dołączona zostaje także ocena instytucji – stwierdzenie, czy funkcjonują w niej procedury gwarantujące zachowanie jakości. Silniejszy nacisk kładzie się na istnienie misji uczelni, systemu wewnętrznej oceny jakości, opinie studentów i pracowników. Nieco mniejsze znaczenie przypisuje się sztywnym wzorcom i „obiektywnym” wskaźnikom ilościowym, „rozluźnione” zostają standardy dotyczące programów nauczania. Używając przyjętej tu terminologii – rygorystyczna akredytacja zaczyna włączać elementy przeglądu akademickiego, co, na marginesie, jest świadectwem coraz wyższej kultury edukacyjnej środowisk kształcących menedżerów.

### 3.4. Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna

Najnowszą inicjatywą, która weszła już w fazę realizacji jest Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA) – organ powstały przy Porozumieniu Uniwersytetów Polskich na rzecz Kształcenia, które z kolei powołane zostało przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich. W dwu dokumentach „Porozumieniu...” i „Uchwale KRUP w sprawie zasad postępowania akredytacyjnego” przedstawione zostały zasady zapewniania jakości poprzez tę środowiskową, samorządną agendę. Są one zbliżone do zasad funkcjonowania SEM „FORUM” i w największym skrócie sprowadzają się następujących punktów:

- ◆ celem akredytacji jest podnoszenie jakości kształcenia,
- ◆ akredytacja jest dobrowolna, a jej wynik jest poufny,
- ◆ akredytacji podlegają kierunki studiów,
- ◆ akredytację otrzymuje się w skali dwustopniowej (tak–nie), wyklucza się tworzenie rankingów (czyli nie jest to ocena jakości), lecz akredytacja *sensu stricto*,
- ◆ warunkiem koniecznym uzyskania akredytacji jest wprowadzenie systemu ECTS,
- ◆ akredytacja jest odpłatna, koszty działalności UKA ponoszą solidarnie członkowie Porozumienia.

Uzgodnione już przez UKA procedury akredytacyjne sprowadzają się do następujących punktów:

- ◆ wniosek akredytacyjny dotyczący kierunku musi złożyć co najmniej 5 uniwersytetów,
- ◆ zainteresowani wyłaniają grupę ekspertów, która opracuje standardy akredytacji kierunku,
- ◆ procedura akredytacyjna oparta jest o samoocenę instytucji prowadzącej kierunek oraz wizytę grupy ekspertów.

Jakie były przyczyny skonstruowania systemu akredytacyjnego właśnie przez szkoły biznesu? Można się doszukać co najmniej kilku powodów zainicjowania tego przedsięwzięcia przez właśnie to grono instytucji. Szkoły biznesu to specyficzna grupa organizacji, działających od niedawna, szukających obiektywnego potwierdzenia swojej wartości i akceptacji wśród potencjalnych klientów. System akredytacji stwarza taką możliwość i to był niewątpliwie istotny powód zainteresowania się nim kilkunastu szkół. Inną przesłankę tej decyzji stanowiła chęć ujednoczenia programów kształcenia menedżerskiego, które tworzone były w poszczególnych ośrodkach na podstawie różnych doświadczeń, odmiennych koncepcji, przy współpracy ze szkołami z różnych krajów. Ponadto zainicjowano postępowania akredytacyjne wobec kolejnych 4 programów. Nie wszystkie z dotychczas ocenionych programów uzyskały akredytację, niektóre otrzymały ją dopiero po spełnieniu określonych warunków. Jako współautor systemu akredytacyjnego i członek kilku zespołów oceniających programy, chciałbym się podzielić doświadczeniami, które udało się nam zebrać w ciągu tych dwóch lat.

System akredytacyjny, który został wdrożony przez Stowarzyszenie „Forum”, stworzyły szkoły biznesu skupione w tym stowarzyszeniu (jest ich obecnie ponad 20). Przy tworzeniu tego systemu wzorowaliśmy się na rozwiązaniach funkcjonujących w Stanach Zjednoczonych i Europie w podobnego typu organizacjach akredytacyjnych. Nasz system akredytacji został oparty na trzech podstawowych założeniach:

Przedmiotem akredytacji jest program, rozumiany tu niejako struktura wykładanych treści, ale jako sekwencja działań zmierzających do zrealizowania określonych celów dydaktycznych (np. uzyskania tytułu MBA czy licencjatu z marketingu i zarządzania). Akredytacji poddaje się zatem program, nie szkołę.

Procedura. Działalność akredytacyjna jest prowadzona przez Komisję Akredytacyjną składającą się z 7 osób. Punktem wyjścia postępowania akredytacyjnego jest samoocena dokonywana przez szkołę. Następnym etapem jest ocena przeprowadzana przez zespół oceniający wyznaczony przez Komisję Akredytacyjną. Ocena dokonywana jest na podstawie 2-dniowej wizyty w uczelni, analizy dokumentacji, spotkań z kierownictwem szkoły, jej pracownikami, studentami i absolwentami. Zespół sporządza raport, który jest przedstawiany Komisji Akredytacyjnej. Na podstawie tego raportu i materiałów dostarczanych przez szkołę podejmowana jest przez Komisję Akredytacyjną ostateczna decyzja.

Standardy, na których podstawie dokonywana jest ocena i udzielana akredytacja. Zostały one określone dla ośmiu obszarów: minimum programowego, kryteriów przyjęć, organizacji procesu kształcenia, systemu ocen studentów, zasad doboru i rozwoju kadry dydaktycznej, rozwoju programu, warunków studiowania oraz administrowania programem. Standardy sformułowane w poszczególnych obszarach stanowią punkt odniesienia dla procesu oceny programu podczas postępowania akredytacyjnego, wyznaczają też swego rodzaju „idealny” kształt określonego programu.

Jakie były przyczyny skonstruowania systemu akredytacyjnego właśnie przez szkoły biznesu? Myślę, że można się doszukać co najmniej kilku powodów zainicjowania tego przedsięwzięcia przez właśnie to grono instytucji. Uczelni biznesu to specyficzna grupa organizacji, działających od niedawna, szukających obiektywnego potwierdzenia swojej wartości i akceptacji wśród potencjalnych klientów. System akredytacji stwarza taką możliwość i to był niewątpliwie istotny powód zainteresowania się nim kilkunastu szkół. Inną przesłankę tej decyzji stanowiła chęć ujednoczenia

programów kształcenia menedżerskiego, które tworzone były w poszczególnych ośrodkach na podstawie różnych doświadczeń, odmiennych koncepcji, przy współpracy ze szkołami z różnych krajów. Ponadto szkoły, zwłaszcza te świadome dobrej jakości swoich programów, chciały w ten sposób dostarczyć potencjalnym słuchaczom dodatkowej, obiektywnej informacji ułatwiającej orientację na dynamicznie zmieniającym się rynku edukacyjnym.

Mimo tych ewidentnych korzyści, nie było wcale łatwo przekonać szkoły, że poddanie się akredytacji to dobry pomysł. Żeby akredytacja miała sens i żeby się udała, szkoła musi chcieć jej przeprowadzenia. Przynajmniej kadra kierownicza szkoły musi być przekonana, że postępowanie akredytacyjne jest jej potrzebne. Nikogo nie można uszczęśliwić akredytacją na siłę. Szkoły, które poddały swe programy postępowaniu akredytacyjnemu, były świadome jej potrzeby, mimo problemów, z jakimi musiały się uporać przed jego rozpoczęciem.

Sam proces oceny prawie we wszystkich przypadkach stał się impulsem do wprowadzenia zmian w programach realizowanych przez szkoły. Procedura akredytacyjna nieuchronnie skłania kierownictwo szkoły i kadre wykładowców do refleksji na temat tego, co jest w uczelni robione dobrze, a co źle. Dyskusje z pracownikami podczas wizyt zespołów oceniających były zawsze bardzo szczere. Podnoszono w nich otwarcie wszystkie problemy stanowiące słabe punkty szkół i decydujące o niedostosowaniu ich programów do kryteriów uznanych za standardy jakości. Do większości ocenianych programów zgłoszono zastrzeżenia i zalecono spełnienie określonych warunków, aby akredytacja mogła zostać programowi przyznana. Spełnienie tych warunków było za każdym razem potwierdzane przez zespół oceniający i dopiero po jego pozytywnej opinii programowi zostawała udzielana akredytacja. Nie przyznawano jej przy tym bezterminowo. Pierwsza akredytacja bywa udzielana na 2 lata, kolejne będą obejmować okresy 3-letnie.

Procesy udzielania akredytacji nie przebiegały z reguły bezproblemowo i nie były wolne od pewnych słabości. Odnoszenie

rzeczywistych programów do tego samego zestawu standardów może niekiedy prowadzić do ich nadmiernej unifikacji. Może to pozbawić programy oryginalności i obniżyć ich atrakcyjność. Dlatego staraliśmy się nie wprowadzać zbyt wielu standardów, pozostawiając miejsce na wykazanie przez szkoły własnej inwencji przy tworzeniu i realizacji programów.

Inną słabością procesu akredytacyjnego, z której zdawaliśmy sobie od początku sprawę, jest niedoskonałość samego mechanizmu oceny. Ocena prowadzona podczas postępowania akredytacyjnego bywa, mimo najszerszych chęci, dość powierzchowna. W ciągu kilku czy nawet kilkunastu dni nie jest możliwe dokładne i wszechstronne zbadanie złożonego procesu realizacji programu. Z konieczności ocena opiera się na kryteriach formalnych, możliwych do zmierzenia. Standardy zastosowane w procesie akredytacji zostały tak sformułowane, by można było jednoznacznie ustalić, czy są one w rzeczywistości spełniane, czy też nie. W pewnych sytuacjach może to jednak prowadzić do uproszczeń procesu oceny, które nie sprzyjają jej poprawności i obiektywności.

Jak w każdym procesie oceny, występuje tu ryzyko subiektywizmu, zwiększane przez fakt, iż skład zespołu oceniającego jest za każdym razem inny. Staraliśmy się ograniczyć to ryzyko, tworząc dość szczegółowe instrukcje dla zespołów oceniających, tak aby ocen dokonywano na podstawie podobnie interpretowanych kryteriów.

Kolejną słabością akredytacji jest fakt, iż podczas analizy programu narusza się sekrety technologii, *know-how* szkoły. Jest to w istocie ujawnienie tajemnic warsztatu, które mogą się przedostać do konkurencji (działamy wszak na wolnym rynku). Staraliśmy się temu zapobiec poprzez staranny i przemyślany skład zespołów oceniających, sformułowanie zasad etyki działania ich uczestników, zapewnienie poufności podczas całego procesu oceny oraz odpowiednie zabezpieczenie powstałych w jego trakcie materiałów.

Opisane tu słabości akredytacji i problemy z nią związane nie powinny przesłaniać konstatacji, że doświadczenia zebrane w trakcie pierwszych lat funkcjonowania systemu uznajemy generalnie za udane.

Możemy potwierdzić opinię podzielaną przez większość instytucji prowadzących działalność akredytacyjną, że jest to proces trudny, mający słabe strony, ale jednak skuteczny. Myślę, że z akredytacją jest podobnie jak z demokracją: niczego lepszego nie udało się na razie wymyślić. Jest to mechanizm stosowany i sprawdzony na całym świecie, a przy tym stale doskonalony. Najdłużej działająca amerykańska organizacja akredytacyjną, AACSB, która prowadzi akredytacje od 80 lat, co kilka lat modyfikuje swój system, doskonaląc go i dostosowując do zmieniających się warunków. W jej systemie akredytacyjnym sam proces przygotowywania szkoły do oceny zewnętrznej trwa kilka lat i polega w istocie na stopniowym wdrażaniu standardów zalecanych przez tę organizację. Proces oceny zaś jest tylko sprawdzeniem skuteczności wdrożonych rozwiązań. Doskonaląc nasz system, staramy się zmierzać w podobnym kierunku.

Nasze dotychczasowe osiągnięcia zyskały korzystną ocenę nie tylko w środowisku polskich szkół i ich słuchaczy, ale także za granicą. Ostatnio udało nam się uzyskać akceptację dla naszego systemu akredytacji europejskiej organizacji EFMD, zrzeszającej szkoły biznesu z całej Europy. Uznała ona, że system, który stosujemy, jest porównywalny z mechanizmami stosowanymi w tej dziedzinie w innych krajach Europy Zachodniej i może być z nimi zharmonizowany. Stosowany przez nas system uzyskał certyfikat, który de facto zapewnia uznanie naszych akredytacji w całej Europie.

### **3.5. Inne inicjatywy środowiskowe**

Równoległe do w pełni zinstytucjonalizowanych agend akredytacyjnych ma powstać w środowisku akademickim szereg inicjatyw zapewniających jakość, bądź zmierzających do jej podniesienia. Przykładowo, od kilku lat, najpierw na mocy porozumienia dziekanów wydziałów chemicznych, potem z wykorzystaniem struktur Polskiego Towarzystwa Chemicznego, umacniane są mechanizmy zapewniania jakości w nauczaniu chemii w polskich uczelniach. Początkowo uzgadniano zasady formowania i porównywalności curriculum dla kierunku

chemicznego, następnie przystosowano wydziały chemiczne do wprowadzenia ECTS, zaś w ostatnich latach pod egidą PTCh podjęto przeprowadzenie rankingu wydziałów i instytutów chemicznych według kryteriów opracowanych w tymże środowisku (koszty uzyskania wyniku naukowego i kształcenia kadry naukowej, potencjał naukowy, liczby cytowań, i inne). Ranking jest publikowany i zdaniem PTCh ma rzeczywisty wpływ na rozwój wydziałów i instytutów chemicznych, które pod jego wpływem zaczęły, na przykład, analizować i obniżać koszty swej pracy.

Podobne inicjatywy podjęli dziekani wydziałów elektronicznych, socjologii i innych. Przyjmują one formę prawdziwie środowiskowych, lokalnych przeglądów i ocen i mogą znakomicie uzupełniać struktury akredytacji zinstytucjonalizowanej.

Pojawią się głosy, że wielość środowiskowych bytów oceniających może spowodować konflikty pomiędzy nimi, walkę o „rząd dusz” w zapewnieniu jakości. Pojawienie się Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej wywołało wśród inicjatorów akcji „oddolnych” niepokój o to, czy nie stanie się ona monopolistą likwidującym wysiłki środowisk np. jednej dyscypliny wiedzy. Wydaje mi się, że groźby takiej nie ma. Punkt procedury akredytacyjnej UKA mówiący, że wniosek akredytacyjny dotyczący kierunku musi złożyć co najmniej 5 wydziałów uniwersytetów i że same one opracują kryteria oceny pozwala wykorzystać już opracowane instrumenty ocen i przenieść je do nowych „obszerniejszych” struktur.

### **3.6. Państwowa Komisja Akredytacyjna**

W dniu 1 stycznia 2002 r. rozpoczęła się pierwsza, trzyletnia kadencja Państwowej Komisji Akredytacyjnej, ustawowego organu szkolnictwa wyższego, działającego na rzecz jakości kształcenia. Komisja została utworzona na mocy znowelizowanej w ubiegłym roku ustawy o szkolnictwie wyższym.

Utworzenie Państwowej Komisji Akredytacyjnej jest ostatnim, niezwykle ważnym, historycznym etapem zapoczątkowanej u progu lat 90.

reformy szkolnictwa wyższego. Reforma ta, dająca rzeczywistą autonomię polskim szkołom wyższym pozwoliła na ponad czterokrotny wzrost liczby studentów. Powstał całkowicie nowy sektor szkolnictwa – uczelnie niepaństwowe kształcące 500 tys. studentów. Uczelnie państwowe ogromnym wysiłkiem, wykorzystując posiadane jeszcze rezerwy, przyjmują coraz liczniejsze rzesze młodzieży pragnącej uzyskać dyplom ukończenia szkoły wyższej. Wzbogacają swoje programy, rozszerzają ofertę edukacyjną, coraz obficie wykorzystują wyniki współpracy z uczelniami zagranicznymi.

Państwowa Komisja Akredytacyjna, przejęła w całości dotychczasowe zadania Komisji Akredytacyjnej Wyższego Szkolnictwa Zawodowego, częściowo zadania realizowane przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego oraz ustawowo została wyposażona w nowe uprawnienia związane z oceną jakości kształcenia poszczególnych kierunków studiów we wszystkich uczelniach objętych ustawą o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r. oraz ustawą o wyższych szkołach zawodowych. Komisja ocenia poziom prowadzonych kierunków studiów we wszystkich uczelniach państwowych i niepaństwowych. Łącznie w ponad 300 szkołach wyższych.

Do zadań Państwowej Komisji Akredytacyjnej należy przedstawianie ministrowi właściwemu do spraw szkolnictwa wyższego, opinii i wniosków dotyczących w szczególności:

- utworzenia uczelni,
- przyznania uczelni uprawnień do przeprowadzenia studiów wyższych na określonym kierunku i poziomie kształcenia,
- utworzenia przez uczelnię filii lub wydziału zamiejscowego,
- oceny kształcenia w danym kierunku, w tym kształcenia nauczycieli,
- przestrzeganie warunków prowadzenia studiów wyższych.

W wypadku wyrażenia przez Państwową Komisję Akredytacyjną negatywnej oceny kształcenia, minister, biorąc pod uwagę rodzaj i zakres stwierdzonych naruszeń, jest zobowiązany cofnąć lub zawiesić uprawnienia

do prowadzenia studiów wyższych na danym kierunku i poziomie kształcenia.

Członków Komisji powołał Minister Edukacji Narodowej i Sportu spośród prawie 700 kandydatów zgłoszonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, senaty uczelni, stowarzyszenia naukowe, zawodowe, twórcze oraz organizacje pracodawców. Komisja liczy 65 osób.

Funkcję Przewodniczącego Państwowej Komisji Akredytacyjnej Pani Minister Krystyna Łybacka powierzyła prof. dr. hab. Andrzejowi Jamiołkowskiemu, a jej sekretarzem został prof. dr hab. Kazimierz Przybysz.

W Państwowej Komisji Akredytacyjnej działa 10 zespołów następujących kierunków studiów:

- humanistycznych,
- matematyczno–fizyczno–chemicznych,
- przyrodniczych,
- rolniczych, leśnych i weterynaryjnych,
- medycznych,
- wychowania fizycznego,
- technicznych,
- ekonomicznych,
- społecznych i prawnych,
- artystycznych.

W zespołach tych przygotowywane będą opinie i wnioski w sprawach należących do zakresu działania Komisji. Planuje się przeprowadzenie prawie 2 tysięcy wizytacji i ocen kierunków studiów.

Państwowa Komisja Akredytacji swoją działalnością będzie mobilizować uczelnie do dbałości o poziom kształcenia i umożliwi

wyeliminowanie tych inicjatyw edukacyjnych, które nie powinny być prowadzone na poziomie studiów wyższych.

Państwowa Komisja Akredytacyjna jest koniecznym ogniwem w naszym systemie szkolnictwa wyższego. Jej brak był coraz bardziej widoczny na tle rozwiązań przyjmowanych w krajach sąsiedzkich i instytucji istniejących w państwach Unii Europejskiej. Europa oczekiwała od nas wprowadzenia tych rozwiązań. Komisja będzie strażnikiem poziomu kształcenia we wszystkich uczelniach polskich. Znakomicie ułatwi to uznanie naszych polskich dyplomów za granicą i pozwoli absolwentom naszych uczelni skuteczniej konkurować na europejskim rynku pracy. Dzięki gwarancjom porównywalności wykształcenia, chętniej w progi naszych uczelni będą wstępowali obywatele państw Unii Europejskiej.

Państwowa Komisja Akredytacyjna ustaliła<sup>1</sup>, że uczelnie będą podlegały ocenie (samoocenie) według następujących zasad:

1/ Skład zespołu przygotowującego raport samooceny; czy raport był opiniowany i przez jakie organy?

2/ Krótka prezentacja uczelni: historia uczelni, forma prawna (państwowa, niepaństwowa, założyciel), misja, relacje z otoczeniem, struktura uczelni (wydziały, instytuty), ogólna liczba pracowników, ogólna liczba studentów, rozmiary rekrutacji, liczba absolwentów w ostatnim roku, ogólna struktura budżetu – w tym środki przeznaczone na wyposażenie bibliotek i laboratoriów studenckich.

3/ Prezentacja jednostki organizacyjnej: informacje o jednostce organizacyjnej, w której prowadzony jest oceniany kierunek studiów, w tym o bazie dydaktyczno–naukowej oraz o istotnych zmianach, które nastąpiły w danej jednostce w ciągu ostatnich 5 lat.

4/ Kadra danego kierunku studiów: zestawienie kadry pełnozatrudnionej według następującego schematu: imię i nazwisko, rok urodzenia, reprezentowana specjalność, wykładany przedmiot, liczba

---

<sup>1</sup> Uchwała nr 18/2002 Prezydium Państwowej Komisji Akredytacyjnej z dnia 28 lutego 2002 r. w sprawie wytycznych do przygotowania raportu samooceny.

planowanych i wykonanych godzin dydaktycznych, data i forma nawiązania stosunku pracy, zaznaczenie osób wchodzących w skład minimum kadrowego.

Charakterystyka systemu oceny kadr (np. hospitacje, ankiety studentów). Polityka kadrowa i jej realizacja. Trudności i problemy kadrowe.

Liczba pracowników inżynieryjno–technicznych i administracyjnych.

5/ Kształcenie: zasady rekrutacji, liczba studentów z podziałem na lata studiów i rodzaje studiów (dzienne, wieczorowe i zaoczne) oraz studentów kształcących się w formach bezpłatnych i odpłatnych, odsiew studentów na poszczególnych latach studiów.

Sylwetka absolwenta, stosowane metody dydaktyczne, dostęp do komputerów i internetu, realizacja praktyk zawodowych, wykorzystywane materiały dydaktyczne, zasoby biblioteczne, system oceny studentów, opis procedur zapewnienia jakości kształcenia, organizacja kształcenia w systemie studiów zaocznych i wieczorowych, liczebność grup studenckich, oferta kształcenia w językach obcych, oferta kształcenia dla studentów niepełnosprawnych, indywidualizacja kształcenia.

6/ Sprawy studenckie: organizacje studenckie, koła zainteresowań, stypendia, czesne, sprawy socjalne studentów (kluby, domy studenckie), baza rekreacyjna i sportowa, udogodnienia dla studentów niepełnosprawnych;

7/ Działalność naukowa danej jednostki organizacyjnej: w tym związek prowadzonej działalności z procesem dydaktycznym, rozwój naukowy kadry.

8/ Współpraca międzyuczelniana i międzynarodowa: wymiana studentów i kadry.

9/ Najważniejsze osiągnięcia danej jednostki organizacyjnej: (np. kadra mająca szczególne uznanie krajowe i międzynarodowe, wybitne osiągnięcia naukowe, znaczące wzbogacenie bazy dydaktyczno–naukowej).

10/ najłabsze strony danej jednostki organizacyjnej: (np. braki kadrowe, trudności lokalowe, wyposażenie, zagrożenie stabilizacji finansowej, malejąca liczba kandydatów na studia).

11/ Plany na najbliższą przyszłość.

Przewodniczący Komisji może na wniosek właściwego Zespołu kierunków studiów uzupełnić wytyczne do przygotowania raportu o dodatkowe dane. Załącznikami do raportu są plany i programy studiów oraz mogą być inne dodatkowe materiały dotyczące ocenianego kierunku studiów. Jeśli na uczelni dany kierunek prowadzony jest w kilku jednostkach, raport samooceny przygotowuje odrębnie każda z tych jednostek. Ilekroć w uchwale mówi się o kierunku studiów należy przez to rozumieć odpowiednio specjalność w wyższej szkole zawodowej.

### **3.7. Problemy wyższego szkolnictwa w Polsce**

Aktualny system kierowania systemem szkolnictwa wyższego opiera się na artykule 70 Konstytucji RP: Art. 70<sup>1</sup> oraz czterech zasadniczych ustawach: o szkolnictwie wyższym, o tytule i stopniach naukowych z 1990 roku, o powołaniu Komitetu Badań Naukowych z 1991 roku oraz o wyższych szkołach zawodowych z 1997 roku. Ustawy te były kilkakrotnie nowelizowane, zawierają także odniesienia do przepisów wykonawczych oraz do statutów uczelni, regulujących szczegółowo działanie systemu szkół wyższych.

---

<sup>1</sup> 1) Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.  
 2) Nauka w szkołach publicznych jest bezpłatna. Ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.  
 3) Rodzice mają wolność wyboru dla swoich dzieci szkół innych niż publiczne. Obywatele i instytucje mają prawo zakładania szkół podstawowych, ponadpodstawowych i wyższych oraz zakładów wychowawczych. Warunki zakładania i działalności szkół niepublicznych oraz udziału władz publicznych w ich finansowaniu, a także zasady nadzoru pedagogicznego nad szkołami i zakładami wychowawczymi, określa ustawa.  
 4) Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.

System prawny wprowadził daleko idącą autonomię systemu szkolnictwa wyższego wobec państwa – autonomię instytucjonalną szkół wyższych oraz znaczną samodzielność jednostek organizacyjnych uczelni – wydziałów. Prawo gwarantuje także swobodę głosu i poglądów naukowych. Wprowadzono jednocześnie konkurencyjność uczelni w zakresie uzyskiwania środków budżetowych na badania, a także konkurencyjność pracowników przez stosowanie zasady procedur konkursowych.

Szkolnictwo wyższe jest dziedziną, w której zmiany od roku 1990 – nawet radykalne – mają charakter merytoryczny i nie wywołują spektakularnych napięć społecznych. Zachowane zostały tradycyjne składniki systemu szkolnictwa na poziomie uniwersyteckim, a jednocześnie wszystkie uczelnie przechodzą etap gruntownej transformacji. Ich fundamentem stało się wprowadzenie daleko idącej samodzielności i samorządności, co w sferze prawnej przekłada się na:

1. Dopuszczenie na nader liberalnych warunkach powstawania niepaństwowych uczelni wyższych,
2. Oddanie decyzji merytorycznych w ręce kompetentnych gremiów wyłanianych w demokratycznych wyborach w uczelniach,
3. Wprowadzenie elementów konkurencji zbiorowej i indywidualnej w pozyskiwaniu środków finansowych (m.in. granty badawcze),
4. Sprowadzenie szczegółowych decyzji finansowych na poziom powstawania kosztów (uczelnie),
5. Upowszechnianie informacji o zasadach, przebiegu oraz wynikach procesów decyzyjnych.

Zmianę najbardziej radykalną wprowadziło zezwolenie tworzenia niepaństwowych szkół wyższych. Rezultatem jest obecnie najbardziej w Europie rozwinięty system szkolnictwa niepaństwowego, w roku 2002 liczący 250 uczelni, kształcący około pół miliona studentów. Aktualnie studenci szkół wyższych niepaństwowych stanowią 27% ogółu studentów.

Istotną zmianę wprowadziła ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku zezwalająca na odpłatność niektórych usług edukacyjnych, co pozwoliło rozwinąć system odpłatnych studiów wieczorowych (mniejszość studiów płatnych) i zaocznych (większość studiów płatnych), studiów podyplomowych w uczelniach państwowych.

W 1989 roku w Polsce na 100 tysięcy mieszkańców było 1 101 studentów (dla porównania w Anglii odpowiednia liczba wynosiła 2.700, we Francji – 2.995, w Grecji – 1.927). W roku 2002 w Polsce na 100 tysięcy mieszkańców studiowało ponad 4.000 osób, co sytuuje nasz kraj już na poziomie europejskim.

W roku akademickim 2001/2002 spośród 364 uczelni w Polsce (łącznie ze uczelniami resortów obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji) 123 było państwowymi szkołami wyższymi, natomiast 241 miało charakter uczelni niepaństwowych.

Podkreślić tutaj należy, że znaczny wzrost populacji studentów jest związany przede wszystkim ze zwiększaniem się liczby studentów studiów wieczorowych i zaocznych w szkołach państwowych i rozwojem różnych form studiów w szkołach wyższych niepaństwowych.

Liczba studentów na studiach dziennych wynosiła 754 tys. osób, tj. 44,4% wszystkich studiujących. Przy czym biorąc pod uwagę podział na uczelnie państwowe i niepaństwowe – to w uczelniach państwowych odsetek studiujących w trybie dziennym wyniósł 53,7%, natomiast w uczelniach niepaństwowych 21,1%.

W roku akademickim 2001/2002 w szkołach wyższych wszystkich typów szkół kształciło się o 8,5% studentów więcej niż w roku poprzednim, w tym w uczelniach państwowych o 8,7% (na studiach dziennych wzrost wyniósł 9,7%).

Liczniejsze generacje absolwentów szkół średnich oraz zwiększony wśród nich odsetek osób, które zamierzają kontynuować naukę w szkołach wyższych, powoduje, że od kilku lat sukcesywnie rośnie liczba studentów

I roku, a także odsetek młodzieży kształcącej się w wieku 19–24 lat, co znajduje swój wyraz w wartościach współczynnika skolaryzacji brutto. W roku akademickim 1990/1991 wynosił on 13,1% natomiast w roku akademickim 2001/2002 już 43,7%. Jak widać w ostatnim dziesięcioleciu współczynnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym wzrósł ponad trzykrotnie. Biorąc jednak pod uwagę kraje wysoko rozwinięte, nadal mamy słabiej rozwinięte kształcenie pomaturalne, dla przykładu w Kanadzie ponadśrednie wykształcenie osiąga 88% młodych ludzi, w USA – 81%, w Australii – 80%, w Nowej Zelandii – 63%, w Norwegii – 62%. Nie są to dane w pełni porównywalne, z uwagi na rozpowszechnienie w tych krajach studiów krótkich, dwuletnich, a nawet rocznych.

W minionym dziesięcioleciu Polska przeszła z etapu elitarnego szkolnictwa wyższego do jego etapu masowego. I mimo ujawnianych słabości niektórych uczelni i kierunków, jest to niewątpliwy sukces. Nigdy w swej historii Polacy nie byli tak wykształceni, nigdy wykształcenie wyższe nie było tak silnie związane ze zwiększaniem szans na zatrudnienie oraz uzyskanie wyższych niż średnie zarobków. Utrzymanie dynamicznego rozwoju, a zwłaszcza stałe polepszanie jakości kształcenia staje się zasadniczym wyzwaniem pierwszej dekady XXI wieku dla szkolnictwa wyższego w Polsce.

### **Wizja rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego**

Strategia, w odróżnieniu od dowodzenia, nie opiera się na rozkazywaniu i planowaniu, ale na wskazaniu i wyróżnieniu celów w zależności od środków, to znaczy zasobów jakie są dostępne, oraz ograniczeń, jakie rzeczywiście istnieją. Jednak strategia, choć opiera się na analizie realnych warunków i bierze je pod uwagę, musi mieć wizję tego, co chce się osiągnąć. Taka wizja nadaje strategii spójność i dalekosiężność.

Narodowa strategia rozwoju szkolnictwa wyższego musi się opierać na dwóch elementach: programie (misji, pojęciach, zadaniach) oraz zasobach (kadry, finanse).

Na określenie wizji dalszego rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce mają wpływ czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Są to czynniki zarówno ekonomiczne i gospodarcze (zwłaszcza sytuacja materialna rodzin, warunki zatrudnienia i rynku pracy) jak i demograficzne (liczebność akademickiej grupy wiekowej). Dochodzą jednak nowe czynniki, z których najważniejsze to:

1. Przygotowanie do akcesji oraz integracja z Unią Europejską,
2. Rozwój nowych technologii wspomagających kształcenie.

Szkolnictwo wyższe zajmować będzie coraz mocniejszą pozycję w systemie edukacji. Wytyczne do działania to: więcej (studentów) – lepiej (studiujących) – bardziej (wykształconych).

Realizując cele strategiczne Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu:

- ◆ wzmocni zasadę subsydialności państwa wobec szkół wyższych,
- ◆ wypełni zobowiązania wobec Unii Europejskiej w zakresie dostosowania prawa, wydawania rozporządzeń, wymiany informacji, rozwiązań organizacyjnych zgodnie ze standardami UE oraz tzw. procesem bolońskim, wzmocni zdolności nadzoru i kontroli procesów edukacyjnych.

*Cel kierunkowy 1 – utrzymanie i rozwój powszechności i dostępności szkolnictwa wyższego.*

Niewątpliwym sukcesem rozwoju szkolnictwa wyższego w ostatniej dekadzie lat dziewięćdziesiątych był ogromny – blisko czterokrotny – wzrost liczby studentów i odpowiadający mu wzrost wskaźnika skolaryzacji. Oznaczało to przejście od stanu elitarnego szkolnictwa wyższego do stanu jego powszechności (Tabela 4). Jednak nawet obecnie wskaźnik skolaryzacji Polski, choć wysoki, nie osiągnął średniej europejskiej i pozostaje poniżej wielu krajów najbardziej rozwiniętych.

Raport Przedstawicielstwa ONZ w Polsce (2002) wskazuje jako cel edukacyjny w Polsce „zwiększenie dostępności szkolnictwa wyższego”, co

jest jednym z najbardziej istotnych czynników wpływających na możliwości rozwoju Polski i stabilność demokracji. Cel ogólny precyzuje cel szczegółowy: pięciokrotne zwiększenie do roku 2010 stosunku liczby studentów uczelni wyższych do liczby osób w wieku szkoły wyższej, w porównaniu z rokiem 1990. W roku akademickim 2004/2005 roku wskaźnik skolaryzacji brutto winien osiągnąć poziom ok. 50%, zaś w 2010 roku ok. 65%.

Jakkolwiek prognozy demograficzne wskazują na zmniejszanie się od roku 2005 liczebności grup w wieku studenckim (19–24 lata), to nawet wówczas można liczyć na utrzymanie liczby studentów (częstsze podejmowanie nauki w szkole wyższej przez młodzież, a także uzupełnianie studiów przez roczniki starsze). Niemniej, już od roku 2002 obserwujemy pierwsze objawy słabnięcia ilościowego boomu edukacyjnego. Wiele zależy od sytuacji na rynku pracy oraz od sytuacji ekonomicznej kraju i rodzin.

Jak zaznaczono, Konstytucja RP w artykule 70 określa naukę w szkołach publicznych jako bezpłatną, natomiast ustawa może dopuścić świadczenie niektórych usług edukacyjnych przez publiczne szkoły wyższe za odpłatnością.

W ustawie o szkolnictwie wyższym z 1990 roku umieszczony został przepis art. 23 ust. 2 pkt 2, zgodnie z którym uczelnia może uzyskiwać środki finansowe z opłat za zajęcia dydaktyczne, z wyłączeniem opłat za zajęcia dydaktyczne na studiach dziennych. W roku 2000 Trybunał Konstytucyjny uznał zgodność tego przepisu z Konstytucją RP.

Od 1990 roku rośnie liczba studentów studiujących w trybie studiów płatnych w uczelniach publicznych, ale również rośnie liczba studentów studiów dziennych. Nadal najlepsi uczniowie – i to w większym znacznie stopniu niż w czasach bezpłatnych studiów w PRL – mają możliwość bezpłatnego studiowania. Jednocześnie ci, którzy nie podjęli studiów dziennych, mają szansę studiowania na studiach odpłatnych – w tym także korzystając z pożyczek i kredytów studenckich.

W ostatnim dziesięcioleciu roczny przeciętny procentowy przyrost liczby studentów utrzymywał się w granicach 17–18%, przy czym wobec osiągnięcia wysokiego poziomu skolaryzacji, w trzech ostatnich latach uległ obniżeniu, do około 8 procent. Tę samą tendencję wykazuje dynamika wzrostu liczby studentów zaocznych, przy czym tu jej spadek jest nawet nieco wyższy. Po okresie wzrostu ilościowego, nadchodzi pora na wzrost jakościowy.

Nierealistyczne – nie tylko w świetle prognoz budżetu państwa na rok 2003 i na kilka lat następnych, ale i tendencji europejskich – jest oczekiwanie na istotne zwiększenie środków budżetu państwa na szkolnictwo wyższe. Wynosił on w roku 2001 – 0,88% PKB, i można co najwyżej liczyć na wzrost do 1%, w tym mieści się ustawowe podniesienie zamrożonych w 2002 roku płac pracowników cywilnych szkolnictwa wyższego.

Należy podkreślić, iż utrzymanie i rozwój powszechności i dostępności szkolnictwa wyższego nie będzie zapewniony bez rozwoju systemu pomocy materialnej dla studentów (Tabela 4), w tym kredytów studenckich. Sprawne funkcjonowanie systemu kredytów studenckich będzie wymagało w następnych latach ustabilizowania finansowania Funduszu Pożyczek i Kredytów Studenckich, z którego realizowane są dopłaty do oprocentowania kredytów. Jednocześnie udoskonalenia wymaga również system bezzwrotnej pomocy materialnej dla studentów. Podstawą funkcjonowania pomocy materialnej dla studentów powinny być rozwiązania systemowe określone przepisami ustawowymi. Trybunał Konstytucyjny RP w orzeczeniu z 2 lipca 2002 r. nie wyznaczył terminu wprowadzenia zmian legislacyjnych dotyczących pomocy materialnej dla studentów, ale – mając na uwadze postanowienie sygnalizacyjne TK – należy je jak najszybciej wprowadzić w ustawie. Wydaje się, iż najpilniejszą sprawą do uregulowania jest pomoc materialna dla studentów studiów wieczorowych, gdyż ich sytuacja jest najbardziej podobna do sytuacji studentów studiów dziennych. Liczba tych studentów jest wielokrotnie niższa od studentów zaocznych, co pozwala realistycznie planować objęcie ich pomocą finansową państwa.

Uwzględniając realistyczne możliwości finansowania pomocy z budżetu państwa, można również jako cel kierunkowy stawiać dalszy rozwój systemu kredytowania studiów na zasadach preferencyjnych.

*Tabela 4. Zadania dotyczące rozwoju powszechności i dostępności szkolnictwa wyższego w systemie kształcenia studentów*

Nr	Zadania	Termin	Odpowiedzialny
1.	Wyrównywanie dostępu do szkół wyższych w regionach	zadanie ciągłe	MENiS i MPiPS
2.	Pięciokrotne zwiększenie liczby studentów w relacji do populacji 19–24 wobec roku 1990	2005	uczelnie oraz MENiS
3.	Rozwój studiów stacjonarnych	2010	MENiS i uczelnie
4.	Zrównoważenie sieci uczelni zawodowych	2006	MENiS
5.	Tworzenie sieci punktów telenauki	2006	MENiS i MI
6.	Zmiany w systemie pomocy materialnej studentów	zadania ciągłe	MENiS i MF
<b>Szczegółowe zadania dotyczące zmian w systemie pomocy materialnej dla studentów</b>			
1.	Wprowadzenie systemu pomocy materialnej dla studentów studiów wieczorowych	2003/2004	MENiS i MF
2.	Wzrost liczby studentów korzystających z kredytów, w tym szczególnie z rodzin najuboższych	zadanie ciągłe	MENiS i MF
3.	Usprawnienie systemu kredytów studenckich	Zadania ciągłe	MENiS we współpracy z BGK i MF
4.	Stabilizacja finansowania Funduszu Pożyczek i Kredytów Studenckich	Zadania ciągłe	MENiS i MF
5.	Podniesienie miesięcznej raty kredytu studenckiego do wysokości rekompensującej inflację	Zadania ciągłe	MENiS i MF

## **Cel kierunkowy 2 – Poprawa jakości i efektywności systemu studiów wyższych.**

Umasowieniu szkolnictwa wyższego w Polsce do powołania w 2002 roku Państwowej Komisji Akredytacyjnej nie towarzyszyła wystarczająca troska o zapewnienie właściwej jakości kształcenia (Tabela 5). Nie brano także pod uwagę w dostatecznym stopniu zmieniających się wymogów rynku pracy. Oba braki muszą być usunięte.

Ważnym zadaniem jest utrzymanie dobrej pozycji (renomy) polskich uczelni akademickich, gdyż to na nich opiera się możliwość eksportowania usług edukacyjnych oraz rozwój jakościowy systemu szkolnictwa wyższego.

Państwowa Komisja Akredytacyjna oprócz opiniowania wniosków o tworzenie nowych szkół wyższych oraz kierunków studiów, ma za zadanie ocenianie jakości kształcenia. Potrzebne jest tu ustalenie uzupełniających kryteriów oceniania, w świetle wspomagania rozwoju szkolnictwa wyższego na obszarach strukturalnie zaniedbanych, w ramach polityki spójności społecznej.

Uzupełnieniem działań PKA winna być Centralna Komisja Egzaminacyjna Szkolnictwa Wyższego organizująca sprawdziany wiedzy i umiejętności w określonych przedmiotach i kierunkach kształcenia dla studiów eksternistycznych (w tym na odległość).

System certyfikacji zawodowej musi być dostosowany do wymogów Unii Europejskiej i standardów światowych. Wymaga to określenia minimum wiedzy i umiejętności absolwentów.

Zmiany w systemie nauczania:

- ◆ rozszerzanie systemu studiów indywidualnych,
- ◆ doradztwo dydaktyczne (system autorski)
- ◆ upowszechnienie sylabusów i ofert dydaktycznych,
- ◆ system ocen wykładowców,
- ◆ standaryzacja egzaminów i wprowadzanie egzaminów (egzaminatorów) zewnętrznych.

Zmiany w charakterze relacji nauczyciel – student:

- ◆ upodmiotowienie studentów jako pełnoprawnych partnerów edukacyjnych,
- ◆ wykazywanie przez studentów przedsiębiorczości edukacyjnej.

Usprawnienie nadzoru MENiS nad systemem szkolnictwa wyższego:

- ◆ Umocnienia wymaga sprawność reagowania na patologie w szkolnictwie wyższym, w tym regulacja wydawania dyplomów opatrzonych godłem państwowym. Umożliwi to kontrolę działania uczelni kształcących bez akredytacji (szczególnie w systemie zdalnej edukacji). W dalszej perspektywie dodatkowym środkiem ułatwiającym nadzór będzie wprowadzanie w uczelniach elektronicznej dokumentacji studiów i e-Indeksów.
- ◆ Przy poszanowaniu autonomii ustawowej uczelni MENiS może się wywiązywać z zobowiązań wobec społeczeństwa, gdy dysponuje odpowiednimi instrumentami egzekwowania polityki edukacyjnej.

Zmiany regulacji ustawowych:

- ◆ W 2002 roku została dokonana nowelizacja ustaw o szkolnictwie wyższym i szkolnictwie zawodowym, a także zostanie dokonana nowelizacja ustawy o stopniach i tytule naukowym.
- ◆ W roku 2003 przygotowana zostanie całościowa ustawa o szkolnictwie wyższym, integrująca obie te ustawy oraz – co byłoby wskazane – ustawę o tytule i stopniach naukowych. Całościowa regulacja wymaga wprowadzenia dwóch nowych obszarów regulacji – harmonizacji szkolnictwa wyższego z Unią Europejską oraz regulacji studiów eksternistycznych i na odległość.

Tabela 5. Zadania dotyczące poprawy jakości i efektywności systemu studiów wyższych

Nr	Zadanie	Termin	Odpowiedzialny
1	Nadzór nad powstawaniem uczelni niepaństwowych i kierunków i specjalizacji kształcenia	zadanie ciągłe	MENiS i PKA
2	Kontrola jakości kształcenia	zadanie ciągłe	PKA, uczelnie oraz MENiS
3	Prawo o szkolnictwie wyższym	2003	MENiS

### *Cel kierunkowy 3 – Edukacja dla pracy – Praca po edukacji.*

Globalna gospodarka oparta na wiedzy i technologiach informacyjno-telekomunikacyjnych (ITC) wymaga kształtowania nowych umiejętności we wszystkich zawodach, tak tradycyjnych, jak i nowych czy tych które powstaną. Edukacja musi dzisiaj uczyć dla przyszłości, a to oznacza wzmacnianie umiejętności analizy, rozwijania talentów innowacyjnych i przedsiębiorczości (Tabela 6).

Umacniać należy dostęp do szybkiego Internetu, a także oprogramowania statystycznego. Umiejętność przygotowania właściwych prezentacji referatów seminaryjnych oraz stron www pomoże w adaptacji do wymagań zawodowych.

Jakkolwiek, mimo wysokiego bezrobocia, absolwenci szkół wyższych szybciej niż inni znajdują pracę, a odsetek osób z wyższym wykształceniem wśród bezrobotnych jest relatywnie niewielki, to problem zatrudnienia absolwentów uczelni narasta. Nie zawsze jest to praca w wyuczonym zawodzie, nie zawsze na stanowisku które wymaga wyższych kwalifikacji. Dlatego rozwój przedsiębiorczości – w sensie adaptacji do aktualnego stanu rynku pracy – w trakcie studiów i po ich ukończeniu staje się nowym, niezwykle ważnym zadaniem szkoły wyższej.

Jednym z narzędzi oceniania „rynku edukacyjnego” są rankingi uczelni. Ich wartość pozostaje dyskusyjna z uwagi na różne zasady i wagi

parametrów oceniania. Stają się one jednak istotnym elementem postrzegania wartości edukacyjnej szkół wyższych. Zatem dokonując rankingów uczelni należy uwzględniać w znacznym stopniu wskaźnik zatrudnienia absolwentów.

Należy promować wszelkie formy partnerstwa z przedsiębiorstwami wszelkich rodzajów, przez rozwijanie praktyk zawodowych i form wolontariatu.

Wśród istotnych działań mających wpływ na realizację ww. celu należy również wymienić:

- większe angażowanie studentów w opłacane zajęcia na rzecz uczelni (praca w bibliotece, przygotowanie materiałów dydaktycznych),
- pomoc w mobilności studentów i młodych pracowników dla okresowej pracy za granicą,
- powoływanie Uczelnianych Centrów Doradztwa Pracy, których zadaniem byłoby nie tylko rozpoznanie aktualnych form zatrudniania absolwentów danych kierunków, ale i prognozowanie zmian, a także utrzymywanie kontaktów z absolwentami w celu pomocy w znajdowaniu zatrudnienia dla nowych absolwentów uczelni,
- popieranie, także z funduszy publicznych, tworzenia tych kierunków i specjalności, na które istnieje prognozowane duże zapotrzebowanie na rynku pracy.

Wzmocnienia wymagają związki szkół wyższych z otoczeniem społecznym, w szczególności z samorządami oraz z organizacjami pracodawców, co wymaga m.in. wprowadzania do ciał zarządzających uczelniami reprezentantów tych ciał zewnętrznych.

Skład Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego należałoby również poszerzyć o ekspertów zewnętrznych wspomagających ocenę kierunków i standardów z punktu widzenia oczekiwań rynku pracy, jednak nie obniżając rangi wykształcenia ogólnego i akademickiego.

Z uwagi na wymogi rozwoju społeczeństwa wiedzy zwiększać należy rekrutację na studia na kierunkach ścisłych i technicznych.

Należy przede wszystkim zwiększać zainteresowanie matematyką, logiką oraz innymi naukami ścisłymi.

Tabela 6. Zadania w zakresie edukacja i pracy po edukacji

Nr	Zadanie	Termin	Odpowiedzialny
1	Powoływanie uczelnianych Centrów Doradztwa Pracy	zadanie ciągłe	uczelnie i MENiS
2	Analiza preferencji kierunków studiowania	zadanie ciągłe	MENiS
3	Ocena kierunków studiowania z punktu widzenia potrzeb gospodarczych, społecznych i naukowych	2004–2005	RGSW
4	Rozwój studiów w zakresie nauk ścisłych	praca ciągła	MENiS i uczelnie
5	Opracowanie skomputeryzowanego zintegrowanego systemu prognozowania popytu na pracę	2006	MPiPS, MENiS

#### *Cel kierunkowy 4 – Nauka, badania i rozwój kadr.*

Narastającym problemem polskiego szkolnictwa wyższego jest niedostateczna liczba nauczycieli akademickich o najwyższych kwalifikacjach – profesorów oraz doktorów habilitowanych. Bez rozwoju kadr nie może się udać poprawa jakości kształcenia. Czterokrotnemu zwiększeniu liczby studentów nie towarzyszyło w minionym dziesięcioleciu proporcjonalne zwiększenie liczby nauczycieli akademickich. Wzrost wyniósł zaledwie 24%, co oznacza, że o ile na jej początku na jednego nauczyciela akademickiego przypadało 6 studentów, to pod jej koniec – 20 studentów.

Sektor szkół niepaństwowych w ogromnej większości opiera się na profesorach i doktorach habilitowanych którzy swe tytuły i stopnie zdobyli w uczelniach państwowych, a co równie istotne nadal w nich pracują. Zjawisko wieloletowości jest na pewnych kierunkach kształcenia – nagminne.

Jednocześnie dane demograficzne wskazują na proces starzenia się kadry wysokokwalifikowanych nauczycieli akademickich, co spotęguje już odczuwane trudności ze spełnianiem warunków prowadzenia uczelni i kierunków.

### **Rozwój studiów doktoranckich.**

Między innymi dzięki wprowadzeniu przeliczników relacji doktorantów do liczby studentów dziennych (5-krotnie dla doktorantów na studiach dziennych oraz 2-krotnie na studiach zaocznych) w stosowanym w latach dziewięćdziesiątych algorytmicznym podziale dotacji dydaktycznej zwiększyła się liczba kształconych doktorantów. W roku 2001 studiowało 28,8 tysięcy doktorantów. Nie jest to wystarczające, wobec faktu, że studia te stają się trzecim stopniem kształcenia. Obecnie przygotowana jest nowa prawna regulacja statusu doktorantów (Tabela 7).

*Tabela 7. Zadania w zakresie studiów doktoranckich i awansów naukowych*

<b>Nr</b>	<b>Zadanie</b>	<b>Termin realizacji</b>	<b>Odpowiedzialny</b>
1	Uregulowanie statusu doktorantów	2002	MENiS
2	Udział w programach UE Socrates Erasmus	coroczne	MENiS
3	Wzrost liczbowy i jakościowy kadry nauczycieli akademickich	ciągłe zadanie	MENiS we współpracy z Centralną Komisją
4	Ułatwianie awansu zawodowego młodym nauczycielom akademickim	zadanie ciągłe	MENiS we współpracy z uczelniami

### **Awanse naukowe.**

Wzmocnienia wymaga system wymiany międzynarodowej dla nauczycieli akademickich w ramach programu Socrates/Erasmus. Potrzebne jest określenie rocznej liczby wyjazdów akademickich w ramach tych programów oraz dyscyplin i krajów uczestniczących w wymianie.

Istotne jest szybsze opiniowanie wniosków o awanse naukowe, a także sprecyzowanie, w porozumieniu z Centralną Komisją ds. Tytułu

i Stopni Naukowych, usprawnienia recenzowania wymagań związanych z osiaganiem określonych stopni naukowych oraz tytułu profesora.

Wprowadzenie szybszych ścieżek awansu naukowego dla zdolnych doktorów, w tym ewentualne uznanie stanowiska uczelnianego profesora dydaktycznego, także pomoże w rozwiązywaniu problemów kadrowych

*Cel kierunkowy 5 – Rozwój infrastruktury uczelnianej oraz dostępu do Internetu.*

Bez rozwoju infrastruktury szkolnictwa wyższego nie będzie możliwe ani zwiększanie ilości, ani polepszanie jakości kształcenia (Tabela 8). Nawet na kierunkach typowo humanistycznych nie wystarcza już zapewnienie sal, tablic i ławek w dostatecznej ilości.

Wprowadzanie komputerów, sieci telekomunikacyjnych oraz multimediiów podwyższa koszty wyposażenia także sal dydaktycznych. Istotne są także koszty oprogramowania, niezbędnego do działania sieci komputerowych.

Dzięki NASK oraz KBN polskie uczelnie mają od wielu lat dostęp do Internetu, wiele uczelni zapewnia dostęp do Internetu także studentom w domach akademickich. Na tle wyposażenia szkół średnich i podstawowych, szkolnictwo wyższe było enklawą nowoczesności. Jednak postęp technologiczny jest tak wielki, iż nadal są potrzebne duże nakłady, choćby na otwieranie powszechnie dostępnych wielostanowiskowych sal komputerowych oraz studiów telekonferencyjnych.

Należy podkreślić, że mimo szczupłych środków wiele uczelni – tak państwowych, jak i nowych, niepaństwowych stworzyło nowoczesną, niekiedy na światowym poziomie, bazę materialną (sale konferencyjne, laboratoria, itp.).

Istnieją już związki edukacji z Infrastrukturą Informatyczną Nauki (program Pionier). Do sieci miejskich dołączonych jest światłowodami ok. 200 jednostek oświatowych i edukacyjnych oraz ok. 180 instytucji wyższej użyteczności publicznej (muzea, biblioteki). Miejskie sieci

akademickie utrzymują na swoich serwerach szereg ważnych zasobów informacyjnych, usług internetowych o charakterze globalnym, jak i regionalnym. W sieci akademickiej powstały i pracują biblioteki cyfrowe (np. Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa), regionalne serwisy informacyjne, a w tym serwisy specjalizowane dla oświaty (np. Miejski Informator Oświatowy w Poznaniu)

Istniejące programy i inicjatywy wyposażenia szkół w komputery wymagają programu powszechnego dołączenia szkół do Internetu (najlepiej taniego i szerokopasmowego).

Efektywne korzystanie z Internetu wymaga umieszczenia usług i zasobów, szczególnie tych o znaczeniu regionalnym i lokalnym, blisko grup użytkowników. Widoczne efekty edukacyjne i oświatowe z zastosowania internetu w szkołach można uzyskać pod warunkiem dostępu do treści cyfrowych i odpowiednich aplikacji nowej generacji (np. telenauczania).

Poziom edukacji i oświaty, szczególnie w „terenie”, będzie rósł, gdy będzie malała odległość do ośrodków akademickich i naukowych. Stąd ważne jest, aby nowe ośrodki akademickie powstające w dawnych miastach wojewódzkich miały szanse prowadzenia badań naukowych za pośrednictwem pełnego, nieskrępowanego dostępu do zasobów naukowych i do wirtualnych laboratoriów (urządzeń i danych).

*Tabela 8. Zadania w zakresie rozwoju infrastruktury uczelnianej oraz dostępu do internetu*

<b>Nr</b>	<b>Zadanie</b>	<b>Termin realizacji</b>	<b>Odpowiedzialny</b>
1	Szybki internet	2004	NASK, KBN
2	Poprawa warunków studiowania	Zadania ciągłe	uczelnie
3	Tworzenie sal internetowych w domach studenckich	Zadania ciągłe	uczelnie
4	Tworzenie sal multimedialnych w aulach i salach dydaktycznych	Zadania ciągłe	uczelnie

Kwestią systemową jest też sprawa powiązania regulacji amortyzowania (umarzania) środków trwałych w grupie budynków i budowli

z zasadami wynikającymi z ustawy o rachunkowości. Wiąże się to z odejściem w uczelniach państwowych od niedokonywania odpisów amortyzacyjnych (umorzeniowych) od budynków i budowli. Miałoby to jednak konsekwencje finansowe dla budżetu państwa.

### *Cel kierunkowy 6 – Kształcenie ustawiczne i e-Edukacja.*

#### **Kształcenie ustawiczne.**

Inicjatywa Kształcenia Ustawicznego (Lifelong learning) opiera się na tworzeniu możliwości edukacji w każdym wieku i na wszystkich poziomach zarówno w szkołach jak i formach pozaszkolnych.

Strategia wdrażania idei uczenia się przez całe życie ma następujące cele:

- zagwarantowanie powszechnego dostępu do kształcenia – zdobywania i odnawiania umiejętności niezbędnych do czynnego uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy i informacji,
- podniesienie poziomu inwestowania w zasoby ludzkie, uznając to za obszar priorytetowy,
- opracowanie skutecznych metod nauczania i uczenia się oraz odpowiednich warunków wdrażania idei kształcenia ustawicznego,
- opracowanie i ulepszanie narzędzi do oceny efektów procesu uczenia się, szczególnie odbywającego się poza instytucjami (nieformalnego),
- zapewnienie łatwego dostępu do informacji.
- Realizacja kształcenia ustawicznego wymaga:
- tworzenia sieci publicznych i niepublicznych placówek kształcenia ustawicznego i praktycznego, w tym także placówek służących doskonaleniu kadr jednostek administracji centralnej i terenowej,
- wprowadzenie kształcenia na odległość (e-Learning) i e-dyplomu,
- określania warunków potwierdzania (certyfikacji) uzyskania określonych kwalifikacji zawodowych w przypadku ukończenia kursu,
- wprowadzenia mechanizmów akredytacji dla telekomunikacyjnych form kształcenia,

- powołania – jako ciała doradczego – Krajowej Rady ds. Kształcenia Ustawicznego i na Odległość.

**Zadania Rady to:**

1. Analiza aktualnego stanu kształcenia ustawicznego i na odległość, w tym zasad tzw. Good practice,
2. Opiniowanie projektów aktów prawnych dotyczących kształcenia ustawicznego,
3. Opracowanie projektów dokumentów dotyczących rozwoju kształcenia ustawicznego i na odległość,
4. Opiniowanie wniosków z zakresu kształcenia ustawicznego i na odległość o przydział środków finansowych w ramach budżetu państwa
5. Inspirowanie nowatorskich projektów,
6. Współpraca z organizacjami krajowymi i zagranicznymi.

Działania na rzecz kształcenia ustawicznego będą od 2004 roku wspomagane środkami Europejskiego Funduszu Społecznego. W ramach Sektorowego Programu Operacyjnego EFS, podpriorytetu „Rozwój kształcenia ustawicznego” zaplanowana została kwota 443,3 mln. euro, w tym 332,5 mln. euro pochodzić ma z funduszy UE, a 110,8 mln. euro ze źródeł krajowych. Na realizację priorytetu 2 „Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy” jest przewidziana na kwota 24,5 mln. euro.

Wsparcie dla publicznych placówek kształcenia ustawicznego pochodzić też będzie z pożyczki Banku Światowego. W latach 2003–2005 wyniesie 20 mln USD, w tym 6 mln USD w 2003 roku.

Kształcenie ustawiczne w formie doskonalenia i doksztalcania nauczycieli przyjmie formę dwuprzedmiotowego przygotowania dydaktycznego, co wymagać będzie wydłużenia okresu kształcenia nauczycieli na studiach zawodowych o 1 rok, zwiększenia wymiaru zajęć z języka obcego oraz wydłużenia okresu praktyki zawodowej.

Wprowadzenie takiego kształcenia łączyć się będzie z koniecznością zapewnienia dodatkowych środków budżetowych w rocznej skali

ok. 137 mln zł, przy założeniu, że systemem objętych będzie 25 tysięcy studentów.

E-learning to metoda nauczania, która wykorzystuje najprzeróżniejsze środki multimedialne oraz elektroniczne, takie jak telewizja, CD-ROM-y, taśmy audio i video, Internet, intranet. Tryb ten może być stosowany wielorako: jako komplementarny wobec tradycyjnego nauczania, jako niezależny program szkoleniowy lub też jedynie jako metoda aktualizacji wiedzy.

E-learning umożliwia uczącemu się dobór najbardziej atrakcyjnej dla niego formy szkolenia oraz najodpowiedniejszego dla niego miejsca oraz czasu. Szkolenie może się więc odbyć nie tylko w sali konferencyjnej, ale także w domu czy na stanowisku pracy.

Na rynku dostępna jest już szeroka oferta szkoleń multimedialnych – począwszy od najprostszyc kursów nagranych na CD-ROM-ach, a skończywszy na skomplikowanych systemach informatycznych służących zarządzaniu szkoleniami w firmie. Zaletą tych rozwiązań jest różnorodność szkoleń i możliwość ich dopasowania do niemal każdego „e-ucznia”.

### **Kształcenie na odległość**

Inicjatywa e-Learning, e-Edukacji, opiera się na wykorzystaniu nowych technologii telekomunikacyjnych (w tym Internetu) dla interakcyjnego i multimedialnego kształcenia.

Wiele jest inicjatyw takiego kształcenia, w tym OKNO Politechniki Warszawskiej oraz Polski Uniwersytet Wirtualny. Jego dawną odmianą jest angielski Open University.

E-edukacja jest formą studiów eksternistycznych i wymaga uregulowań ustawowych. W szczególności konieczne jest stworzenie systemu egzaminów zewnętrznych, co wymaga opracowania standardów programowych dla poszczególnych nauczanych przedmiotów oraz powołania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Szkolnictwa Wyższego zaliczającej poszczególne przedmioty (Tabela 9).

Tabela 9. Zadania w zakresie kształcenie ustawicznego i e-Edukacyjnego

Nr	Zadanie	Termin	Odpowiedzialny
1	Regulacja i nadzór nad kształceniem na odległość	2003	MENiS (DSW i DKOS) PKA
2	Powoływanie CKESzW	2003–2004	MENiS (PKA i DSW)

### *Cel kierunkowy 7 – Harmonizacja w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.*

Integracja europejska w dziedzinie szkolnictwa wyższego (Tabela 10) ma charakter harmonizacji systemów edukacyjnych w tzw. procesie bolońskim (Deklaracja europejskich ministrów edukacji, w tym Polski z 1999 roku). Jego główne cele to:

- stworzenie warunków do mobilności studentów i kadry akademickiej,
- dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza poprawy „zatrudnialności” absolwentów,
- podniesienie atrakcyjności i poprawę konkurencyjnej pozycji systemu szkolnictwa wyższego w Europie.
- Te cele będą realizowane m.in. poprzez:
- wprowadzenie systemu „łatwo czytelnych” i porównywalnych stopni (dyplomów),
- dalszy rozwój studiów dwustopniowych,
- upowszechnienie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS),
- usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników,
- propagowanie tematyki europejskiej w kształceniu.

Działania te są wykonywane przede wszystkim przez autonomiczne uczelnie, natomiast rolą ministra jest wspomaganie ich poprzez:

- zmiany legislacyjne,
- kampanię informacyjno-promocyjną,

- wprowadzanie mechanizmów stymulujących aktywną postawę środowiska akademickiego.

Istotne jest wprowadzanie systemu wspólnych programów (i dyplomów), tzw. *joint degrees* z uczelniami zagranicznymi, przy czym jest to kwestia nieuregulowana przez Unię Europejską.

„Czytelność” stopnia (dyplomu) oznacza łatwość określenia poziomu i charakteru wykształcenia. Podstawowym mechanizmem jest tu suplement do dyplomu (*Diploma Supplement*). Pomocniczo jest wprowadzany system znanych nazw stopni (np. *Bachelor* i *Master*), oraz określenie zespołu umiejętności absolwenta (tzw. Dublin Descriptors), jak i ustalenie zakresu wiedzy i umiejętności ogólnych (*Tuning Educational Structures*)

Uznawalność wykształcenia (kwalifikacji akademickich) reguluje Konwencja Lizbońska z 1997 roku. Ważnym zadaniem w tym zakresie jest również wzmocnienie efektywności i terminowości procesów uznawalności wykształcenia lub przeszkolenia oraz zatrudniania Polaków w krajach europejskich.

Kształcenie bez granic (*transnational education*) oznacza uczenie się w innym kraju niż siedziba uczelni, co oznacza uznanie działania filii, wspólnych programów studiów albo ośrodków kształcenia. Pewne regulacje wprowadza *Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education* (UNESCO i Rada Europy).

Należy się spodziewać rozwoju instytucji, które same nie ucząc, jedynie potwierdzają (certyfikują) określone wykształcenie i umiejętności. Muszą na to mieć licencję – akredytację. Konieczna jest promocja współpracy pomiędzy odpowiednimi organizacjami i władzami w celu większej zgodności w zapewnieniu jakości i akredytacji oraz promocja informacji o możliwościach edukacji i szkolenia w celu realizacji europejskiej otwartej przestrzeni edukacyjnej.

Dostosowanie szkolnictwa wyższego do układu GATS – co jest celem Światowej Organizacji Handlu (WTO) wymaga włączenia szkolnictwa wyższego do jednego z 12 obszarów GATS, co oznacza uznanie go za

element światowego rynku towarów i usług. Zwiększy to jeszcze konkurencję na rynku edukacyjnym w Polsce. Kraje europejskie już rozpoczęły kampanie promocji własnego szkolnictwa wyższego jako usługi eksportowej (przyciąganie studentów zagranicznych).

Polska uczestniczy w programach UE poprawy mobilności studentów i pracowników dydaktycznych i naukowych poprzez programy Socrates, Erasmus. Corocznie wydawanych jest 25 milionów złotych, uczestniczy w nim obecnie rocznie około 4000 studentów. Utrzymanie i rozszerzenie tej wymiany jest warunkiem podwyższania mobilności studentów oraz jakości kształcenia.

*Tabela 10. Zadania w zakresie harmonizacji w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*

Nr	Zadanie	Termin	Odpowiedzialny
1	Harmonizacja prawna	2003	MENiS (DSW, DP)
2	Suplement do dyplomu	2002	MENiS (DSW)
3	Rozwijanie programu Socrates i Erasmus	2003–2005	MENiS
4	Propagowanie tematyki europejskiej i europeistyki	zadanie ciągłe	Rada ds. Edukacji Europejskiej MENiS

### **Zmiany strukturalne w szkolnictwie wyższym**

Do końca pierwszej dekady XXI w. należy spodziewać się wystąpienia zasadniczych zmian w strukturze szkolnictwa wyższego, polegających na:

- łączeniu się uczelni prowadzących kształcenie w ramach wyspecjalizowanych kierunków w duże uczelnie typu uniwersyteckiego,
- powstawanie różnego typu związków (konsorcjów) uczelni,
- przekształcaniu mniejszych uczelni w tzw. kolegia uniwersyteckie,
- likwidacji uczelni substandardowych.

Działania te wynikać będą nie tylko z konieczności bardziej efektywnego wykorzystania środków finansowych przeznaczonych na

badania naukowe, rozwój kadr naukowych, prowadzenie i unowocześnianie procesu dydaktycznego oraz na utrzymanie bazy materialnej uczelni, ale również będą związane z prowadzona przez Państwową Komisję Akredytacyjną oceną jakości kształcenia.

Należy położyć również nacisk na uruchamianie i prowadzenie interdyscyplinarnych kierunków studiów, czemu służyć będą różnego typu związki pomiędzy uczelniami.

#### 4. EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W WYDZIALE LOTNICTWA I OBRONY POWIETRZNEJ AKADEMII OBRONY NARODOWEJ W LATACH 1990–2000

Ta część pracy poświęcona jest sprawozdaniu z przeprowadzonych empirycznych badań końcowych, ukierunkowanych na zbadanie efektywności kształcenia studentów Wydziału Lotnictwa i Obrony Powietrznej w ujęciu: „jak było”, „jak jest” i „jak powinno być”.

Pomiar efektów kształcenia jest bardzo znaczącym elementem dla funkcjonowania wielu instytucji (uczelni) i osób uczestniczących w procesie kształcenia (wykładowców, studentów). W ujęciu pedagogicznym efektywność kształcenia dzieli się na dwie grupy: zewnętrzną i wewnętrzną. W pierwszym przypadku chodzi o zaspakajanie określonych kryteriów zewnętrznych jak np. potrzeby społeczne. W drugim przypadku efektywność wewnętrzna wiąże się z relacjami zachodzącymi między studentami, wykładowcami, programami, wynikami nauczania itd.

W praktyce pomiar efektywności wewnętrznej kształcenia sprowadza się do oceny skuteczności kształcenia. Miernikiem jej są przede wszystkim oceny uzyskiwane przez studentów podczas nauki i w momencie egzaminów. Ocenianie jest bardzo kontrowersyjną stroną współczesnej dydaktyki. Z jednej strony jest ono niezbędne a z drugiej towarzyszy mu długa lista zarzutów. Poczynając od oceniania w różny sposób różnych przedmiotów przez nauczycieli w różnych szkołach, a kończąc na tym, że na podstawie ocen cyfrowych (stopni) nie można przewidzieć późniejszych osiągnięć studentów<sup>1</sup>. Dlatego tak ważnym jest, by kryteria ocenowe były zawsze jednakowe i dla wszystkich znane.

W pomiarze efektywności wewnętrznej kształcenia wykorzystywane są różne grupy metod: kontroli i oceny wyników kształcenia, zbierania danych o efektywności kształcenia, interpretacji materiału badawczego (metody teoretyczne), dokonywania obliczeń efektywności kształcenia (metody statystyczne). Tą ostatnią metodą posłużono się w dwóch

<sup>1</sup> B. Niemierko. Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa 1991, s. 12–13.

poprzednich pracach<sup>1</sup>. Pozwalała na uporządkowanie zgromadzonych danych i wykonanie niezbędnych obliczeń oraz wyciągnięcie na tej podstawie określonych wniosków statystycznych.

Badania zmierzające do wytyczenia niezbędnych zmian w kształceniu oficerów w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej AON wymagały określenia efektywności realizowanego dotychczas procesu kształcenia w Wydziale. W tym celu przeprowadzono w pierwszym etapie badań identyfikację istoty efektywności kształcenia w literaturze przedmiotu badań oraz wykonano badania statystyczne wyników kształcenia studentów Wydziału LOP sięgające dziesięciu ostatnich lat. Analizie statystycznej poddano pięć grup danych<sup>2</sup>. Pierwsza grupa to zestawienia wszystkich ocen studentów uzyskanych w poszczególnych latach 1990–2000; druga grupa to zestawienia ocen uzyskanych przez studentów z wszystkich analizowanych przedmiotów wyłącznie dla danego rocznika studentów; trzecia grupa to charakterystyka badanej populacji; czwarta grupa to zestawienia korelacyjne wybranych ocen studentów oraz piąta grupa to oceny studentów rocznika 1999.

Pierwszą kategorię analizowanych danych stanowiły zestawienia wszystkich ocen studentów uzyskanych przez nich w poszczególnych latach 1990–2000<sup>3</sup> osobno na: egzaminach wstępnych z taktyki sił powietrznych i historii sztuki wojennej; pierwszym, drugim, trzecim i czwartym semestrze z taktyki i sztuki operacyjnej sił powietrznych oraz na obronie pracy dyplomowej i egzaminie dyplomowym.

W celu uniknięcia błędów interpretacyjnych podczas porównywania ilości i jakości<sup>4</sup> osiągniętych wyników kształcenia przez studentów

---

1 B. Zdrodowski, M. Mróz. Podstawy efektywności kształcenia w Wydziale Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej. Warszawa 2000; B. Zdrodowski, M. Mróz. Ocena efektywności kształcenia studentów Wydziału Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej. Warszawa 2001.

2 Ibidem, rozdz. 9.

3 Ibidem, rozdz. 9.2.

4 Za ilość przyjęliśmy tutaj liczbę ocen (wyrażoną również procentowo), natomiast za jakość przyjęliśmy traktować stopniowanie ocen według czterostopniowej skali: niedostateczny, dostateczny, dobry i bardzo dobry.

w poszczególnych latach, obliczyliśmy odsetki i na ich podstawie sporządziliśmy odpowiednie wykresy. W ten sposób wyeliminowaliśmy różnice występujące w poszczególnych latach w liczbie studiujących studentów i zachowaliśmy jednolite kryteria porównawcze (procentowe).

Drugą kategorię stanowiły zestawienia ocen uzyskanych przez studentów z wszystkich analizowanych przedmiotów wyłącznie dla danego rocznika studentów<sup>1</sup>. Poszczególne roczniki studentów zostały scharakteryzowane poprzez uzyskane wyniki z: egzaminów wstępnych z taktyki sił powietrznych i historii sztuki wojennej, pierwszego, drugiego, trzeciego i czwartego semestru z taktyki i sztuki operacyjnej sił powietrznych oraz obrony pracy dyplomowej i egzaminu dyplomowego. Na podstawie obliczonych odsetek sporządziliśmy stosowne wykresy.

Do trzeciej kategorii zestawień należały tabele z danymi sumarycznymi (ilościowymi) studentów za lata 1990–2000 oraz sporządzone na podstawie obliczonych odsetek wykresy określające charakterystykę badanej populacji ze względu na: rodzaj ukończonej wojskowej szkoły wyższej, ukończenie (lub nie) WKDO, rodzaj zajmowanego stanowiska służbowego przed przyjściem do AON oraz rodzaj posiadanej specjalności wojskowej<sup>2</sup>.

Czwartą grupę zestawień tworzyły tabele korelacyjne ocen uzyskanych przez studentów w latach 1990 – 2000<sup>3</sup>. Badaną populacją<sup>4</sup> były oceny 280 studentów uczestniczących w procesie kształcenia w Wydziale Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej.

Piątą grupą zestawień objęto oceny studentów rocznika 1999, który rozpoczął naukę w 1999 roku i uzyskał do tej pory oceny z egzaminów wstępnych z taktyki sił powietrznych i historii sztuki wojennej oraz

---

<sup>1</sup> Ibidem, rozdz. 9.3.

<sup>2</sup> Ibidem, rozdz. 9.4.

<sup>3</sup> Ibidem, rozdz. 9.5.

<sup>4</sup> Populacja jest to zbiór dowolnych elementów (osób, obserwacji, wyników kształcenia, zdarzeń itd.) będących przedmiotem badań.

pierwszego i drugiego semestru z taktyki sił powietrznych. Na podstawie obliczonych odsetek sporządzono odpowiednie wykresy. Ponadto w tej grupie zestawień dokonano charakterystyki badanej populacji rocznika 1999 ze względu na: rodzaj ukończonej wojskowej szkoły wyższej, ukończenie (lub nie) WKDO, rodzaj zajmowanego stanowiska służbowego przed podjęciem studiów w AON oraz rodzaj posiadanej specjalności wojskowej. Rocznik 1999, który ukończył studia w lipcu 2001 roku był poddany (zanim odszedł) dalszym badaniom – tym razem ankietowym<sup>1</sup>.

#### 4.1. Procedury statystyczne w ocenie jakości kształcenia

W ocenie jakości kształcenia studentów niewątpliwie znaczącą rolę odgrywają procedury i badania statystyczne<sup>2</sup>. Podstawowym zadaniem badań statystycznych jest dostarczenie wiarygodnych informacji niezbędnych do podejmowania decyzji. Każda decyzja – jeśli ma być skuteczną i efektywną – powinna mieć za podstawę bogaty, poprawnie zebrany, przetworzony i wszechstronnie przeanalizowany zbiór informacji. Przy ustaleniu celu badania, określając zbiorowość statystyczną, musimy również ściśle ustalić, co jest w danym przypadku jednostką statystyczną. O każdej jednostce zbieramy informacje. Uzyskane informacje tworzą pełny materiał statystyczny, który podlega analizie w trakcie prowadzonych badań naukowych. Celem statystyki jest porządkowanie, opis, zobrazowanie danych dotyczących zjawisk masowych oraz poszukiwanie związków pomiędzy danymi (przyczyny zjawisk, ich prognozowanie), a także formułowanie wniosków o badanej populacji<sup>3</sup>. Metody opisu statystycznego pozwalają na opis i wykrywanie zależności pomiędzy zmiennymi<sup>4</sup> zależnymi i niezależnymi (wynikami i przyczynami zmiennymi).

<sup>1</sup> Ibidem, rozdz. 9.6.

<sup>2</sup> Ibidem, rozdz. 9.1.

<sup>3</sup> Populacja jest to zbiór dowolnych elementów (osób, obserwacji, zdarzeń) będących przedmiotem badań. Populacja może być jednowymiarowa lub wielowymiarowa (wielość cech); może być skończona lub nieograniczona.

<sup>4</sup> Zmienna (cecha) jest to właściwość pod względem której elementy grupy lub zbioru różnią się między sobą.

Konwencja terminologiczna nakazuje nazywać cechy opisujące stan rzeczy – zmiennymi towarzyszącymi, zaś opisujące przyczyny – zmiennymi niezależnymi, a opisujące skutki – zmiennymi zależnymi. W podejściu systemowym właściwsze byłoby nazwanie zmiennych niezależnych zmiennymi wejściowymi, natomiast zmiennych zależnych – zmiennymi wyjściowymi, zaś zmiennych towarzyszących – zmiennymi warunkującymi. Szanując podejście systemowe, pozostaniemy przy pierwszej terminologii.

Określenie zmiennych (czynników) mających wpływ na obiekt wymaga określenia funkcji tego obiektu<sup>1</sup>. Zmienne, które będą wynikiem badań określa się mianem zmiennych zależnych, natomiast zmienne mające wpływ na zmienne zależne nazywa się zmiennymi niezależnymi<sup>2</sup>. Uwzględniając powyższe ustalenia terminologiczne przyjęliśmy następujące zmienne (czynniki):

➤ Zmienną zależną (czynnikiem wynikowym) jest efektywność kształcenia studentów w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej AON.

➤ Zmienną niezależną (mającą wpływ na zmienną zależną) jest zbiór czynników nieizolowanych, modyfikujących system kształcenia studentów, takich jak:

- dobór celów kształcenia;
- dobór programów kształcenia;
- dobór i układ treści kształcenia;
- metody kształcenia;
- formy organizacyjne kształcenia;
- formy i metody oceniania;
- baza naukowo–dydaktyczna;
- nauczyciele akademicy;
- studenci.

<sup>1</sup> J. Kuźniak. Optymalizacja procesu kształcenia. Poznań 1993, s. 11.

<sup>2</sup> J. D. Łaniec. Elementy statystyki dla pedagogów. WSP. Olsztyn 1994, s. 13.

Ta ostatnia zmienna niezależna – studenci – była szczególnie dokładnie analizowana w pierwszej części pracy<sup>1</sup>. Wskaźnikami jakościowymi i ilościowymi powyższych zmiennych były dane statystyczne uzyskane podczas badań empirycznych.

W badaniach efektywności kształcenia studentów Wydziału LOP AON dokonano pomiaru wszystkich interesujących nas cech badanej populacji<sup>2</sup>. Nie chcąc popełnić błędów niewłaściwych obliczeń i fałszywych interpretacji statystycznych, posługiwaliśmy się następującymi dopuszczalnymi dla obu przyjętych skal (nominalnej i rangowej) obliczeniami: liczebności, procentów, a dla ustalenia współzależności badanych zmiennych (dla zastosowanej skali nominalnej) obliczyliśmy test  $\chi^2$  (chi – kwadrat) K. Pearsona. Posługując się testem  $\chi^2$  (chi – kwadrat) przyjęliśmy, że:

- liczebności oczekiwane w każdej komórce tabeli wielodzzielczej nie powinny być mniejsze od 2 i jednocześnie w co najwyżej jednej piątej pól liczebności te mogą być mniejsze od pięciu<sup>3</sup>;
- przy niespełnieniu przez badany rozkład powyższego założenia, logicznie łączyliśmy odpowiednie zmienne jakościowe, a w wypadku tablic czteropolowej uwzględnialiśmy poprawkę Yatesa.

W celu określenia istotności obliczanych współczynników stosowaliśmy testy statystyczne: współczynnik siły związku V Cramera (dla tablic wielopolowych) i współczynnik j (Fi), dla tablic 2x2 (czteropolowych).

Należy podkreślić, że związek korelacyjny występuje wtedy, gdy ze zmianą jednej zmiennej następuje zmiana drugiej zmiennej. Określa się go obliczając: siłę związku (przeważnie używane określenie dla skal nominalnych) lub korelacji (określenie dla innych skal), wyrażoną liczbą niemianowaną z przedziału  $-1 \leq (r) \leq 1$  lub  $0 \leq (V) \leq 1$  (załącznik 1) oraz wartość testu w celu ustalenia poziomu istotności p związku korelacyjnego.

<sup>1</sup> B. Zdrodowski, M. Mróz. Podstawy efektywności ..., op. cit.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 161.

<sup>3</sup> Cz. Nowaczyk. Podstawy metod statystycznych dla pedagogów. PWN. Warszawa–Poznań 1985, s. 182.

Poziom istotności  $p$  określa prawdopodobieństwo popełnienia błędu przy przyjęciu hipotezy, że pomiędzy badanymi zmiennymi występuje korelacja.

W naukach humanistycznych przyjmuje się, że współczynnik korelacji jest istotny jeśli  $p \leq 0,05$  lub przy bardziej rygorystycznych wymaganiach  $p \leq 0,01$  i najczęściej w tych naukach używa się skali nominalnej oraz porządkowej (rangowej).

Obliczeń liczebności i procentów oraz współczynników korelacji i wartości testów istotności dokonaliśmy, używając programu statystycznego STATISTICA for Windows. Należało odczytywać obliczone przez program statystyczny wartości współczynników korelacji i wartości testu istotności (jeśli przyjęty poziom istotności nie przekraczał wartości  $p \leq 0,05$ ) a następnie właściwie je zinterpretować.

W analizie jakości kształcenia studentów poszukiwaliśmy jedynie takich przedmiotów, które mogłyby spełniać kryteria statystyczne, tzn. były realizowane we wszystkich grupach szkoleniowych i w czasie całego rozpatrywanego okresu studiów w latach 1990–2000. Przedmiotami tymi były: egzaminy wstępne z taktyki sił powietrznych i historii sztuki wojennej, taktyka i sztuka operacyjna sił powietrznych w czterech kolejnych semestrach oraz obrona pracy dyplomowej i egzamin dyplomowy. Jedynie takie przedmioty dawały gwarancję wiarygodnych – porównywalnych analiz i obliczeń statystycznych. Pozostałe przedmioty (ich wyniki) nie były statystycznie przydatne w tych badaniach.

W semestrach, w których występowało naraz kilka przedmiotów pokrewnych (np. w ramach taktyki sił powietrznych) dokonywaliśmy obliczeń modalnej<sup>1</sup>, a nie średniej arytmetycznej. Ze względu na to, że analizowanymi zmiennymi są głównie cechy jakościowe (oceny szkolne: bardzo dobre, dobre, dostateczne i niedostateczne) i przyjętą skalą – ze względu na te zmienne – jest co najwyżej skala rangowa, nie jest

---

<sup>1</sup> Modalna to najczęstsza wartość zmiennych. Z kilku ocen określiliśmy najczęściej występującą.

dopuszczalnym obliczanie średnich arytmetycznych ocen. Jest to działanie zarezerwowane jedynie dla wyższych skal pomiarowych (przedziałowej i ilorazowej). W codziennej praktyce uczelnianej często jednak posługujemy się w sposób nieuprawniony oceną średnią przy klasyfikowaniu i ocenianiu studentów. Taka praktyka nie budziłaby zastrzeżeń pod względem statystycznym, gdyby studentów oceniano w skali punktowej, co jest jednym z naszych końcowych postulatów poprawy jakości kształcenia studentów w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej.

W celu uzyskania możliwości analizy i wnioskowania statystycznego – policzenia odsetek, korelacji (zależności między zmiennymi zależnymi i niezależnymi) pogrupowaliśmy i wybraliśmy z wielkiej liczby (danych) przedmiotów kształcenia tylko te, które były realizowane przez najdłuższy okres nauki (np. trzy semestry) i są najbardziej reprezentatywne merytorycznie dla kierunku studiów realizowanych w Wydziale LOP. Przedmiotem takim jest niewątpliwie taktyka sił powietrznych (podstawowy przedmiot na egzaminie wstępnym) i sztuka operacyjna sił powietrznych oraz dodatkowo historia sztuki wojennej (występująca również na egzaminie wstępnym do AON). Utworzyliśmy zatem macierz 280x12 elementową, której wiersze tworzyły indywidualne wyniki kształcenia poszczególnych studentów, natomiast kolumnami były odpowiadające im egzaminy wstępne z dwóch przedmiotów, cztery semestry z taktyki i sztuki operacyjnej sił powietrznych, obrona pracy dyplomowej, egzamin dyplomowy oraz wybrane cechy populacji studentów<sup>1</sup>.

Na podstawie tak utworzonej macierzy dokonaliśmy analizy statystycznej polegającej na pogrupowaniu danych w pięć ogólnych kategorii, które posłużyły następnie do dalszych analiz.

---

<sup>1</sup> B. Zdrodowski, M. Mróz. Podstawy efektywności ..., op. cit, s. 245.

## 4.2. Wyniki kształcenia studentów Wydziału Lotnictwa i Obrony Powietrznej

Istotną kategorię prowadzonych badań stanowiły zestawienia ocen uzyskanych przez studentów ze wszystkich rozpatrywanych przedmiotów<sup>1</sup> wyłącznie dla danego rocznika studentów. Poszczególne roczniki studentów zostały scharakteryzowane poprzez uzyskane wyniki z: egzaminów wstępnych z taktyki sił powietrznych i historii sztuki wojennej; pierwszego, drugiego, trzeciego i czwartego semestru z taktyki i sztuki operacyjnej sił powietrznych oraz obrony pracy dyplomowej i egzaminu dyplomowego<sup>2</sup>.

Analizując wyniki kształcenia studentów w poszczególnych latach można zauważyć sporą dysproporcję w liczbach ocen bardzo dobrych, dobrych i dostatecznych uzyskiwanych przez studentów z przedmiotów taktyka sił powietrznych i sztuka operacyjna sił powietrznych na różnych poziomach kształcenia (egzaminach wstępnych, kolejnych semestrach itd.) i w różnych latach (Tabela 11). Dużą liczbę ocen dobrych zaobserwowaliśmy na drugich semestrach roczników 1990 i 1995 (około 70%). Natomiast podobny, bo ponad 70% wzrost ocen dostatecznych (w porównaniu do okresu poprzedniego) zanotowaliśmy na egzaminie wstępnym z historii sztuki wojennej rocznika 1998. Oceny bardzo dobre górowały zdecydowanie nad pozostałymi ocenami w semestrze czwartym ze sztuki operacyjnej sił powietrznych rocznika 1998 oraz w semestrze pierwszym rocznika 1999 z przedmiotu taktyka sił powietrznych przy jednoczesnym wyeliminowaniu ocen dostatecznych.

---

<sup>1</sup> Rozpatrywanymi przedmiotami były w pierwszych trzech semestrach taktyka sił powietrznych oraz w czwartym semestrze sztuka operacyjna sił powietrznych.

<sup>2</sup> Ibidem, rozdz. 9.4.

Tabela 11. Wybrane wyniki egzaminacyjne i semestralne kształcenia studentów roczników 1990; 1995; 1998; 1999

<b>WYNIKI KSZTAŁCENIA STUDENTÓW ROCZNIKÓW 1990; 1995; 1998; 1999</b>									
Oceny egz. i semestralne					Oceny egzaminacyjne i semestralne w [%]				
Przedmiot	b. dobry	dobry	dost.	suma	Przedmiot	b. dobry	dobry	dost.	
Semestr drugi 1990	0	6	3	9	Semestr drugi 1990	0	67	33	
Semestr drugi 1995	5	17	2	25	Semestr drugi 1995	20	68	8	
Egz. wstęp. z HSzW 1998	0	8	23	31	Egz. wstęp. z HSzW 1998	0	26	74	
Semestr czwarty 1998	22	10	0	32	Semestr czwarty 1998	69	31	0	
Semestr pierwszy 1999	14	7	0	21	Semestr pierwszy 1999	67	33	0	

Kolejne dysproporcje w ewaluacji studentów występowały w rocznikach 1992 i 1997 (Tabela 12). Polegały one na przemiennym (sinusoidalnym) wzroście i spadku ocen dobrych i dostatecznych w roczniku 1992 oraz wzroście i spadku ocen bardzo dobrych i dobrych w roczniku 1997.

Tabela 12. Wybrane wyniki egzaminacyjne i semestralne kształcenia studentów roczników 1992; 1997

<b>WYNIKI KSZTAŁCENIA STUDENTÓW ROCZNIKÓW 1992; 1997</b>									
Oceny egz. i semestralne					Oceny egzaminacyjne i semestralne w [%]				
Przedmiot	b. dobry	dobry	dost.	Suma	Przedmiot	b. dobry	dobry	dost.	
<b>Rocznik 1992</b>					<b>Rocznik 1992</b>				
Egz. wstęp. z HSzW	1	13	23	37	Egz. wstęp. z HSzW	3	35	62	
Semestr pierwszy	2	21	14	37	Semestr pierwszy	5	57	38	
Semestr drugi	0	12	24	37	Semestr drugi	0	32	65	
Semestr trzeci	8	19	9	36	Semestr trzeci	22	53	25	
<b>Rocznik 1997</b>					<b>Rocznik 1997</b>				
Semestr drugi	7	15	2	24	Semestr drugi	29	63	8	
Semestr trzeci	13	7	4	24	Semestr trzeci	54	29	17	
Semestr czwarty	9	14	1	24	Semestr czwarty	38	58	4	
Obrona pracy	15	9	0	24	Obrona pracy	63	38	0	

Oceny, które mały świadczyć, między innymi, o rosnących postępach (najczęściej o charakterze liniowym) w pozyskiwaniu przez studentów wiedzy i umiejętności tak naprawdę nie świadczyły o niczym, biorąc pod uwagę ich wielkie wahanie i nieregularność, a tym samym nieprzewidywalność. Najprawdopodobniej było to kolejne zachwianie systemu ewaluacji studentów.

Roczniki studentów 1990–1999 zostały scharakteryzowane poprzez uzyskane wyniki z: egzaminów wstępnych z taktyki sił powietrznych i historii sztuki wojennej; pierwszego, drugiego, trzeciego i czwartego semestru z taktyki i sztuki operacyjnej sił powietrznych oraz obrony pracy dyplomowej i egzaminu dyplomowego. Na podstawie przeprowadzonych badań otrzymane wyniki skłaniają do sformułowania wniosku, że jedynie trzy roczniki studentów 1991, 1994 i 1996 były poprawnie ewaluowane<sup>1</sup> przez wykładowców (można dostrzec elementy predykcji). W pozostałych sześciu rocznikach (1990, 1992, 1995, 1997, 1998 i 1999) proces ewaluacji studentów wydawał się być nie zawsze kontrolowany.

### 4.3. Korelacja wyników kształcenia

Obszerną grupę analizowanych danych tworzyły zestawienia korelacyjne ocen uzyskanych przez studentów w latach 1990–2000<sup>2</sup>. Rozpatrywaną statystycznie populacją<sup>3</sup> były oceny 280 studentów uczestniczących w procesie kształcenia w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej. Podstawą prowadzonej analizy statystycznej były wyniki uzyskane z obliczeń testu  $\chi^2$  (chi – kwadrat) K. Pearsona oraz wartości współczynnika siły związku V Cramera przy założonym poziomie istotności nie przekraczającym wartości  $p \leq 0,05$ . Ustalenie wielkości siły związku (korelacji) określano i przyjmowano za

<sup>1</sup> Od pewnego czasu w dydaktyce przyjęło się ocenianie nazywać ewaluacją.

<sup>2</sup> B. Zrodowski, M. Mróz. Podstawy efektywności ..., op. cit, s. 245.

<sup>3</sup> Populacja jest to zbiór dowolnych elementów (osób, obserwacji, wyników kształcenia, zdarzeń itd.) będących przedmiotem badań.

A. Góralskim<sup>1</sup> według przyjętych kryteriów zawartych w załączniku 1. Dane opracowaliśmy biorąc pod uwagę wzajemne zależności (Tabela 13) takich wielkości jak:

1) Wyniki egzaminów wstępnych studentów (głównie z taktyki sił powietrznych) ze względu na:

- wyniki z egzaminu wstępnego z historii sztuki wojennej;
- wyniki z przedmiotu taktyka sił powietrznych uzyskanych w pierwszym, drugim i trzecim semestrze;
- wyniki z przedmiotu sztuka operacyjna sił powietrznych uzyskanych w czwartym semestrze;
- wyniki z obrony pracy dyplomowej;
- wyniki z egzaminu dyplomowego.

2) Ukończenie WKDO ze względu na:

- wyniki z egzaminu wstępnego z taktyki sił powietrznych;
- wyniki z egzaminu wstępnego z historii sztuki wojennej.

3) Specjalność wojskową studentów ze względu na:

- wyniki z egzaminu wstępnego z taktyki sił powietrznych;
- wyniki z egzaminu wstępnego z historii sztuki wojennej;
- wyniki z przedmiotu taktyka sił powietrznych uzyskanych w pierwszym i w trzecim semestrze.

4) Ukończona uczelnia wojskowa ze względu na:

- wyniki z egzaminu wstępnego z taktyki sił powietrznych;
- wyniki z egzaminu wstępnego z historii sztuki wojennej.

---

<sup>1</sup> A. Góralski. Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i statystyce. PWN. Warszawa 1985, s 38.

Tabela 13. Wyniki badań wszystkich zaobserwowanych (istniejących) współzależności pomiędzy ocenami uzyskanymi na egzaminach wstępnych a ocenami semestralnymi uzyskanymi podczas studiów, ukończeniem WKDO, ukończoną uczelnią wojskową, posiadaną specjalnością wojskową przez studentów Wydziału WLOP w latach 1990–2000

LP.	WYSTĘPUJĄCE ZALEŻNOŚCI (KORELACJE)	CHI – KWADRAT	V CRAMERA	p
1.	EGZTSP x EGHSZW	<b>250,70</b>	<b>0,47</b>	0,000
2.	EGZTSP x TSP1SE	38,08	0,18	0,001
3.	EGZTSP x TSP2SE	50,14	0,21	0,000
4.	EGZTSP x TSP3SE	30,29	0,19	0,002
5.	EGZTSP x SZOSP4SE	29,15	0,18	0,003
6.	EGZTSP x PRACDYPL	31,15	0,19	0,001
7.	EGZTSP x EGZDYPL	37,55	0,21	0,000
8.	WKDO x EGZTSP	7,99	0,16	0,09
9.	WKDO x EGHSZW	5,67	0,14	0,22
10.	SPECJAL x EGZTSP	<b>182,5</b>	<b>0,40</b>	0,000
11.	SPECJAL x EGHSZW	<b>164,6</b>	<b>0,38</b>	0,000
12.	SPECJAL x TSP1SE	37,5	0,18	0,01
13.	SPECJAL x TSP3SE	27,1	0,18	0,02
14.	UCZELNIA x EGZTSP	51,00	0,21	0,000
15.	UCZELNIA x EGHSZW	47,61	0,20	0,000

Użyte skróty to:

- EGZTSP – egzamin wstępny z taktyki sił powietrznych;
- EGHSZW – egzamin wstępny z historii sztuki wojennej;
- TSP1SE, TSP2SE, TSP3SE – przedmiot taktyka sił powietrznych odpowiednio w semestrach pierwszym, drugim i trzecim;
- SZOSP4SE – przedmiot sztuka operacyjna sił powietrznych w semestrze czwartym;
- PRACDYPL – obrona pracy dyplomowej;
- EGZDYPL – egzamin dyplomowy;
- WKDO – Wyższy Kurs Doskonalenia Oficerów;
- SPECJAL – specjalność wojskowa;
- UCZELNIA – wojskowa szkoła wyższa.

W wyniku przeprowadzonych badań statystycznych (Tabela 13) mogliśmy dostrzec, że wyniki egzaminu wstępnego z taktyki sił powietrznych okazały się zadawalającym predyktorem osiągnięć studentów w kolejnych semestrach kształcenia z tego przedmiotu i przedmiotu sztuka operacyjna sił powietrznych oraz dodatkowo z egzaminu wstępnego z historii sztuki wojennej, obrony pracy dyplomowej i egzaminu dyplomowego<sup>1</sup>. Siła korelacji utrzymywała się najczęściej na poziomie słabym i przeciętnym ( $0,1 \leq V \text{ Cramera} < 0,5$ ) przy bardzo wysokim poziomie istotności  $p \leq 0,003$ . Najsilniejsza zależność występowała pomiędzy wynikami egzaminów wstępnych z taktyki sił powietrznych i z historii sztuki wojennej. Wynika z tego, że na przykład osoby, które uzyskiwały wysokie oceny z jednego egzaminu, równie wysokie oceny uzyskiwały z drugiego egzaminu i na odwrót. Kto nie był dobrze przygotowany do egzaminu z taktyki sił powietrznych to na ogół również nie był przygotowany dobrze do egzaminu z historii sztuki wojennej. Trafność prognostyczna wyników zawartych w powyższej tabeli jest jednak co najwyżej przeciętna, co wskazuje na potrzebę dalszego doskonalenia jakości tych egzaminów. Stąd też istnieje konieczność szerszego stosowania profesjonalnie skonstruowanych, trafnych, rzetelnych testów wiedzy i umiejętności oraz szerszego rozpowszechniania wśród nauczycieli akademickich procedur pomiaru dydaktycznego.

Poszukiwana zależność (korelacja) pomiędzy ukończeniem Wyższego Kursu Doskonalenia Oficerów (WKDO), a osiąganymi przez studentów wynikami podczas egzaminów wstępnych z taktyki sił powietrznych i historii sztuki wojennej oraz wynikami osiąganymi z przedmiotu taktyka sił powietrznych w kolejnych latach studiów (semestrach), nie wystąpiła w badanej populacji roczników studentów 1990–2000. Zatem ukończenie Wyższego Kursu Doskonalenia Oficerów nie wpływało na postępy (oceny) studentów, uzyskiwane podczas egzaminów wstępnych i podczas trwania studiów.

---

<sup>1</sup> B. Zdrodowski, M. Mróz. Podstawy efektywności ..., op. cit., rozdz. 9.5.

Zależności w pierwszym i w trzecim semestrze pomiędzy wynikami uzyskanymi przez studentów z przedmiotu taktyka sił powietrznych, a posiadaną przez nich specjalnością wojskową potwierdzają jedynie słabą siłę związku między tymi zmiennymi. Podobnie pomiędzy pozostałymi zmiennymi (drugim i czwartym semestrem z taktyki i sztuki operacyjnej sił powietrznych, obroną pracy dyplomowej oraz egzaminem dyplomowym), a posiadaną przez studentów specjalnością wojskową, nie występuje odpowiednio wysoka siła związku, by mówić o istnieniu korelacji. Jedynie przeciętną zależność, można zanotować występującą podczas egzaminów wstępnych z taktyki sił powietrznych i historii sztuki wojennej. Zatem rozpatrywane specjalności wojskowe: pilot, raketowiec, nawigator, logistyk i radiotechnik można uznać za przeciętne predyktory tych przedmiotów egzaminacyjnych. Ponadto należy zauważyć, że najczęściej oficerowie ze specjalnością pilot, uzyskiwali najwyższe – bardzo dobre oceny, natomiast najniższymi ocenami (dostatecznymi), zadawali się studenci posiadający specjalności logistyk i raketowiec.

Poszukiwanie współzależności pomiędzy rodzajem ukończonej uczelni wojskowej<sup>1</sup>, a ocenami uzyskiwanymi przez studentów na egzaminie wstępnym z przedmiotu taktyka sił powietrznych i z historii sztuki wojennej ujawniło istnienie słabej zależności pomiędzy tymi zmiennymi przy wysokim poziomie istotności  $p = 0,000$ . System obiektywnej ewaluacji osiągnięć studentów bywał zachwiany (Tabela 14) szczególnie w ostatnich czterech rocznikach studentów 1996, 1997, 1998 i 1999 z przedmiotu taktyka i sztuka operacyjna sił powietrznych w pierwszym, trzecim i czwartym semestrze oraz na obronie prac dyplomowych.

---

<sup>1</sup> Ibidem, s. 221.

Tabela 14. Wybrane wyniki kształcenia studentów roczników 1996; 1997; 1998; 1999

WYNIKI KSZTAŁCENIA STUDENTÓW ROCZNIKÓW 1996; 1997; 1998; 1999											
Przedmiot	Oceny					Przedmiot	Oceny w [%]				
	b. dobry	dobry	dost.	ndst.	suma		b. dobry	dobry	dost.	ndst.	
TSP1SE 1999	14	7	0	0	21	TSP1SE 1999	67	33	0	0	
TSP3SE 1997	13	7	4	0	24	TSP3SE 1997	54	29	17	0	
SZOSP4SE 1998	22	10	0	0	32	SZOSP4SE 1998	69	31	0	0	
PRACDYPL 1996	17	10	4	0	31	PRACDYPL 1996	55	32	13	0	
PRACDYPL 1997	15	9	0	0	24	PRACDYPL 1997	63	38	0	0	
PRACDYPL 1998	20	12	0	0	32	PRACDYPL 1998	63	38	0	0	

Wykryte w badaniach współzależności (korelacje) pomiędzy niektórymi wynikami kształcenia studentów, a także wybranymi cechami badanej populacji (Tabela 13), potwierdziły możliwość dokonywania oceny efektywności wewnętrznej kształcenia studentów, jak również prognozowania ich wyników na podstawie określonych predyktorów (wybranych statystycznie przedmiotów kształcenia). Najlepszymi z nich są predyktory (przedmioty kształcenia) zamieszczone poniżej (Tabela 15), charakteryzujące się (według przyjętej skali A. Góralskiego – załącznik 1) przeciętną korelacją (wartość współczynnika korelacji zawiera się w granicach:  $0,3 \leq V \text{ Cramera} < 0,5$ ).

Tabela 15. Najwyższe wyniki obliczonych współczynników korelacji pomiędzy ocenami uzyskanymi na egzaminach wstępnych a posiadaną przez studentów specjalnością wojskową

LP.	WYSTĘPUJĄCE ZALEŻNOŚCI (KORELACJE)	CHI – KWADRAT	V CRAMERA	p
1.	EGZTSP x EGHSZW	250,70	0,47	0,000
2.	SPECJAL x EGZTSP	182,5	0,40	0,000
3.	SPECJAL x EGHSZW	164,6	0,38	0,000

Użyte skróty to:

EGZTSP – egzamin wstępny z taktyki sił powietrznych;  
EGHSZW – egzamin wstępny z historii sztuki wojennej;  
SPECJAL – specjalność wojskowa.

## **5. JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W WYDZIALE LOTNICTWA I OBRONY POWIETRZNEJ W ŚWIETLE KRYTERIÓW PAŃSTWOWEJ KOMISJI AKREDYTACYJNEJ**

Ocena wewnętrznej efektywności kształcenia studentów w Wydziale LOP daje wstępny obraz przygotowania absolwenta, informując o stopniu opanowania przewidzianego programem kształcenia zakresu wiedzy i umiejętności, a także przybliżenia się do przyjętego wzorca osobowości (charakterystyki osobowo-zawodowej). Ze względu na cel pracy badaniom poddano właśnie efektywność wewnętrzną, a w szczególności ocenianie jakości kształcenia. Dobór kryteriów i wskaźników efektywności kształcenia zależy niewątpliwie od sposobu podejścia do tematu oceny jakości kształcenia.

### **5.1. Efektywność kształcenia studentów na podstawie przyjętych kryteriów**

Badanie efektywności czegokolwiek wymaga zdefiniowania kryterium (kryteriów) jej pomiaru. Z punktu widzenia logiki formalnej przez kryterium czegoś rozumiemy – według T. Kotarbińskiego – „to, po czym to coś można poznać”. Natomiast leksykony i słowniki definiują kryterium jako pewien model, standard, według którego ocenia się każde działanie, oznaczając stopień doskonałości tego działania z punktu widzenia określonego celu. Kryteria oceny efektywności uczelni to zatem pewien punkt odniesienia lub standard, określający postulowany stan rzeczy, zjawisk, według którego określany jest stopień realizacji zadań edukacyjnych przez uczelnię, osiągnięcia celów kształcenia i wychowania, jej wartość z punktu widzenia jej społecznej misji i przeznaczenia.

Ocena efektywności kształcenia oparta jest na różnych wskaźnikach. W socjologii przyjmuje się, iż wskaźnik to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko, na podstawie którego wnioskujemy – z określonym prawdopodobieństwem, iż zachodzi zjawisko, jakie nas interesuje, bądź też, że wystąpiły stany rzeczy objęte zakresami pojęciowymi badanych

zmiennych. Takie rozumienie wskaźników zawiera ukryte założenie, że powinny być obserwowalne i mieć punkt odniesienia pozwalający na dokonanie oceny efektywności.

W praktyce pomiar efektywności sprowadza się do oceny skuteczności kształcenia. Miernikiem jej mogą być kryteria i wskaźniki przyjęte w tej pracy do oceny jakości kształcenia studentów w Wydziale LOP AON<sup>1</sup>. Wśród ogólnych wskaźników efektywności kształcenia najczęściej wyróżnia się dwie grupy. Pierwsza odnoszące się do tzw. warunków statystycznych pracy uczelni, jej bazy materialnej, wyposażenia i organizacji formalnej (kryteria konieczne i dodatkowe – załączniki 2 i 3). Druga odnoszące się do funkcjonalnych aspektów jej pracy: realizacji programów kształcenia, metod i stylów pracy nauczycieli, studentów, administracji itp.

Sięgając do wybranej literatury pedagogicznej, za podstawowe pojęcia dotyczące efektywności kształcenia można przyjąć osiąganie wyników kształcenia w dwóch aspektach. W znaczeniu intencjonalnym – zamierzone skutki kształcenia, przewidywane przez programy nauczania oraz w znaczeniu rejestrującym – osiągnięcia szkolne, tj. efekty kształcenia zarówno dające się mierzyć, np. wiadomości, umiejętności i nawyki, jak z trudem poddające się pomiarowi, np. zdolności, przekonania, motyw i zainteresowania<sup>2</sup>. Osiągnięciami kształcenia są także wyniki procesu dydaktyczno–wychowawczego, które studenci zawdzięczają uczelni, a więc stopień opanowania przez studentów wiedzy i sprawności, rozwinięcia zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowanie przekonań i postaw<sup>3</sup>. Można wymienić więcej elementów wchodzących w skład osiągnięć szkolnych. Na przykład wiadomości oznaczają tylko jedną, choć bardzo ważną, część osiągnięć. Do innych ważnych ich składników należą umiejętności i nawyki, zdolności twórcze i oparta na nich umiejętność rozwiązywania problemów oraz wykonywania zadań praktycznych, rozwój

<sup>1</sup> Ibidem, s. 120.

<sup>2</sup> W. Okoń. Słownik pedagogiczny. Warszawa 1984, s. 335.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 215.

zainteresowań i motywacji do studiowania, bądź nawet ukształtowanie takich cech charakteru, jak odpowiedzialność za siebie i innych, dokładność, wytrwałość czy pracowitość<sup>1</sup>. Szczególnym rodzajem osiągnięć są osiągnięcia poznawcze, które są planowymi zmianami w studentach – w tym sensie, iż są osiągnięciami celów kształcenia przewyższającymi początkowe stany ich wiadomości i umiejętności. Są to zmiany polegające na uzyskaniu określonych wiadomości i umiejętności nowych dla studenta<sup>2</sup>.

Podczas każdej kontroli efektywności kształcenia powstaje ważki problem oceny stopnia osiągnięcia celów kształcenia, i to w dwóch wymiarach: co ma być wskaźnikiem (wskaźnikami) osiągnięcia celu oraz jak to mierzyć? Celem edukacyjnym Akademii Obrony Narodowej nie jest przygotowanie studentów do rozwiązywania problemów „typowych”, ale wręcz przeciwnie – do rozwiązywania problemów nowych, nietypowych. Zadaniem systemu edukacyjnego Akademii Obrony Narodowej nie jest wtłaczanie do głów studentów określonych porcji wiedzy, a kontrola postępów nie ma polegać jedynie na sprawdzeniu, jak studenci potrafią tę wiedzę odtworzyć. Rozwiązywanie zaś problemów nie powinno dotyczyć jedynie zadań typowych, powtarzalnych, szablonowych. Warto przy tym pamiętać o wskazaniach nowoczesnej dydaktyki, które podczas projektowania każdego „systemu kształcenia” zalecają zachowywać następującą kolejność: określanie celów, dobór treści, konstrukcja narzędzi mierzących poziom osiągnięcia celów, a dopiero w dalszej kolejności: ustalenie form kształcenia, metod, środków itp. Taka kolejność nie jest przypadkowa. Konstrukcja narzędzi mierzących osiągnięcia właśnie dlatego jest jednym z pierwszych etapów projektowania dydaktycznego, by nauczycielska refleksja nad własnymi czynnościami miała szansę pojawić się możliwie najwcześniej i by mogła pozytywnie oddziaływać na pozostałe „wymiarzy” procesu dydaktycznego.

W licznych pracach naukowych spotyka się pojęcie efektywności kształcenia, odnoszące się w równej mierze do pojedynczego uczestnika

---

<sup>1</sup> W. Okoń. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1987, s. 370.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 54.

procesu edukacji, jak i do konkretnego mikrosystemu edukacyjnego (uczelni, wydziału), określane różnymi kryteriami efektywności: zakres przyswojenia wiedzy, czas związany z jej opanowaniem, trwałości i umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce, rozwój samodzielnego myślenia i działalności twórczej oraz stopień wdrożenia do permanentnego uzupełniania wiedzy<sup>1</sup>. Podstawą wspomnianej wyżej efektywności jest osiągnięcie celów edukacyjnych. Są to świadome, z góry oczekiwane, planowe, a zarazem w miarę konkretne efekty systemu edukacji narodowej. Efekty te odnoszą się do pożądanych zmian, które zachodzą w wiedzy, umiejętnościach, zdolnościach poznawczych i zainteresowaniach studentów w rezultacie procesu dydaktyczno-wychowawczego<sup>2</sup>. Dotychczasowe doświadczenia wskazują, że punktem wyjścia dla sformułowania kryteriów i wskaźników efektywności mogą być różne elementy strukturalne uczelni: cele kształcenia i wychowania, programy kształcenia, metody, zasady, formy organizacyjne kształcenia, cechy psychospołeczne studentów, praca wykładowców itd., jak też wzajemne relacje między nimi. Podstawę oceny w tym przypadku stanowi wewnętrzna efektywność uczelni. Dość mocno zaznacza się w tych poszukiwaniach kierunek pedeutologiczny<sup>3</sup>, związany z oceną wykładowców i ich pracy zawodowej, w szerokim kontekście uwarunkowań psychologicznych i społecznych.

### 5.1.1. Metody oceny jakości kształcenia studentów

W pomiarze efektywności kształcenia (szczególnie wewnętrznej w uczelni) wykorzystywane są najczęściej następujące grupy metod:

- metody zbierania danych o efektywności kształcenia,
- metody dokonywania obliczeń efektywności kształcenia (metody statystyczne),

<sup>1</sup> K. Denek. Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1980, s. 6.

<sup>2</sup> K. Denek. Cele edukacyjne lekcji we współczesnej szkole. Poznań-Kalisz 1989, s. 11.

<sup>3</sup> Pedeutologia [gr.] jest to dział pedagogiki zajmujący się zagadnieniami dotyczącymi zawodu nauczycielskiego; m.in. osobowością nauczyciela, kształceniem nauczycieli, etyką oraz społeczną funkcją tego zawodu. Internetowa Encyklopedia PWN (<http://encyklopedia.wp.pl/index.html>).

- metody interpretacji materiału badawczego (metody teoretyczne),
- metody kontroli i oceny wyników kształcenia.

Autorzy tej pracy na potrzeby rozwiązania przedmiotowego problemu badawczego wykorzystywali wszystkie metody. W swojej pierwszej pracy z tego tematu metodę zbierania danych wykorzystaliśmy tworząc macierz 280x12 wyników kształcenia studentów w latach 1990–2000<sup>1</sup>.

W drugiej pracy<sup>2</sup> autorzy wykorzystali głównie trzy pierwsze grupy metod. Zbieranie danych o efektywności kształcenia to przede wszystkim metoda analizy dokumentów i metoda sondażu opinii. Metoda analizy dokumentów polegała między innymi na analizie dokumentacji dydaktycznej służącej do ewidencji wyników kształcenia. Z kolei metoda sondażu opinii to zbieranie dotyczących efektów kształcenia opinii od wykładowców i od studentów poprzez ankiety. Wykorzystanie metod statystycznych z kolei pozwoliło na uporządkowanie zgromadzonych danych, wykonanie niezbędnych obliczeń i wyciągnięcie na ich podstawie określonych wniosków statystycznych. Otrzymane wyniki były bardzo przydatne podczas oceny punktowej przyjętych kryteriów.

### **5.1.2. Kryteria użyte do oceny jakości kształcenia studentów**

Badanie oceny jakości kształcenia studentów Wydziału Lotnictwa i Obrony Powietrznej przeprowadzono w oparciu i na podstawie wyników teoretycznych rozważań oraz empirycznych badań problemu efektywności kształcenia ujętych (opisanych) we wcześniejszych dwóch pracach tych samych autorów<sup>3</sup>. Autorzy przystosowali i opracowali na potrzeby pracy kryteria oceny jakości kształcenia przyjęte przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> B. Zdrodowski, M. Mróz. Podstawy efektywności ..., op.cit., s. 245.

<sup>2</sup> B. Zdrodowski, M. Mróz. Ocena efektywności ..., op.cit.

<sup>3</sup> B. Zdrodowski, M. Mróz. Podstawy efektywności ..., op.cit.; B. Zdrodowski, M. Mróz. Ocena efektywności ..., op.cit.

<sup>4</sup> Patrz rozdz. 6.

Ocena efektywności kształcenia studentów Wydziału została przeprowadzona w dwóch fazach. Faza pierwsza obejmowała badanie dokumentacji dydaktycznej<sup>1</sup> Wydziału na podstawie ustalonych i przyjętych kryteriów (załącznik 2 i 3). Faza druga natomiast obejmowała badania ankietowe studentów pierwszego i drugiego rocznika studiów dyplomowych i podyplomowych (PSOL<sup>2</sup>) oraz kadrę dydaktyczną Wydziału LOP AON (załącznik 2 i 3). Badania przeprowadzono w celu całościowej oceny jakości kształcenia w Wydziale LOP uwzględniając przyjęte i określone wcześniej kryteria.

W badaniach brano pod uwagę zarówno kryteria konieczne, jak również dodatkowe (szczegółowe), które zostały określone w trzech grupach: program i organizacja kształcenia, wewnątrznie udokumentowana ocena jakości kształcenia, warunki lokalowe, techniczne i higieniczne<sup>3</sup>.

Warunki (kryteria) konieczne nie były punktowane lecz musiały być bezwzględnie spełnione, by można było przejść do oceny pozostałych elementów procesu kształcenia według kryteriów dodatkowych. Kryteria dodatkowe były oceniane za pomocą punktów parametrycznych. Punkty parametryczne były określane i przydzielane liczbowo (wartości skokowe): 0, 1, 2, 5 i 10 w zależności od ważności kryterium dodatkowego. W kryteriach, których wagę uznano za bardzo istotną posługiwano się tylko trzema parametrami o wartościach punktów np.: 0, 5 i 10. Inne mniej istotne kryteria miały parametry o wartościach punktów np.: 0, 1 i 2. Tak więc poprzez stosowanie punktów parametrycznych dokonywaliśmy gradacji ważności poszczególnych kryteriów. Łączna maksymalna ilość punktów możliwa do uzyskania wynosiła 145<sup>4</sup>. Dodatkowe punkty tzw. „uznaniowe” jakie można byłoby uzyskać przy ocenie kryterium koniecznego nie były

---

<sup>1</sup> Dokumentację dydaktyczną stanowiły: programy studiów i kursów, informacje osobowe o pracownikach dydaktycznych i studentach, księga ocen studentów.

<sup>2</sup> PSOL są to Podyplomowe Studia Operacyjno-Logistyczne oficerów logistyki WLOP.

<sup>3</sup> B. Zdrodowski, M. Mróz. Ocena efektywności ..., op. cit., s. 120.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 192.

brane pod uwagę. Punkty takie przyznaje jedynie zespół ekspertów<sup>1</sup> oceniających konkretną uczelnię (wydział) za kryteria (zagadnienia) ich zdaniem realizowane w uczelni (wydziale) powyżej normy. W naszej dotychczasowej pracy jedynie wskazaliśmy elementy systemu kształcenia<sup>2</sup>, które mogłyby być naszym zdaniem ocenione powyżej normy – punktami „uznaniowymi”.

### 5.1.3. Zakres i organizacja badań efektywności kształcenia studentów

Badanie efektywności kształcenia studentów nakierowane było przede wszystkim na badanie społeczności studenckiej. Społeczność studentów roku akademickiego 2000/2001 oraz kadra dydaktyczna pracująca w tym czasie w Wydziale LOP była doskonałym źródłem informacji, a zarazem głównym obiektem prowadzonych dociekań naukowych dotyczących efektywności kształcenia. Badaniu poddano całą populację studentów studiów dyplomowych i podyplomowych (Tabela 16), kształconych w dniu 30 kwietnia 2001 roku w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej oraz całą kadrę dydaktyczną tego Wydziału.

*Tabela 16. Liczebność badanej populacji studentów i kadry dydaktycznej Wydziału Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej*

Lp.	Populacja	Liczebność populacji	Liczba ankietowanych (frekwencja)	Frekwencja w (%)
1	Studenci	54	50	93
2	Kadra dydaktyczna	41	25	61
SUMA		95	75	79

Źródło: B. Zdrodowski, M. Mróz. Ocena efektywności ..., op. cit., s. 124.

<sup>1</sup> Zespół ekspertów powoływany jest każdorazowo przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego do oceny poziomu kształcenia studentów w danej uczelni ubiegającej się o akredytację.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 176.

Przeprowadzone badania ankietowe wśród studentów i kadry dydaktycznej były badaniami statystycznymi pełnymi<sup>1</sup>. Badania takie są najbardziej wyczerpującymi, bo obejmują całą badaną populację. Stąd też objęto nimi 50 studentów i 25 wykładowców (tzn. tych wszystkich, którzy wzięli w badaniach udział i wypełnili ankiety), co praktycznie stanowiło, odpowiednio 93% i 61% całej populacji w grupie studentów i kadry dydaktycznej wówczas zatrudnionej w Wydziale.

W przeprowadzonych badaniach próba statystyczna spełniała warunek – była reprezentatywna dla danej populacji. Należy przypomnieć, że warunek ten jest spełniony wtedy, gdy jej skład nie różni się istotnie od struktury całej populacji. Zatem postulat reprezentatywności będzie spełniony, jeśli próba charakteryzuje się zgodnością rozkładu badanej zmiennej z jej rozkładem w całej populacji i gdy badana próba jest jednorodna – to znaczy, że wszyscy jej członkowie mają podobne właściwości podstawowe<sup>2</sup>. Przyjęto ponadto ogólne założenie, że wyniki badań ankietowych będą odnosiły się do badanej próby respondentów, co z jednej strony ograniczy zasięg końcowych wniosków z badań, ale jednocześnie utrzyma ich wysoką wiarygodność i pozwoli na uniknięcie ewentualnych błędnych uogólnień. W wypadku, gdy przeprowadzenie badań wyczerpujących (czyli na całej populacji) lub częściowych z doborem losowym jest niemożliwe, wyniki badań mogą być uogólnione co najwyżej na inne zbiorowości o strukturze zbliżonej pod względem zmiennych istotnych dla danych badań<sup>3</sup>.

Ankiety dla studentów i kadry dydaktycznej zawierały pytania merytoryczne ukierunkowane na ocenę jakości kształcenia studentów według przyjętego kryterium (koniecznego i dodatkowego). Kilka pytań stanowiło ogólne tło oceny jakości kształcenia studentów oraz materiał do

<sup>1</sup> Badania statystyczne pełne są to badania całkowite i wyczerpujące, które obejmują wszystkie jednostki danej zbiorowości. M. Sobczyk. Statystyka. PWN. Warszawa 1996, s. 11.

<sup>2</sup> J. Brzeziński. Elementy metodologii badań psychologicznych. Warszawa 1984, s. 138–144.

<sup>3</sup> Cz. Nowaczyk. Podstawy metod statystycznych dla pedagogów. PWN. Warszawa–Poznań 1985, s. 140.

dalszych badań poświęconych doskonaleniu organizacji procesu kształcenia w aspekcie poszukiwań optymalnego wzorca charakterystyki osobowo – zawodowej przyszłego absolwenta.

#### 5.1.4. Empiryczna ocena jakości kształcenia studentów

Analizując jakość kształcenia studentów Wydziału na podstawie badania dokumentacji dydaktycznej oraz przeprowadzonych badań ankietowych wśród studentów i kadry dydaktycznej stwierdziliśmy, że są spełnione wszystkie (pięć) następujące kryteria konieczne:

- kwalifikacje kadry dydaktycznej,
- program studiów spełniający minimum programowe,
- obsada kadrowa zapewniona przez samodzielnych pracowników naukowych do prowadzenia wykładów, prac i seminariów dyplomowych,
- wyposażenie pracowni do przedmiotów określonych w minimum programowym<sup>1</sup>,
- dostępność do zbiorów bibliotecznych (dydaktycznych) z zakresu kierunku studiów.

Jedynie niewielką wątpliwość budziło spełnienie kryterium zapewnienia obsady kadrowej przez samodzielnych pracowników naukowych (wyjątkowo doktorów – na podstawie uchwały rady wydziału) do prowadzenia wykładów, prac i seminariów dyplomowych. Zdarza się bowiem, że niektóre wykłady (szczególnie specjalistyczne) prowadzą asystenci. Jest to jednak „usterka”, którą jak sądzimy w przyszłości da się szybko usunąć.

Na podstawie przede wszystkim analizy dokumentacji dydaktycznej Wydziału WLOP oraz przeprowadzonych badań ankietowych wśród studentów i kadry dydaktycznej można stwierdzić, że kryteria konieczne sformułowane przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego do otrzymania

<sup>1</sup> Kryterium konieczne dotyczące odpowiedniego wyposażenia pracowni do przedmiotów określonych w minimum programowym zostało ocenione na podstawie opinii studentów i wykładowców. B. Zdrodowski, M. Mróz. Ocena efektywności ..., op.cit., s. 142.

akredytacji, Wydział Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej spełnia (załącznik 2).

Ponadto elementy systemu kształcenia, które mogłyby być naszym zdaniem ocenione przez zespół ekspertów powyżej normy, punktami „uznaniowymi” to: łatwy dostęp studentów do zbiorów bibliotecznych, do literatury obowiązkowej lub dodatkowej oraz bardzo dobre zabezpieczenie przez materiały dydaktyczne (podręczniki, skrypty, instrukcje) realizacji tematów zajęć prowadzonych w Wydziale. Mocną stroną infrastruktury Wydziału jest także odpowiednia liczba i jakość wyposażenia gabinetów i sal wykładowych, które w pełni zabezpieczają realizację przedmiotów określonych w minimum programowym. Wysokie kwalifikacje pedagogiczne oraz niewątpliwy profesjonalizm zdecydowanej większości kadry dydaktycznej również należą do mocnych stron systemu kształcenia studentów w Wydziale LOP.

Po spełnieniu kryteriów koniecznych ważne jest, jak najlepsze spełnienie kryteriów dodatkowych (szczegółowych), które oceniane są punktami parametrycznymi i które w konsekwencji określą pozycję jaką Wydział zajmie wśród ocenianych uczelni. Dodatkowe (szczegółowe) kryteria zostały podzielone na trzy bloki tematyczne:

- 1) Program i organizacja kształcenia;
- 2) Wewnętrznie udokumentowana ocena jakości kształcenia;
- 3) Warunki lokalowe, techniczne i higieniczne.

Poszczególne szczegółowe kryteria, takie jak: oferowane specjalności na kierunku, udział i ocena przedmiotów fakultatywnych, wspomaganie dydaktyki przez praktyki, dostępność studiów indywidualnych, ocena nauki języków obcych, dostępność zajęć uzupełniających wykształcenie humanistyczne, powiązanie prac dyplomowych z działalnością naukową uczelni (wydziału), warunki rekrutacji na studia, punktowy system oceny studentów zharmonizowany z europejskim systemem transferu punktów kredytowych (ECTS), własne (uczelniane, wydziałowe) wydawnictwa

dydaktyczne (skrypty, książki, podręczniki) wydane w ciągu ostatnich 3 lat, wydawanie informatora z programami kształcenia w danym roku, aktywność studenckich kół naukowych w ciągu ostatnich dwóch lat, ankietowanie studentów w dwu ostatnich latach z uwzględnieniem ich wyników przez władze uczelni, hospitacje zajęć (częstotliwość, elementy), ocena okresowa i doskonalenie dydaktyczne nauczycieli akademickich oraz liczebność grup studenckich (standardem jest by ćwiczenia audytoryjne prowadzone były w grupach do 30 studentów, a laboratoria do 15) były ocenione – oceną parametryczną – tylko na podstawie badań dokumentacji dydaktycznej Wydziału Szkolenia WLOP AON<sup>1</sup>. Pozostałe kryteria szczegółowe takie jak: poziom przedmiotów podstawowych i kierunkowych, dostęp studentów do bazy komputerowej (sieci komputerowej), dostępność programów i wymagań przedmiotowych, konsultacje spraw kształcenia z samorządem studenckim, ocena ogólna warunków lokalowych – auli, sal ćwiczeniowych, laboratoriów (uczelni, wydziału, katedry itp.), wyposażenie sal dydaktycznych w środki audiowizualne, ułatwiony dostęp studentów do kserokopiarki, dostępność gastronomii (na miejscu) na potrzeby studentów, ocena estetyki i czystości pomieszczeń dydaktycznych, socjalnych i zaplecza sanitarnego były i mogły być ocenione punktami parametrycznymi jedynie na podstawie opinii udzielonych w ankietach przez studentów i kadrę dydaktyczną<sup>2</sup>. Do oceny każdego z wymienionych kryteriów zastosowano od 1 do 3 pytań ankietowych.

### **Program i organizacja kształcenia studentów**

Ocenę programu i organizacji kształcenia studentów na podstawie dokumentacji dydaktycznej (załącznik) dokonano analizując: oferowane specjalności na kierunku kształcenia, udział i ocenę przedmiotów fakultatywnych, wspomaganie dydaktyki przez praktyki, dostępność studiów indywidualnych, ocenę nauki języków obcych, dostępność zajęć uzupełniających wykształcenie humanistyczne, powiązanie prac dyplomowych z działalnością naukową uczelni (wydziału), warunki rekrutacji

<sup>1</sup> Ibidem, rozdz. 7.8.2, 7.9.2, 7.10.2.

<sup>2</sup> Ibidem, rozdz. 7.8.1, 7.9.1, 7.10.1.

na studia, punktowy system oceny studentów zharmonizowany z europejskim systemem transferu punktów kredytowych (ECTS), własne (uczelniane, wydziałowe) wydawnictwa dydaktyczne (skrypty, książki, podręczniki) wydane w ciągu ostatnich 3 lat, wydawanie informatora z programami kształcenia w danym roku oraz aktywność studenckich kół naukowych na przestrzeni ostatnich dwóch lat.

Oferowane specjalności (powyżej trzech) takie jak: lotnicza, obrony powietrznej, dowodzenia i logistyka na kierunku lotnictwo dały możliwość zdobycia maksymalną ilość 5 punktów parametrycznych. Natomiast liczba swobodnie wybieranych przez studentów przedmiotów fakultatywnych (również powyżej trzech) pozwoliła uzyskać także górną granicę – 10 punktów. Są to przedmioty wybierane pośrednio przez studentów już na początku studiów, kiedy to decydują się na którąś ze specjalności wyżej podanych. Przedmioty w tych specjalnościach są realizowane według fakultatywnego programu – różne w różnych specjalnościach. Mocną stroną ocenianego programu i organizacji kształcenia studentów (oceniono maksymalnie – na 5 punktów) jest niewątpliwie stosunkowo duża liczba różnego rodzaju praktyk, w tym: podróży studyjnych, praktyk lotniczych pilotów, licznych wizyt w instytucjach badawczych i zakładach pracy, zajęć konwersatoryjnych w jednostkach wojskowych oraz podróży wojskowo-historycznych. Niewątpliwie słabą natomiast stroną jest brak studentów studiujących w trybie indywidualnym. Nie jest to podyktowane brakiem wystarczająco zdolnych studentów na Wydziale, ale raczej brakiem dostępności dla nich tej formy studiów. Dlatego też zagadnienie to zostało ocenione na 0 punktów. O wiele lepiej natomiast sprawa wygląda z nauką języków obcych. Zostało to zagadnienie ocenione również najwyżej, bo na 10 punktów ponieważ liczba nauczanych obowiązkowych języków obcych wynosi dwa (np. najpierw język angielski w pierwszym semestrze, a później w kolejnych semestrach język rosyjski lub niemiecki). Kolejne oceniane zagadnienie to dostępność zajęć uzupełniających wykształcenie humanistyczne. Zostało ocenione na maksymalną liczbę 5 punktów,

ponieważ realizowana jest większa liczba, niż jeden obowiązkowy (lub dwa fakultatywne), przedmiotów ogólnych (humanistycznych).

Powiązanie prac dyplomowych z działalnością naukową Uczelni (Wydziału) wypadło równie dobrze jak poprzednio ocenione (na 5 punktów) zagadnienie, ponieważ więcej niż 10% ogólnej liczby tematów było związanych z tą działalnością. Tematy prac dyplomowych studentów ściśle korelowały z katedralnymi planami prac naukowo-badawczych Wydziału. Ponadto własne (uczelniane, wydziałowe) wydawnictwa dydaktyczne (skrypty, książki, podręczniki) wydane w ciągu ostatnich 3 lat, średniorocznie przekraczały 20 pozycji za co uzyskano kolejne 3 punkty. Łatwy dostęp dla wszystkich zainteresowanych do wydanego informatora z programami kształcenia w danym roku to kolejne 3 punkty. Opracowany w formie rozwiniętego szczegółowego programu kształcenia jest dostępny bezpłatnie wszystkim zainteresowanym studentom i wykładowcom akademickim w bibliotece głównej. Znaczna część tych danych zawarta jest również na wydziałowej stronie internetowej ([www.wvlop.wp.mil.pl](http://www.wvlop.wp.mil.pl)) do szerokiego ogólnego dostępu, dla wszystkich chętnych. Między innymi także warunki rekrutacji na studia w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej i zasady przystąpienia do egzaminu wstępnego. To zagadnienie zostało ocenione na 2 punkty uwzględniając organizowane „w wojskach” (poza Uczelnią), ale konsultowane z Wydziałem, kursy przygotowawcze dla kandydatów do AON. O wiele słabiej wypada w ocenie (na 0 punktów) zagadnienie dotyczące powszechnego występowania punktowego systemu oceny studentów, zharmonizowanego z europejskim systemem transferu punktów kredytowych (ECTS). Niestety, ten system jeszcze na żadnym roku studiów w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej nie został wprowadzony i dlatego jeszcze nie obowiązuje. Równie nisko (na 0 punktów) została oceniona aktywność studenckich kół naukowych sprawdzana za okres ostatnich dwóch lat. Aktywność nie istnieje, bo brak jest kół naukowych.

Ocena programu i organizacji kształcenia według kryteriów dodatkowych (szczegółowych) przeprowadzona na podstawie badań

dokumentacji dydaktycznej Wydziału Szkolenia oraz wyników badań ankietowych (załącznik 3) ukazała mocne i słabe strony procesu kształcenia studentów w Wydziale Lotnictwa i Obrony powietrznej. Do najmocniejszych stron tego procesu niewątpliwie można zaliczyć:

- oferowanie powyżej trzech specjalności<sup>1</sup> na kształconym kierunku studiów,
- wspomaganie dydaktyki przez dużą liczbę praktyk takich jak: podróże studyjne, praktyki lotnicze pilotów, przedsięwzięcia (wizyty) studyjne w instytutach badawczych i zakładach przemysłowych, zajęcia konwersatoryjne w jednostkach wojskowych, podróże historyczno – wojskowe.
- nauczanie języków obcych (od dwóch do pięciu),
- dostępność zajęć uzupełniających wykształcenie humanistyczne,
- powiązanie prac dyplomowych z działalnością naukową wydziału,
- własne (wydziałowe) wydawnictwa dydaktyczne (skrypty, książki, podręczniki),
- łatwy dostęp do programów kształcenia,
- ustalone wymagania i zasady zaliczeń przedmiotów.

Do najsłabszych stron oceny programu i organizacji kształcenia zaliczyć należy:

- brak dla studentów dostępności do studiów indywidualnych,
- brak punktowego systemu oceny studentów – zharmonizowanego z europejskim systemem transferu punktów kredytowych (ECTS)
- brak aktywności i działalności studenckich kół naukowych.

Pozostałe warunki kryterialne zostały spełnione na średnim zadawalającym poziomie.

<sup>1</sup> Obecnie na Wydziale pozostały 3 specjalności. Specjalność logistyka została przeniesiona do nowopowstałego w AON Instytutu Ekonomii i Logistyki.

Kryterium dodatkowe: program i organizację kształcenia oceniono łącznie na 65 punktów spośród 100 możliwych do osiągnięcia (załącznik 3). Jest to wynik wysoki, jednak nie do końca nas satysfakcjonujący. Jak łatwo można zauważyć do pełnego wymiaru punktowego (maksymalnego do zdobycia) brakuje 35 punktów, co z pewnością wskazuje na kierunki doskonalenia procesu kształcenia i potencjalne możliwości poprawy efektywności kształcenia.

### **Wewnętrznie udokumentowana ocena jakości kształcenia**

Wewnętrznie udokumentowaną ocenę jakości kształcenia według kryteriów szczegółowych dokonaliśmy na podstawie wyników badań ankietowych (dotyczących konsultowania spraw kształcenia z samorządem studenckim) oraz badań dokumentacji dydaktycznej<sup>1</sup>. Badania obejmowały:

- sprawdzenie systemu ankietowania studentów w okresie ostatnich dwóch lat z uwzględnieniem ich wyników przez władze uczelni,
- hospitacje zajęć (częstotliwość, elementy),
- ocenę okresową i doskonalenie dydaktyczne nauczycieli akademickich,
- konsultacje spraw kształcenia z samorządem studenckim.

Zagadnienie dotyczące braku wprowadzonego systemu cyklicznego ankietowania studentów z uwzględnieniem ich wyników przez władze uczelni, czyli brak systemu wykonywania zbiorczych analiz wpływających na jakość kształcenia, zostało ocenione na najniższą ocenę – 0 punktów parametrycznych. Znacznie lepiej oceniono (na 5 punktów parametrycznych) kolejne zagadnienie: ocena okresowa i doskonalenie dydaktyczne nauczycieli akademickich. Wszyscy nauczyciele corocznie są oceniani za swoją działalność dydaktyczną i naukową w ramach prowadzonych przeglądów kadrowych. Ponad połowa z nich posiada dyplomy studium lub kursów pedagogicznych. Doskonalenie metodyczne i pedagogiczne nauczycieli akademickich prowadzone jest cyklicznie

---

<sup>1</sup> Ibidem, s. 158.

w Wydziale – co najmniej jeden raz w roku. Na przełomie września i października organizowana jest dla całej kadry dydaktycznej kilkudniowa konferencja metodyczna. Ponadto wszyscy nowi nauczyciele akademicy już w pierwszym roku swojej pracy w Wydziale (Akademii) zobligowani są do zdobycia stosownych kwalifikacji pedagogicznych<sup>1</sup>. Kierowani są na podyplomowe studia pedagogiczne organizowane między innymi w AON.

Słabiej natomiast wypadło (na 2 punkty) oceniane zagadnienie – kryterium – hospitacji zajęć (częstotliwości ich prowadzenia). Wykonywane bardzo sporadycznie i ogólnie analizowane jedynie na szczeblu katedry lub zakładu. Brak systemu hospitacji wraz z analizą ich wyników na szczeblu uczelni lub też wydziału spowodowało otrzymanie obniżonej oceny punktowej.

Wewnętrznie udokumentowana ocena jakości kształcenia według kryteriów dodatkowych (szczegółowych) przeprowadzona na podstawie badań dokumentacji dydaktycznej Wydziału Szkolenia oraz wyników badań ankietowych pokazała mocne i słabe strony procesu kształcenia studentów w Wydziale. Do mocnych stron należy: ocenianie okresowe oraz doskonalenie dydaktyczne nauczycieli akademickich. Większość kadry dydaktycznej posiada dyplomy ukończenia kursów pedagogicznych i jest co roku poddawana kompleksowej ocenie okresowej. Do słabych stron procesu kształcenia studentów należy zaliczyć: brak istnienia systemu ankietowania studentów wraz z ich zbiorczymi analizami wpływającymi na jakość kształcenia oraz brak konsultacji spraw kształcenia z samorządem studenckim. Brak samorządu studentów.

Ocena jakości kształcenia wewnętrznie udokumentowana według kryteriów dodatkowych (szczegółowych) uzyskała łącznie 7 punktów spośród 25 możliwych do osiągnięcia (Tabela 17). Jest to wynik niski, który nas z pewnością nie satysfakcjonuje lecz skłania do głębokiej refleksji.

---

<sup>1</sup> Kwalifikacje pedagogiczne to formalne, instytucjonalne zdobycie uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela. Natomiast kompetencje pedagogiczne to profesjonalizm i praktyczne umiejętności wykonywania zawodu pedagoga poparte najczęściej wieloletnią praktyką nauczycielską. Nie każdy nauczyciel jest pedagogiem, ale każdy pedagog jest najczęściej doskonałym nauczycielem.

Uzyskanie w tym kryterium jedynie 28% możliwych do zdobycia punktów<sup>1</sup>, szczególnie zwraca naszą uwagę na te zagadnienia zawarte w tym kryterium, które zostały ocenione na 0 punktów (brak systemu ankietowania studentów i brak konsultacji z samorządem studenckim, którego formalnie nie ma).

Tabela 17. Wewnętrznie udokumentowana ocena jakości kształcenia wg dokumentacji Wydziału Szkolenia w Wydziale LOP

Lp.	KRYTERIA DODATKOWE (SZCZEGÓŁOWE)	Ocena wg dokumentacji Wydziału Szkolenia WLOP	Punkty parametryczne
<b>WEWNĘTRZNIE UDOKUMENTOWANA OCENA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA</b>			
1.	Ankiety studenckie w dwu ostatnich latach oraz uwzględnianie ich wyników przez władze uczelni	Brak systemu ankiet studenckich	0 pkt
2.	Hospitacje zajęć (częstotliwość, elementy)	Sporadyczne hospitacje i ogólna ich analiza na szczeblu katedr	2 pkt
3.	Ocena okresowa i doskonalenie dydaktyczne nauczycieli akademickich	Oceny okresowe co roku, ponad 50% kadry dydaktycznej posiada dyplomy kursów pedagogicznych	5 pkt
4.	Konsultacje spraw kształcenia z samorządem studenckim	Z przedstawicielami studentów nie są konsultowane sprawy dotyczące kształcenia	0 pkt
<b>SUMA PUNKTÓW PARAMETRYCZNYCH</b>			<b>7 pkt</b>

### Warunki lokalowe, techniczne i higieniczne

Ostatnią analizowaną grupą kryteriów szczegółowych były kryteria z grupy warunków lokalowych, technicznych i higienicznych (za które można było uzyskać maksymalnie 20 punktów). W ramach tego kryterium poddano ocenie na podstawie wyników badań ankietowych oraz badań dokumentacji dydaktycznej (załącznik 3):

- ogólne warunki lokalowe – aule, sale ćwiczeniowe, laboratoria (uczelni, wydziału, katedry itp.),
- wyposażenie sal dydaktycznych w środki audiowizualne,

<sup>1</sup> Ibidem., s. 158.

- dostęp studentów do kserokopiarki,
- dostępność gastronomii (na miejscu) na potrzeby studentów,
- estetyka i czystość pomieszczeń dydaktycznych, socjalnych i zaplecza sanitarnego,
- liczebność grup studenckich.

Opinia studentów i wykładowców akademickich<sup>1</sup> na temat warunków lokalowych, technicznych i higienicznych dotyczyła pięciu pierwszych zagadnień – kryteriów. Pierwsze zagadnienie dotyczące oceny ogólnych warunków lokalowych ocenili maksymalnie, bo na 2 punkty. Według nich warunki lokalowe w Wydziale (sale, aule) są co najmniej dobre. Wyposażenie sal dydaktycznych w środki audiowizualne jest również co najmniej dobre, oceniono je maksymalnie na 2 punkty. Ponadto praktyczne wykorzystanie środków audiowizualnych przez wykładowców w czasie zajęć jest powszechne i częste.

Mankamentem było natomiast to, że studenci w obiektach uczelni, a tym samym i Wydziału nie mieli ułatwionego (powszechnego) dostępu do kserokopiarki<sup>2</sup>. W związku z tym to kryterium musiało zostać ocenione na 0 punktów.

Dwa kolejne kryteria: dostępności gastronomii na potrzeby studentów oraz ocena estetyki i czystości pomieszczeń dydaktycznych, socjalnych i zaplecza sanitarnego zostały ocenione odpowiednio na 2 i 1 pkt. Studenci i wykładowcy uznali, że dostęp do małej gastronomii (stołówki, bufetu, automatu spożywczego itp.) swobodnie zaspokaja potrzeby studentów w zakresie podstawowego żywienia. Natomiast stan czystości i estetyki pomieszczeń dydaktycznych, socjalnych i sanitarnych w Wydziale określili na dobry.

---

<sup>1</sup> Opinie studentów i wykładowców akademickich zostały wyrażone w ankietach w ramach specjalnie w tym celu przeprowadzonych badań ankietowych w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej. B. Zdrodowski, M. Mróz. Ocena efektywności ..., op. cit., s. 163.

<sup>2</sup> Obecnie studenci mają łatwy dostęp do kserokopiarek (za odpłatnością – automaty samoobsługowe), które są wystawione na korytarzach wszystkich budynków, w których odbywają się zajęcia.

Na podstawie dokumentacji dydaktycznej<sup>1</sup> dokonaliśmy analizy tylko jednego (ostatniego) zagadnienia – kryterium dotyczącego liczebności grup studenckich. Ponieważ wszystkie grupy studentów liczą poniżej 15 osób oceniono je na 5 punktów. Jest to ocena najwyższa w tym zagadnieniu. Standardem jest, by ćwiczenia audytoryjne prowadzone były w grupach do 30 studentów, a laboratoria najwyżej do 15 studentów i tak właśnie jest na Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej.

Ocena warunków lokalowych, technicznych i higienicznych według kryteriów szczegółowych dokonana na podstawie badań dokumentacji dydaktycznej Wydziału Szkolenia oraz wyników badań ankietowych ukazała mocne i słabe strony zabezpieczenia procesu kształcenia studentów. Do mocniejszych stron tego zabezpieczenia niewątpliwie można zaliczyć: małą liczebność grup studenckich na ćwiczeniach (poniżej 15 osób) oraz pozytywną opinię ankietowanych na temat swobodnego dostępu studentów do gastronomii (stołówek i bufetów). Niewątpliwie słabszą stroną omawianych warunków lokalowych, technicznych i higienicznych jest brak dostępu lub dostęp ograniczony (utrudniony) do kserokopiarki, która w dzisiejszych czasach jest niezwykle przydatna dla każdego studenta i wykładowcy. Łącznie oceniono warunki lokalowe, techniczne i higieniczne na 12 punktów (60 %) spośród 20 możliwych do osiągnięcia w tym dziale.

## **5.2. Zalety i wady kształcenia studentów na podstawie przyjętych kryteriów**

Celem podjętych badań było określenie poziomu jakości kształcenia realizowanego w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej AON, na podstawie uporządkowanej wiedzy o systemach jakości kształcenia oraz zidentyfikowanych kryteriach ich pomiaru. Przeprowadzone badania wykazały, że Wydział wypełnia w całości wszystkie kryteria konieczne (załącznik 2). Jeśli chodzi natomiast o kryteria szczegółowe (załącznik 3) najwyższy poziom realizowanego procesu dydaktycznego w Wydziale LOP uzyskaliśmy w kilku poniższych tematach (zagadnieniach). Jest to:

---

<sup>1</sup> Ibidem, s. 166.

- znaczny dorobek środowiska naukowego, które wytwarza większość potrzebnych do zajęć opracowań dydaktycznych (skrypty, książki, podręczniki);
- małe grupy studentów ułatwiające bezpośredni kontakt z nauczycielami akademickimi podczas zajęć;
- dobre warunki socjalne i higieniczne występujące w Uczelni i na Wydziale;
- oferowanie kilku specjalności na kształconym kierunku studiów;
- wspomaganie dydaktyki przez dużą liczbę praktyk takich jak: podróże studyjne, praktyki lotnicze pilotów, przedsięwzięcia (wizyty) studyjne w instytutach badawczych i zakładach przemysłowych, zajęcia konwersatoryjne w jednostkach wojskowych, podróże historyczno – wojskowe;
- oferta kształcenia kilku języków obcych;
- dostępność zajęć uzupełniających wykształcenie humanistyczne;
- powiązanie prac dyplomowych z działalnością naukową Wydziału;
- łatwy dostęp do programów oraz ustalonych wymagań i zasad zaliczeń przedmiotów;
- ocenianie okresowe oraz doskonalenie dydaktyczne nauczycieli akademickich (większość kadry dydaktycznej posiada dyplomy podyplomowych studiów pedagogicznych i jest co roku poddawana kompleksowej ocenie okresowej).

Największej troski (poprawy) w Wydziale wymagają przede wszystkim dziedziny realizowanej działalności dydaktycznej takie jak:

- dostępność do studiów indywidualnych przewidzianych głównie dla najlepszych studentów;
- punktowy system oceny studentów – zharmonizowany z europejskim systemem transferu punktów kredytowych (ECTS);
- aktywność i działalność studenckich kół naukowych;

➤ badanie opinii studentów na temat wszystkich spraw związanych z dydaktyką oraz uwzględnianie tych opinii (na podstawie zbiorczych analiz) w podejmowanych decyzjach władz Wydziału i Uczelni. Ponadto bieżące konsultowanie spraw kształcenia z samorządem studenckim;

➤ swobodniejszy dostęp studentów do kserokopiarki.

Po przeprowadzonych badaniach nasuwa się nieodparta refleksja o konieczności pełnego i cyklicznego ich prowadzenia, by mieć obiektywne informacje o jakości realizowanej podstawowej funkcji Wydziału – procesu dydaktycznego. Podczas badań napotkaliśmy szereg problemów natury merytorycznej, organizacyjnej i nie zawsze pozytywnego nastawienia pracowników dydaktycznych do wszelkich wypowiedzi na temat ich pracy. Trudności merytoryczne i warsztatowe wynikały przede wszystkim z pionierskiego charakteru badań na gruncie Akademii Obrony Narodowej, wielości poglądów na jakość kształcenia na świecie i w Polsce, braku uregulowań prawnych w Polsce w zakresie wytyczenia standardów kształcenia, mogących stanowić podstawę naszych badań. Problemy organizacyjne wynikały przede wszystkim z dużego rozproszenia informacji osobowych o studentach i absolwentach.

Wszystkie ocenione aspekty działalności dydaktycznej w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej, według przyjętych kryteriów, po podsumowaniu dały rezultat 84 punktów na 145 możliwych do osiągnięcia (załącznik 3). Ten wynik, nie uwzględniając potencjalnej możliwości uzyskania dodatkowych punktów „uznaniowych” w wysokości około 25 % sumy punktów parametrycznych umiejscawia, jak sądzimy, Wydział LOP AON w jednej z trzech klas:

A – najwyższej,

B – pośredniej,

C – pośredniej.

Klasa D jest przyznawana tym uczelniom, które nie spełniają wymagań obowiązkowych zawartych w kryterium koniecznym. W związku z tym, nie są dalej oceniane. Nie mają legitymacji (nie przechodzą) do kolejnej oceny według kryteriów dodatkowych (szczegółowych)<sup>1</sup>. Jednostka nie spełniająca kryteriów koniecznych zaliczana jest automatycznie do kategorii D.

Podsumowując przeprowadzone badania należy stwierdzić, że Wydział Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej prawdopodobnie znalazłby uznanie akredytującej go instytucji, bowiem osiągnął około 64 % możliwych ocen. Ponadto wyniki tego trzeciego etapu badań mogą posłużyć za podstawę do określenia kierunków i zakresu niezbędnych zmian w realizowanym procesie dydaktycznym – poprawy jakości kształcenia studentów.

Dalsze konstruktywne działania w sferze poprawy efektywności kształcenia należą już tylko do organizatorów i decydentów procesu kształcenia studentów w Wydziale Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej. Oni w praktyce zdecydują co przyjąć a co odrzucić z zaproponowanych przez nas rozwiązań. Czy będzie funkcjonował samorząd studencki, system ankietowania studentów, punktowy system ocen studentów i czy rozpoczną działalność koła naukowe studentów pokaże najbliższa przyszłość.

---

<sup>1</sup> Patrz rozdz. 7.

## 6. POSTULATY I PROPOZYCJE ZMIAN JAKOŚCI KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W WYDZIALE LOTNICTWA I OBRONY POWIETRZNEJ

Oprócz osiągnięć poznawczych, równie ważnym efektem procesu kształcenia są osiągnięcia motywacyjne oraz wpływ procesu dydaktyczno-wychowawczego naszego Wydziału na kształtowanie różnych cech osobowościowych u studentów jak: wytrwałość, pracowitość, potrzeba osiągnięć, zdolności przywódcze. Doceniając tą problematykę, należałoby przeprowadzać na wejściu i wyjściu procesu kształcenia w naszym Wydziale, systematyczne badania cech osobowościowych studentów, korzystając na przykład ze specjalnie do tego celu stworzonych testów przymiotnikowych.

Testy przymiotnikowe są to od wielu lat praktykowane i stosowane w zachodnich uczelniach (Anglii, USA itp.) testy psychologiczne, służące do określania przydatności kandydatów np. do danej uczelni. Za pomocą około 300 przymiotników można zbadać czy kandydat posiada np. cechy przywódcze, potrzebne do kierowania i dowodzenia zespołami ludzkimi, a wymagane bezwzględnie od kandydatów na każdą uczelnię wojskową.

Jednym z podstawowych warunków prowadzenia w sposób systematyczny proponowanych badań, jest utworzenie w AON stałego etatowego zespołu badań efektywności kształcenia i ewaluacji jego przebiegu (np. w ramach zespołu metodyki kształcenia studentów, który także należałoby szybko utworzyć). Zespół taki mógłby w sposób ciągły, korzystając np. z możliwości pakietów statystycznych, zajmować się zbieraniem, przetwarzaniem i dostarczaniem Komendzie Wydziału (Akademii) i nauczycielom akademickim informacji określających efektywność procesu kształcenia, jak i propozycji zmian, na przykład poprzez: diagnozowanie rezultatów kształcenia w sferze poznawczej i motywacyjnej, analizowanie przyczyn niedomagań procesu kształcenia oraz prognozowanie wyników kształcenia studentów.

Takie informacje umożliwiłyby pełniejszą, niż obecnie stosowana, ewaluację procesu kształcenia. Wspomniany zespół spełniałby również funkcje doradcze, pomagając nauczycielom akademickim konstruować obiektywne sprawdziany, analizować ich wyniki oraz ich jakość, co z pewnością pełniej pozwoliłoby ustalić osiągnięcia studentów i również ocenić efektywność kształcenia.

Zespół ten byłby ponadto idealnym praktycznym propagatorem idei i zasad zawartych w systemie akredytacji uczelni wyższych oraz w europejskim systemie transferu punktów kredytowych wraz z punktowym systemem oceny studentów. Zespół mógłby merytorycznie pomagać wydziałom (uczelni) przygotować się do uzyskania akredytacji.

Akredytacja jest ze swojej natury procedurą nieprzyjemną. Wymaga przeprowadzenia uczciwej samooceny, poddania się ocenie zewnętrznej i przyjęcia zobowiązań dotyczących dalszych działań na rzecz poprawy jakości kształcenia. Dodatkowo, wszystkie te działania oznaczają konieczność poświęcenia im odpowiednio dużej ilości czasu i wydatkowania pieniędzy na opłaty akredytacyjne. Niechęć do poddania się takim procedurom jest więc reakcją naturalną, a jedynym sposobem uniknięcia działań pozornych jest doprowadzenie do przekonania o słuszności i potrzebie akredytacji lub mówiąc prościej, o tym że poddanie się akredytacji jest rodzajem inwestycji w przyszłość danej jednostki organizacyjnej prowadzącej kształcenie. Istnienie systemu akredytacji jest niezbędnym warunkiem poważnego traktowania nas w przyszłości przez kraje Unii Europejskiej, szczególnie w sprawach takich jak wymiana studentów czy uznawania dyplomów, tytułów i stopni zawodowych oraz naukowych. Na świecie stosowane są rozmaite rozwiązania dotyczące akredytacji. Od akredytacji całych uczelni czy wydziałów do akredytacji kierunków studiów, w ramach których ocenie podlegają tylko prowadzące je jednostki organizacyjne. Warunkiem koniecznym dla wystąpienia o akredytację jest zazwyczaj posiadanie przez daną jednostkę wewnętrznego systemu oceny i podnoszenia jakości kształcenia oraz wdrożonego Europejskiego Systemu Transferu Punktów (European Credit

Transfer System – ECTS). Ten ostatni wymóg jest wyrazem szybkiego i pełnego przygotowania uczelni do integracji z europejskimi systemami kształcenia oraz do szybkiego stworzenia warunków sprzyjających dużej mobilności studentów również między uczelniami polskimi. Dotychczas w Polsce najbardziej rozwinęły swoją działalność dwie instytucje akredytacyjne: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA), powołana do życia decyzją Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich (KRUP) 31 stycznia 1998 r. oraz działające od 1993 roku Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „FORUM”. Obie te instytucje czerpią doświadczenia i współpracują ze swoimi odpowiednikami w Europie i USA. Należy sadzić, że znaczna część dorobku i doświadczeń tych instytucji będzie obowiązywała w całym naszym szkolnictwie wyższym po wprowadzeniu nowego prawa o szkolnictwie wyższym. Celem wymienionych komisji akredytacyjnych jest:

- uzgadnianie i ujednoczenie standardów jakości kształcenia w ramach poszczególnych kierunków studiów;
- stworzenie systemu akredytacji poszczególnych kierunków studiów.

Dotychczas akredytacja w Polsce jest z założenia dobrowolna, ma sprzyjać rezygnacji z rankingów i opiera się na zasadzie (systemu binarnego) akredytacji zero – jedynkowej.

Jedynie szczegółowe rozwiązania narzucane jednostkom poddającym się akredytacji dotyczą wdrożenia systemu zarządzania jakością kształcenia i transferu punktów kredytowych, co będzie przedmiotem dalszej części mojego wystąpienia. Wszystkie pozostałe wytyczne mają charakter zaleceń ogólnych dotyczących standardów akredytacji i ich szczegółowe opracowanie pozostawia się zespołom ekspertów wyłanianym przez społeczność prowadzące nauczanie na danych kierunkach studiów. Należy przy tym zaakcentować to, że w przypadku uzyskania oceny pozytywnej jednostka taka zyskuje status pełnoprawnego uczestnika systemu akredytacji. W zakresie spraw dotyczących danego kierunku studiów ma

ona prawo delegowania przedstawicieli do grup ekspertów i zespołów oceniających, a tym samym może wpływać na kształt kryteriów i procedur akredytacyjnych.

Do wypracowanych już w Polsce zasad systemu akredytacji należy zaliczyć:

- dobrowolność akredytacji (procedurę akredytacyjną uruchamia się przy zgłoszeniu wniosku przez co najmniej pięć ośrodków uczelnianych, a nie wystąpienie o akredytację nie pociąga za sobą żadnych sankcji, podczas gdy uzyskanie akredytacji traktowane jest jako wyróżnik);
- ocenianie kierunków studiów, w tym instytucji je realizujących, a nie całych szkół bądź wydziałów (nie tylko programów lecz całego procesu kształcenia);
- zaniechanie wielostopniowej klasyfikacji (rankingu) przy przyznawaniu akredytacji, a zatrzymanie się na dwustopniowej (tak lub nie), na lat pięć lub dwa;
- elastyczność formułowania kryteriów oceny i otwierania kolejnych ścieżek akredytacji (oznaczającą, iż szczegółowe kryteria akredytacji wypracowywane są przez tzw. zespoły ekspertów powoływanych z grona osób zaproponowanych przez kierunki przystępujące do akredytacji – dodam kryteria podlegające okresowej samoweryfikacji. Wszechstronnej oceny kierunku kształcenia w szkole wyższej dokonują tzw. zespoły oceniające);
- otwartość akredytacji dla wszystkich uczelni wyższych.

Każda jednostka organizacyjna uczelni (wydział, instytut, katedra), ubiegająca się o akredytację określonego kierunku studiów, musi spełniać następujące warunki konieczne:

- spełniać określone standardy (europejskie, krajowe, środowiskowe);
- posiadać wewnętrzne zasady stymulowania i oceny jakości kształcenia;

- posiadać opracowany system transferu punktów kredytowych zgodny z systemem europejskim ECTS.

W postępowaniu akredytacyjnym ocenę wyznaczają następujące kryteria ogólne:

- ✓ zgodność prowadzonych zajęć (wykładów, seminariów, ćwiczeń, pracowni, laboratoriów itp.) ze specjalizacją naukową i dorobkiem badawczym prowadzących zajęcia nauczycieli akademickich, zatrudnionych w uczelni w wymiarze pełnego etatu;
- ✓ udział samodzielnych pracowników w realizacji programu zajęć;
- ✓ liczba studentów danego kierunku studiów przypadających na jednego samodzielnego pracownika naukowego, wykładającego na tym kierunku, zatrudnionego na podstawowym etacie w uczelni prowadzącej podlegający akredytacji kierunek;
- ✓ zgodność programu kształcenia na danym kierunku i poziomie studiów, w tym konkretnych przedmiotów i zagadnień, z zakresem wiedzy, której opanowanie jest niezbędne do spełnienia europejskich standardów wykształcenia;
- ✓ określenie przez jednostkę organizacyjną prowadzącą dany kierunek sylwetki absolwenta;
- ✓ posiadanie infrastruktury dydaktycznej, a zwłaszcza dostępność dla studentów w uczelnianej bibliotece literatury zalecanej w ramach poszczególnych przedmiotów;
- ✓ nowoczesność stosowanych technologii nauczania i odpowiednie do liczby studentów wyposażenia laboratoriów, pracowni i innych pomieszczeń dydaktycznych;
- ✓ prowadzenie udokumentowanej współpracy z liczącymi się ośrodkami naukowymi prowadzącymi kształcenie w zakresie analogicznego kierunku w tym, w przypadku uczelni zagranicznych, wymiany wykładowców i studentów.

Wyróżnik, jakim jest certyfikat akredytacyjny, to z pewnością powód do satysfakcji dla pracowników i studentów. Ci ostatni kończąc kierunek akredytowany i wchodząc na rynek pracy, w dobie rozwijającej się konkurencji, wyróżniać się będą specjalną wkładką do dyplomu. Właśnie z myślą o absolwentach i pracodawcach, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna opracowała projekt takiego „znaku jakości” dla dyplomu, który przedłożyła do zatwierdzenia Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich.

Jednym z głównych elementów akredytacji jest system zarządzania jakością kształcenia. Prawdopodobnie w systemie tym poszczególne jednostki będą zaliczane do czterech klas: A – najwyższej, B i C – pośrednich, oraz D – najniższej. Zaliczenie do poszczególnych grup będzie skutkowało odpowiednim zakresem akredytacji. Podstawą zakwalifikowania ich będzie ocena, realizowana w oparciu o dwa rodzaje kryteriów: koniecznych oraz szczegółowych. Jednostka nie spełniająca kryteriów koniecznych zaliczana jest automatycznie do kategorii D. Zaliczenie jednostki do pozostałych klas następuje na podstawie punktacji sumarycznej uzyskanej za wyniki kształcenia w ostatnich 5 latach. Jednostka otrzymuje punkty parametryczne za spełnienie określonych kryteriów klasyfikacyjnych, na podstawie dokumentacji przedstawionej ekspertom.

**Kryteriami koniecznymi**, których nie spełnienie wyklucza jednostkę z akredytacji, są:

- kwalifikacje kadry dydaktycznej (8 samodzielnych pracowników naukowych na każdy kierunek). standardem staje się by na 1 samodzielnego pracownika naukowo-dydaktycznego przypadało nie więcej niż 50 studentów, oraz 25 magistrantów;
- program studiów spełnia minimum programowe zatwierdzone przez rgsw (przedmioty, liczba godzin, treści);
- zapewnienie obsady kadrowej przez samodzielnych pracowników naukowych (wyjątkowo doktorów – uchwałą rady wydziału) do wszystkich przedmiotów;

➤ odpowiednie wyposażenie pracowni do przedmiotów określonych w minimum programowym oraz dostępność do zbiorów dydaktycznych (stan, dostępność).

**Kryteria szczegółowe** ujęte są w trzy grupy i obejmują:

❖ Program i organizację kształcenia (łącznie można otrzymać do 100 punktów);

❖ Wewnętrznie udokumentowaną ocenę jakości kształcenia (można otrzymać do 25 punktów);

❖ Warunki lokalowe, techniczne i higieniczne (można otrzymać do 20 punktów).

**Program i organizację kształcenia ocenia się następującymi kryteriami:**

✓ oferowane specjalności (można otrzymać – do 5 pkt).

✓ poziom przedmiotów podstawowych i kierunkowych (aktualność treści i koordynacja międzyprzedmiotowa, w tym aktualność zalecanych podręczników – do 10 pkt.).

✓ udział i poziom przedmiotów fakultatywnych (istnienie, liczba, swoboda wyboru – do 10 pkt.).

✓ dostęp studentów do bazy komputerowej (możliwość korzystania: ze sprzętu, oprogramowania, sieci, Internetu do – 10 pkt.).

✓ wspomaganie dydaktyki przez praktyki – do 5 pkt.

✓ dostępność studiów indywidualnych – do 5pkt.

✓ ocena nauki języków obcych (przedmioty językowe kończące się egzaminem, liczba oferowanych języków, zajęcia w językach obcych – do 10 pkt.).

✓ poziom i oferta wykształcenia humanistycznego (przedmiotów wykształcenia ogólnego – do 5 pkt.).

✓ powiązanie prac dyplomowych z działalnością naukową uczelni (wydziału) – do 5 pkt.

✓ warunki rekrutacji na studia (informacja, egzaminy, konkurs świadectw, wolny nabór – do 2 pkt.

✓ istnienie wdrożonego punktowego systemu oceny studentów, zharmonizowanego z europejskim systemem transferu punktów kredytowych (ects) – do 10 pkt.

✓ poziom wewnętrznych (uczelnianych, wydziałowych) wydawnictw dydaktycznych w ciągu ostatnich 3 lat – do 5 pkt.

✓ wydawanie informatora o programach kształcenia w danym roku – do 3 pkt.

✓ dostępność programów i wymagań przedmiotowych – do 5 pkt.

✓ aktywność studenckich kół naukowych w ciągu ostatnich 2 lat – do 10 pkt.

**Wewnętrznie udokumentowaną ocenę jakości kształcenia szacować będzie się następującymi kryteriami:**

✓ ankiety studenckie w dwu ostatnich latach oraz uwzględnianie ich wyników przez władze uczelni – do 10 pkt.

✓ hospitacje zajęć (częstotliwość, elementy) – do 5pkt.

✓ konsultacje spraw kształcenia z samorządem studenckim – do 5 pkt.

✓ okresowa ocena (co 4 lata) i doskonalenie w zakresie dydaktycznym pracowników – do 5 pkt.

**Warunki lokalowe, techniczne i higieniczne ocenia się na podstawie:**

✓ oceny ogólnej warunków lokalowych – do 5 pkt.

✓ liczebności grup studenckich (standardem jest by ćwiczenia audytoryjne prowadzone były w grupach do 30 studentów, laboratoria do 15) – do 5 pkt.

✓ wyposażenie sal w nowoczesne środki audiowizualne – do 5pkt.

✓ ułatwiony dostęp studentów do kserokopiarek – do 1 pkt.

- ✓ dostępność gastronomii na miejscu – do 2 pkt.
- ✓ ocena estetyki i czystości pomieszczeń – do 2 pkt.

Ponadto istnieje możliwość przyznania punktów dodatkowych (w łącznym wymiarze do 25% uzyskanych punktów parametrycznych), za wysoki standard wyposażenia laboratoriów i pracowni, wysoką klasyfikację uczelni przez KBN, harmonizację programów z programami uczelni zachodnioeuropejskich oraz aktywność jednostki w kontaktach z uczelniami zachodnioeuropejskimi.

Kolejnym ważnym elementem tworzonych standardów kształcenia jest punktowy system oceny studentów. System ten ma dzisiaj tylu zwolenników co przeciwników. Amerykańska edukacja od wielu lat została zdominowana systemem punktowym już od poziomu szkolnictwa średniego. W Europie system ten zyskuje coraz większe grono stosujących go instytucji.

**Istotę systemu punkowego wyrażają następujące kanony:**

- Przydział punktów poszczególnym przedmiotom opiera się o wspólne i czytelne kryteria w całej uczelni. Punkty przyporządkowuje się wszystkim nauczanym przedmiotom, jeśli stanowią one integralną część programu studiów i pod warunkiem, że podlegają one ocenie.
- Liczba punktów odzwierciedla wyłącznie czas pracy studenta niezbędny do zaliczenia przedmiotu.
- Łączna liczba punktów na roku studiów wynosi 60
- Punkty przyporządkowuje się całym przedmiotom, a nie poszczególnym formom zajęć.
- Czasochłonność poszczególnych przedmiotów wynika z liczby godzin zajęć na uczelni, ale również z koniecznej pracy własnej studenta związanej z przygotowaniem się do zajęć bieżących, sprawdzianów, pracami indywidualnymi, egzaminem.

➤ Zajęciom z wychowania fizycznego i języków obcych zazwyczaj nie przypisuje się punktów, ale przedmioty te podlegają obligatoryjnemu zaliczeniu.

W semestrach dyplomowych studenci otrzymują punkty za pracę dyplomową, proseminarium i seminarium dyplomowe.

**Najczęściej stosowane zasady przydziału punktów przedmiotom to:**

- przedmiot o przewadze wykładów i konserwatoriów, w wymiarze 15 – 30 godzin, nie kończący się egzaminem – 1,5 punktu (powyżej 30 godz – 2 pkt);
- przedmiot (powyżej 30 godz.) zaliczany oceną – 3 pkt;
- przedmiot kończący się egzaminem – do 30 godz. 4 pkt.; powyżej 30 godz. – 5 pkt.;
- przedmiot prowadzony w języku obcym – dodatkowo 1,5 punktu;
- seminarium dyplomowe – 5 punktów;
- proseminarium magisterskie – 6 punktów;
- seminarium magisterskie – 6 punktów.

Zdarzyć może się, że ten sam przedmiot będzie miał różną wielkość przypisanych punktów na różnych kierunkach. Wynika to z relatywnie zróżnicowanego nakładu pracy w tym przedmiocie na różnych kierunkach. W systemie punktowym studenci otrzymują promocję na następny semestr (rok) wówczas, gdy spełnią określone warunki: osiągną wymaganą liczbę punktów oraz spełnią wszystkie wymagania programowe.

Dopuszcza się promocje przy długu kredytowym wynoszącym 20% wymaganej liczby punktów (tzn. 6 pkt w semestrze), przy czym termin długu powinien być usunięty w ciągu roku, za zezwoleniem dziekana. W przypadku braków przekraczających dopuszczalny dług kredytowy, student automatycznie kierowany jest do powtórzenia semestru. Do egzaminu dyplomowego i obrony pracy dyplomowej mogą być dopuszczeni wyłącznie studenci, którzy uzyskali liczbę punktów odpowiadającą sumie

punktów wymaganych do zaliczenia wszystkich semestrów oraz spełnili wszystkie wymagania programowe.

W punktowym systemie oceny studentów osiągnięcia każdego studenta dokumentowane są w następujący sposób:

Każdy przedmiot prowadzony w semestrze jest wpisywany do indeksu, wraz z liczbą przypisanych mu punktów oraz liczbą zrealizowanych godzin;

Nauczyciel odpowiedzialny za przedmiot wpisuje uzyskaną przez studenta ocenę (za cały przedmiot, egzamin, bądź w formie zaliczenia) oraz odpowiadające jej oznaczenie literowe systemu ECTS;

Rejestrację na kolejny semestr potwierdza się odpowiednim wpisem wraz z sumaryczną liczbą zdobytych punktów i ewentualnym wpisem o wielkości zaległego długu kredytowego;

Listę rankingową studentów ustala się na podstawie uzyskanej średniej oceny ważonej, którą określa się z zależności:

$$\text{Ocena średnia studenta za semestr} = \frac{\Sigma (\text{ocena} \times \text{punkty})}{30}$$

$$\text{Ocena średnia studenta za studia} = \frac{\Sigma (\text{ocena} \times \text{punkty})}{30 \times \text{liczba semestrów}}$$

Wraz z dyplomem ukończenia studiów absolwent otrzymuje suplement zawierający informacje o przebiegu studiów i wykaz zaliczonych przedmiotów wraz z punktami i ocenami.

Do niewątpliwych walorów punktowego systemu oceny studentów należy: duża elastyczność kształcenia, porównywalna z indywidualnym

tokiem studiów, umożliwiającą regulację tempa studiowania; zabezpieczenie przed chaosem organizacyjnym; podatność na kontrolę jakości kształcenia; otwartość studiów na wymianę z innymi uczelniami, poprzez jasność transferu osiągnięć; możliwość otrzymywania dodatkowych formalnych kwalifikacji; wykluczenie potrzeby udzielania urlopów okolicznościowych i umożliwienie zamrażania statusu studenta.

Po wdrożeniu systemu punktowego wszyscy dziwią się, że mogło być inaczej. Są jednak i uciążliwości. Wdrożenie systemu jest trudne, długotrwałe i wymaga nakładów organizacyjnych i finansowych. Wymaga nowego podejścia do systemu planowania zarówno studentów jak i wykładowców.

Przy każdej akredytacji wymagane jest by funkcjonujący w uczelni Punktowy System Oceny Studentów był powiązany z Europejskim Systemem Transferu Osiągnięć (ECTS).

ECTS powstał z inicjatywy Komisji Europejskiej w celu ułatwienia współpracy między uczelniami krajów członkowskich Unii Europejskiej, krajów-członków Europejskiego Zrzeszenia Wolnego Handlu (EFTA) i krajów z Unią stowarzyszonych, w ramach Programu „Erasmus”. Głównym elementem tej współpracy jest od lat wymiana studentów, której szybki rozwój spowodował konieczność stworzenia wspólnych zasad regulujących uznawanie okresów studiów odbytych poza uczelnią macierzystą. ECTS pozwala w sposób prosty i przejrzysty określić zasady odbywania studiów za granicą i wymagania konieczne do ich zaliczenia. System daje możliwość porównania programów nauczania, a także ułatwia formalny transfer osiągnięć studenta w nauce z jednej instytucji do drugiej. Jest to możliwe dzięki zastosowaniu punktów ECTS oraz wspólnej skali ocen. Pełne uznawanie studiów oznacza, że okres studiów odbyty za granicą lub w innej polskiej uczelni zastępuje porównywalny okres studiów odbyty w uczelni macierzystej niezależnie od różnic w treści programów. Stosowanie ECTS opiera się na wzajemnym zaufaniu pomiędzy współpracującymi ze sobą uczelniami i każda uczelnia sama wybiera sobie partnerów do tej

współpracy. ECTS może być zrealizowany z powodzeniem tylko wówczas, gdy:

- uczelnie uczestniczą w nim na zasadzie dobrowolności;
- zasady odbywania studiów są jasno określone;
- partnerzy mają podejście elastyczne;
- współpracują ze sobą w atmosferze wzajemnego zaufania.

Dla zapewnienia właściwej realizacji ECTS niezbędne jest:

- powołanie koordynatorów ECTS (uczelnianego i wydziałowych);
- przyporządkowanie przedmiotom punktów ECTS (odzwierciedlających nakład pracy studenta, a nie ważność przedmiotu lub prowadzącego);
- przygotowanie pakietu informacyjnego obejmującego wszystkie kierunki w których stosowany jest ECTS, zarówno w języku ojczysty jak i angielskim;
- korzystanie z formularzy zgłoszeniowych dla studentów, wykazów zaliczeń i porozumień o programie zajęć zgodnie z wymogami ECTS.

W systemie ECTS mogą być oceniani wszyscy chętni studenci współpracujących instytucji, jeśli te wyrażą zgodę i dysponują odpowiednią infrastrukturą. Instytucje stosujące punkty kredytowe mają swobodę w przydzielaniu ich poszczególnym przedmiotom z danego semestru (roku) studiów. Praktyki zawodowe lub przedmiotowe oraz przedmioty do wyboru są punktowane, jeśli stanowią integralną część danych studiów. Punkty ECTS przyporządkowywane są przedmiotom, natomiast przyznawane są studentom, dopiero po zaliczeniu przedmiotów zgodnie z wymogami uczelni przyjmującej. Punkty te nie są czułe na całą skalę ocen. Liczba punktów za dany przedmiot jest z góry ustalona i taka sama dla wszystkich studentów, którzy ten przedmiot zaliczyli. Natomiast jakość pracy jaka została włożona w zaliczenie przedmiotu wyrażana jest w postaci ocen (Tabela 18).

Uczelnia wysyłająca i przyjmująca przygotowuje, dla każdego studenta biorącego udział w ECTS, wykaz zaliczeń przed jego wyjazdem na studia do innej uczelni i po jego powrocie. Uczelnia macierzysta uznaje liczbę punktów uzyskanych za konkretne przedmioty w partnerskich uczelniach i wówczas punkty za przedmioty zaliczone w uczelni przyjmującej zastępują punkty, które normalnie studenci uzyskaliby w uczelni macierzystej. W ten sposób uczelnia macierzysta uznaje okres studiów odbyty przez studenta w uczelni przyjmującej.

Tabela 18. Skale ocen tradycyjnych i w systemie ECTS

Skala ocen stosowana często w Polsce	Skala ocen ECTS	Definicja przyjęta w programach EU
5.0 bardzo dobry	A – excellent (10 %)	Wybitne osiągnięcia - wyniki z dopuszczeniem jedynie drugorzędnych błędów
4.5 dobry plus	B - very good (25%)	Powyżej średniego standardu - z pewnymi błędami
4.0 dobry	C – good (30%)	Generalnie solidna praca z zauważalnymi błędami
3.5 dostateczny plus	D - not good enough (25%)	Zadowolający, ale ze znaczącymi/istotnymi brakami
3.0 dostateczny	E – poor (10%)	Praca/wyniki spełniają minimalne kryteria
2.5 niewystarczający	FX	Niewystarczający – wyniki nie spełniają minimalnych kryteriów – punkty będzie można przyznać gdy student uzupełni podstawowe braki w opanowaniu materiału
2.0 niedostateczny	F - bad	Praca/wyniki nie spełniające minimalnych kryteriów - punkty będzie można przyznać, gdy student powtórzy całość materiału (fail)

Każdy student wybiera interesujące go kursy w porozumieniu z koordynatorem ECTS. Po podjęciu tej decyzji student podpisuje kartę wyboru kursów i zobowiązany jest do zaliczenia wszystkich wybranych przez siebie kursów. Ewentualna zmiana wymaga zgody Koordynatora ECTS i dziekana wydziału. Punkty uzyskane w poszczególnych latach są kumulowane. Do zaliczenia każdego roku konieczne jest uzyskanie, co najmniej 60 punktów ECTS. W porozumieniu z Koordynatorem ECTS

student może się starać uzyskać w ciągu roku ilość punktów przekraczających to minimum, i w ten sposób zmniejszyć sobie obciążenie w latach następnych. Zatem żeby zaliczyć całe studia, student zobowiązany jest do zgromadzenia 300 punktów ECTS. Zaliczenie roku uzyskiwane jest na podstawie zgromadzenia wymaganej liczby punktów. Utrzymana jest zasada oceniania wyniku egzaminu na obowiązującej skali ocen (np. w Polsce od 2 do 5), jednak nie ma to wpływu na punktację ECTS. Jeżeli student zapisał się na kursy przekraczające wymagane minimum punktów, ale ich nie zaliczył, oceny niedostateczne są wpisywane do karty egzaminacyjnej i indeksu oraz uwzględniane przy obliczeniu średniej ocen, która jest określana na podstawie wszystkich ocen podczas studiów. Student, który nie zaliczył kursu, na który się zapisał, jest zobowiązany do jego powtórzenia w następnych latach studiów, nawet jeśli zdobyta przezeń liczba punktów wystarcza do zaliczenia danego roku akademickiego; powtórzenie może nastąpić jeden raz. Jeżeli w następnym roku lub dwóch latach dany kurs nie jest już oferowany, student w porozumieniu z koordynatorem ECTS wybiera i zalicza inny przedmiot o najbardziej zbliżonej problematyce. Nie zaliczenie jakiegokolwiek z wybranych przedmiotów uniemożliwia przystąpienie do obrony pracy magisterskiej i ukończenie studiów. Wybór danego przedmiotu zobowiązuje studenta do uczestniczenia w wykładach i ćwiczeniach, na zasadach określonych przez prowadzącego zajęcia. Przystąpienie do egzaminu jest uwarunkowane wcześniejszym zaliczeniem ćwiczeń.

Przewidując wprowadzenie w najbliższych latach akredytacji dla wszystkich instytucji realizujących kształcenie na poziomie wyższym, nasza Uczelnia dbająca o zapewnienie wysokich standardów kształcenia powinna jak najszybciej powołać: *senacką komisję, etatowy zespół badania efektywności kształcenia oraz zespół metodyki kształcenia studentów*, które określiłyby niezbędne przedsięwzięcia oraz zasady i procedury ich wdrożenia, zapewniające odpowiednie standardy kształcenia. Należy pamiętać, że węzłowymi członami akredytacji są:

- ❖ Wewnętrzny system oceny i podnoszenia jakości kształcenia;

❖ System transferu osiągnięć studentów (ECTS).

Pomimo wprowadzania ciągłych, różnorodnych zmian kadrowych, programowych i organizacyjnych, w naszej Uczelni należy dążyć do:

- zatrudnienia w pierwszej kolejności samodzielnych pracowników naukowych na pełny pierwszy etat;
- bezwzględnego przestrzegania minimalnych wymagań programowych rgsw (przedmioty, liczba godzin, zakres);
- wyznaczania odpowiedzialnych za poszczególne przedmioty wyłącznie samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych, tylko wyjątkowo (uchwałą rady wydziału) taką odpowiedzialność powierzać doktorom;
- systematycznego powiększania zbiorów bibliotecznych, przede wszystkim podstawowych opracowań zabezpieczających każdy przedmiot, w ilości umożliwiającej dostęp studentom;
- zapewnienia kilku specjalizacji na każdym kierunku studiów.
- zapewnienia koordynacji międzyprzedmiotowej;
- elastyczności programów, poprzez wprowadzanie większej liczby przedmiotów fakultatywnych;
- prowadzenia przynajmniej części zajęć w językach obcych.

Należy wprowadzić europejski system transferu punktów kredytowych (ECTS), najlepiej wraz z punktowym systemem oceny studentów. Zintensyfikować wydawanie własnych opracowań dydaktycznych. Zainicjować a następnie wspomagać pracę i aktywność studenckich kół naukowych. Wprowadzić powszechny system ankiet studenckich, obejmujących wszelkie przedsięwzięcia dydaktyczne, a ich wyniki uwzględniać w działalności Akademii. Prowadzić systematyczną pracę metodyczną, w tym głównie hospitacje zajęć. Doskonalić wiedzę i umiejętności dydaktyczne pracowników dydaktycznych na kursach oraz w ramach bieżącej działalności. Systematycznie oceniać wszystkich

pracowników naukowo–dydaktycznych. Dążyć do zapewnienia liczebności grup studenckich nie przekraczających 30 osób.

Zazwyczaj większość doświadczonych pracowników każdej uczelni (również naszej Akademii) zna odpowiedź na pytania: które z wymienionych standardów ich uczelnia wypełnia w pełni? do których się zbliża? a które są jeszcze poza jej zasięgiem? Wymienione w pracy kryteria, a przede wszystkim określony według nich stan jakości kształcenia studentów w naszej Uczelni, powinny wskazywać kierunki niezbędnych przemian by Akademia Obrony Narodowej nadążała za wyzwaniami i wyprzedzała oczekiwania środowiska.

## ZAKOŃCZENIE

Edukacja stała się fundamentem rozwoju współczesnego świata – gospodarki opartej na wiedzy oraz społeczeństwa uczącego się. Tradycyjna szkoła przestaje być dominującym źródłem wiadomości o historii i współczesności, życiu społecznym i jego wartościach i normach. Ma ona wielu konkurentów, w tym telewizję i radio oraz Internet.

Era społeczeństwa przemysłowego ustępuje erze społeczeństwa informacyjnego, co oznacza przejście od treningu i zapamiętywania informacji do rozwijania zdolności samodzielnego uczenia się, wyszukiwania i selekcjonowania informacji, a także posługiwania się nowymi technikami informacyjnymi i komunikacyjnymi. Eksplozja informacyjna (przyrost wiedzy i informacji) tworzy napięcie między ograniczonymi możliwościami ludzkiej pamięci a ogromem dostępnych i potrzebnych informacji. To stanowi wyzwanie dla nowych zadań edukacji oraz motywowania ludzi do kształcenia przez całe życie, edukacji ustawicznej.

Globalizacja oznacza zwiększony przepływ informacji w skali globu, a także zwiększoną ruchliwość geograficzną i kulturową. Wymaga znajomości języków i kultur innych narodów, elastyczności i adaptacji do zmiennych warunków. Globalizacja zagraża także kulturowej tożsamości i przynależności, zatem edukacja winna pomóc w przewyciężaniu tych negatywnych aspektów, zachowując poczucie humanizmu i powszechnej odpowiedzialności.

Przeciwdziałanie globalnym zagrożeniom (terror, choroby, narkotyki, mafie, zagrożenie środowiska naturalnego) wymaga kształcenia w racjonalnym wykorzystaniu wszelkich zasobów, wzrostu kapitału społecznego (zaufania) oraz kształtowaniu zrównoważonego rozwoju.

Z tych megatrendów społecznych wynikają określone zadania edukacyjne na wszystkich poziomach i formach. Przejście od dominacji gospodarki rolniczej i przemysłowej do gospodarki usług głównie

w technikach informatycznych i komunikacyjnych (i nie tylko) wzmacnia znaczenie roli szkolnictwa średniego i wyższego.

Zadania na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym objęte obowiązkiem szkolnym, są ujmowane w strategii oświatowej. Natomiast zadania na poziomie wyższym są wyrażane w strategii szkolnictwa wyższego. I chociaż pewne podstawowe zasady są wspólne, strategie te są odmienne, choć zharmonizowane. System oświatowy, przy całym swym zróżnicowaniu, jest na całym świecie względnie podobny, a w swym podstawowym schemacie relatywnie mało zróżnicowany. Natomiast system szkolnictwa wyższego w świecie, a także w obrębie poszczególnych krajów, jest ogromnie zróżnicowany i trudno porównywalny, we wszelkich wymiarach. Wszakże rysują się dominujące trendy, które wskazują na potrzebę harmonizacji przestrzeni edukacyjnej także na poziomie wyższym.

Uzyskane w trzecim etapie wyniki ostatecznie potwierdziły, naszym zdaniem, celowość i konieczność prowadzonych badań w tym zakresie. Wiemy już bowiem „jak było”, „jak jest”, i „jak powinno być”.

Wiemy także, że nasi studenci rekrutują się ze szkół oficerskich o kierunku dowódczo-sztabowym lub technicznym. Legitymują się najczęściej dobrą znajomością języka angielskiego, jednak przed przyjściem do AON zajmowali najczęściej niskie stanowiska dowódcze. Zatem jakich kandydatów powinna pozyskiwać (przyjmować) nasza Uczelnia i do jakich stanowisk przygotowywać? Jakie dawać formalne kwalifikacje przydatne w wojsku i „w cywilu”? Czy powinny to być kwalifikacje uniwersalne, czy też bardzo specjalistyczne na czas pokoju i wojny? Na te pytania i inne poszukiwać należy odpowiedzi w kolejnych, mamy nadzieję chętnie podejmowanych, pracach różnych autorów z dziedziny efektywności kształcenia.

## BIBLIOGRAFIA

1. A guide to higher education in the EU and EEA countries. European Commission, Luxemburg 1998.
2. Akademyka Komisja Akredytacyjna, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji. Warszawa 1997.
3. BAŁ G. Doskonalenie jakości w edukacji. Materiały z Konferencji. Jakość edukacji w nowej strukturze administracyjnej kraju. Łowicz 1999.
4. BAŁ G. Normy z zakresu systemów zarządzania. „Normalizacja”. PKN. Warszawa 2000.
5. BARTH P. Die Elemente der Erziehungs – und Unterrichtslehre. Leipzig 1922.
6. BLALOCK H. M. Statystyka dla socjologów. PWN. Warszawa 1977.
7. BOGUSZ J. Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1983.
8. Bringing Information technology to Education – Integrating Information & Communication Technology in Higher Education. Maastricht 1998.
9. BRUNER J.S. Myślenie intuicyjne i analityczne. PWN, Warszawa 1964.
10. BRZEZIŃSKI J. Elementy metodologii badań psychologicznych. Warszawa 1984.
11. BUCHNER–JEZIORSKA A., BOCZKOWSKI A. Jakość czy doskonałość zapewnianie jakości w szkołach wyższych. Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego. Łódź 1996.
12. BUCHNER–JEZIORSKA A. Rynek pracy absolwentów szkół wyższych w Polsce lat 90–tych. Szkolnictwo Wyższe – biuletyn ISP, nr 5, Instytut Spraw Publicznych. Wrzesień 1997 – luty 1998.
13. CACKOWSKI Z. Poznanie, umysł, kultura. Lublin 1982.
14. CHMIELECKA E. Akredytacja w Polsce doświadczenia i propozycje, w: Jakość studiów w zakresie ekonomii i zarządzania. FEP. Łódź 1998.
15. CHMIELECKA E. Doświadczenia Szkoły Głównej Handlowej we wprowadzaniu systemu wewnętrznej oceny jakości. Konferencja. Szkoły wyższe – problemy minionej i przyszłej kadencji rektorskiej. Instytut Spraw Publicznych. Warszawa 1996.
16. CHMIELECKA E. Ocena ocen, w: Forum Akademickie – Biuletyn SEM Forum, lipiec 1999.
17. CHMIELECKA E. Zewnętrzna ocena jakości kształcenia w szkołach wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach europejskich. Konferencja – Szkoły wyższe problemy minionej i przyszłej kadencji rektorskiej. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 1996.

18. CHMIELECKA E., MINKIEWICZ B., MOSKALEWICZ-ZIÓŁKOWSKA E. Jakość kształcenia i jej ocena w Szkole Głównej Handlowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 5/1995.
19. CHMIELECKA E. Zewnętrzna ocena jakości kształcenia w szkołach wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach europejskich. Materiały z konferencji „Kadencje rektorskie 1990–1996”. Instytut Spraw Publicznych, październik 1996.
20. CHMIELECKA E. Zewnętrzna ocena jakości kształcenia w szkołach wyższych – rozwiązania stosowane w wybranych krajach europejskich. *Szkoły wyższe w roku 1996/97*. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 1997.
21. CROZIER M. Przedsiębiorstwo na podsłuchu. Jak uczyć zarządzania postindustrialnego. PWE. Warszawa 1993.
22. DANIŁOW M. JESIPOW B. *Dydaktyka*, Warszawa 1962.
23. DELORS J. Edukacja – jest w niej ukryty skarb, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI, w: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Wydawnictwo UNESCO.
24. DENEK K. Kryteria oceny efektywności procesu kształcenia. Warszawa 1970.
25. DENEK K. Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa 1980.
26. DENEK K. Predyktory i kryteria efektywności kształcenia. „Ruch Pedagogiczny” nr 1/1977.
27. DEWEY J. *Szkoła a społeczeństwo*. Lwów–Warszawa 1924.
28. DILL D. Projecting Academic Audit. What Has We Learned in Europe and Asia. Materiały z V–th International Conference of INQAAHE. Santiago de Chile, maj 1999.
29. DILL D., MASSY W. F., WILLIAMS P. R., COOK CH. M. Accreditation and Academic Quality Assurance. Can we get there from here?, w: *Change*, Sept–Oct 1996.
30. Dokumenty akredytacyjne Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej „FORUM”.
31. DONAIDSON J., STAROPOLI A., OTTENWAEELTER M.–O., THUNE CH., YROEIENSTIJN A.I. European Pilot Projects for Evaluating Quality in Higher Education. Warszawa 1994.
32. DUGGINS R. K. The Audit and Assessment of Quality in Higher Education, Conference of the Austral – Asian Association for Engineering Education. Auckland 1993.
33. EWELL P. Quality Assurance in University Management, w: Evaluation evaluation. Materiały z V–th International Conference of INQAAHE. Santiago de Chile, maj 1999.

34. GAGNE' R. M., BRIGGS, L. J., WAGNER W. W. Zasady projektowania dydaktycznego. Tłum. K. KRUSZEWSKI. WSiP. Warszawa 1992.
35. GÓRALSKI A. Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice. PWN. Warszawa 1985.
36. GREEN D., HARVEY L. Quality Assurance in Western Europe. Trends, practices and issues. 5th International Conference on Assessing Quality in Higher Education. Bonn 1993.
37. GURYCKA A., M. KOFTA (red.). Wychowanek jako podmiot działań. Warszawa 1989.
38. Internetowa Encyklopedia PWN (<http://encyklopedia.wp.pl>).
39. Jakość kształcenia – wyzwaniem XXI wieku. Polski system szkolnictwa wyższego u progu Unii Europejskiej. Konferencja rektorów zorganizowana przez Konwent Uczelni Niepaństwowych. Wyd. Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania. Warszawa 1997.
40. JANOWSKI A. Uczeń w teatrze życia szkolnego, Warszawa 1990.
41. KASTORY B. Twórcza destrukcja, w: „Wprost” nr 7/1995.
42. KAWECKI J. System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Warszawa 1996.
43. KAWECKI J. System oceny jakości nauczania w szkołach wyższych w pracach Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Forum Dyskusyjne. Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – system ocen i akredytacji. Warszawa 1995.
44. Key data in the education in the European Unio. European Commission. Luxembourg 1997.
45. KLUCZYŃSKI J. Efektywność szkolnictwa (analiza ekonomiczna). Warszawa 1981.
46. KOĆ-SENIUCH G. (red.). Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych. Warszawa 1995.
47. KOMOROWSKA H. Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. IBE. Warszawa 1995.
48. KONDRATOWICZ A. Transformacja w gospodarce w sferze małych i średnich przedsiębiorstw, w: „Studia nad reformą gospodarczą”. Warszawa 1996.
49. KOPALIŃSKI W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych. WP. Warszawa 1978.
50. KORDASZEWSKI J. Trudność pracy nauczyciela, w: Nauczyciel i młodzież. B. Suchodolski (red.). Tradycje – sytuacje – perspektywy. Wrocław 1986.
51. KORPOROWICZ L. Ewaluacja w edukacji. Oficyna Naukowa. Warszawa 1997.

52. KOTARBIŃSKI T. Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk. Warszawa 1986.
53. KOWALEWSKI S. Przełożony – podwładny w świetle socjalistycznej teorii organizacji. Warszawa 1979.
54. KOZŁOWSKI J. Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły. Warszawa 1986.
55. KOŹMIŃSKI A. K. Nowoczesne teorie i praktyka zarządzania w początkach XXI wieku. Master of Business Administration. Dwumiesięcznik Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania 1996.
56. KRAŚNIEWSKI A. Struktury kontrolne w zachodnioeuropejskich instytucjach akademickich. Wpływ na efektywność i jakość kształcenia. Wydział Elektroniki i Technik Informacyjnych PW. Warszawa 1998.
57. KRAŚNIEWSKI A., WOŹNIAK J. Systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia na poziomie instytucji akademickiej, [w] Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny. M. WÓJCICKA (red.). Instytut Spraw Publicznych. Warszawa 1997.
58. KUPISIEWICZ Cz. O efektywności nauczania problemowego, Warszawa 1976.
59. KUPISIEWICZ Cz. Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1994.
60. KUŹNIAK J. Optymalizacja procesu kształcenia. Poznań 1993.
61. KWIATKOWSKA H. Etos zawodowy nauczyciela i jego przemiany. W J. Nowak (red.). Przemiany zawodu nauczycielskiego, Wrocław 1991.
62. KWIATKOWSKI E. Budujemy nową, od podstaw nową Polskę, w: Dziesięciolecie Polski Odrodzonej 1918–1928. IKC. Kraków–Warszawa 1928.
63. ŁANIEC J. D. Elementy statystyki dla pedagogów. WSP. Olsztyn 1994.
64. LEWOWICKI T. Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia ucznia. Warszawa 1975.
65. ŁYPACEWICZ S. Psychospołeczne warunki dobrej roboty, Warszawa 1975.
66. Materiały Europejskiej Fundacji Zarządzania Jakością (EFQM). Bruksela 1999.
67. Materiały Umbrella Project. Warszawa 1999.
68. Model Publicznej Szkoły Wyższej i jej otoczenia systemowego. Zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym. KRASP. Warszawa 1998.
69. MOLTOFT J. Quality Management and Quality Assurance. Referat na seminarium zorganizowanym przez Krajowe Biuro TEMPUSA. Konstancin 1997.

70. MRÓZ M. Przygotowanie kadetów szkoły chorążych Personelu Technicznego Lotnictwa do działalności szkoleniowo–metodycznej w jednostkach wojskowych. Rozprawa doktorska. Warszawa 1998.
71. NADOLSKI J. Jak oceniać pracownika. Warszawa 1975.
72. NIEBRZYDOWSKI I. O poznaniu i ocenie samego siebie. Warszawa 1976.
73. NIEMIERKO B. Pomiar wyników kształcenia. WSiP. Warszawa 1999.
74. NIEMIERKO B., Między oceną szkolną a dydaktyką. WSiP. Warszawa 1997.
75. NOWACZYK Cz. Podstawy metod statystycznych dla pedagogów. PWN. Warszawa–Poznań 1985.
76. OBUCHOWSKI K. Autonomia jednostki a osobowość, w: Studia z psychologii emocji. J. Reykowski, O. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), Warszawa 1976.
77. OKOŃ W. Słownik pedagogiczny. Warszawa 1984.
78. OKOŃ W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa 1998.
79. OSIOWSKI J. Druga „Żółta książeczka”. Forum Akademickie, nr 3/1998.
80. PATTON M.O. Practical Evaluation. Newbury Park. London 1982.
81. PIETRASIŃSKI Z. Podstawy psychologii pracy. Warszawa 1971.
82. PIOTROWSKI E. Operatywność wiedzy uczniów. UAM. Poznań 1988.
83. POMYKAŁO W. Encyklopedia pedagogiczna. Warszawa 1993.
84. Problemy diagnozy edukacyjnej. Standardy i diagnoza a rozwój w edukacji. Ogólnopolska Konferencja Naukowa zorganizowana przez Ośrodek Diagnozy, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej w Legnicy. Legnica 8–10 listopada 1999 r.
85. Proces kształcenia – podejście systemowe. UNESCO, Warszawa 1986.
86. PSZCZÓŁKOWSKI T. Mała encyklopedia prakseologii i teorii zarządzania. Warszawa 1998.
87. RANDALL J. New Quality Assurance Agency in Great Britain, w: Evaluation, evaluation. Materiały z V–th International Conference of INQAAHE, Santiago de Chile, maj 1999.
88. RATAJEK Z. Problemy oceny pracy nauczyciela. Warszawa 1981.
89. REYKOWSKI J. Teoria motywacji a zarządzanie. Warszawa 1975.
90. SOŚNICKI K. Dydaktyka ogólna. Wrocław 1959.
91. SUCHODOLSKI B. Edukacja na rozdrożu. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1/1981.

92. SZANIAWSKI J. Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Warszawa 1962.
93. SZULC B., ŻEGNAŁEK K., MRÓZ M., MAJEWSKI T. Wyznaczniki karier zawodowych oficerów. Efekt-2. AON. Warszawa 1998.
94. WNUK-LIPIŃSKA E. Quality Review in Higher Education. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego TEPIS. Warszawa 1995.
95. WNUK-LIPIŃSKA E., WOJCICKA K. Projekt recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach. Warszawa 1996.
96. WROŃCZUK A. Sprawdzanie i pomiar efektów kształcenia. AON. Warszawa 2000.
97. ZACZYŃSKI W.P. Statystyka w pracy badawczej nauczyciela. Warszawa 1997.
98. ZDRODOWSKI B., MRÓZ M. Podstawy efektywności kształcenia w Wydziale Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej. Warszawa 2000.
99. ZDRODOWSKI B., MRÓZ M. Ocena efektywności kształcenia studentów Wydziału Lotnictwa i Obrony Powietrznej Akademii Obrony Narodowej. Warszawa 2001.
100. ZDRODOWSKI B., SZPYRA R. Docelowy model przygotowania operacyjno – taktycznego oficerów obrony powietrznej RP – część I. AON. Warszawa 1998.
101. ZDRODOWSKI B., SZPYRA R. Docelowy model przygotowania operacyjno – taktycznego oficerów obrony powietrznej RP – część II. AON. Warszawa 1999.
102. ŻEGNAŁEK K. Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym. Warszawa 1989.
103. ZNAMIEROWSKI Cz. Oceny i normy. Warszawa 1957.
104. ZNANIECKI F. Nauki o kulturze, Warszawa 1971.

**ZAŁĄCZNIKI**

**Załącznik 1. Określenie siły związku zmiennych (korelacji)**

Wartość siły związku lub współczynnika korelacji	Określenie siły związku
$r = 0$	brak
$0 < r < 0,1$	nikła
$0,1 \leq r < 0,3$	słaba
$0,3 \leq r < 0,5$	przeciętna
$0,5 \leq r < 0,7$	wysoka
$0,7 \leq r < 0,9$	bardzo wysoka
$0,9 \leq r < 1$	niemal pełna
$r = 1$	pełna

Źródło: A. Góralski. Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice. PWN. Warszawa 1985, s. 38.

**Załącznik 2. Oceny jakości kształcenia w Wydziale LOP AON (kryteria konieczne)**

Lp	KRYTERIA KONIECZNE	Ocena wg dokumentacji wydziału szkolenia WLOP AON i opinii ankietowanych studentów oraz kadry dydaktycznej
1.	Kwalifikacje kadry dydaktycznej (dla studiów magisterskich) <i>Nie może przypadać więcej niż 50 studentów (oraz 25 magistrów) na jednego samodzielnego pracownika naukowego</i>	Są kwalifikacje
2.	Program studiów spełnia minimum programowe (zatwierdzone przez RGSzkW)	Tak w 100%
3.	Zapewnienie obsady kadrowej przez samodzielnych pracowników naukowych (wyjątkowo doktorów – uchwałą rady wydziału) do prowadzenia wykładów, prac i seminariów dyplomowych	Jest obsada kadrowa (asystenci nie prowadzą prac dyplomowych ale sporadycznie wykłady)
4.	Odpowiednie wyposażenie pracowni do przedmiotów określonych w minimum programowym	Jest odpowiedni stan wyposażenia
5.	Dostępność do zbiorów bibliotecznych (dydaktycznych) z zakresu kierunku studiów	Jest nieutrudniony dostęp do zbiorów bibliotecznych

Źródło: B. Zdrodowski, M. Mróz. Ocena efektywności ..., op.cit., s. 169.

**Załącznik 3. Oceny jakości kształcenia w Wydziale LOP AON (kryteria dodatkowe – szczegółowe)**

Lp.	KRYTERIA SZCZEGÓŁOWE	Ocena wg dokumentacji wydziału szkolenia WLOP i opinii studentów oraz kadry dydaktycznej	Punkty
<b>PROGRAM I ORGANIZACJA KSZTAŁCENIA</b>			
1.	Oferowane specjalności na kierunku (minimum dwie specjalności)	Powyżej 3 specjalności	5 pkt
2.	Poziom przedmiotów podstawowych i kierunkowych	Brak aktualności treści programów; Zalecane podręczniki są aktualne i istnieje koordynacja międzyprzedmiotowa	5 pkt
3.	Udział i ocena przedmiotów fakultatywnych	Powyżej 3	10 pkt
4.	Dostęp studentów do bazy komputerowej (sieci komputerowej)	Ograniczony dostęp do sprzętu i oprogramowania komputerowego, a także do internetu. Sprzęt w większości starszy niż 3 lata.	5 pkt
5.	Wspomaganie dydaktyki przez praktyki	Duża liczba praktyk, w tym: podróże studyjne, praktyki lotnicze pilotów, przedsięwzięcia (wizyty) studyjne w instytutach badawczych i zakładach przemysłowych, zajęcia konwersatoryjne w jednostkach wojskowych, podróże historyczno-wojsk.	5pkt
6.	Dostępność studiów indywidualnych	Brak dostępności studiów indywidualnych	0 pkt
7.	Ocena nauki języków obcych	2 – 5 nauczanych języków obcych	10 pkt
8.	Dostępność zajęć uzupełniających wykształcenie humanistyczne	5 przedmiotów humanistycznych	5 pkt
9.	Powiązanie prac dyplomowych z działalnością naukową uczelni (wydziału)	Więcej niż 10% ogólnej liczby tematów	5 pkt
10.	Warunki rekrutacji na studia	Kurs przygotowawczy (poza uczelnią – w wojskach) oraz egzamin wstępny	2 pkt

Lp.	KRYTERIA SZCZEGÓŁOWE	Ocena wg dokumentacji wydziału szkolenia WLOP i opinii studentów oraz kadry dydaktycznej	Punkty
11.	Punktowy system oceny studentów zharmonizowany z europejskim systemem transferu punktów kredytowych (ECTS)	Brak systemu	0 pkt
12.	Własne (uczelniane, wydziałowe) wydawnictwa dydaktyczne (skrypty, książki, podręczniki) w ciągu ostatnich 3 lat	Rocznie średnio więcej niż 20 wydawnictw	5 pkt
13.	Wydawanie informatora z programami kształcenia w danym roku	Łatwy dostęp (zagadnienia, rozwinięty program kształcenia itp.)	3 pkt
14.	Dostępność programów i wymagań przedmiotowych	Łatwy dostęp do wymagań i zasad zaliczeń przedmiotów	5 pkt
15.	Aktywność studenckich kół naukowych w ciągu ostatnich 2 lat	Brak kół naukowych	0 pkt
<b>WEWNĘTRZNIE UDOKUMENTOWANA OCENA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA</b>			
1.	Ankiety studenckie w dwu ostatnich latach oraz uwzględnianie ich wyników przez władze uczelni	Brak systemu ankiet studenckich	0 pkt
2.	Hospitacje zajęć (częstotliwość, elementy)	Sporadyczne hospitacje i ogólna ich analiza na szczeblu katedr	2 pkt
3.	Konsultacje spraw kształcenia z samorządem studenckim	Z przedstawicielami studentów nie są konsultowane sprawy dotyczące kształcenia	0 pkt
4.	Ocena okresowa i doskonalenie dydaktyczne nauczycieli akademickich	Oceny okresowe co roku, ponad 50% kadry dydaktycznej posiada dyplomy kursów pedagogicznych	5 pkt
<b>WARUNKI LOKALOWE, TECHNICZNE I HIGIENICZNE</b>			
1.	Ocena ogólna warunków lokalowych – auli, sal ćwiczeniowych, laboratoriów (uczelni, wydziału, katedry itp.)	Warunki lokalowe dobre	2 pkt

Lp.	KRYTERIA SZCZEGÓŁOWE	Ocena wg dokumentacji wydziału szkolenia WLOP i opinii studentów oraz kadry dydaktycznej	Punkty
2.	Liczebność grup studenckich (standardem jest by ćwiczenia audytoryjne prowadzone były w grupach do 30 studentów, laboratoria do 15 studentów)	Wszystkie grupy studentów liczą poniżej 15 osób	5 pkt
3.	Wyposażenie sal dydaktycznych w środki audiowizualne	Dobry stan wyposażenia i wykorzystania środków audiowizualnych	2 pkt
4.	Ułatwiony dostęp studentów do kserokopiarki	Brak dostępu lub dostęp ograniczony (utrudniony)	0 pkt
5.	Dostępność gastronomii (na miejscu) na potrzeby studentów	Dostęp swobodny (bez ograniczeń) do stołówki i bufetu	2 pkt
6.	Ocena estetyki i czystości pomieszczeń dydaktycznych, socjalnych i zaplecza sanitarnego	Dobry stan czystości i estetyki	1 pkt
<b>SUMA PUNKTÓW PARAMETRYCZNYCH</b>			<b>84 pkt</b>

\* – zespół ekspertów oceniających uczelnie (wydział) może przyznać punkty „uznaniowe” w kryteriach koniecznych (do 25% sumy punktów parametrycznych).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań dokumentacji ewidencyjno-szkoleniowej Wydziału Szkolenia oraz wyników badań ankietowych studentów i kadry dydaktycznej Wydziału LOP AON, w oparciu o kryteria konieczne i dodatkowe przyjęte przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. B. Zdrodowski, M. Mróz. Ocena efektywności ..., op.cit., s. 170.

