



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ



MODEL
UNIwersytetu Obrony
- BEZPIECZENSTWA NARODOWEGO
W SYSTEMIE SZKOLNICTWA
WOJSKOWEGO XXI WIEKU

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/4959

05-004959-002

69000



WARSZAWA



**MODEL UNIWERSYTETU OBRONY
– BEZPIECZEŃSTWA NARODOWEGO
W SYSTEMIE SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO
XXI WIEKU**

SKŁAD ZESPOŁU:

Przewodniczący: płk prof. dr hab. inż. Piotr SIENKIEWICZ
Członkowie: płk dr Edward POMYKAŁA
płk dypl. Stanisław GĘBAŁA
płk dypl. rez. Florian WÓJCIK

Opracowanie techniczne: Halina PIETRZAK
Małgorzata GAWŁOWSKA





SPIS TREŚCI

CZĘŚĆ I

PODSTAWOWE DETERMINANTY MODELOWANIA UNIWERSYTETU OBRONY W SYSTEMIE WYŻSZEGO SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO

(P. Sienkiewicz, F. Wójcik)

Wstęp	5
1. Wyzwania cywilizacyjne	8
2. Wyzwania edukacyjne	9
3. Elementy reformy systemu edukacji	10
4. Zmiany w szkolnictwie wojskowym w okresie ostatnich 10 lat	11
5. Stan obecny szkolnictwa wojskowego	14
6. Planowanie kierunku zmian w szkolnictwie wojskowym	18
7. Edukacja obronna	21
8. Uczelnie uniwersyteckie	23

CZĘŚĆ II

SZKOLNICTWO WYŻSZE W POLSCE NA PRZEŁOMIE XX/XXI WIEKU

(P. Sienkiewicz, F. Wójcik)

1. Organizacja systemu	25
2. Tendencje zmian	32
3. Badania edukacyjne	33
4. Metody i środki kształcenia	34
5. Warunki unowocześnienia pracy dydaktycznej	38
6. Jakość kształcenia szkolnictwa wyższego w Polsce – pomiar, kontrola, akredytacja	41
7. Ocena całościowa oraz główne kierunki przebudowy edukacji	44
Charakterystyka przemian struktur organizacyjnych szkół wyższych w Polsce	48
1. Szkoła wyższa jako system	48
2. Metodologia zmian organizacyjnych. Istota i klasyfikacja zmian organizacyjnych	53
3. Istota i elementy procesu zmian organizacyjnych	59
4. Kierunki proponowanego rozwoju systemów edukacyjnych	61
5. Kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym	62
6. Kierunki reformy stosunku pracy w szkolnictwie wyższym	67
7. Kierunki doskonalenia szkoły	68
8. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego	71
9. Przemiany struktur organizacyjnej szkół wyższych	75

10. Warunki i czynniki struktury organizacyjnej szkoły wyższej	76
11. Ogólna charakterystyka rozwiązań strukturalnych w minionym okresie	79
12. Prezentacja współczesnych rozwiązań strukturalnych	85
13. Możliwości zastosowania metody SPACE do analizy systemowej szkoły wyższej	106

CZĘŚĆ III

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ . STAN OBECNY I KIERUNEK

EWOLUCYJNYCH PRZEMIAN (P. Sienkiewicz, F. Wójcik)

1. Kształcenie kadr dowódczo-sztabowych w Akademii Obrony Narodowej	115
2. Uniwersytet Bezpieczeństwa Narodowego	151
3. Zakończenie	157
4. Wykaz literatury	160

CZĘŚĆ IV

ZAŁĄCZNIKI

I. UNIWERSYTETY (E. Pomykała, St. Gębala)

1. Uniwersytet Jagielloński	5
2. Uniwersytet Warszawski	14
3. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	31
4. Uniwersytet Bundeswehry	35

II. WYŻSZE UCZELNIE WOJSKOWE (wybranych państw)

1. Akademia Wojskowa West Point – Synteza wybranych elementów programu akademickiego (E. Pomykała, St. Gębala)	37
2. Command-General Staff College	85
3. Narodowy Uniwersytet Obrony – Węgry	111
4. Szkolnictwo wojskowe Ukrainy	123

III. SYSTEM OCENY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W SZKOŁACH WYŻSZYCH

(na podst. wyd. RGSzW)	145
------------------------------	-----

CZEŚĆ I

Wstęp

Prowadzone w resorcie obrony narodowej (a także w akademickich i administracyjnych środowiskach cywilnych) prace nad nową strukturą organizacyjną szkolnictwa wojskowego oraz jego misją w XXI wieku powodują potrzebę zaprojektowania perspektywicznych rozwiązań organizacyjnych, uwzględniających przyszłą funkcję edukacyjną placówki o charakterze uniwersyteckim lub akademickim w systemie wyższego szkolnictwa wojskowego.

Instytucjonalne działania reformatorskie uwzględniają szereg wspólnych elementów, a przede wszystkim wymogi jakościowe i ilościowe Sił Zbrojnych RP w planowanym ich kształcie po 2012 roku, założenia i końcowy rezultat reformy systemu edukacji narodowej, narodowe tradycje szkolnictwa wojskowego, a także rozwiązania organizacyjne i programowe szkolnictwa wojskowego w sojuszniczych państwach, będących członkami NATO.

Zespół badawczy dokonał analizy istniejącego stanu w szkolnictwie wyższym, sformułował wnioski oraz określił kierunki i obszary dalszych działań, które mogą stanowić podstawę do przedłożenia propozycji rozwiązań systemowych.

Procedura diagnostyczna została oparta o dostępne opracowania analityczne i studialne w instytucjach centralnych MON i w akademiach wojskowych, w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz w materiałach i raportach odpowiednich komisji Unii Europejskiej, a także na monografiach uczelni uniwersyteckich w kraju i za granicą.

Uwzględniono również zalecenia i rekomendacje Rady Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki, szczególnie w kwestiach dotyczących konieczności posiadania przez oficerów wykształcenia wyższego na poziomie magisterskim oraz zapewnienia im szerokiej „mobilności zawodowej”, umożliwiającej realizację zawodowych i osobistych aspiracji również w instytucjach i organizacjach poza resortem obrony narodowej, w konkurencyjnych warunkach krajowego i europejskiego rynku pracy.

Wychodząc z nadrzędnej dyrektywy badawczej opartej na metodzie analizy systemowej dążono do wypracowania modelowego rozwiązania (projektu), spełniającego wymagania określone powszechnie uznanymi standardami organizacyjnymi i edukacyjnymi (krajowymi i zagranicznymi), a także obowiązującymi i projektowanymi aktami prawnymi, normującymi funkcjonowanie wyższych uczelni.

Głównym celem badań była analiza stanu obecnego w przedmiocie badań oraz określenie zasadniczych wniosków do projekcji przyszłej wyższej uczelni wojskowej o charakterze uniwersyteckim lub akademickim, zapewniającej realizację potrzeb i zadań edukacyjnych oficerów SZ RP po 2012 roku oraz będącej integralnym elementem systemu edukacji narodowej na poziomie wyższym.

Dla realizacji celu głównego przyjęto następujące zadania szczegółowe:

- 1) Określenie podstawowych determinantów projektowania modelowej wojskowej placówki edukacyjnej o charakterze uniwersyteckim.
- 2) Narodowe (polskie) i zagraniczne tradycje.
- 3) Geneza idei tworzenia uniwersytetu obrony – bezpieczeństwa narodowego w świetle przeobrażeń strukturalnych SZ i szkolnictwa wojskowego.
- 4) Uniwersytet w szkolnictwie wojskowym państw NATO.

W pracy przyjęto następujące robocze hipotezy badawcze:

- 1) Podstawę prognozowania modelu uniwersytetu powinna stanowić analiza planowanej struktury etatowej Sił Zbrojnych w perspektywie co najmniej do 2020 roku, zwłaszcza w korpusie osobowym oficerów.
- 2) Uniwersytet stanowi podstawowy i najważniejszy element systemu wyższego szkolnictwa wojskowego oraz jest integralnym elementem narodowego systemu szkolnictwa wyższego.
- 3) Uniwersytet obejmuje swym zakresem działalności edukacyjnej zdecydowaną większość oficerów SZ, a także przedkłada ofertę edukacyjną dla osób cywilnych, prowadząc jednocześnie badania naukowe głównie w obszarze obronności i bezpieczeństwa narodowego.

Niniejsze opracowanie zawiera jedynie syntetyczny materiał, będący efektem redakcji wykonanej na podstawie podejmowanych przez członków zespołu badawczego różnego rodzaju studiów i roboczych analiz.

Wykonana redakcja zawiera wiele materiałów pomocniczych, kalkulacji czy szczegółowych opracowań monograficznych oraz rozwinięć poszczególnych elementów (obszarów) modelowania, które - zdaniem zespołu –mogą usprawnić studia nad szczegółowymi aspektami projekcji modelu uniwersytetu obrony. Przyjmuje się, że model taki zostanie zaproponowany w drugim etapie badań.

PODSTAWOWE DETERMINANTY MODELOWANIA UNIWERSYTETU OBRONY W SYSTEMIE WYŻSZEGO SZKOLNICTWA WOJSKOWEGO

Transformacja systemowa oznacza radykalną zmianę we wszystkich sferach życia, w tym w systemie edukacji narodowej i w systemie obrony państwa.

Istota działań reformatorskich w sferze edukacji została wyrażona m.in. w exposé Prezesa Rady Ministrów na posiedzeniu Sejmu RP w dniu 11 listopada 1997 r., a mianowicie:

„wykształcenie jest inwestycją narodów i wolnych ludzi we własną przyszłość. To oświata i szkolnictwo wyższe zdecydują o pozycji Polski pośród innych państw. Wykształcenie określa dziś tożsamość narodu oraz rozwój jego kultury w warunkach otwarcia na świat. Edukacja jest też najlepszym sposobem wyrównywania szans życiowych. Dlatego za konieczne uznajemy przeprowadzenie radykalnej reformy systemu edukacji, dostosowującej ją do wymogów XXI wieku.”

Warto zatem, w świetle przeobrażeń dokonujących się (w ostatniej dekadzie XX wieku), w państwie i w siłach zbrojnych sformułować pytania o przyszłość, kształt i możliwe zmiany w szkolnictwie wojskowym, w aspekcie jego spójności z reformowanym systemem edukacji narodowej.

Zasadniczym celem działań reformatorskich staje się zatem stworzenie optymalnych warunków organizacyjnych i opracowanie nowoczesnych programów oraz zorganizowanie odpowiedniej placówki edukacyjnej, które zapewnią kształcenie kadr wojskowych – zwłaszcza oficerów – na miarę potrzeb XXI wieku.

Jak wskazują obecne doświadczenia, przyszłość charakteryzować się będzie bezprecedensową zależnością od informacji oraz integracją wielu obszarów wiedzy ogólnej i specjalistycznej. Szybki postęp i dynamika zmian wymuszają konieczność nieustannego poszukiwania wiedzy i umiejętności.

W tej sytuacji edukacja wojskowa powinna charakteryzować się wdrażaniem do samokształcenia oraz posiadać trwały element kształcenia ustawicznego. Winna być wspierana przez technologie multimedialne i systemy zdalnego (otwartego) uczenia się.

1. Wyzwania cywilizacyjne

Globalne wyzwania cywilizacyjne na przełomie wieków wymagają przede wszystkim analiz systemowych prowadzących do identyfikacji głównych zagrożeń i szans rozwojowych. Mogą one stanowić podstawę dla racjonalnych wyborów strategii rozwojowych.

Jedno z głównych wyzwań należy wiązać z zasobem szczególnym - kapitałem ludzkim. Noblista (1979) Theodore Schultz nie ma wątpliwości twierdząc, że "Niewiele krajów, jeśli w ogóle jakiś, weszło na ścieżkę szybkiego i zrównoważonego wzrostu bez znaczących inwestycji w człowieka". A kapitał ludzki, to wszak zasób wiedzy, umiejętności, zdrowia i energii witalnej zawarty w danym społeczeństwie. Kapitału ludzkiego nie można nabyć jak inne aktywa na rynku, może być on jedynie tworzony przez inwestycje w człowieka, jego kształcenie, zdrowie, badania naukowe. Przeciętnie w skali świata wzrostowi dochodu narodowego na głowę o 1% towarzyszy względny przyrost udziału nakładów na kształcenie w dochodzie narodowym o 0,3 - 0,4%. Kapitał edukacyjny zainwestowany w ludzi rośnie średnio w świecie w tempie ok. 2,7% wyższym niż tempo dochodu narodowego na głowę. Ta prawidłowość nigdy nie była spełniona w Polsce, a konsekwencje tego są boleśnie odczuwalne obecnie.

Wyzwaniom edukacyjnym należy po prostu sprostać, a kluczem do powodzenia jest wzrost poziomu wykształcenia ludności. To jego pochodną jest poziom wydajności pracy, szansa sprawnego wprowadzenia zaawansowanych technologii, właściwe rozumienie współczesnego świata, tworzenie i "konsumpcja" wartości kulturalnych, a w końcu - po prostu zdolność do psychicznego sprostania warunkom współczesnej cywilizacji i zachowania zdrowia psychicznego.

Głośno jest w świecie o społeczeństwie postindustrialnym, określanym też mianem "społeczeństwa informacyjnego", a my nie zrobiliśmy zbyt wiele, by wydobyć się z XIX wieku. Reformy ekonomiczne i socjalno-ustrojowe nie zastąpią postępu oświaty, a przecież naród dobrze wykształcony poradzi sobie z większymi trudnościami niż te, jakich doświadczamy u schyłku XX wieku.

Nie są znane analizy zależności zdolności obronnych państwa i potencjału bojowego jego sił zbrojnych od poziomu wykształcenia kadry i żołnierzy, podobne do tych, jakie dotyczą zależności między wzrostem dochodu narodowego a nakładami na edukację. Można z powo-

dzeniem przyjąć, że charakter tych zależności jest podobny. Być może to mieli na myśli Tofflerowie, pisząc o “wojownikach wiedzy” w głośnej “Wojnie i antywojnie” (1997).

Istnieje zatem konieczność reformy wyższego szkolnictwa wojskowego, które będzie nie tylko dostosowywać się do zmian strukturalnych sił zbrojnych, lecz stanie się jednym z trwałych elementów systemu edukacji narodowej, współuczestniczącym w ogólnopolskim procesie kształcenia społeczeństwa.

2. Wyzwania edukacyjne

W 1996 roku został opublikowany raport międzynarodowej komisji powołanej przez UNESCO do opracowania kierunków i wskazań rozwoju edukacji w XXI wieku, znany jako raport Komisji Delorse’a: “Learning: the treasure within” (Uczenie się - nasz ukryty skarb).

Przypomnijmy, że komisję obowiązywały uniwersalne zasady przyjęte przez UNESCO:

- 1) edukacja jest uniwersalną wartością i podstawowym prawem człowieka;
- 2) edukacja szkolna i pozaszkolna muszą służyć społeczeństwu jako instrument tworzenia, poprawy i upowszechniania wiedzy;
- 3) trzy cele edukacji: równość, ważność treści i motywacja powinny stwarzać podstawę polityki oświatowej;
- 4) reforma oświaty powinna opierać się na sprawdzonych w praktyce eksperymentach;
- 5) różnorodność ekonomiczna, społeczna i kulturalna współczesnego świata wymaga właściwych dla poszczególnych regionów decyzji, ale także przestrzegania uniwersalnych wartości, jakimi są: prawa człowieka, tolerancja i zrozumienie, demokracja, poczucie odpowiedzialności, uniwersalizm i kulturowa tożsamość, dążenie do pokoju, ochrona środowiska, zdrowie, planowanie rodziny, łagodzenie biedy;
- 6) za edukację odpowiedzialne jest całe społeczeństwo.

W raporcie komisji Delorse’a stwierdza się, że celem edukacji jest planowanie i budowanie naszej wspólnej przyszłości, którą będzie uczące się społeczeństwo zgodnie z ideą i zasadą kształcenia ustawicznego. Przyjęto, że edukacja w XXI wieku będzie miała cztery cele:

- **zdobywanie wiedzy;**
- **uczenie się pracy i kompetencji;**
- **umiejętność zrozumienia innych;**
- **własny rozwój.**

Współczesna edukacja wymaga zmian, jest przeładowana i trzeba ją odnowić, rezygnując z nadmiernych informacji i niepotrzebnych treści (J. Półturzycki).

Formułowaną 10 - 15 lat temu tezę o konieczności rozwoju systemów kształcenia ustawicznego (**continuing education**) zastąpiono silniejszą tezą o konieczności uczenia się przez całe życie (**Life - long education**) - aż do wprowadzenia pojęcia „uczącego się społeczeństwa” (**learning society**).

Antoni Kukliński, odpowiadając na pytanie o “produkt końcowy” permanentnego procesu edukacji, formułuje koncepcję “indywidualności innowacyjnej” zarówno w sensie umiejętności i woli poszukiwań twórczych, jak i zdolności adaptacji do zmiennych warunków miejsca i czasu.

3. Elementy reformy systemu edukacji

W założeniach do reformy systemu edukacji (MEN, styczeń 1998 r.) przyjęto, że kompleksowa reforma całej polskiej edukacji powinna doprowadzić do:

- upowszechnienia kształcenia na poziomie średnim oraz wyraźnego wzrostu liczby podejmujących studia wyższe;
- zwiększenia i wyrównania szans dostępu do edukacji na wszystkich jej poziomach;
- przywrócenia właściwych proporcji między przekazem wiadomości, kształtowaniem umiejętności a troską o rozwój osobowości;
- zwiększenia autonomii szkoły;
- promowania jakości pracy nauczyciela poprzez ścieżki oceniania i zróżnicowanie na odpowiednim poziomie płac;
- poprawy sytuacji finansowej edukacji przez wzrost nakładów budżetowych, jak i dochody własne szkół;
- związanie szkoły z rodziną i społecznością lokalną.

Konieczność podjęcia kompleksowej reformy systemu edukacji wynikała zarówno z braku zdolności adaptacyjnej obecnego systemu do tempa i zakresu przemian cywilizacyjnych, jak i pilnej potrzeby sprostania wyzwaniom wynikającym z integracji z Unią Europejską oraz konieczności zmian wynikających z reformy ustrojowej państwa.

Jednym z istotnych elementów reformy jest potrzeba opracowania nowego, jednolitego “Prawa o szkolnictwie wyższym”. Ministerstwo Obrony Narodowej podjęło starania o włączenie do nowego prawa wyższego szkolnictwa wojskowego. Wynikało to z przekonania o tym, że szkolnictwo wojskowe stanowi znaczący - w sensie potencjału intelektualnego i materialnego - podsystem narodowego systemu edukacji. Ponadto dostrzeżono szansę znacznie

efektywniejszego niż w warunkach szkolnictwa "resortowego" wykorzystania potencjału uczelni wojskowych, poprzez przekształcenie ich w uczelnie wojskowo-cywilne.

Powstała jednak konieczność zawarcia w nowej jednolitej ustawie jednoznacznych uregulowań prawnych dotyczących funkcjonowania szkół wyższych podległych Ministrowi Obrony Narodowej, a w szczególności:

- spraw związanych z przekształceniem i znoszeniem wyższych szkół wojskowych;
- mianowania pierwszego rektora;
- mienia i finansowania działalności uczelni;
- ochrony tajemnicy wojskowej;
- zapewnienia porządku i bezpieczeństwa;
- funkcjonowania samorządu i organizacji studenckich;
- udziału przedstawicieli wyższego szkolnictwa wojskowego w ogólnokrajowych organach uniwersyteckich i akademickich.

4. Zmiany w szkolnictwie wojskowym w okresie ostatnich 10 lat

Funkcjonujący do końca ubiegłej dekady system szkolnictwa wojskowego był przystosowany do realizacji całkowicie odmiennych od obecnych zadań w zakresie kształcenia kadr wojskowych - tak w aspekcie jakościowym, jak i ilościowym. W tym okresie w szkolnictwie wojskowym funkcjonowała rozbudowana struktura placówek edukacyjnych. Obejmowała ona:

- 5 akademii wojskowych - Akademię Sztabu Generalnego WP (ASG WP), Wojskową Akademię Techniczną (WAT), Wojskową Akademię Medyczną (WAM), Wojskową Akademię Polityczną oraz Akademię Marynarki Wojennej (AMW) - przemianowaną z uprzednio istniejącej Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej (WSMW);
- 11 wyższych szkół oficerskich;
- 15 ośrodków szkolenia, w których kształcono kandydatów na żołnierzy zawodowych w korpusach chorążych i podoficerów.

W wyniku transformacji ustrojowej zostały zapoczątkowane systematycznie dokonywane zmiany programowe. Polegały one głównie na:

- rezygnacji z nauczania przedmiotów o charakterze politycznym;

- eliminowaniu z programów kształcenia w przedmiotach ogólnowojskowych i taktycznych treści związanych z doktryną Układu Warszawskiego, zastępując je polską myślą wojskową;
- stopniowym zastępowaniu preferencji dotyczących nauczania języka rosyjskiego ofertą edukacyjną w zakresie języków zachodnich.

Zasadniczy etap prac nad reformą systemową szkolnictwa wojskowego został zapoczątkowany w 1993r. Głównym ich celem było dostosowanie struktury organizacyjno-programowej i etatowej do jakościowych i ilościowych potrzeb sił zbrojnych. W efekcie podjętych działań zwiększyła się skuteczność systemu kształcenia i doskonalenia kadr, a także nastąpił znaczący postęp w dziedzinie racjonalizacji struktur organizacyjnych oraz w obszarze programów kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych – stosownie do ówczesnych możliwości i potrzeb wynikających z dążenia do porównywalności kształcenia i szkolenia z rozwiązaniami stosowanymi w szkolnictwie wojskowym państw NATO.

U podstaw zmian wdrażanych w strukturach organizacyjnych systemu kształcenia kadr wojskowych legło dążenie do zracjonalizowania jego nadmiernie rozbudowanej struktury, nie przystającej do restrukturyzowanego modelu sił zbrojnych oraz do przewidywanej liczebności i stopnia uzawodowienia armii w poszczególnych korpusach osobowych. W wyniku realizacji założonych przedsięwzięć i procesów integracyjnych liczba placówek edukacyjnych wojskowego szkolnictwa zawodowego uległa znacznemu zmniejszeniu. Wygaszona została działalność:

- Wojskowej Akademii Politycznej,
- 5 wyższych szkół oficerskich (WSO) – Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Obrony Przeciwlotniczej (WSOWOPL), Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Łączności (WSOWL), Wyższej Oficerskiej Szkoły Samochodowej (WOSS), Wyższej Oficerskiej Szkoły Radiotechnicznej (WOSR) i Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Chemicznych (WSOWCh), spośród których większość została przekształcona w centra szkolenia specjalistycznego.

Ponadto w omawianym okresie dokonano integracji:

- Akademii Sztabu Generalnego i części Wojskowej Akademii Politycznej w Akademię Obrony Narodowej,

- Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Zmechanizowanych (WSOWZ) i Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Inżynieryjnych (WSOWI) w jedną WSO im. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu,
- Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Pancernych (WSOWP) i Wyższej Szkoły Oficerskiej Służb Kwatermistrzowskich (WSOSK) w WSO im. St. Czarnieckiego w Poznaniu.

W wyniku przeprowadzonych zmian zmniejszono liczbę wyższych szkół oficerskich do 4. Zredukowano ponadto do 10 liczbę centrów szkolenia, spośród których 3 funkcjonują w strukturach WSO.

Zmiany strukturalne w szkolnictwie wojskowym objęły także modyfikacje wewnętrznych struktur organizacyjno-funkcjonalnych wojskowych placówek edukacyjnych. W odniesieniu do akademii wojskowych (AW) i wyższych szkół oficerskich dokonane zmiany sprowadzają się generalnie do reorganizacji wydziałów, instytutów i innych komórek dydaktycznych (zmniejszenie ich liczby, dostosowanie do realizowanych zadań) oraz uporządkowania i unowocześnienia struktur organizacyjno-funkcjonalnych (w miejsce poprzednich 6 pionów powstały w AW: dydaktyczny, naukowy, ogólny, organizacyjno-ekonomiczny i logistyczny; w WSO: dydaktyczno-naukowy, ogólny i logistyczny).

W centrach szkolenia specjalistycznego omawiane zmiany polegały na reorganizacji komórek dydaktycznych oraz wyodrębnieniu (w miejsce dotychczasowych 5) 3 pionów funkcjonalnych: szkoleniowego, ogólnego i logistycznego.

Rezultatem zmian restrukturyzacyjnych oraz zmniejszających się ilościowych potrzeb kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych było znaczące zredukowanie (na niektórych kierunkach kształcenia kilkakrotnie) liczby kandydatów przyjmowanych na studia (w 1993r. – 4175 miejsc, a w 1998r. – 1515 miejsc). Pozwoliło to na zaostrzenie kryteriów kwalifikowania (średnio 3 – 4 osoby na jedno miejsce), w tym preferowanie podczas egzaminów wstępnych kandydatów posiadających najlepsze przygotowanie językowe.

Istotnym etapem realizowanej reformy szkolnictwa wojskowego było wdrożenie w 1995r. nowych programów na wszystkich poziomach kształcenia (akademie wojskowe, wyższe szkoły oficerskie, szkoły chorążych, podoficerskie szkoły zawodowe), które stanowiły swoistą syntezę dotychczasowych doświadczeń oraz wymogów jakościowych stawianych przed siłami zbrojnymi. Uwzględniały one przede wszystkim wymogi wynikające z polskich deklaracji politycznych w sprawie udziału sił zbrojnych w programie PdP oraz przyszłego członkostwa w NATO.

Jednocześnie dokonano poszerzenia treści przedmiotów działań taktycznego i operacyjnego o zagadnienia dotyczące:

- doktryn wojennych wielonarodowych organizacji wojskowych i państw sąsiadujących z Polską;
- struktur organizacyjnych ich sił zbrojnych, a także posiadanego uzbrojenia i wyposażenia;
- ogólnych zasad prowadzenia działań taktycznych i operacyjnych;
- stosowanych w tych armiach procedur dowodzenia i zabezpieczenia logistycznego.

Równocześnie, wzorując się na doświadczeniach uczelni wojskowych państw NATO, uaktualniono programy kształcenia o współczesne osiągnięcia z zakresu psychopedagogiki i socjologii (przywództwa, motywacji, komunikowania, informatyki), a także zmieniono strategię kształcenia z wąsko specjalistycznej na rzecz szerokiej podbudowy kształcenia ogólnego.

Obok przedsięwzięć nakierowanych na doskonalenie programów kształcenia podjęte zostały działania zmierzające do bezpośredniego przygotowania żołnierzy zawodowych do pracy w strukturach Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego. Przykładem tego jest wprowadzenie jako stałego przedsięwzięcia "Kursu Taktyczno-Operacyjnego Integracji z NATO", którego głównym celem jest zapoznanie uczestników z procedurami NATO odpowiednio do występujących tam stanowisk służbowych.

Zasadniczych przeobrażeń dokonano w omawianym okresie w systemie kształcenia i doskonalenia znajomości języków obcych słuchaczy szkół wojskowych i żołnierzy zawodowych. Od 1992 roku ponad dwukrotnie zwiększono wymiar programowej nauki języków obcych w akademiach wojskowych i wyższych szkołach oficerskich, wprowadzając także obowiązkową naukę języka w szkołach chorążych, a zasadniczy wysiłek skoncentrowano na nauczaniu języków zachodnich, głównie angielskiego.

5. Stan obecny szkolnictwa wojskowego

Wojskowe szkolnictwo zawodowe realizuje 3 podstawowe zadania:

- kształcenie kandydatów na żołnierzy zawodowych;
- doskonalenie umiejętności i podnoszenie kwalifikacji żołnierzy zawodowych;
- przygotowanie (szkolenie) rezerw osobowych sił zbrojnych.

Odpowiednio do poziomu edukacji zadania te są realizowane w 4 akademiach wojskowych, 4 wyższych szkołach oficerskich oraz szkołach chorążych, podoficerskich szkołach zawodowych i szkołach podchorążych rezerwy, usytuowanych w AW, WSO i 7 samodzielnych centrach szkolenia specjalistycznego. Funkcjonują ponadto 2 licea wojskowe - lotnicze w Dęblinie i muzyczne w Gdańsku.

Aktualna struktura organizacyjna szkolnictwa wojskowego przedstawia się następująco:

1) Akademie wojskowe - 4

- Akademia Obrony Narodowej w Warszawie,
- Wojskowa Akademia Techniczna w Warszawie,
- Wojskowa Akademia Medyczna w Łodzi,
- Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni.

2) Wyższe Szkoły Oficerskie - 4

- Wyższa Szkoła Oficerska im. T. Kościuszki we Wrocławiu,
- Wyższa Szkoła Oficerska im. S. Czarnieckiego w Poznaniu,
- Wyższa Szkoła Oficerska im. J. Bema w Toruniu,
- Wyższa Szkoła Oficerska Sił Powietrznych w Dęblinie.

3) Szkoły Chorążych - 11

- Szkoła Chorążych Wojsk Łączności w Zegrzu,
- Szkoła Chorążych Specjalistów Czołgowo-Samochodowych w Pile,
- Szkoła Chorążych Radiolokacji i Systemów Dowodzenia w Jeleniej Górze,
- Szkoła Chorążych Obrony Przeciwlotniczej w Koszalinie,
- Szkoła Chorążych Marynarki Wojennej w Ustce,
- Szkoła Chorążych Uzbrojenia i Elektroniki w Olsztynie,
- Szkoła Chorążych Personelu Technicznego Lotnictwa w Oleśnicy,
- Szkoła Chorążych Wojsk Lądowych w Poznaniu,
- Szkoła Chorążych Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu,
- Szkoła Chorążych Lotnictwa w Dęblinie,
- Szkoła Chorążych Inżynierii Wojskowej we Wrocławiu.

4) Licea wojskowe - 2

- Ogólnokształcące Liceum Lotnicze w Dęblinie,
- Wojskowe Liceum Muzyczne w Gdańsku.

Zadania w zakresie kształcenia językowego żołnierzy zawodowych realizuje Wojskowe Studium Nauczania Języków Obcych (WSNJO) w Łodzi.

Organizacja nauki w szkołach wojskowych odpowiada - z zachowaniem specyfiki wymogów wojskowych - ogólnie przyjętym kryteriom dla wszystkich uczeni i szkół, do których należy zaliczyć:

- wymóg posiadania wyższych studiów zawodowych przez kandydatów do AON;
- wymóg posiadania przez kandydata świadectwa dojrzałości dla kandydatów ubiegających się o przyjęcie do wyższych szkół wojskowych;
- wymóg ukończenia szkoły średniej dla kandydatów ubiegających się o przyjęcie do szkół chorążych;
- wykonanie przez słuchacza samodzielnej pracy dyplomowej;
- zaliczenie praktyk dowódczych lub specjalistycznych;
- egzamin dyplomowy, który może przyjąć formę rozwiązania problemu o charakterze praktycznym lub teoretyczno-praktycznym.

Nauka w szkole wojskowej odbywa się zgodnie z ramowym planem i programem nauczania, właściwym dla danego kierunku i specjalności kształcenia.

Czas nauki trwa :

- 5 semestrów w Akademii Obrony Narodowej;
- 6 lat (12 semestrów), średnio około 6000 godz. programowych na studiach wyższych lekarskich w Wojskowej Akademii Medycznej;
- 5 lat (10 semestrów), średnio około 5000 godz. programowych na studiach wyższych w Wojskowej Akademii Technicznej i Akademii Marynarki Wojennej;
- 4 lata (8 semestrów), średnio około 4000 godz. programowych na wyższych studiach zawodowych (inżynierskich, licencjackich) w Wojskowej Akademii Technicznej i wyższych szkołach oficerskich;
- 2 lata (4 semestry) w szkołach chorążych;
- 6 miesięcy w podoficerskich szkołach zawodowych.

W trakcie nauki organizowane są :

- zgrupowania szkoleniowo-poligonowe;
- obozy sportowo-kondycyjne;

- praktyki eksploatacyjno-specjalistyczne (w tym technologiczne);
- praktyki dowódcze.

Proces kształcenia kończy się egzaminem dyplomowym, pozwalającym określić stopień przygotowania słuchaczy do pełnienia funkcji zawodowych w jednostkach wojskowych.

W organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego wyższej szkoły wojskowej wydzieła się etapy kształcenia. Etapy te są zróżnicowane zarówno pod względem treści programowych, form i metod kształcenia, jak i statusu słuchaczy.

Etapami tymi są:

- studia ogólnorozwojowe;
- wstępna specjalizacja zawodowa;
- przygotowanie specjalistyczne;
- kształcenie dyplomowe.

W szkołach wojskowych wszystkich poziomów kształciło się w ubiegłym roku szkolnym/akademickim ok. 4200 kandydatów na żołnierzy zawodowych oraz ponad 600 żołnierzy zawodowych w AON. Systematycznie zmniejszająca się w ostatnich latach liczba kandydatów do szkół wojskowych stanowi pochodną założeń polityki kadrowo-szkoleniowej, określonych w przyjętym przez Radę Ministrów "Programie integracji z Organizacją Traktatu Północnoatlantyckiego i modernizacji SZ RP na lata 1998-2012".

Istotną funkcję instytucjonalną w systemie kształcenia kadr wojskowych przypisano reaktywowanej w październiku 1997r. Radzie Wyższego Szkolnictwa Wojskowego i Nauki. Stanowi ona kolegialny organ doradczy i opiniodawczy Ministra Obrony Narodowej w sprawach:

- funkcjonowania i rozwoju wyższego szkolnictwa wojskowego;
- rozwoju nauki i badań naukowych w wojsku.

Jest to nieetatowy organ złożony z przedstawicieli kierownictwa resortu, Sztabu Generalnego WP oraz wybranych przedstawicieli uczelni wojskowych i placówek badawczo-rozwojowych. Obradując dwa razy w roku, Rada rozpatruje i przedstawia Ministrowi Obrony Narodowej do akceptacji wnioski i propozycje dotyczące strategicznych problemów szkolnictwa wojskowego i badań naukowych.

6. Planowane kierunki zmian w szkolnictwie wojskowym

Perspektywiczny model szkolnictwa wojskowego stanowi pochodną przemian zachodzących w siłach zbrojnych - tak w aspekcie dokonującej się przebudowy organizacyjnej i uzawodowienia wojska, jak i jego funkcjonowania w strukturach obronnych NATO, jest on także warunkowany szeregiem innych czynników wewnątrz resortowych i zewnętrznych.

Na strukturę organizacyjną i funkcjonowanie systemu szkolnictwa wojskowego zasadniczy wpływ mieć będą następujące warunki:

- stopień zaawansowania i charakter uzawodowienia sił zbrojnych po 2000 r.;
- zasięg kadrowego uzupełnienia armii kadrami służby nadterminowej i kontraktowej;
- zasięg pozyskiwania dla sił zbrojnych kadr - absolwentów uczelni cywilnych oraz możliwości kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych w uczelniach krajowych i zagranicznych.

Głównym zadaniem szkolnictwa wojskowego będzie przygotowanie (kształcenie, szkolenie i doskonalenie) kadr wojskowych, zgodnie z ilościowymi i jakościowymi wskaźnikami potrzeb sił zbrojnych.

W "Programie integracji z Organizacją Traktatu Północnoatlantyckiego i modernizacji SZ RP na lata 1998 - 2012" określone zostały dla szkolnictwa następujące zasadnicze zadania:

- dostosowanie systemu szkolnictwa wojskowego - podstawowego źródła dopływu kadry zawodowej służby stałej - do zmienionych potrzeb sił zbrojnych;
- pełne włączenie szkolnictwa wojskowego, zwłaszcza wyższego w system edukacji narodowej i objęcie wyższego szkolnictwa wojskowego jednolitą ustawą o szkolnictwie wyższym;
- osiągnięcie interoperacyjności ze strukturami NATO w dziedzinie kształcenia i doskonalenia kadr wojskowych.

W dokumencie tym stwierdza się również, że w wyniku realizacji przedsięwzięć reorganizacyjnych w dziedzinie polityki kadrowej i szkolnictwa wojskowego planuje się rozszerzenie bazy i zakresu pozyskiwania kandydatów do zawodowej służby wojskowej oraz zmianę modelu kształcenia i doskonalenia zawodowego kadr wojskowych. Zaleca on również rozpoczęcie kształcenia kandydatów do zawodowej służby wojskowej od roku akademickiego

1999/2000 według nowych programów kształcenia, których trzon stanowić ma koncepcja strategiczna NATO.

W myśl ustaleń zawartych w powyższym dokumencie, reorganizacja wojskowego szkolnictwa zawodowego będzie ukierunkowana na:

- reorganizację strukturalną szkolnictwa wojskowego, zwłaszcza wyższego;
- dostosowanie programów kształcenia i nauki kandydatów na żołnierzy zawodowych do potrzeb wynikających z doktryny wojskowej NATO;
- zmianę systemu przygotowywania przez wojsko kadr medycznych;
- wprowadzenie systemu pozyskiwania studentów uczelni cywilnych do służby kandydackiej oraz absolwentów do służby zawodowej.

Z przeprowadzonych analiz dotyczących głównie sfery organizacyjno- strukturalnej i programowej szkolnictwa wojskowego w SZ RP i NATO wynikają zasadnicze kierunki zmian jakich należy dokonać w placówkach edukacyjnych podległych Ministrowi Obrony Narodowej. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć:

A. w zakresie organizacyjno-strukturalnym

- 1) Pełne włączenie wyższego szkolnictwa wojskowego w system edukacji narodowej, głównie poprzez wpisanie się w jednolitą ustawę (prawo o szkolnictwie wyższym) oraz przyjęcie podstawowych standardów edukacyjnych, w tym nazw kierunków i minimów programowych (podstaw programowych). Nowoczesne siły zbrojne potrzebują bowiem wykształconych kadr, zdolnych wprowadzić oczekiwane zmiany w systemach dowodzenia, szkolenia i wychowania żołnierzy, podnieść poziom użytkowania uzbrojenia i techniki bojowej oraz spełnić osobiste aspiracje zawodowe i życiowe, a także w pełni uczestniczyć w życiu społecznym i kulturalnym.
- 2) Dostosowanie struktury organizacyjnej szkolnictwa wojskowego do potrzeb jakościowych i ilościowych SZ RP poprzez integrację placówek szkolnictwa wojskowego. Obecna liczba wojskowych placówek edukacyjnych świadczy o znacznym rozproszeniu potencjału dydaktycznego oraz o nadmiernie rozbudowanej infrastrukturze materialnej – w stosunku do przewidywanych potrzeb ilościowych, a także o braku możliwości koncentracji środków finansowych przeznaczonych na szkolnictwo wojskowe.

- 3) Dążenie do posiadania przez każdego absolwenta wyższej szkoły wojskowej - po 2012 roku wykształcenia na poziomie magisterskim.
- 4) Poszerzenie działalności edukacyjnej wyższych szkół wojskowych poprzez przekształcenie ich w uczelnie wojskowo-cywilne (cywilno-wojskowe).
- 5) Rezygnacja z kształcenia w uczelniach wojskowych kadr o niewielkich rocznych potrzebach na rzecz stypendialnego ich kształcenia w uczelniach cywilnych (krajowych i zagranicznych).

B. w zakresie programowym

- 1) Odejście od wąsko profilowego kształcenia wojskowego żołnierzy zawodowych, szczególnie oficerów - na rzecz kształcenia o charakterze ogólnym - z możliwością profilowania zawodowego stosownie do przebiegu służby wojskowej.
- 2) Ukierunkowanie programów kształcenia w uczelniach wojskowych na rozwój intelektualny oraz kształtowanie umiejętności twórczego i systemowego podejścia do rozwiązywania zadań i problemów oraz pełną weryfikację obecnego modelu osobo-wo-zawodowego absolwenta wyższej szkoły wojskowej.
- 3) Doskonalenie korelacji programów studiów wyższych, studiów podyplomowych i kursów.

7. Edukacja obronna

Szkolnictwo wojskowe jest głównym choć nie jedynym segmentem systemu edukacji narodowej przygotowującym społeczeństwo do efektywnego spełniania powinności obronnych wobec Ojczyzny. Stosunkowo duży obszar przygotowania obronnego kadr wojskowych i cywilnych realizuje Akademia Obrony Narodowej w ramach:

- Wyższych Kursów Obronnych;
- Podyplomowego Studium Operacyjno-Strategicznego;
- Podyplomowego Studium Obronności Państwa;
- Zaocznego Podyplomowego Studium Edukacji Obronnej;
- Zaocznych studiów licencjackich i magisterskich z zakresu zarządzania i marketingu, których program obejmuje w dużej mierze również problematykę ekonomiczno-obronną i ekonomiczno-wojskową.

Nową formą kształcenia proobronnego jest Studium Bezpieczeństwa Narodowego, które powstało w 1995 roku przy Uniwersytecie Warszawskim, głównie z inicjatywy Ministerstwa Obrony Narodowej. Program studium obejmuje treści związane z:

- bezpieczeństwem narodowym i międzynarodowym;
- systemem obronnym Polski i polityką obronną;
- integracją Polski ze strukturami NATO.

Mówiąc o edukacji obronnej społeczeństwa, najczęściej mamy na uwadze “ogół procesów kształcących, wychowawczych i oświatowych, mających na celu kształtowanie świadomości społecznej w aspekcie uznawanego systemu wartości, umiejętności i wiedzy, związanych z właściwym zachowaniem się w sytuacjach zagrożeń militarnych oraz powstałych w wyniku awarii i klęsk różnego rodzaju” (Michał Drost) . Najkrócej jednak rzecz ujmując, chodzi o kształtowanie postaw i zachowań społecznych, w sytuacjach konfliktowych (zagrożeń militarnych) i kryzysowych, właściwych z punktu widzenia bezpieczeństwa narodowego.

Realizatorami tak pojmowanej edukacji obronnej jest zarówno wojskowy, jak i cywilny podsystem systemu edukacji narodowej, a także różne organizacje społeczne i młodzieżowe oraz środki masowego komunikowania.

Szkolnictwo wojskowe spełnia istotną funkcję w systemie edukacji narodowej. Ale nie brak szkolnictwu wojskowemu pewnych cech szkolnictwa “resortowego”, rządzącego się w niektórych dziedzinach swoistymi “wojskowymi prawami”. I ten stan powinien ulec zmianie. Należy wierzyć w to, że od początku XXI wieku szkolnictwo wojskowe stanie się integral-

nym podsystemem systemu edukacji narodowej, zachowując te swoiste cechy, które wynikają chociażby z chlubnych tradycji oręża polskiego oraz wieloletnich doświadczeń naukowych i dydaktycznych.

Pojawiające się co pewien czas postulaty o zredukowaniu lub zlikwidowaniu określonych uczelni wojskowych powinny być zastąpione pytaniami o najefektywniejsze formy pełnego wykorzystania ich potencjału nie tylko dla dobra obronności państwa, lecz dla dobra edukacji narodowej. Dotychczasowa forma reorganizacji szkolnictwa wojskowego typu "redukcja lub likwidacja" mogłaby zostać zastąpiona strategią rozwoju, rozumianą jako proces prowadzący do tworzenia uczelni wojskowo-cywilnych, które spełniałyby liczne, ważne funkcje nie tylko w systemie "resortowym", lecz w całym systemie edukacji narodowej.

Bez względu na to, jaki ostatecznie ukształtuje się "Model 2012" szkolnictwa wojskowego, warto przypomnieć pewne cechy edukacyjnej doktryny globalnej (Z. Łomny), do których zalicza się:

- podstawowy kanon aksjologiczny (wypełnienie misji humanistycznej i uniwersalistycznej zarazem);
- tożsamość narodowa jako trwała wartość;
- droga do odrzucenia przemocy w życiu międzynarodowym;
- uniwersalny humanizm jako bezpieczna perspektywa świata.

Te zręby ogólnej strategii edukacyjnej powinny stanowić "tło" dla podstawowych filarów wojskowej polityki edukacyjnej, tj.: kształcenia (ogólnego); szkolenia (specjalistycznego); wychowania; samorozwoju wspartych na sztuce przewodzenia i dowodzenia, zasadach sztuki wojennej oraz rygorach "rzemiosła wojskowego".

UCZELNIE UNIWERSYTECKIE

Postęp społeczny i gospodarczy a kierunki studiów.

Postęp społeczny i gospodarczy wielu narodów europejskich, umacnianie się ich państwowości, kształtowanie się form wymiany towarowej (handlu), a również podróże oraz odkrycia geograficzne powodowały w początkach XII wieku rozwój wielu dziedzin naukowych, właściwych stopniowi rozwoju i potrzebom ówczesnych społeczeństw.

Rozwój ten niejako wprost powodował zauważalny postęp w edukacji narodów i społeczeństw oraz tworzenie się zorganizowanych struktur szkolnictwa pod patronatem państwa (władzy) lub dobrze prosperujących miast (ośrodków handlowych) lub organizacji kościelnych. W tym też czasie tj. ok. 1200 roku datuje się powstanie (założenie) pierwszych uczelni o charakterze uniwersyteckim, np. w Bolonii, Padwie, Cambridge. Warto zauważyć, że już od początków powstania uczelnie te prowadziły edukację z szerokiego zakresu nauki i dyscyplin.

Dające się wyróżnić ówczesne kierunki studiów to przede wszystkim prawo, medycyna, teologia, sztuki wyzwolone, filozofia.

Liczba kierunków studiów (specjalizacja w edukacji) zmieniła się wraz z rozwojem nauk (dyscyplin naukowych), które w znacznej mierze kreowane były przez same uczelnie i ich społeczności, zwłaszcza profesorskie. Tendencje te trwają do dzisiaj i nie jest przypadkiem, że w części współczesnych uniwersytetów prowadzi się kształcenie i badania naukowe również w obszarach nauk medycznych i technicznych.

Tendencje rozwojowe współczesnych uniwersytetów.

Analiza materiałów źródłowych skłania do postanowienia tezy, że cele i zadania uniwersytetów określone niekiedy mianem „misji”, niewiele zmieniły się od czasu ich powstania.

Jak u zarania dziejów tak i dzisiaj oraz w dającej się przewidzieć przyszłości były one i będą głównymi placówkami wszechstronnego kształcenia, z jednoczesnym uzawodowieniem absolwentów. Z racji wysokiego stopnia tradycyjnej koncentracji kadr naukowo-dydaktycznych w jednej uczelni, uniwersytety stają się ośrodkami zapewniającymi wysoką jakość kształcenia interdyscyplinarnego w oparciu o cały potencjał uczelni. Równocześnie integracja potencjału ludzkiego pozwala na swobodny rozwój naukowy kadry oraz rozwój działalności naukowej. Należy równocześnie przypuszczać, że umacnianie się sektora prywatnego w sferze gospodarki i usług, a zwłaszcza, mówiąc wprost, jego bogacenia się będzie

miało w przyszłości pozytywny wpływ na zacieśnianie kontaktów organizacji gospodarczych z uniwersytetami oraz wspomaganie ich działalności edukacyjnej i naukowej. Będzie to istotny problem, zwłaszcza w obliczu coraz bardziej zmniejszającego się mecenatu państwowego nad szkołami i uczelniami. Problem finansowania edukacji, w tym uczelni, powoduje potrzebę poszukiwań nowych rozwiązań organizacyjnych w uczelniach, prowadzących do wyraźnej obniżki kosztów kształcenia, usuwanie trudności ograniczeń wydziałowych, koncentracji potencjału dydaktycznego i naukowego oraz upraszczania struktury i mechanizmów kierowania uniwersytetem.

W prognozach rozwojowych uczelni uniwersyteckich dostrzega się wyraźne tendencje do poszerzania oferty edukacyjnej, uwzględniającej interdyscyplinarność studiów, tworzenie nowych kierunków studiów i ograniczanie niektórych istniejących, stosownie do potrzeb społecznych i gospodarczych, charakteru i pojemności rynku pracy, a także upowszechniania bogatej oferty kształcenia ustawicznego oraz różnorodności badań naukowych.

Zdecydowana większość renomowanych uniwersytetów krajowych i zagranicznych przewiduje zwiększenie „zasięgu” usług edukacyjnych poprzez szerokie wykorzystanie środków multimedialnych, umożliwiających kształcenie studentów „na odległość”, z niezbędnym i ograniczonym bezpośrednim kontaktem w samej uczelni. Istotnym elementem tej formy studiów mają być filie i wydziały zamiejscowe uczelni, pozwalające zbliżyć ją do określonego środowiska społecznego.

WNIOSKI :

1. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można stwierdzić, że warunkiem „wejścia” wyższych uczelni wojskowych w system edukacji narodowej i europejskiej na poziomie wyższym będzie reorganizacja obecnego systemu wyższego szkolnictwa wojskowego, zarówno w odniesieniu do programów kształcenia jak i, a może przede wszystkim, struktury organizacyjnej samych uczelni oraz zgromadzenia w nich odpowiedniego potencjału naukowo-dydaktycznego.
2. Szeroko profilowane oraz interdyscyplinarne kształcenie – modelowane potrzebami społecznymi i charakterem europejskiego rynku pracy – wskazują na rosnącą przewagę edukacyjną uniwersytetów nad uczelniami wąskoprofilowymi. Powyższe odnosi się również do działalności naukowej i badawczej.

CZĘŚĆ II

SZKOLNICTWO WYŻSZE W POLSCE NA PRZEŁOMIE XX/XXI WIEKU

Organizacja systemu

Podobnie jak makrosystem społeczny również i szkolnictwo wyższe ulega począwszy od czerwca 1989 roku – wyraźnym, acz jeszcze niezbyt dynamicznym zmianom. Tezę tę potwierdzają „pozostałości” starego ustroju tkwiące w „filozofii” organizacyjnej systemu szkół wyższych i placówek naukowo-badawczych, co O. Anweiler nazwał sowietyzacją edukacji. [O. Anweiler, *Polityczny przelot a pedagogika w Europie Wschodniej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1991, nr 3 w Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 55] W odniesieniu do nauki i szkolnictwa wyższego, znajdowało to wyraz przede wszystkim w sztucznym podziale społeczności akademickiej – ze zrozumiałych dla twórców systemu względów politycznych – na trzy sektory, zgodnie z ich zadaniami statutowymi, zajmujące się odpowiednio: badaniami podstawowymi, badaniami stosowanymi (wdrożeniami), kształceniem kadr.

Badania podstawowe prowadzą praktycznie wszystkie placówki naukowo-badawcze i szkoły wyższe, ale ich zakres – ze względu na szczupłość środków finansowych – był niewielki. Dlatego można bez ryzyka większego błędu powiedzieć, iż większość badań podstawowych w Polsce była i jest skoncentrowana w placówkach Polskiej Akademii Nauk.

Badania stosowane (wdrożeńowe) prowadzą, zgodnie ze swym statutem – przede wszystkim, ale nie wyłącznie placówki naukowo-badawcze podległe różnym ministerstwom i urzędom centralnym. Stwarzało to „organom założycielskim” rozliczne możliwości ingerowania nie tylko w plany pracy naukowo-badawczej, ich modyfikację – co rozumiały – zgodnie z potrzebami tych organów, ale dawało także określone – wynikające ze względów ideologicznych – uprawnienia do narzucania wręcz pewnych rozwiązań, które powinny być, przez podległe pewnym organom placówki, wsparte i „uzasadnione naukowo”.

Kształceniem kadr dla poszczególnych dziedzin gospodarki i kultury zajmują się głównie szkoły wyższe: uniwersytety, politechniki, akademie rolnicze, akademie ekonomiczne, wyższe szkoły pedagogiczne, akademie teologiczne, akademie medyczne, akademie i wyższe szkoły – muzyczne, sztuk pięknych, teatralne i filmowe, akademie i wyższe szkoły wychowania fizycznego, szkoły wyższe marynarki wojennej i innych rodzajów wojsk, wreszcie wyższe szkoły prywatne oraz kolegia. W okresie PRL wiele z nich powstawało dzięki ambi-

cyjności miejscowych władz, nie licząc się z istniejącymi warunkami i możliwościami kadrowymi. Stan ten zresztą utrzymuje się w znacznej mierze do dziś, a nawet pod pewnymi względami pogłębia się, szczególnie w sektorze prywatnym szkolnictwa wyższego. Powstało bowiem wiele kolegiów i szkół wyższych nie mających odpowiednich warunków organizacyjno-kadrowych, a przez to nie mogących zapewnić właściwego poziomu kształcenia. Większość szkół wyższych – w tym: wszystkie uniwersytety, politechniki, szkoły inżynierskie, akademie rolnicze, ekonomiczne, wyższe szkoły pedagogiczne oraz akademie teologiczne – podlega Ministerstwu Edukacji Narodowej, akademie medyczne – Ministerstwu Zdrowia i Opieki Społecznej, akademie muzyczne, sztuk pięknych, teatralne i filmowe – Ministerstwu Kultury i Sztuki, akademie marynarki handlowej – Ministerstwu Transportu i Gospodarki Wodnej, akademie wychowania fizycznego – Głównemu Urzędowi Sportu i Turystyki, a uczelnie wojskowe – Ministerstwu Obrony Narodowej.

Podstawą prawną do funkcjonowania szkół wyższych jest Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku.

Zupełnie zaś nowym, nie odziedziczonym po PRL, elementem w systemie szkolnictwa wyższego są kolegia (różnych typów) tworzone bądź przez szkoły wyższe, bądź przez kuratoria oświaty. Są to szkoły wyższe I stopnia, kończące się uzyskaniem licencjatu w określonej dziedzinie.

Nauka we wszystkich wyróżnionych typach szkół może być prowadzona na studiach dziennych, wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych. [Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 55–56]

Ilościowy opis systemu

Sieć szkół. W roku akademickim 1993/94 funkcjonowało w Polsce 90 państwowych szkół wyższych i 10 ich filii, z czego:

- 54 szkoły i 8 filii podległych Ministerstwu Edukacji Narodowej,
- 35 szkół i 2 filie podległe innym ministerstwom,
- 1 szkoła wyższa (Katolicki Uniwersytet Lubelski) podległa Episkopatowi Polski.

Wśród tych szkół jest:

- 11 uniwersytetów,
- 18 wyższych szkół technicznych,
- 9 akademii rolniczych,

- 5 akademii ekonomicznych,
- 10 wyższych szkół pedagogicznych,
- 2 akademie teologiczne,
- 10 akademii muzycznych,
- 2 wyższe szkoły morskie,
- 17 wyższych szkół artystycznych, w tym: 6 – wyższych szkół sztuk pięknych, 8 – akademii muzycznych i 3 – wyższe szkoły teatralne,
- 6 akademii wychowania fizycznego.

Oprócz nich działało 47 uczelni niepaństwowych skupionych przede wszystkim w dużych aglomeracjach miejskich: w Warszawie – 16 szkół, Łodzi – 3 szkoły, Katowicach – 3 szkoły, Kielcach – 2 szkoły, Bielsku-Białej – 2 szkoły oraz po jednej szkole w Częstochowie, Płocku, Szczecinie, Białymstoku, Radomiu, Gdyni, Ostrołęce. Interesujące jest przy tym to, że szkoły wyższe (niepaństwowe) powstały także i w małych miastach, szczególnie w tych regionach, które posiadały mało szkół wyższych, a więc w: Suwałkach, Olecku, Lesznie, Nowym Sączu, Łowiczu, Głogowie, Pułtusku. Trzeba wszakże dodać, że spośród wszystkich uczelni niepaństwowych tylko 3 mają prawo prowadzenia studiów magisterskich, pozostałe zaś prowadzą jedynie wyższe studia zawodowe. Analiza proponowanych przez nie kierunków studiów dowodzi, iż zdecydowana większość (28) szkół niepaństwowych specjalizuje się w „zarządzaniu i marketingu” oraz „ekonomii”, pozostałe zaś kierunki to: „administracja” (5 szkół), „turystyka i rekreacja” (5 szkół), „informatyka” (3 szkoły), „pedagogika” (4 szkoły), a także „filologia polska”, „filologia”, „elektronika i telekomunikacja”, „malarstwo i grafika”, „politologia i nauki społeczne” „historia” „matematyka” „fizyka” „chemia”, „ochrona środowiska”, „wzornictwo przemysłowe”.

Odrębnego odnotowania wymagają kolegia nauczycielskie stanowiące w naszym systemie edukacji istotne novum. Jest ich ogółem 85, z czego 52 to kolegia językowe, 33 zaś to szkoły przygotowujące nauczycieli innych przedmiotów. [wg stanu na 1 września 1994 r. w Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 58]

Są to szkoły wyższe pierwszego stopnia, na ogół 3-letnie, kończące się tzw. **licencjatem**, dające uprawnienia do nauczania określonego przedmiotu lub grupy przedmiotów.

Kolegia językowe przygotowują młodzież do nauczania języka angielskiego, francuskiego albo niemieckiego. Natomiast inne kolegia nauczycielskie przygotowują młodzież w zakresie: nauczania początkowego, wychowania przedszkolnego, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pedagogiki specjalnej, wychowania fizycznego, pedagogiki wczesnoszkolnej, resocjalizacji, rewalidacji, języka polskiego, matematyki. Często się zdarza, że jest to specja-

lizacja w zakresie dwu przedmiotów: matematyka z informatyką, nauczania początkowe z muzyką, język polski z bibliotekoznawstwem, nauczanie początkowe z logopedią, pedagogika opiekuńcza z wychowaniem fizycznym itp.

Praktycznie we wszystkich miastach wojewódzkich jest jakieś kolegium nauczycielskie, jednak prawie połowa z nich ulokowana jest w małych miastach, położonych w pobliżu dużych środowisk akademickich, które sprawują nad tymi kolegiami opiekę naukową. [Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 58]

Nauczyciele akademicy. Zgodnie z Ustawą o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku w szkolnictwie państwowym mamy cztery grupy pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych: **asystent, adiunkt, profesor nadzwyczajny, profesor zwyczajny.**

Asystentem może zostać osoba posiadająca tytuł zawodowy magistra lub równorzędny, okres zaś zatrudnienia na tym stanowisku nie może być dłuższy niż 8 lat (w tym czasie musi uzyskać stopień doktora).

Adiunktem może zostać osoba, która posiada stopień naukowy (doktora lub doktora habilitowanego), przy czym okres zatrudnienia na tym stanowisku osoby nie mającej stopnia doktora habilitowanego, nie powinien przekraczać 9 lat, chyba że statut uczelni określi dłuższy okres.

Na stanowisku profesora nadzwyczajnego może być zatrudniona osoba, która posiada tytuł naukowy lub stopień naukowy doktora habilitowanego, przy czym pierwsze mianowanie osoby nie posiadającej tytułu naukowego następuje na 5 lat, a następnie – na czas nieokreślony. Mianowania dokonuje rektor na wniosek dziekana, złożony za zgodą właściwej rady wydziału i senatu.

Trzeba przy tym dodać, że nauczycielami akademickimi są także tzw. pracownicy dydaktyczni, tj. osoby zatrudnione w uczelni wyłącznie w celu prowadzenia pracy dydaktycznej. Mogą oni zajmować wówczas następujące stanowiska: starszego wykładowcy, wykładowcy, lektora, instruktora.

Nauczycielem akademickim może być także osoba nie będąca obywatelem polskim.

Zatrudnianie nauczycieli akademickich następuje w zasadzie przez mianowanie, przy czym mianowanie po raz pierwszy na dane stanowisko (pracownika naukowo-dydaktycznego, naukowego, starszego wykładowcy i wykładowcy) następuje po zakwalifikowaniu w drodze konkursu otwartego.

W szkolnictwie niepaństwowym podział stanowisk nauczycieli akademickich jest podobny, odmienne są na ogół zasady zatrudniania (tj. nawiązywania tzw. stosunku pracy) i – rzecz jasna – zasady wynagradzania.

Dostępne statystyki MEN informują, że w roku akademickim 1993/94 zatrudnionych było ogółem 61 329 nauczycieli akademickich, w tym na stanowiskach:

- profesora lub docenta – 10 554 osoby (17,2%),
- adiunkta i asystenta – 39 355 osób (64,2%),
- starszego wykładowcy, wykładowcy – 10 182 (16,6%),
- lektora, instruktora – 1 238 (2,0%).

Wśród ogółu zatrudnionych kobiety stanowiły 38,1%.

Dane powyższe dotyczą tylko szkolnictwa państwowego. Sektor szkół prywatnych jest trudny do scharakteryzowania ze względu na to, iż znaczny odsetek nauczycieli akademickich tych szkół, to pracownicy szkolnictwa państwowego, którzy uzupełniają w ten sposób swoje niskie pobory, po drugie zaś – dane dotyczące personelu szkół prywatnych nie są na ogół dostępne (z różnych powodów).

Obsada poszczególnych stanowisk nauczycielskich jest wyraźnie zależna od typu szkoły. Największy odsetek profesorów i docentów jest w akademiach teologicznych i wyższych szkołach artystycznych (plastycznych, muzycznych, teatralnych), najmniejszy zaś w akademiach wychowania fizycznego, akademiach medycznych, wyższych szkołach technicznych, wyższych szkołach morskich, akademiach ekonomicznych i wyższych szkołach pedagogicznych. (por. tabela 1).

Widoczna jest także inna – dość znana zresztą- prawidłowość, a mianowicie: w szkołach o najmniejszym odsetku profesorów i docentów największy jest odsetek adiunktów i asystentów. Łatwo również spostrzec, iż szkoły, których absolwenci muszą wykazywać się określonymi sprawnościami i umiejętnościami manualnymi (szkoły morskie, plastyczne, muzyczne, teatralne, wychowania fizycznego, ekonomiczne, pedagogiczne), posiadają wyższy od przeciętnego o ponad 16,6% odsetek wykładowców i starszych wykładowców, a także instruktorów. [Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 59–62]

Studenci. Polska – podobnie jak inne kraje postkomunistyczne – należy (i należała w przeszłości) do krajów o najniższym wskaźniku powszechności nauczania w szkołach wyższych. Wskaźnikiem tym jest stosunek liczby studentów pobierających naukę na danym poziomie nauczania do liczby ludności w grupie wieku określonej w poszczególnych krajach jako odpowiadającemu temu poziomowi nauczania. Należy przy tym dodać, że według ustaleń UNESCO liczba studentów szkół wyższych obejmuje również uczniów szkół policealnych, w tym typu *college*. Utrudnia to porównania, albowiem u nas do szkół wyższych nie zalicza się szkół pomaturalnych, kształcących młodzież w określonym zawodzie. Według naszej klasyfikacji te 2-letnie szkoły pomaturalne w Polsce są szkołami średnimi. Tym nie-

mniej – według danych GUS – jeszcze w roku 1990/91 odsetek młodzieży studiującej wśród młodzieży w wieku 20-24 lata nie przekroczył 20%, podobnie jak na Węgrzech, w Rumunii, Czechach, Słowacji, b. Jugosławii, podczas gdy w krajach najbardziej rozwiniętych znacznie przekraczał 30% (np. Austria, Niemcy, Szwecja, Belgia, Dania, Holandia), a w niektórych krajach nawet 40% (np. Francja, Norwegia, Kanada, USA). [Rocznik statystyki międzynarodowej 1994, GUS, Warszawa 1994 w Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 62]

Tabela 1

Nauczyciele akademicy według typów szkół oraz stanowisk

Typ szkoły	Liczba nauczycieli	Kobiety (%)	Stanowisko (%)			
			Profesorowie i docenci	Adiunkci i asystenci	Starsi wykładowcy i wykładowcy	Lektorzy i instruktorzy
Uniwersytety	18 302	43,2	19,2	60,2	17,7	2,9
Wyższe szkoły techniczne	16 037	22,3	15,6	67,9	15,2	1,3
Akademie rolnicze	5 974	39,0	19,4	67,4	12,1	1,1
Akademie ekonomiczne	8 617	48,4	15,9	55,6	21,8	6,7
WSP	4 738	47,3	16,6	60,4	20,8	2,2
Akademie teologiczne	220	16,4	32,7	57,7	8,7	0,9
Akademie medyczne	9 011	49,8	13,2	75,5	10,6	0,7
Wyższe szkoły morskie	466	20,8	13,5	51,3	33,3	1,9
Wyższe szkoły sztuk plastycznych	973	19,5	29,9	50,8	17,7	1,6
Akademie muzyczne	1 268	50,9	25,2	33,7	38,4	2,8
Wyższe szkoły teatralne	226	34,5	31,0	24,8	43,3	0,8
Akademie wychowania fizycznego	1 491	36,5	11,8	64,3	23,1	0,8

Źródło: „Szkołnictwo wyższe, Dane podstawowe, MEN Warszawa 1994, s. 26 oraz obliczenia własne w Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 61.

Mimo tej niekorzystnej sytuacji trzeba odnotować – począwszy od 1989 roku pozytywny trend, a mianowicie systematyczny wzrost liczby studentów w szkołach państwowych: z 378 387 w 1989 roku do 555 330 w roku 1994, co oznacza, że w ciągu minionych pięciu lat liczba studentów tych szkół wzrosła o 46,8%. Ponadto przybyło nam wiele szkół niepaństwowych, do których w roku akademickim 1994/95 uczęszczało 13 372 studentów. Ich liczba siłą rzeczy także wzrasta, gdyż szkół tych ciągle przybywa.

A oto jak kształtuje się struktura studiującej młodzieży w zależności od formy studiów (dienne, wieczorowe, zaoczne) i typu szkoły wyższej.

Daje się zauważyć istotne z punktu widzenia konsekwencji społecznych zjawisko wyraźnego wzrostu (o około 10%) w ciągu minionych pięciu lat potoku młodzieży studiującej

wieczorowo i zaocznie. Z dostępnych danych wynika, że w szkołach państwowych studiami dziennymi w 1994 roku objętych było 369 885 osób, czyli 66,7% ogółu studentów tych szkół, pozostali zaś to studenci studiów wieczorowych, zaocznych i eksternistycznych. W roku akademickim 1989/90 studenci studiów dziennych stanowili 76,9%, studenci pracujący tylko 23,1% ogółu studiujących. Przy tym zarówno obecnie, jak i uprzednio pracujący studiuje głównie zaocznie (168 902 osoby w 1994 roku, czyli 30,4% ogółu studiujących w szkołach państwowych). Oznacza to, że studia wieczorowe i eksternistyczne wybrało w 1994 roku tylko około 4% studiujących.

W szkołach niepaństwowych zaś spośród 13 372 osób w 1994 roku studentów studiów dziennych było 6 993 (52,3% ogółu), zaocznych – 5 989 (44,8%), pozostali zaś (około 3%) studiowali wieczorowo.

Interesujący jest podział studentów według typu szkoły wyższej i formy studiów (por. tabela 2).

Tabela 2
Studenci w poszczególnych typach szkół wyższych

Typ szkoły wyższej	Liczba studentów ogółem (łącznie z obcokrajowcami)	Z tego na studiach (w %)				Obcokrajowcy
		dziennych	wieczorowych	zaocznych	eksternistycznych	
Uniwersytety	202 926	63,3	2,4	33,3	0,3	0,7
Wyższe szkoły techniczne	125 567	78,8	1,9	18,6	0,1	0,8
Akademie rolnicze	46 674	72,3	0,0	27,0	0,4	0,3
Akademie ekonomiczne	42 761	56,9	1,3	41,1	0,0	0,7
WSP	63 626	47,7	0,7	51,4	0,0	0,2
Akademie teologiczne	5 509	39,5	0,0	59,0	0,0	1,5
Akademie medyczne	28 971	94,6	0,0	1,4	0,0	3,9
Wyższe szkoły morskie	4 061	61,9	4,6	31,7	0,0	1,8
Wyższe szkoły artystyczne	8 715	85,6	5,5	6,4	0,0	2,5
AWF	15 986	60,4	0,0	38,9	0,0	0,6
KUL	10 534	46,9	0,0	33,1	17,9	2,1
Ogółem	555 330	66,6	1,6	30,4	0,5	0,9

Źródło: *Szkolnictwo wyższe*, MEN, Warszawa 1994 oraz obliczenia własne w Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 64.

Dane zawarte w tabeli 2 świadczą, iż najwięcej jest studentów na studiach dziennych w tych uczelniach, w których przygotowanie zawodowe zdobywa się głównie poprzez ćwiczenia i umiejętności nabywane bezpośrednio w szkole (akademie medyczne, szkoły artystyczne, politechniki i inne szkoły techniczne, akademie rolnicze). Najniższe zaś odsetki studentów studiów dziennych mają te szkoły wyższe, w których kwalifikacje zawodowe można

nabywać poprzez odpowiednio ukierunkowane przez szkołę samokształcenie (akademie teologiczne, wyższe szkoły pedagogiczne, akademie ekonomiczne). [Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 62–64]

Tendencje zmian

Trzeba, po pierwsze, podkreślić, iż jedną z najważniejszych społecznie obecnych zmian jest systematyczny wzrost liczby studentów i absolwentów uczelni wyższych. O ile bowiem w latach 1985–1990 następował wyraźny spadek ilości liczby osób studiujących, a także absolwentów (z 59,7 tys. absolwentów w 1985 roku do 50,0 tys. w 1989 roku), przy czym spadek ten dotyczył szczególnie dziedzin o priorytetowym znaczeniu społecznym (nauki techniczne, ekonomiczne, prawo, administracja), o tyle w latach 1990–1994 następował wyraźny wzrost współczynnika skolaryzacji w tempie 1,5–2 punkty procentowe rocznie. I tak jeszcze w roku akademickim 1985/86 współczynnik skolaryzacji wynosił 7,6%, podczas gdy już w roku 1989/90 wzrósł do 12,3%, zaś w roku 1992/93 do 16,3%. [Raport o stanie państwa, Warszawa 1993 w Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 65] Jak już wspomnieliśmy uprzednio, kraje najbardziej rozwinięte wyprzedzają nas znacznie pod tym względem (współczynnik skolaryzacji wynosi w nich ponad 30%), jednakże ten ponad dwukrotny wzrost współczynnika skolaryzacji w szkolnictwie wyższym napawa optymizmem. Jeśli utrzymamy to tempo mamy realną szansę dogonić państwa przodujące. Według zamierzeń MEN już w roku 2000 współczynnik skolaryzacji w grupie dziewiętnastolatków ma wynieść 28–30%.

Po drugie, wraz ze wzrostem liczby studentów wzrosła także liczba nauczycieli akademickich z 60,9 tys. w 1990 roku do 61,3 tys. w 1993/94 (mimo wyraźnego spadku w roku 1991/92).

Wyraźnie też wzrasta, po trzecie, stosunek liczby studentów do liczby nauczycieli akademickich:

- na studiach dziennych: z 7,01 w 1990 roku do 9,2 w 1993 roku,
- na studiach ogółem: z 9,4 w 1990 roku do 14,0 w 1993 roku.

Signum temporis współczesnego szkolnictwa wyższego jest także wyraźne ograniczenie liczby kierunków studiów z blisko 200 do 100, co jest zbieżne z podobnym trendem w ponadpodstawowym szkolnictwie zawodowym. Trend ten jest wyrazem ogólniejszych zmian w gospodarce narodowej w Polsce i podobnych przemian na świecie. Stwarza bowiem moż-

liwość kształcenia szerokoprofilowego, pozwalającego na dość elastyczne reagowanie na potrzeby rynku pracy.

Wyrazem podobnego trendu w uczelniach typu uniwersyteckiego jest odchodzenie od wąskich specjalizacji na rzecz gruntownego wykształcenia podstawowego.

Kolejna, niezwykle istotna zmiana dotyczy struktury szkolnictwa wyższego – wprowadzono w uczelniach typu akademickiego dwa poziomy kształcenia: licencjat (inżynier – BSC) oraz magisterium (MSC).

Wśród zjawisk zdecydowanie negatywnych w szkolnictwie wyższym należy odnotować:

- 1) Znaczny odpływ zarówno absolwentów, jak i nauczycieli akademickich za granicę;
- 2) Narastającą lukę pokoleniową w nauce i szkolnictwie wyższym;
- 3) Spadek w światowej „produkcji” naukowej prac uczonych z Polski;
- 4) Ponad trzykrotny w ciągu ostatnich dwudziestu lat spadek nakładów na naukę, z około 2% w połowie lat siedemdziesiątych, do 0,57% w roku 1994. [Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 65–67]

Badania edukacyjne

Podstawy prawne, organizacja badań. Badania edukacyjne, podobnie jak i inne rodzaje badań naukowych, poddano w latach 1991–1993 głębokiej reformie. Na podstawie ustawy z dnia 12 stycznia 1991 roku o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych oraz kilkunastu aktów normatywnych opracowano i wprowadzono w życie nowoczesny system finansowania badań z budżetu państwa, oparty na zasadach konkurencji między zespołami, instytucjami i projektami badawczymi.

W ramach reformy systemu badań naukowych opracowano także i wprowadzono w życie zasadę konkursowego finansowania projektów badawczych „własnych” (system grantów), projektów celowych – współfinansowanych przez różne podmioty gospodarcze i projektów zamawianych przez organy administracji państwowej.

Badania edukacyjne w Polsce podlegają oczywiście wymienionym wyżej zasadom i są obecnie prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych (podległy Ministerstwu Edukacji Narodowej) oraz przez szkoły wyższe, placówki Polskiej Akademii Nauk, instytuty podległe innym ministerstwom, stowarzyszeniom, fundacjom i agencjom działającym na rzecz badań naukowych – po akceptacji merytorycznej i finansowej Komitetu Badań Naukowych w przy-

padku, gdy są one realizowane ze środków budżetu państwa. [Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 67]

Budżet nauki. Zgodnie z założeniami polityki naukowej i społecznej państwa przy określaniu poziomu wydatków budżetowych na naukę bierze się pod uwagę następujące elementy:

- stanowisko rządu wobec badań jako czynnika warunkującego wzrost gospodarczy i cywilizacyjny oraz prestiż kraju we współczesnym świecie;
- ocenę potencjału naukowego państwa;
- ocenę chłonności gospodarki na innowacje będące wynikiem badań lub do których wprowadzenia niezbędne są badania naukowe;
- dane statystyczne dotyczące innych państw, szczególnie doświadczeń państw wysoko rozwiniętych.

Niestety mimo, iż procentowy udział w projektach prac zgłaszanych przez reprezentantów nauk z dziedziny edukacji, mimo wzrostu w kolejnych latach, jest ciągle niewystarczający.

Wielkość nakładów na naukę i badania naukowe mierzy się zwykle ich udziałem w produkcie krajowym brutto (PKB). Ich zwiększenie zależy od wzrostu potencjału gospodarczego (mierzonego także wielkością PKB).

Poziom wydatków na naukę jest zwykle uznawany na arenie międzynarodowej jako jeden z głównych wskaźników rozwoju technicznego i cywilizacyjnego danego kraju.

Jak zatem przedstawia się sytuacja Polski? Otóż ocenia się, że w latach 1974–1988 wzrost nakładów na naukę odpowiadał wzrostowi potencjału gospodarczego nie tylko Polski, ale także innych krajów byłego bloku komunistycznego. Od 1989 roku obserwuje się wyraźny spadek zarówno PKB – spowodowany przede wszystkim recesją gospodarczą oraz przechodzeniem do gospodarki rynkowej – jak również nakładów na naukę do 0,57%. [Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1997, s. 72–75]

Metody i środki kształcenia

Metody i środki kształcenia odgrywają doniosłą rolę w działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. One to bowiem wywierają istotny wpływ na przebieg i efektywność procesu kształcenia, a także współdecydują o atrakcyjności pracy szkoły współczesnej.

Metody kształcenia

Jakie metody dydaktyczne są najczęściej stosowane w naszych szkołach? W jakim stopniu dobór tych metod sprzyja wielostronności procesu kształcenia? Odpowiedź na te pytania jest zróżnicowana w zależności od szczebla kształcenia, przedmiotu nauczania, przygotowania nauczycieli oraz warunków pracy szkoły. [Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989, s. 196)

Kształcenie wielostronne, którego istotę wyraża teza, iż o jakości pracy dydaktycznej decyduje wielość stosowanych racjonalnie metod i środków, w największym stopniu realizowane jest w klasach początkowych, zwłaszcza w klasie I i II. Tutaj stosunkowo często metody oparte na słowie nauczyciela i tekście podręcznika łączy się z rozwiązywaniem problemów i zadań oraz z działaniem praktycznym uczniów. Równie często nauczyciele wykorzystują w tych klasach metody oparte na emocjonalnym zaangażowaniu uczniów.

W klasach wyższych szkoły podstawowej (IV – VIII) ocena prawidłowości doboru metod kształcenia i związanej z tym wielostronności procesu nauczania i uczenia się jest zróżnicowana. Ogólna prawidłowość jest następująca: im wyższa klasa, tym bardziej przeważają metody słowne (ilustrowane dość często statycznym obrazem), których celem jest przekaz wiedzy podawanej przez nauczycieli lub zawartej w podręczniku.

Uogólniając można powiedzieć, że pod względem doboru metod dydaktycznych przez nauczycieli szkół podstawowych mamy do czynienia z następującą prawidłowością: im wyższa klasa, tym bardziej proces kształcenia nabiera jednostronnego charakteru, a próby różnicowania i indywidualizacji kształcenia kończą się w zasadzie na klasie III. Na wyższych szczeblach nauczania próby te zdarzają się rzadko i występują w ograniczonym zakresie.

Jeśli jednak w szkole podstawowej usiłuje się tu i ówdzie zachować właściwe proporcje w doborze metod kształcenia, to w szkolnictwie średnim zdecydowanie dominują metody werbalne. Stwierdzenie to nie odnosi się, oczywiście, do tych niezbyt licznych niestety nauczycieli, którzy uczą zgodnie ze wskazaniem współczesnej dydaktyki – nie oni bowiem rzucają na ogólną ocenę stopnia realizacji kształcenia wielostronnego. W tym kontekście charakterystyczne są obserwacje członków komisji hospitujących lekcje objęte egzaminem praktycznym na różne stopnie specjalizacji. Wynika z nich, że i na tych lekcjach, staranniejszym niż inne przygotowanych, przeważa schemat: „odpytanie” z poprzedniej lekcji (właśnie tak: „odpytanie”, a nie powtórzenie wiadomości) – wykład (niekiedy ilustrowany mapą, obrazem

itp.) – zadanie pracy domowej (na ogół polega to po prostu na zleceniu „nauczenia się na pamięć” określonego fragmentu podręcznika).

Poza wykładem dość często stosuje się w szkole ponadpodstawowej inną metodę słowną, a mianowicie dyskusję. Najczęściej jest to jednak pseudodyskusja. Przy pomocy bowiem drobiazgowych pytań nauczyciel naprowadza ucznia na taką odpowiedź jakiej od niego oczekuje. Rozbieżność zdań, polemika, a tym bardziej opinie odmienne od prezentowanych przez nauczyciela lub zawartych w podręczniku, na ogół nie są spotykane.

W szkolnictwie ponadpodstawowym rzadziej niż w podstawowym występują też lekcje prowadzone przy użyciu gier dydaktycznych oraz nauczania problemowego. Wielu nauczycieli tych szkół nie wykazuje również większego zainteresowania tego rodzaju metodami, preferując lekcje realizowane za pomocą wykładu. Są to na ogół lekcje poprawnie zbudowane pod względem organizacyjnym, oparte na wskazaniach tradycyjnej dydaktyki, w żadnym jednak stopniu nie sprzyjają intensyfikacji procesu kształcenia i pełnej jego efektywności.

Dla szkolnictwa średniego charakterystyczne jest ponadto dążenie do unifikacji procesu dydaktycznego, niechęć do różnicowania treści nauczania w zależności od poziomu i możliwości uczniów. Na lekcjach stosuje się głównie nauczanie zbiorowe, niekiedy tylko dzieląc uczniów na grupy. Praca z pojedynczym uczniem to przede wszystkim przygotowywanie najlepszych do startu w konkursach i olimpiadach przedmiotowych.

Sumując można stwierdzić, że proces nauczania w szkołach ponadpodstawowych ma zdecydowanie charakter transmisyjno-reproduktywnej i zarazem werbalnej doktryny kształcenia. W procesie tym przeważają ponadto cele poznawcze, których realizacji nie towarzyszy na ogół należyta dbałość o utrwalanie wiadomości, kształcenie umiejętności i nawyków. Natomiast cele kształcące i wychowawcze są wyraźnie zaniedbywane. [Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989, s. 196–200]

Z tego, co powiedziano, wynikają następujące wnioski ogólne:

- Z wyjątkiem nauczania początkowego, na pozostałych szczeblach kształcenia występuje wyraźna przewaga aktywności nauczyciela nad aktywnością uczniów. Wskutek tego uczenie się przez przyswajanie zdecydowanie dominuje nad uczeniem się przez przeżywanie, odkrywanie i działanie praktyczne. Zjawisko to potęguje się w każdej kolejnej wyższej klasie.
- Zbyt rzadko dba się o rozwój zdolności twórczych uczniów, o pobudzanie ich samodzielności w uczeniu się, o wytwarzanie pozytywnej motywacji do nauki.
- Punkt ciężkości nauczania spoczywa na celach poznawczych, co prowadzi do deprecjacji kształtowania umiejętności i nawyków oraz postaw społeczno-moralnych.

- Nauczyciele w niewielkim tylko stopniu odwołują się do takich koncepcji współczesnej pedagogiki, jak nauczanie problemowe, zróżnicowane kształcenie zintegrowane, rozwijanie postaw twórczych, stymulowanie norm moralnych i społecznych w toku aktywnej działalności uczniów itp.

Jakie są przyczyny tego zjawiska? Wszak wcześniej podkreślono, że nauczyciele na ogół znają teoretyczne założenia współczesnej dydaktyki. Hospitacje zajęć szkolnych, rozmowy z nauczycielami, a zwłaszcza z dyrektorami szkół, wreszcie badania opinii nauczycieli na temat wdrażania teorii pedagogicznej do praktyki szkolnej, wskazują na następujące, zasadnicze przyczyny:

- W kształceniu i doskonaleniu nauczycieli znacznie większy nacisk kładzie się obecnie na przekazywanie wiedzy teoretycznej o procesie kształcenia, aniżeli na wdrażanie tej wiedzy do praktyki.

- Organizacja procesu dydaktycznego na studiach pedagogicznych ma na ogół charakter jednostronny: przeważa podawanie wiedzy oraz jej bierne zapamiętywanie do egzaminu. Nic więc dziwnego, że tak kształceni nauczyciele postępują podobnie w trakcie własnej pracy pedagogicznej, zamieniając szkołę podstawową w liceum, a liceum – w uniwersytet.

- Wielostronności kształcenia nie sprzyjają obecne programy nauczania. Są bowiem przeładowane szczegółowymi treściami i nastawione głównie na opanowanie wiedzy typu encyklopedycznego. Aby w pełni realizować taki program, najprościej – i zarazem najwygodniej dla nauczyciela – jest posługiwać się wykładem i innymi metodami transmisyjnymi.

- Przewaga tych metod wynika również z trudności natury organizacyjnej. Nie jest bowiem łatwo uczyć się w przeładowanej klasie, bez należytego wyposażenia w sprzęt i pomoce naukowe w warunkach pracy realizowanej na dwie, a nawet trzy zmiany. [Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989, s. 201–202]

Środki kształcenia – zasoby i ich wykorzystanie

Praktyczna realizacja głównych założeń teorii kształcenia multimedialnego – a one właśnie są z dydaktycznego punktu widzenia optymalne – wymaga spełnienia dwóch zasadniczych warunków, a mianowicie pełnego wyposażenia szkół w niezbędne środki dydaktyczne oraz odpowiedniego przygotowania technicznego i metodycznego nauczycieli.

Czy i ewentualnie w jakim stopniu te warunki są u nas spełniane? Udzielenie odpowiedzi na to pytanie wymaga analizy stanu wyposażenia szkół poszczególnych szczebli i typów

w środki dydaktyczne, stopnia wykorzystywania różnorodnych środków dydaktycznych przez nauczycieli, a także oceny ich przygotowania technicznego i metodycznego do stosowania dyrektyw wynikających z teorii kształcenia multimedialnego.

Wyposażenie szkół w środki dydaktyczne, takie jak mapy, obrazy, modele, schematy itp. jest na ogół wystarczające. Znacznie gorzej natomiast przedstawia się sprawa podręczników szkolnych. Po pierwsze, ich ceny są dosyć wysokie. Po drugie, spora część podręczników budzi zastrzeżenia natury dydaktycznej: ich treść ma charakter encyklopedyczny, zawiera wiele zbyt szczegółowych informacji, prezentowanych przy tym w mało ciekawy i zawiły sposób.

Ocena stopnia zaopatrzenia szkół w środki techniczne przedstawia się jak następuje – w szkołach na ogół nie brakuje prostych środków wizualnych oraz urządzeń technicznych. Te ostatnie jednak są często zepsute, w dodatku brakuje do nich odpowiednich materiałów dydaktycznych.

Wykorzystanie środków dydaktycznych. Zdecydowanie najczęściej wykorzystywanym środkiem dydaktycznym jest podręcznik.

Biorąc zatem pod uwagę:

- niedostateczne na ogół wyposażenie szkół w niezbędne środki dydaktyczne, zwłaszcza w materiały dydaktyczne;
- niezbyt częste ich wykorzystanie na lekcjach; oraz
- braki w metodycznym przygotowaniu nauczycieli do systematycznego i efektywnego stosowania środków dydaktycznych;

stwierdzić należy, że w zdecydowanej większości szkół nie istnieją warunki sprzyjające systematycznemu i efektywnemu zarazem stosowaniu środków dydaktycznych. [Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989, s. 202–207]

Warunki unowocześnienia pracy dydaktycznej

Zmiana scharakteryzowanego stanu rzeczy wymaga gruntownej modernizacji nauczania, a przede wszystkim nadania mu charakteru polimetodycznego i multimedialnego. Osiągnięcie tego celu zależy od spełnienia kilku warunków.

Zmiana systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Kluczem do efektywnego funkcjonowania procesu kształcenia jest – jak już podkreślałem w mojej pracy – nauczyciel. Od jego kwalifikacji i motywacji zależą przede wszystkim efekty nauczania i wychowania.

Kształcenie zatem i doskonalenie nauczycieli musi mieć w większym niż dotychczas stopniu charakter innowacyjny i praktyczny. Wiedza o metodach i środkach kształcenia stanowić powinna szczególnie istotną część kształcenia pedagogicznego, a co najważniejsze, musi być opanowana przez nauczycieli na poziomie technologicznym. Znaczy to, że absolwent studiów pedagogicznych powinien nie tylko znać teorię nowoczesnych metod i środków nauczania, lecz powinien także posiadać – i to w szerokim zakresie – umiejętność ich stosowania w praktyce szkolnej.

W tym celu w systemie kształcenia nauczycieli potrzebne jest podjęcie następujących działań:

- Znaczne zwiększenie liczby zajęć praktycznych w szkołach, jak hospitacje, próbne lekcje, praktyki asystenckie, praktyki ciągłe itp.
- W programach studiów w znacznie większym niż dotychczas stopniu należałoby wywodzić teorię pedagogiczną z psychologii. Do tej bowiem pory studenci na ogół nie dostrzegają związku psychologii z pedagogiką. Jeśli natomiast będą dobrze znać psychologię, bez wątplenia skuteczniej będą dobierać i stosować właściwe metody, środki dydaktyczne, formy organizacyjne itp. Niezbędne jest również nadanie programom nauczania przedmiotów pedagogicznych – w większym niż dotychczas stopniu – charakteru technologicznego, tak aby przyszli nauczyciele umieli stosować różnorodne techniki pedagogiczne.
- Konieczne jest preferowanie metod sprzyjających kształtowaniu u kandydatów na nauczycieli postaw twórczych, proinnowacyjnych.

System doskonalenia czynnych nauczycieli również powinien zmierzać do wzmocnienia twórczych, proinnowacyjnych postaw nauczycieli, ukształtowanych w trakcie studiów; popularyzowania i upowszechniania nowatorskich osiągnięć dydaktycznych poszczególnych nauczycieli. wypracowanych w toku praktyki szkolnej; oraz permanentnego zapoznawania nauczycieli z najnowszymi osiągnięciami teorii pedagogicznej i kształtowania motywacji do systematycznego wdrażania jej w praktyce. Szczególną uwagę należałoby zwrócić na podtrzymywanie zainteresowania nauczycieli nowościami pedagogicznymi. [Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989, s. 207–209]

Wzbogacanie i unowocześnianie środowiska materialnego szkoły. Nauczyciel może być nawet najlepiej przygotowany do twórczej pracy pedagogicznej, ale dopóty nie osiągnie dobrych wyników, dopóki nie będzie dysponował odpowiednim zasobem środków dydaktycznych.

W związku z tym w najbliższej przyszłości należałoby:

- Wyposażyć szkoły w nowoczesny zestaw niezbędnych środków dydaktycznych.

Na początek trzeba by określić zestawy minimum urządzeń technicznych oraz materiałów dydaktycznych, obejmujące elementarne środki, będące podstawą efektywnego nauczania poszczególnych przedmiotów. Jednocześnie należałoby stworzyć warunki gwarantujące nabycie pełnego zestawu minimum.

Tego rodzaju działania winny jednak być traktowane jako działania doraźne. Równoległe z tym konieczne są działania długofalowe, zapewniające stopniowo każdej szkole pełne wyposażenie w sprzęt i urządzenia techniczne (diaskopy, projektoskopy, magnetofony, radia, projektory filmowe, magnetowidy, telewizory, komputery), a także szeroki zestaw różnorodnych materiałów dydaktycznych (przezrocza, folio- i fazogramy, nagrania magnetofonowe, filmy, programy wideo, programy komputerowe).

Niedoinwestowanie naszych szkół w urządzenia i materiały dydaktyczne jest tak duże, że niezbędne są natychmiastowe i radykalne decyzje ekonomiczne i organizacyjne centralnych władz edukacyjnych. Trzeba też uruchomić profesjonalną produkcję różnorodnych materiałów audiowizualnych i zapewnić im na tyle sprawną dystrybucję, aby trafiały bezpośrednio do szkół, gdzie powstawać powinny szkolne i pracowniane mediateki materiałów dydaktycznych. Ponadto należy dążyć do tego, aby niektóre materiały dydaktyczne wytwarzano bezpośrednio w szkołach. Takie rozwiązanie pozwoli kształtować indywidualne oblicze szkoły, a także włączyć uczniów do procesu projektowania i wykonywania materiałów dydaktycznych, co ma niewątpliwie zalety innowacyjne.

- Upowszechnić i rozbudować w szkołach infrastrukturę informatyczną.

Nieograniczony dostęp do sprzętu komputerowego znacznie ułatwia pracę studentom i kadrze nauczycielskiej, a szybki i bezpośredni dostęp do informacji za pomocą systemów komputerowych oraz internetu usprawnia i ułatwia wykonywanie wszelkich zadań.

- Stworzyć sprawnie działające służby techniczne.

Systematyczne korzystanie w szkołach ze sprzętu audiowizualnego i komputerowego wymaga zorganizowania dobrze funkcjonującego serwisu technicznego, gwarantującego konserwację i natychmiastową naprawę zepsutych urządzeń.

- Zorganizować skuteczniejszy niż dotychczas system tworzenia i rozprowadzania podręczników szkolnych.

W tym zakresie konieczne jest:

- stworzenie systemu zachęt finansowych (znacznie wyższe niż obecne stawki) oraz pozamaterialnych dla autorów podręczników;
- wydawanie podręczników alternatywnych (aby nauczyciel mógł wybierać między kilkoma książkami dla tego samego przedmiotu i tej samej klasy);

- zagwarantowania tzw. ścieżki szybkiego druku, tak aby nie wydawano podręczników zdezaktualizowanych;
- zapewnienie odpowiedniego poziomu technicznego podręcznikom szkolnym.
- Dążyć do wyposażenia wszystkich szkół w urządzenia powielające materiały drukowane. [Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989, s. 207–211]

Jakość kształcenia szkolnictwa wyższego w Polsce – pomiar, kontrola, akredytacja

Jeden z największych mitów jaki istniał w okresie PRL-u stwierdzał, że edukacja była dziedziną, gdzie został zrobiony największy postęp. Mit prysnął, szczególnie jeśli się patrzy na dane. Wedle danych GUS-u, to, co popularnie nazywamy wyższym wykształceniem, wyraża się liczbą 6 czy 7%. To, co możemy bardziej precyzyjnie mierzyć – współczynnik skolaryzacji czyli procent 19-latków, którzy wstępują na studia, w Polsce w stosunku do całej generacji wynosił mniej niż 12% w 1989 roku. W 1989 roku było 370 tysięcy studentów. W 1997 roku było ich ponad 800 tysięcy. Wskaźnik skolaryzacji wynosił 20%. W roku akademickim 1997/98 było około miliona studentów. Jest to wskaźnik całkiem przyzwoity w naszej „grupie bogactwa” czy krajów o zbliżonym poziomie rozwoju porównując np. z Hiszpanią, która ma 42 miliony ludności i właśnie niewiele ponad milion studentów.

W najbliższym 5-leciu przyrost ludności w generacji 19–24-latków będzie wynosił połowę tego co było w I połowie lat 90-tych. W pierwszym 5-leciu po 2000 roku ten przyrost jest w ogóle mikroskopijny wedle prognozy GUS-owskiej – zaledwie 30 tysięcy, a po 2005 roku – wedle szacunku – następuje właściwie stabilizacja grupy nas interesującej. Tendencja demograficzna jest więc sprzyjająca, aby osiągnąć satysfakcjonujące wskaźniki skolaryzacji w dziedzinie wyższego wykształcenia, tzn. na poziomie krajów średnio rozwiniętych. Ale to co się stało w ostatnich latach, to był rzeczywiście skok, który wprowadził nas w epokę masowej, wyższej edukacji.

Na Uniwersytecie Warszawskim w 1989 roku studiowało 27 tysięcy studentów. W 1997 roku – ponad 58 tysięcy. I pojawił się problem jakości. Otóż przy masowej, wyższej edukacji zawsze powstaje i w każdym systemie powstawał, konflikt między masowością i jakością.

W 1990 roku na jednego profesora, biorąc pod uwagę grupę profesorów i docentów, wypadało 40 studentów we wszystkich uczelniach publicznych, a w 1995 roku – 64 studentów.

Jeśli chodzi o profesora tytularnego to w 1990 roku przypadało 89 studentów, a w 1997 w uczelniach państwowych – 130 studentów. Jest to ogromna zmiana.

W grupie uniwersytetów sytuacja jest taka, że na 1 profesora i docenta przypada od 42 (wskaźnik najniższy) do 121 (najwyższy), na profesora tytularnego od 66 do 271 czy też 292, co jest wskaźnikiem najwyższym. Dostępność dla studentów najbardziej kwalifikowanej kadry drastycznie się zmniejszyła, co niewątpliwie z punktu widzenia jakości jest zjawiskiem negatywnym, gdyż niezależnie od wszystkich technik, niezależnie od upowszechnienia zdalnego nauczania, w dalszym ciągu człowiek będzie decydował o jakości nauczania.

W wielu krajach zewnętrzny system oceny jakości, także w formie akredytacji funkcjonuje i jest czymś naturalnym. O ile w krajach zachodnich sytuacja jest zróżnicowana i można spotkać kraje, gdzie zewnętrznego systemu oceny jakości nie ma, to we wszystkich krajach postkomunistycznych mocno lansuje się konieczność wprowadzenia powszechnego systemu oceny jakości. Nie ma innego wyjścia. Istnieje konieczność wprowadzenia powszechnego systemu oceny jakości w postaci akredytacji. Postulat ten jako jeden z pierwszych był podniesiony przez rektorów tzw. szkół autonomicznych publicznych, i miałyby obejmować powszechny system szkolnictwa, tzn. uczelnie państwowe i niepaństwowe. Kwestię tą podjął Instytut Współczesnych Problemów Cywilizacji. [Siwiński, 1997, s. 26–28]

Jakością kształcenia zajmuje się w tej chwili wiele instytucji i jest ona w centrum zainteresowania z wielu powodów. Te instytucje to:

- Rada Główna z mocy ustawy i swojego powołania,
- Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji,
- Instytut Spraw Publicznych.

Powody dlaczego temat ten znajduje się w centrum zainteresowania tyłu instytucji:

- konkurencja,
- różnicowanie się uczelni,
- zwiększenie się liczby studentów.

Rada Główna sądzi, że powszechny system oceny jakości, powszechny system akredytacji jest potrzebny. Opracowanie profesora Janusza Kaweckiego „System oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym”, Rada Główna zatwierdziła i rozpoczęto proces wdrożenia. System ten przeszedł próby praktyczne na kilku kierunkach studiów z konieczności w niepełnym wymiarze, które w pewnym stopniu, wykazały jego niedoskonałości, ale także skuteczność działania. System ten można krytykować, ale należy zdawać sobie sprawę, że tak duży zakres oceny jakości wnosi znaczny stopień zbiurokratyzowania i angażuje dużo ludzi.

Nie jest jednak systemem bardzo kosztownym, ale również takim, który będzie działał nie-
zbyt szybko. [Wach, 1997, s. 29–31]

Przyszłość naszego kraju, rozwoju społeczeństwa i naszego narodu w dużym stopniu, je-
śli nie w zasadniczym, zasada się na prawidłowym rozwoju systemu edukacji narodowej.
Szkolnictwo wyższe jest jednym z ważniejszych elementów tego systemu. System musi być
powszechny, musi dotyczyć w pierwszej kolejności kierunków studiów. Powinien być sys-
temem z akredytacją, to znaczy powinien prowadzić do oceny zróżnicowanej, w której to
skali ocen ostatnia, najgorsza ocena jest związana z odmową akredytacji, ze wszystkimi kon-
sekwencjami, jakie ta odmowa musi nieść, łącznie z likwidacją kierunku studiów czy nawet
uczelni (jeśli jest to uczelnia, która prowadzi jeden czy dwa kierunki studiów). Celem nad-
rzędnym systemu oceny jest zapewnienie jakości kształcenia we wszystkich uczelniach i in-
formowanie społeczeństwa o tym, jak przez należytych ekspertów ta jakość w poszczegół-
nych uczelniach jest oceniana. [Osiowski, 1997, s. 32–34]

Akredytacja jest rozumiana jako mechanizm zapewnienia jakości kształcenia. Zapewnie-
nie jakości kształcenia polega na wykazaniu każdemu, zawsze w dialogu, możliwości zmian,
pokazaniu pułapów, które ciągle powinny się podwyższać.

Aktualnie funkcjonuje Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej „Forum”. Powstało
w 1993 roku. W 1994 roku 12 szkół podpisało porozumienie na rzecz jakości kształcenia,
gdzie przyjęto standardy minimalne dla rocznego studium menedżerskiego; dla programu
dwuletniego MBA i dla stacjonarnych studiów licencjackich na kierunku marketing i zarzą-
danie. Została powołana komisja akredytacyjna. Tylko szkoła, która ma absolwentów może
ubiegać się o akredytację swojego programu, ponieważ poziom absolwenta, to co absolwent
sądzi o swojej edukacji, to co pracodawcy myślą o jego edukacji, powinny być głównym
wskaźnikiem jakości kształcenia. „Forum” jako stowarzyszenie akredytacyjne w 1997 roku
zostało przyjęte do europejskiej instytucji akredytacyjnej, stowarzyszenia European Quality
Link.

W naszym systemie akredytacja polega na samoocenie, na daniu szkole mechanizmu
sprawdzenia się i następnie na dialogu z komisją akredytacyjną. Sens akredytacji, jako me-
chanizmu zapewniania jakości, polega na stworzeniu ram tego dialogu. Jest to proces bardzo
uciażliwy, ale niezmiernie uczący zarówno dla akredytowanych, jak i akredytujących.

W naszym kraju stosunkowo niewielka liczba uczelni jest akredytowana. Wiąże się to
z trzema czynnikami:

- wysokie wymagania merytoryczne i formalne, w tym niezbędny wymóg o konieczno-
ści posiadania absolwentów;

- odpłatność;
- nowość systemu i towarzyszący jej brak przekonania do zewnętrznej oceny, zwłaszcza w renomowanych uczelniach państwowych. [Kwiatkowski, 1997, s. 35–37]

Ocena całościowa oraz główne kierunki przebudowy edukacji

Nawiązując do chlubnych tradycji edukacyjnych naszego kraju, do przedstawionej krytycznej oceny edukacji w Polsce, do potrzeb i aspiracji społecznych, do postępowych nurtów wychowania w świecie, a także mając na uwadze zadania i wyzwania stawiane Polsce przez XXI wiek nieodzowne jest:

1) W zakresie powszechności kształcenia i rozwiązań strukturalno-programowych:

- Zapewnić każdemu Polakowi warunki sprzyjające pełnej realizacji jego potrzeb edukacyjnych, a zwłaszcza ukształtowanie osobowości oraz różnorodnych form ekspresji i zaangażowania, jako jednostki i członka społeczności, jako producenta i konsumenta, jako twórcy i odbiorcy dóbr kultury, jako wynalazcy i użytkownika techniki, jako uczestnika życia społeczności lokalnej, narodowej i światowej.

- Skoncentrować poczynania instytucji i placówek edukacyjnych, łącznie ze szkołą jako instytucją wiodącą, na realizacji tak sformułowanego celu, przy równoczesnym respektowaniu zasad: powszechności i drożności kształcenia, jego ciągłości (ustawiczności), elastyczności oraz szerokiego profilu.

- Uczynić podstawą obowiązkowego cyklu kształcenia taki zasób wiadomości, jaki zapewniły każdemu absolwentowi owego cyklu:

- podstawy usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice, kulturze i człowieku, obejmujące nie tyle wiedzę typu „wiedzieć, że”, co raczej „wiedzieć, jak” i „wiedzieć, dlaczego”.

Treści kształcenia powinny być gruntownie przebudowane i ukierunkowane na globalne i narodowe wyzwania przyszłości oraz zadania ludzi żyjących w warunkach cywilizacji podlegającej ustawicznym przemianom;

- system wartości konieczny dla jak najpełniejszego rozwoju i samo rozwoju własnej osobowości pod względem społeczno-moralnym, zawodowym, estetycznym, technicznym i zdrowotno-fizycznym;

- optymalny rozwój sił i zdolności poznawczych, a zwłaszcza rozwój samodzielnego myślenia i działania oraz motywacji i umiejętności uczenia się przez całe życie.

Ustalenie takiego zasobu wiadomości, umiejętności i sprawności (kanonu wykształcenia) należałoby uczynić jednym z najważniejszych i zarazem najpilniejszych zadań w planie badań centralnie sterowanych.

- Upowszechnić opiekę przedszkolną na miarę występujących w tym zakresie potrzeb społecznych.

- Całościowo uporządkować plany i programy nauczania w szkolnictwie podstawowym w myśl nowej koncepcji kształcenia ogólnego, w tym tzw. przedmiotów integrujących.

- W takim stopniu upowszechnić wykształcenie średnie, aby następowało zwiększenie strumienia uczniów kształcących się po szkole podstawowej w liceach ogólnokształcących do około 35–40%. Zbliżenie kształcenia ogólnego i zawodowego na szczeblu ponadpodstawowym powinno w przyszłości być rozstrzygnięte na zasadzie elastyczności rozwiązań strukturalnych i programowo-merytorycznych.

- Zróżnicować studia wyższe na drożne wobec siebie szczeble czy cykle: zawodowy, licencjacki, magisterski i doktorancki, z zaleceniem, aby studia licencjackie były prowadzone przez te szkoły (wydziały), które dysponują uprawnieniami magisterskimi, magisterskie – w tych, które mają uprawnienia doktoryzacyjne, a studia doktoranckie przez te, które mają prawo habilitowania. Temu zróżnicowaniu towarzyszyłby wzrost rekrutacji na studia.

- Rozbudować sieć placówek i instytucji edukacji dorosłych, wykorzystując do tego celu radio i telewizję, oraz zapewnić wysoki poziom kształcenia w szkolnictwie dla pracujących (podstawowym, średnim i wyższym) oraz w instytucjach i formach pozaszkolnych, których działalność ulegnie wzbogaceniu.

2) W zakresie bazy materialnej:

- Podnieść nakłady przeznaczone na rozwój bazy materialnej oraz zweryfikować przepisy tworzące podstawę pozabudżetowych świadczeń na rozwój edukacji, co w konsekwencji powinno się przyczynić do zmniejszenia liczby brakujących obiektów oświatowych, oraz poprawić sytuację obiektów wymagających generalnego i bieżącego remontu.

- Dążyć do jak najlepszego wyposażenia szkół różnych typów i szczebli w sprzęt, materiały, urządzenia i pomoce naukowe, w tym podręczniki szkolne i akademickie. Warunkiem koniecznym postępu w tym zakresie jest stabilizacja planów i programów nauki szkolnej.

- Opierając się na doświadczeniu niektórych szkół i innych placówek edukacyjnych szerzej wykorzystywać wewnątrzszkolne możliwości wykonywania pomocy dydaktycznych i innych usług materialnych.

3) W zakresie kadry:

- Ze względu na wyraźny spadek prestiżu nauczycielskiego stanu i wielorakie negatywne konsekwencje tego zjawiska – łącznie z poważnym niedoborem nauczycieli tak polepszyć warunki pracy i płacy w tym zawodzie, aby stał się on konkurencyjny wobec innych zawodów. Bez radykalnego rozwiązania tego problemu nie będzie można liczyć na rozwiązanie potrzeb ilościowych i jakościowych oraz powodzenie jakichkolwiek znaczących prób reformy naszego systemu edukacji.

- Zreformować treść, organizację i metody kształcenia i doskonalenia nauczycieli, zmierzając do zbudowania spójnego systemu tego kształcenia i doskonalenia. W systemie doskonalenia nauczycieli powinny uczestniczyć szkoły wyższe i wyspecjalizowane instytucje doskonalenia nauczycieli. Powinien on być zróżnicowany i zawierać szeroką ofertę form do wyboru i obligatoryjnych.

- W sposób istotny poprawić jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie wszystkich typów i szczebli.

4) W zakresie instytucji współdziałających ze szkołą:

- Skuteczność wychowania jest wypadkową oddziaływań wielu różnych instytucji i placówek edukacyjnych. Stałe podnoszenie kultury edukacyjnej społeczeństwa, między innymi za pomocą szkoły i środków masowego przekazu, staje się po prostu nakazem chwili i zadaniem ciągłym.

- Ważne zadania edukacyjne powinny spełniać takie instytucje opiekuńczo-wychowawcze. Sieć tych instytucji wymaga zatem rozbudowy, a ich działalność – intensyfikacji.

- Konieczne jest większe urozmaicenie treści, metod i organizacji pracy pozaszkolnej, oraz akceptacja lokalnych i środowiskowych inicjatyw.

5) W zakresie doskonalenia systemu kierowania i uspołecznienia edukacji:

- Zmienić dotychczasowe relacje i stosunki wewnętrzne w szkołach w kierunku ich upodmiotowienia, a także usprawnić funkcjonowanie układu „szkoła czynniki zewnętrzne”.

- Wprowadzić w miejsce systemu instruktazowo-nakazowego mechanizmy regulacyjno-zadaniowe i samoregulujące.

- Zwiększyć uprawnienia ciał kolegialnych w uczelniach i rad społecznych, aby wykorzystać pełniej potencjał ludzkich inspiracji i kwalifikacji oraz uczynić szkoły i uczelnie terenem autentycznego społecznego życia i odpowiedzialności za siebie i innych.

- Zapewnić edukacji dobry system informacyjny oraz długofalowy plan badań w zakresie organizacji i funkcjonowania zinstytucjonalizowanej działalności dydaktyczno-wychowawczej, jej efektów pedagogicznych, społecznych i ekonomicznych.

- Koordynację działań edukacyjnych różnych organizacji i instytucji powinna prowadzić Rada Edukacji Narodowej przy Prezydencie Rzeczypospolitej, oraz inne rady na szczeblu wojewódzkim. [Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989, s. 332–339]

Charakterystyka przemian struktur organizacyjnych szkół wyższych w Polsce

Szkoła wyższa jako system

Dla potrzeb prezentowanej pracy przyjęto możliwie prostą, lecz szeroką definicję systemu jako całości złożonej z przedmiotów, ze stosunków między tymi przedmiotami i między ich celami. Całość ta ma swoje właściwości, funkcje i cele różne od właściwości, funkcji i celów przedmiotów składowych. System jest całością, to znaczy może się zachowywać jako całość. Szkoła wyższa, w której skład wchodzi elementy niejednorodne, podsystemy mające własne cele, a także i funkcje oraz odpowiadające im właściwości, jest systemem złożonym. Szkoła wyższa pozostając w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem, nie mogącym istnieć bez tych stosunków, jest systemem otwartym. Środowiskiem szkoły wyższej są szersze systemy, takie jak system szkół wyższych, system oświatowy, czyli system całego szkolnictwa, począwszy od podstawowego, system administracji państwa i wreszcie całość społeczeństwa objętego ramami narodu lub państwa. Przyjmujemy dalej, że szkoła wyższa jest systemem samoadaptującym i samodoskonającym. Istotny dla istnienia systemu jest przepływ informacji wewnątrz systemu oraz między systemem a środowiskiem.

Przedmiotem rozważań jest kierowanie systemem, aby efektywniej osiągać cele. Trudność kierowania szkołą wyższą polega na tym, że kryteria oceny najważniejszej części ich celów, to znaczy kryteria oceny efektywności pedagogicznej, leżą poza jej zasięgiem i są różne od kryteriów stosowanych wewnątrz szkoły. Efektywność pedagogiczna szkoły polega na efektach osiągniętych przez jej absolwentów w pracach poza szkołą, w instytucjach, które zatrudniają absolwentów, ale szkoła nie ma wpływu na stosowane tam wobec jej absolwentów kryteria oceny cech i zachowań. Kryteria te są odmienne od stosowanych w szkołach. Podobnie inne są kryteria ocen wyników prac badawczych stosowane w instytucjach, a inne w systemach naukowych. Trudności kierowania szkołą dla osiągnięcia wyższych efektów wynikają także ze składu ich elementów, ze stosunków między jej podsystemami oraz ze specyficznych cech „pamięci” systemu, czyli zespołu tradycji wyznaczających zachowania często dysfunkcjonalne w stosunku do założonych celów.

Kilka słów o złożoności systemu szkoły wyższej. Jak każdy system społeczny musi ona posiadać określoną bazę materialną: budynki i wyposażenie; musi dysponować środkami finansowymi, aby mieć warunki do realizacji celów, czyli obok układu przedmiotów material-

nych istnieje w niej podsystem ekonomiczny; system ten musi dysponować ludźmi pełniącymi bardzo różnorodne funkcje, musi zajmować się stosunkami między tymi ludźmi i między grupami ludzkimi, organizacją i administracją szkoły oraz podsystemami szkoły, które w szkole występują. Są to: katedry, zakłady, instytuty, wydziały, jednostki administracyjne itp.

W szkole wyższej szczególnie istotne są stosunki między nauczycielem a studentem oraz kierownikiem badań a pracownikami naukowymi. Te dwa typy stosunków decydują o efektywności pracy szkoły wyższej, i dlatego przyjrzymy się im bliżej.

1. Stosunek między nauczycielem a studentem (przy czym przez nauczycieli rozumiemy każdego członka gremium nauczającego, od profesora do asystenta czy instruktora) jest podsystemem, którego schemat struktury i czynników wyznaczających czy współwyznaczających wzajemne działania obu partnerów jest następujący:

- Nauczyciel powinien przekazać studentowi określony programem zasób wiedzy, określone metody rozwiązywania problemów, które uczeń napotka w swojej pracy zawodowej po wyjściu z uczelni, wpoić mu określone postawy i sposoby zachowania się w sytuacjach zawodowych i pozazawodowych. Student powinien przyswoić sobie przekazywaną mu wiedzę i metody rozwiązywania problemów, nauczyć się samodzielnego ich stosowania, przyswoić sobie i zinternalizować postawy i sposoby postępowania.

Trzeba wziąć pod uwagę, że takich podsystemów występuje w uczelni tyle, ilu jest studentów, a stosunek studenta do nauczyciela w każdym przypadku jest nieco inny, gdyż we wzajemnych oddziaływaniach między nimi różnice indywidualnych cech nauczycieli i studentów dają odmienne efekty w zachowaniach, a zatem i w wynikach procesu nauczania. Stosunek między studentem a nauczycielem jest oczywiście systemem bardzo otwartym i zakres ingerencji różnych czynników zewnętrznych jest bardzo szeroki, co niezmiernie utrudnia kierowanie tym stosunkiem.

2. Stosunek między kierownikiem badań a pracownikiem naukowym jest drugim istotnym podsystemem szkoły wyższej, a wyniki badań naukowych stanowią drugi istotny cel istnienia i funkcjonowania szkoły wyższej. Tok badawczy nie jest tu często celem sam w sobie. W szkole wyższej praca badawcza jest także metodą kształcenia i wychowania. Chodzi nie tyle o rozwiązanie zagadnienia, ale także o nauczenie metody, o wdrożenie do toku myślenia naukowego, o wpojenie postaw badacza, to znaczy rzetelności intelektualnej, ścisłości i poprawności logicznej myślenia, krytycznej postawy i dążenia do szukania rozwiązań optymalnych. Tym właśnie cel zadań prowadzonych w szkole wyższej różni się od celu ba-

dań instytutów PAN czy resortowych, gdzie zakres dążeń dydaktycznych jest znacznie mniejszy.

Stosunek między kierownikiem a pracownikiem w toku badań różni się bardzo od stosunku pedagogicznego. Tam celem jest ukształtowanie osobowości wychowanka – tutaj rozwiązanie problemu. Kierownik może, lecz nie musi interesować się osobowością pracownika. W czystym niejako stosunku w toku badań interesują go tylko te cechy osobowości pracownika, które są funkcjonalne dla rozwiązania problemu.

Oczywiście, czynniki psychospołeczne działające na kierownika i pracownika w wielu wypadkach są takie same jak w stosunku wychowawczym. Jednakże ich funkcjonowanie w całości systemu szkoły wyższej jest inne. W rozwiązywaniu problemu badawczego znaczną rolę może grać przyszły odbiorca rozwiązania, instytucja gospodarcza, polityczna czy społeczna.

Nawet pobieżna ocena tych dwóch podsystemów i ich elementów składowych wystarczy, aby zorientować się w złożoności nawet tych dwóch elementów składowych uczelni, a w konsekwencji także w złożoności procesu kierowania uczelnią.

Te dwa podsystemy funkcjonują w trzech układach organizacyjno-kierowniczych. Są to:

- układ administracyjny – stwarzający warunki materialne-finansowe działania uczelni;
- układ dydaktyczno-naukowy – zapewniający realizację podstawowych zadań uczelni, to znaczy nauczania i badań;
- układ społeczny, obejmujący organizacje społeczne, związkowe i młodzieżowe istniejące w uczelni.

W ramach każdego z tych układów istnieją określone urządzenia, instytucje, zespoły przepisów, sformalizowane grupy i kolektywy powołane do wykonywania zadań prowadzących do osiągnięcia zasadniczych celów uczelni. Lecz obok tej organizacji sformalizowanej przepisami i ustalonym rytuałem tradycyjnym istnieją jeszcze w uczelni systemy grup, kręgów i stosunków nie sformalizowanych, opartych na stosunkach przyjaźni, koleżeństwa, współpracy, wspólnoty interesów itp. Ponieważ w uczelni kontrola nad stosunkami między studentami a nauczycielami oraz między kierownikami a pracownikami naukowymi jest bardzo słabo rozwinięta i zależności są tutaj prawie bezwzględne, więc układy stosunków i grup nie sformalizowanych grają bardzo ważną rolę.

Kierowanie szkoła wyższą jako systemem to przede wszystkim:

1. kierowanie administracyjne, które za pomocą aktów normodawczych ustala normy zachowań i działań, a nawet postaw (regulaminy mówią o tym, jakie postawy winien prezentować student czy pracownik uczelni), ustala także zasady użytkowania bazy materialnej, zasa-

dy posługiwania się środkami finansowymi i wyposażeniem itp. Planowanie i finansowanie szkolnictwa wyższego opiera się na metodach kierowania administracyjnego. Ponieważ tworzenie norm i przepisów jest zajęciem niesłychanie łatwym i ponieważ twórcy tych przepisów prawie nigdy nie kontrolują bezpośrednio efektywności swoich poczynań i nie interesują się, jak te przepisy wpływają na osiąganie celów zasadniczych uczelni, to znaczy na kształcenie i wyniki badań, spokojnie więc mogą rozwijać biurokratyczną twórczość. Zależność między tymi przepisami regulującymi administracyjne funkcjonowanie uczelni a typami osobowości studentów wychodzących z tych uczelni jest dla nich mało istotna i nie stanowi ważnego problemu.

2. Kierowanie organizacyjne, polegające na kierowaniu jednostkami dydaktycznymi (katedrami, zakładami, instytutami) oraz jednostkami badawczymi (zakładami, zespołami, grupami roboczymi), zmierza do ustalenia zasad podziału zadań, koordynacji zadań, zakresu czynności wykonywanych przez poszczególnych kierowników z punktu widzenia celów pedagogicznych i badawczych. Jest to rozległa, dobrze znana dziedzina działalności, której przypisuje się bardzo dużą wagę – oczywiście słusznie – jednakże nie jest to ten typ kierowania, który rozstrzyga o wynikach pracy. Wystarczy uprzytomnić sobie złożoność stosunku pedagogicznego i stosunku w procesie badania, aby zdać sobie sprawę, że elementy administracyjne i organizacyjne nie stanowią elementów dynamicznych, lecz tylko ramy zewnętrzne, w których te elementy dynamiczne działają. A tymi elementami dynamicznymi są postawy, dążenia, aspiracje, motywy ludzi zaangażowanych w te stosunki.

3. Kierowanie merytoryczne procesem nauczania różniące się od kierowania merytorycznego procesem badań. Zastanówmy się najpierw nad pierwszym. Kierować merytorycznie procesem nauczania to tyle co ustalać zakres programów, ustalać sposoby przekazywania wiedzy, kontrolować stosowanie kryteriów ocen, sprawdzać umiejętności pedagogiczne nauczyciela, sprawdzać proces przyswajania wiedzy przez studentów. Powiedzmy od razu, że metody i techniki kierowania merytorycznego procesami pedagogicznymi w wyższych uczelniach są ciągle bardzo niedoskonałe.

Kierowanie merytoryczne procesem badawczym polega na sprawdzaniu poprawności formułowania zagadnień, kontrolowaniu adekwatności stosowanych metod badania, kontrolowaniu poprawności rozumowań, poprawności stosowanych pomiarów i obliczeń, weryfikacji hipotez itp. Wynika stąd, że kierownik musi dysponować szerszą wiedzą, lepszą znajomością metodologii, szerszą wyobraźnią itp. niż pracownik, którym kieruje.

Czy kierowanie administracyjne, organizacyjne i merytoryczne wyczerpuje całość zagadnień kierowania uczelnią? Czy stosowane metody, jeżeli są optymalne, mogą zapewnić

optymalne efekty w zakresie kształcenia i badania? Otóż nie. Poza nimi pozostaje jeszcze ten właśnie zakres spraw dynamizujących system szkoły wyższej, który oddziałuje na motywę, ambicję, postawy, aspiracje.

4. Dochodzimy więc do kierowania czynnikami psychospołecznymi systemu uczelni. Wydawało się zawsze organizatorom i kierownikom szkolnictwa, że zapewnienie administracyjnego, organizacyjnego i merytorycznego kierownictwa wyczerpie sprawę. Nigdy jednak nie brakło takich ludzi, jak Dawid, Grzegorzewska, Kotarbiński, Nawroczyński i inni, którzy w kierowaniu szkołami kładli ogromny nacisk na osobowość nauczyciela jako na czynnik decydujący. Znaniecki nazywał ten zasadniczy stosunek zachodzący między nauczycielem a uczniem oraz między kierownikiem a pracownikiem naukowym stosunkiem przodownika. Stosowana tu terminologia jest zaczerpnięta z języka potocznego i obciążona jego wieloznacznością. Wiemy jednak, o co chodzi, mianowicie o mało jeszcze zbadany przez psychologów, a zatem trudny do ujęcia w sformalizowanych kategoriach stosunek, polegający na działaniu i uznawaniu autorytetu, na uznawaniu norm stwarzanych przez kierownika w sposób spontaniczny i realizowanych przez niego we własnym postępowaniu, na naśladowaniu tych metod działania i stosowaniu tych wartości w ocenach, które przywódca rzeczywiście w swoim działaniu stosuje.

Zatem w sprawie efektywnego kierowania uczelnią jako złożonym systemem można postawić następującą tezę: efektywne kierowanie szkołą wyższą i osiągnięcie jej celów w sposób optymalny musi być ujednoliconym połączeniem zasad kierowania administracyjnego, organizacyjnego, merytorycznego i przywództwa. Warto zadać pytanie co wywołuje największą dysfunkcjonalność i zaburzenia w toku pracy szkoły wyższej?

Próba odpowiedzi sprowadza się do wyselekcjonowania następujących problemów:

- Rozbieżności między wymaganiami kierownictwa merytorycznego a zasadami kierownictwa administracyjnego, kiedy na przykład ustala się zasady prawne i finansowe uniemożliwiające efektywne zorganizowanie warsztatów pracy pedagogicznej i badawczej;
- Rozbieżności między wymaganiami kierownictwa merytorycznego a przyjętymi formalnymi zasadami organizacji warsztatów pracy, rozbieżności między wymaganiami stawianymi kandydatom na nauczycieli szkół wyższych i ich zadaniami merytorycznymi, a wymaganiami przywództwa;
- Stwarzanie nauczycielom i kierownikom badań warunków pracy uniemożliwiających im wykonywanie funkcji przywódczych;
- Hamowanie przez kierowanie administracyjne zdolności samoadaptacyjnych i samodoskonalących wyższej uczelni, posiadającej przecież własny system badawczy, który mógł-

by sygnalizować kierownictwu dostatecznie wcześniej wszystkie braki i dysfunkcjonalności i dostarczać informacji potrzebnych do wprowadzenia korekt;

- Uniemożliwianie sprawowania funkcji przywódczych nauczycielom i kierownikom z racji nefunkcjonalnie ustawionych celów społecznych i edukacyjnych.

Wnioski są więc następujące:

- Ponieważ system uczelni wyższej w ostatecznym osiągnięciu celów zależy od tych dwóch podsystemów, na które składają się stosunki między nauczycielem i studentem oraz między kierownikiem i pracownikiem badawczym, trzeba rozbudować badania nad tymi podsystemami, badania psychologiczne, pedagogiczne, socjologiczne, psychiatryczne.

- Trzeba w każdej uczelni stworzyć układ sprzężeń zwrotnych od wyników badań do kierownictwa uczelni i stworzyć możliwości wprowadzania korekt do metod i technik kierowania, do układów zewnętrznych wyznaczających i współwyznaczających działanie uczelni.

- Trzeba eliminować rozbieżności między zasadami i wymaganiami kierownictwa różnych typów i wprowadzić zasady wzajemnego uzupełniania się kierownictwa administracyjnego, organizacyjnego, merytorycznego i przywództwa. Wymaga to odpowiedniego doskonalenia i doskonalenia kadr kierowniczych i administracyjnych szkół wyższych, ministerstw i innych organów. [Szczepański, 1973, s. 84–92]

Metodologia zmian organizacyjnych

Istota i klasyfikacja zmian organizacyjnych

Istotę zmian najtrafniej definiuje B. Nogalski, widząc w niej przejście organizacji ze stanu dotychczasowego do stanu innego, jednoznacznie odmiennego. Wyraża się ona w dokonaniu trwałej korekty lub modyfikacji w stosunkach między celami, zadaniami, ludźmi i aparaturą w wymiarze czasu i przestrzeni, niezależnie od Charakteru jej Skutków. [B. Nogalski, *Sterowanie zmianą organizacyjną instytucji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1986, w Czernska, 1996, s. 12]

Obserwacja procesu zmian organizacyjnych wskazuje na różnorodność celów ich wprowadzania. Cele te mogą być przy tym wyłożone *explicite* lub też mogą ujawniać się dopiero w trakcie działalności kierownictwa. Można tu przede wszystkim wyodrębnić cele formalne i nieformalne. Te pierwsze – deklarowane oficjalnie – nakierowane są na utrzymanie bądź wzrost dotychczasowego poziomu sprawności instytucji. Te drugie mogą być ukryte i mieć

na względzie realizację partykularnych bądź grupowych interesów, nieraz kosztem instytucji. Poruszając się w obszarze celów formalnych zaliczamy do nich:

- wzrost adaptacyjności organizacji do warunków jej funkcjonowania,
- przekształcenie wzorów zachowań pracowników i ich systemów wartości.

Obydwa te cele są ze sobą wzajemnie sprzężone, gdyż wszystkie procesy adaptacyjne są uzależnione od zmienności i elastyczności obowiązujących zachowań organizacyjnych.

Tak sformułowane cele mają charakter syntetyczny i są następnie rozpisywane na cele szczegółowe, operatywne, takie jak np.: zapewnienie wyższej wydajności pracy, wprowadzenie nowych technik wytwarzania, zwiększenie motywacji do pracy, wzrost innowacyjności pracowniczej, polepszenie współpracy (międzyludzkiej i międzykomórkowej), zmniejszenie fluktuacji i absencji, skrócenie czasu realizacji zadań, wzrost poziomu wykorzystania zasobów.

Można wymienić trzy grupy **przyczyn** powodujących konieczność zmian organizacyjnych. Pierwsza z nich wynika z możliwości wdrożenia rozwiązań organizacyjnych obarczonych od początku niedoskonałościami. Stąd naturalnym dążeniem powinno być skorygowanie takiego rozwiązania. Zdawać by się mogło, że jest to przyczyna subiektywna, wynikająca z niedostatecznych kwalifikacji czy motywacji projektantów. Jednakże należy zwrócić uwagę na trzy aspekty obiektywizujące ową przyczynę. Po pierwsze, rosnące tempo zmian, warunków funkcjonowania instytucji przy malejącej przewidywalności owych zmian powoduje, że projekty w momencie wdrażania mogły już stracić swoją aktualność. Po drugie, projektant rozwiązań organizacyjnych (w przeciwieństwie do projektanta urządzeń technicznych) nie ma w zasadzie możliwości zweryfikowania projektu w warunkach laboratoryjnych. Niektóre błędy w rozważaniach dają więc o sobie znać dopiero w trakcie ich wdrożenia do praktyki. Wreszcie, organizacje są obiektami o wysokim stopniu złożoności, a w ich skład wchodzi ludzie. Powoduje to, że ich zachowanie ma charakter probabilistyczny, czyli że można je przewidzieć tylko z pewnym prawdopodobieństwem.

Druga grupa przyczyn ma charakter zewnętrzny i obejmuje wszelkie zmiany w otoczeniu, mające wpływ na funkcjonowanie instytucji. Jako przykłady przyczyn tej grupy można wymienić:

- zmiany systemu zarządzania gospodarką, edukacją i ich restrukturyzacją,
- zmiany w polityce międzynarodowej i międzynarodowych stosunkach gospodarczych;
- zmiany legislacyjne i zmiany form własności;

- zmiany w kryteriach oceny instytucji (zarówno realizujących działalność edukacyjną, gospodarczą, jak i tych *non profit*);
- zmiany w systemie celnym, bankowym, podatkowym;
- przejście z rynku producenta do rynku konsumenta;
- pojawienie się konkurentów lub konkurencyjnych produktów czy usług;
- pojawienie się nowych, efektywniejszych technologii;
- zmiany w ukształtowaniu się potrzeb społecznych (przemijanie jednych, rodzenie się innych).

Trzecia grupa przyczyn to zmiany warunków wewnętrznych, które przejawiają się między innymi w:

- zużyciu technicznym i awaryjności sprzętu;
- zbyt powolnym rozwoju nowych wyrobów;
- obniżeniu poziomu jakości i wzroście reklamacji;
- częstej zmiany grupy kierowniczej i zaniku planowania karier;
- opuszczaniu instytucji przez młodą wykwalifikowaną kadre kierowniczą;
- ograniczaniu możliwości rozwoju kadry i obniżaniu poziomu jej kwalifikacji;
- trudnościach przy obsadzaniu opuszczonych miejsc pracy;
- ograniczaniu wydatków na badania i rozwój;
- pesymizmie i konfliktach wśród załogi;
- spadku wykorzystania czasu pracy;
- spadku wykorzystania majątku.

Gotowość do zmiany nastąpi wtedy, gdy jej koszt nie będzie zbyt duży. Nastąpi to wówczas, gdy:

- niezadowolenie z dotychczasowego stanu jest dostatecznie silne;
- przyszły stan jest ściśle określony i dostatecznie atrakcyjny;
- da się podjąć praktyczne działania prowadzące do pożądanego stanu.

Zmiana oznacza wprowadzenie nowego rozwiązania. Obejmuje jego opracowanie, stworzenie warunków do wdrożenia i rozruch. [Czerska, 1996, s. 12–15]

Klasyfikacja taka – z jednej strony – pełni rolę porządkującą, z drugiej zaś ułatwia scharakteryzowanie podejmowanej zmiany i przewidzenie przyszłych jej skutków. Ogranicza to w znacznym stopniu ryzyko niepowodzenia. Pierwszym warunkiem dokonania prawidłowej klasyfikacji jest określenie kryteriów klasyfikacyjnych. Ich syntezy dokonano według następującego schematu (patrz rys. 1).

Rysunek 1 Klasyfikacja zmian



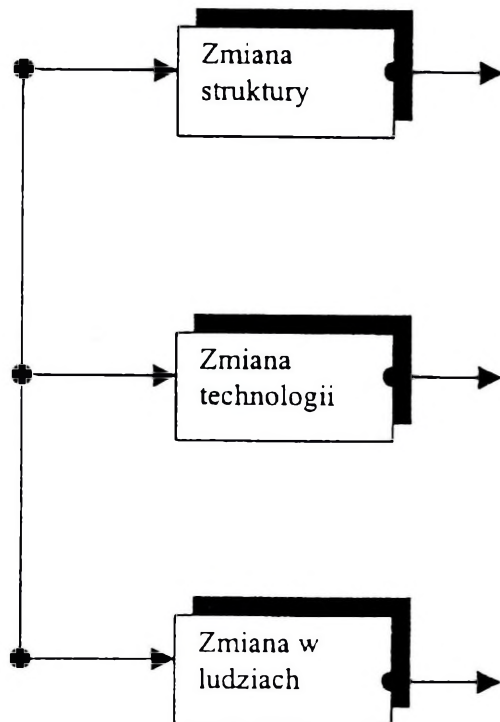
Źródło: Czerska, 1996. s. 15

1. Ze względu na źródło zmiany wyróżniamy zmianę dobrowolną i narzuconą (samodzielną i wymuszoną). Pierwsza z nich polega na tym, że jej idea, impuls powstaje w organizacji. Organizacja sama widzi potrzebę zmiany, sama określa jej kierunek i podejmuje działania wdrożeniowe. Natomiast w przypadku zmiany narzuconej (wymuszonej) – konieczność jej przeprowadzenia i kierunek zostają wyznaczone przez otoczenie. Organizacja jedynie odpowiada za przygotowanie warunków i wdrożenie. Praktyczna przydatność powyższej systematyzacji wyraża się w tym, iż autonomia decyzyjna pozwala lepiej dostosować planowaną zmianę do specyfiki instytucji, uniknąć unifikacji rozwiązań, skrócić czas reakcji na dostrzeżoną potrzebę zmiany, zmniejszyć opory ludzi.

2. Ze względu na zakładany cel można wyróżnić zmiany zachowawcze i rozwojowe. Te pierwsze stawiają sobie za celu utrzymanie dotychczasowego poziomu sprawności i niedopuszczenie do jego obniżenia. Zmiany rozwojowe natomiast przyjmują za cel podwyższenie dotychczasowego poziomu sprawności instytucji i zapewnienie jej rozwoju.

3. H. J. Leavitt i E. Mastyk przedstawiają zbliżone klasyfikacje zmian według strategii ich przeprowadzania. Te trzy strategie można przedstawić graficznie (rys. 2).

Rysunek 2
Strategie zmian



Źródło: Czerska, 1996, s. 16

4. Omawiana klasyfikacja wskazuje na współzależność trzech wyróżnionych strategii. Organizacje składają się bowiem ze współdziałających i wzajemnie uzależnionych elementów (ludzie, technologia, struktura). Zmiana w jednym z nich zwykle wpływa na pozostałe. Tak więc zmiany strukturalne muszą uwzględniać niezbędne zmiany technologiczne i kadrowe. Z drugiej strony zmiany w technologii czy w obszarze kadrowym mogą wymagać zmian strukturalnych.

5. Według kryterium zakresu – zmiany można podzielić na: całościowe i fragmentaryczne. Te pierwsze obejmują całość instytucji, te drugie zaś dotyczą tylko określonych, niesprawnych jej elementów. Analizując jeszcze głębiej, zmiany fragmentaryczne (częściowe) mogą dotyczyć elementów o podstawowym znaczeniu bądź pomocniczych. Omawiana klasyfikacja pozwala lepiej przewidzieć skalę i koszty zmian, jak również wybrać metodę projektowania i wdrażania zmian.

6. Z punktu widzenia zakresu nowatorstwa zmian organizacyjnych można wyróżnić zmiany innowacyjne (twórcze) i adaptacyjne (odtwórcze). Mianem innowacji określamy wprowadzenie w życie rozwiązań nowych, oryginalnych, nie spotykanych gdzie indziej. Do niedawna innowacje kojarzono jedynie z techniką i technologią. Tymczasem mogą i powinny one dotyczyć również sfery kadrowej, handlowej, zarządzania. Natomiast zmiany adaptacyj-

ne polegają na wykorzystaniu rozwiązań już stosowanych i sprawdzonych oraz na przystosowaniu ich do warunków danej instytucji. Przedstawiony podział rzutuje na koszt wdrożenia i poziom sprawności rozwiązań jednej i drugiej grupy. Innowacje kosztują drożej na etapie wdrażania ze względu na większą głębokość i unikatowość zmian. Natomiast później przynoszą efekty w postaci znacznie wyższej sprawności funkcjonowania jednostki. Ponadto omawiana klasyfikacja wskazuje na konieczność skorelowania rodzaju zmiany i kwalifikacji projektantów. Oczywiście jest bowiem, że innowacje wiążą się ze znacznie wyższym poziomem wymagań w tym zakresie niż adaptacje. Analizując ową zależność w drugą stronę, niski poziom kwalifikacji projektantów stawia pod znakiem zapytania możliwość zaprojektowania i wdrożenia rozwiązania innowacyjnego.

7. Ze względu na korelację czasu zmiany organizacyjnej ze zmianami otoczenia wyróżniamy zmiany reaktywne i wyprzedzające. Do pierwszej grupy zaliczamy te, które stanowią reakcję na zaistniałe zmiany otoczenia. W dzisiejszych czasach rosnącego tempa zmian otoczenia, zmiana w instytucji podejmowana dopiero po zaistnieniu potrzeby może okazać się mało efektywna. Podczas jej projektowania i wdrażania otoczenie może bowiem ulec kolejnej zmianie, a przyjęte rozwiązanie stanie się nieaktualne już w momencie jego wdrożenia. Zmiany wyprzedzające antycypują przyszłe zmiany warunków i przygotowują do nich instytucję, zanim zaistnieje realna potrzeba zmiany. Przy prawidłowym przewidzeniu kierunku zmian otoczenia stwarza to instytucji szansę wyeliminowania dystansu czasowego pomiędzy wystąpieniem potrzeby zmiany a reakcją instytucji na ową potrzebę.

8. Ze względu na rzeczywiście uzyskany efekt zmiany dzielimy na pozytywne, negatywne i obojętne. Zmiana pozytywna ma miejsce wówczas, gdy jej realne wyniki użyteczne przekraczają poniesione nakłady (mówimy wówczas o usprawnieniu). Ze zmianą negatywną mamy do czynienia, gdy uzyskane dzięki niej wyniki użyteczne są mniejsze od związanych z nią kosztów. W przypadku zmiany obojętnej obydwie te wielkości są zbliżone. Oczywiście jest, że świadomie i celowo podejmujemy zmianę z założeniem jej pozytywnych sumarycznych efektów. Tymczasem w praktyce zdarza się, że koszt zmiany równoważy lub przewyższa płynące z niej korzyści. Wynika to z możliwości wystąpienia – obok przewidywanych – również nieprzewidzianych skutków zmian. Decyzja o zmianie podejmowana jest bowiem zwykle na podstawie prognozy i przewidywania co do jej przyszłych skutków. Tymczasem później w trakcie dokonywania zmiany – może się zdarzyć, iż:

- niektóre przewidziane skutki (pozytywne bądź negatywne) nie wystąpią;
- wystąpią skutki nieprzewidziane (pozytywne bądź negatywne).

Tak więc ostateczna ocena zmiany musi brać pod uwagę rzeczywiste jej skutki. Może więc się zdarzyć, że zmiana – w założeniach pozytywna – w praktyce okaże się neutralna lub przyniesie regres. Zbieżność wyników zamierzonych i rzeczywiście osiągniętych jest, jak wiadać, uwarunkowana prawidłowością przewidywanych zarówno pozytywnych, jak i negatywnych skutków zmiany.

Zaprezentowane kryteria podziału zmian organizacyjnych i dokonane na ich podstawie klasyfikacje nie wyczerpują problematyki. Zostały dobrane pod kątem ich przydatności dla lepszego, pełniejszego przedstawienia istoty zmian organizacyjnych. Miały też uzmysłowić konieczność:

- całościowego traktowania zmian organizacyjnych, przy pozostawieniu możliwości ich rozdzielenia i systematyzowania w celach analitycznych;
- kompleksowego traktowania instytucji, w której zachodzą zmiany, a więc dostrzeżenia powiązań pomiędzy jej elementami oraz między instytucją a otoczeniem;
- wielowymiarowego traktowania zmian organizacyjnych, wynikającego z wielości determinant sprawności owego procesu;
- formalizowania procedury projektowania i wdrażania zmian organizacyjnych, mających zapewnić racjonalność metodologiczną całego procesu. [Czerska, 1996, s. 15–18]

Istota i elementy składowe procesu zmian organizacyjnych

Zmiana jest jednym z podstawowych i najstarszych rodzajów działalności ludzkiej. Jej rozumienie zmienia się w zależności od tego, czy analizujemy efekt i jego praktyczną przydatność, czy wewnątrz owej działalności. W poprzednim podrozdziale zmianę prezentowano w ujęciu rezultatowym, czyli jako uzyskany nowy, inny od dotychczasowego i doskonalszy stan instytucji.

Dojście do owego rezultatu jest zawsze wynikiem określonego procesu, na który składają się realizowane funkcje, zadania, czynności, stąd tematem niniejszego podrozdziału będzie zmiana w ujęciu czynnościowym, traktowana jako proces, czyli jako określona sekwencja działań związanych z przygotowaniem, projektowaniem, wdrożeniem i monitorowaniem zmiany.

Proponuje się zatem określić istotę analizowanego procesu jako: **opracowywanie i wprowadzanie w życie projektów doskonalenia rzeczywistości.** (patrz tab. 3)

Tabela 3
Istota procesu zmian

Czym jest	Czego dotyczy
1. Przystosowywaniem	rzeczywistości do nowych potrzeb i warunków
2. Doskonaleniem	sprawności funkcjonowania wybranego odcinka rzeczywistości
3. Formułowaniem	wariantów rozwiązań doskonalących rzeczywistość
4. Procesem decyzyjnym (aktem wyboru)	rozwiązania uznanego za najlepiej spełniającego przyjęte kryteria
5. Wdrażaniem	wybranego rozwiązania do praktyki
6. Procesem przetwarzalnym	ze względu na dezaktualizację rozwiązań i konieczność powtarzania całego procesu

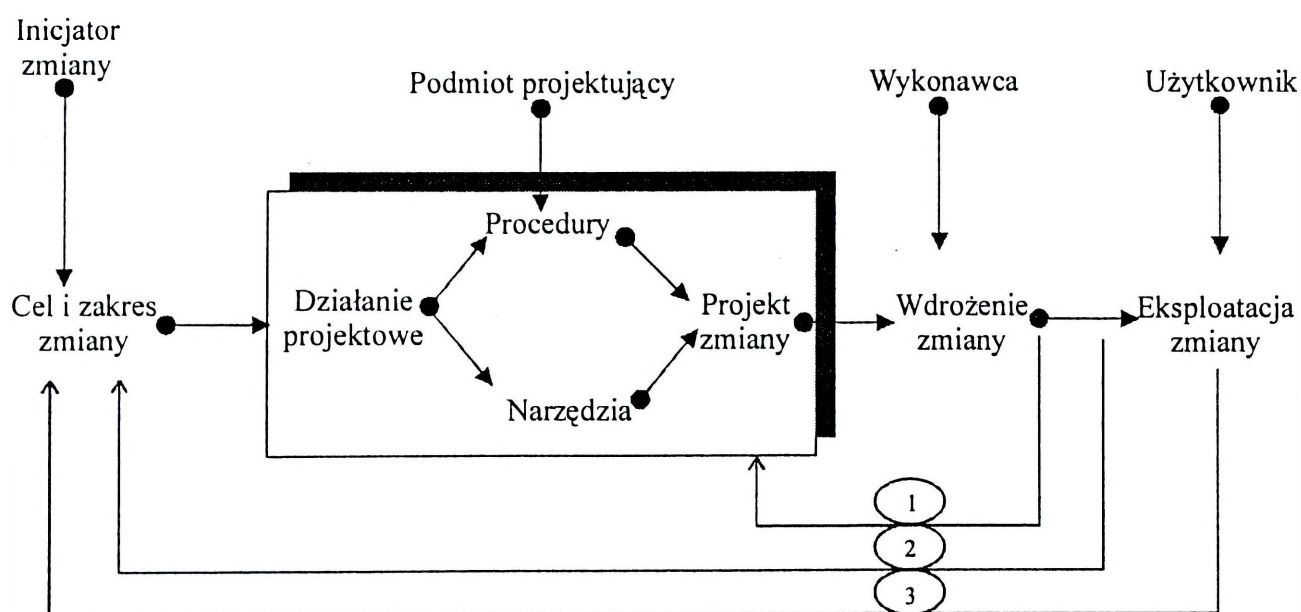
Źródło: Czerska, 1996, s. 31

Pełniejszy obraz interesującego nas procesu daje analiza jego elementów składowych. Traktowany systemowo proces projektowania przedstawia rysunek 3.

Przyjrzyjmy się najpierw podmiotom uczestniczącym w omawianym procesie. Są to:

- inicjator zmiany – ten, kto bezpośrednio powołuje podjęcie działań związanych ze zmianą (pojedynczy człowiek, grupa ludzi, zwierzchnik, zarząd, dyrekcja, jednostka zwierzchnia, związki zawodowe);
- podmiot projektujący – ten, kto tworzy projekt (projektant, zespół projektantów, pracownie lub biura projektowe, jednostki doradcze lub konsultingowe);
- wykonawca – realizator wdrażający projekt w życie (dowolna jednostka organizacyjna lub człowiek, zamawiający lub podmiot projektujący);
- użytkownik – ten, dla którego został opracowany i wdrożony projekt.

Rysunek 3
Składowe procesu zmian



Źródło: Czerska, 1996, s. 31.

Podmioty powyższe wyodrębniono, gdyż nie muszą one być tożsame. W skrajnych przypadkach kto inny inicjuje, kto inny projektuje, kto inny wdraża, jeszcze kto inny użytkuje. Bywa jednak i tak, że inicjator jest później użytkownikiem. Jeżeli do tego samodzielnie opracowuje projekt, to jest jeszcze podmiotem projektującym.

Pozostałe elementy procesu zmian zostały wyodrębnione czynnościowo. Należą do nich:

- określenie celu i zakresu zmiany – zespół przyszłych, założonych efektów zmiany, kryteria oceny i warunki ograniczające, przewidziany obszar zmian;
- projektowanie – zestaw i kolejność działań zmierzających do opracowania projektu (w tych działaniach ważna jest ich procedura, wykorzystanie metody techniki i narzędzia projektowe);
- projekt – założenia i koncepcje rozwiązania problemu przedstawione w postaci zbioru normatywnych modeli;
- wdrożenie – wprowadzenie w życie założeń i rozwiązań przewidzianych w projekcie;
- eksploatacja zmiany – proces wykorzystywania efektów wynikających z wprowadzenia zmiany, dopóki one występują.

Warto zwrócić uwagę na występujące w procesie zmian sprzężenia zwrotne. Ze względu na przejrzystość rysunku zaznaczono tylko trzy najistotniejsze:

1. Kontrola zgodności wdrażania z projektem.
2. Kontrola, czy wdrożona zmiana przynosi zamierzone efekty.
3. Stała kontrola aktualności dokonanej zmiany. [Czerska, 1996, s. 30–32]

Kierunki proponowanego rozwoju systemów edukacyjnych

Program reformowania szkolnictwa wyższego musi być z natury rzeczy osadzony w tle dostatecznie rozległego horyzontu czasowego. Z tej przyczyny operujemy docelowym okresem drugiej (lub niekiedy nawet trzeciej) dekady przyszłego wieku. Jest to obszar czasu, w którym mieści się pełna wymiana obecnej zbiorowości zasobu kadr z wyższym wykształceniem, czynnych przeciętnie przez 40 lat pełnienia kwalifikowanych funkcji profesjonalnych. Jak wiele może się zdarzyć w takim przedziale czasu z punktu widzenia wyzwań, którym przyjdzie sprostać kolejnym pokoleniom absolwentów szkół wyższych – łatwo sobie wyobrazić przywołując na myśl fakt, że jest to przedział odpowiadający chronologicznie obszarowi zmian, jakie dokonały się w latach 1949 – 1988. A przecież doskonale wiadomo, że „gęstość innowacji” na jednostkę czasu rośnie, a nie maleje, czyli podatność konstruowanego

obecnie systemu edukacyjnego na elastyczne podążanie za nieuniknionymi zwrotami cywilizacyjnymi będzie musiała być nieporównywalnie większa od tej, w jaką wyposażono system szkoły wyższej z lat pięćdziesiątych.

Powyższe stwierdzenie upoważnia do sformułowania dwóch wniosków praktycznych. Pierwszy to ten, że nie należy używać futurologii na użytek szczegółowych działań decyzyjnych. Im bardziej odległy jest horyzont czasowy interesującego nas odniesienia – tym większe pole wyboru i manewru konkretnych rozwiązań należy pozostawiać następnym pokoleniom. Ich bowiem aspiracje, preferencje i sposoby działania mogą się radykalnie różnić od proponowanych przez nas rozwiązań. Drugi wniosek skłania z kolei do tego, aby rozpatrując uważnie wieloczynnikowy kontekst rozwojowy szkolnictwa wyższego, jego uwarunkowania i stimulatory – zmierzać do rozwiązań zapewniających autonomiczność szkolnictwa. Podporządkowanie treści, organizacji i potencjału kształcenia ustawicznego zmiennym i nierzadko kolizyjnym względem siebie sygnałom otoczenia zewnętrznego miałyby równie szkodliwe następstwa społeczne, jak doktryna niezmienności lub izolacji.

Cel jest zatem skromny: nie chodzi o konstruowanie kolejnego systemu rzekomo nieomylnie przesądzającego o konkretnych potrzebach i możliwościach kształcenia „na miarę XXI wieku”, lecz o odblokowanie kilku fundamentalnych (i za takie uznanych) barier sprawnego funkcjonowania szkoły wyższej w najbliższych 10 – 15 latach, i to w taki sposób, aby przyjmowane rozwiązania kroczące niosły za sobą niskie ryzyko przeradzania się w hamulce postępu w następnych latach. [Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, 1989, s. 230–231]

Kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym

Szkolnictwo wyższe w naszym kraju ma za sobą realizowany od 1990 roku proces ewolucji, w wyniku którego pokonane zostały istotne bariery jego rozwoju. Dzisiaj docieramy jednak do nowych ograniczeń. Wśród nich są takie, które postrzegamy jako pozostające w obszarze oświaty. Istnieją oceny europejskich ekspertów, że szkolnictwo podstawowe i średnie stało się w krajach rozwiniętych najsłabszym ogniwem systemu edukacyjnego. Dlatego, jak nigdy dotąd, znaczenia nabiera teza o integralności tego systemu, którego wszystkie etapy i szczeble, od przedszkola po studia doktoranckie i kształcenie ustawiczne, powinny charakteryzować się ciągłością oraz spójnością celów, realizowanych koncepcji programowych i wymagań jakościowych.

Jakkolwiek akademickie szkoły wyższe w swych decyzjach i działaniach odwołują się nie tylko do przepisów, ale także do utrwalonych zasad i wartości etycznych, to jednak bardzo istotne dla warunków i efektywności realizowania przez szkoły wyższe zadań są prawne ramy ich działania. Zasadnicze znaczenie z punktu widzenia szkolnictwa wyższego ma zwłaszcza kilka ustaw, wśród których najważniejsza jest ustawa o szkolnictwie wyższym.

Biorąc pod uwagę przedstawione uwarunkowania, tendencje, doświadczenia i założenia polityki edukacyjnej możemy stwierdzić, że polskie szkolnictwo wyższe pilnie potrzebuje nowej ustawy. W pracach nad tą ustawą powinny być uwzględnione wyzwania i trendy rozwojowe charakteryzujące systemy szkolnictwa wyższego w wielu krajach na przełomie XX i XXI wieku. Dokonując nowelizacji prawa akademickiego po okresie 10 lat gromadzenia doświadczeń w III Rzeczypospolitej, powinniśmy wprowadzić zmiany, które usuną bariery rozwojowe istniejące dziś w szkołach wyższych w Polsce. Prowadzone prace nad nową ustawą są szansą na wprowadzenie istotnych nowych regulacji określających status publicznych szkół wyższych. Oznacza to konieczność zmodyfikowania modelu uczelni państwowej, jako publicznej szkoły wyższej oraz wprowadzenia nowych instytucji w systemie szkolnictwa wyższego.

Powinno to być dokonane poprzez wprowadzenie w nowej ustawie regulacji zapewniających:

- ugruntowanie prawa własności zasobów, w tym nieruchomości oraz kapitałów na kontach bankowych uczelni, a także prawa do inwestowania na rzecz swego rozwoju;
- stworzenie sprzyjających warunków do zaciągania kredytów bankowych przez publiczne szkoły wyższe;
- pozostawienie samodzielności uczelni w sposobie wyznaczania zadań dla kadry akademickiej, co oznaczałoby zniesienie pensum w dotychczasowym ustawowym rozumieniu;
- przyznanie, na określonych zasadach, prawa do tworzenia uczelnianych systemów płacowych i realizacji elastycznej polityki kadrowej;
- stworzenie dla uczelni opcji zamiany nadzoru rządowego na nadzór o charakterze publicznym, wykonywaną przez odpowiednią radę danej szkoły wyższej o konkretnych i znaczących kompetencjach, nie tylko patronackich;
- przyznanie autonomii w zakresie kreowania federacji i związków uczelni oraz struktur wewnątrzuczelnianych;
- zwiększenie udziału środków pozabudżetowych w finansowaniu uczelni, poprzez m.in. wprowadzenie systemu współpłaty za studia – w warunkach jednak stopniowego powiększania dotacji budżetowej na szkolnictwo wyższe, zgodnie z rezolucją Sejmu z 1995 r.;

- uregulowanie uwarunkowań upadłości szkoły wyższej uwzględniających specyfikę publicznej instytucji akademickiej;
- ustanowienie nowej centralnej instytucji integrującej funkcje regulacyjne – standaryzacyjne i akredytacyjne w szkolnictwie wyższym;
- wprowadzenie zasady instytucjonalnego reprezentowania przez Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) uczelni członkowskich.

Zauważamy, że postulat wprowadzenia pewnych form współpłatności za studia dzienne pojawia się w tym ujęciu nie apriorycznie, jako wycinkowe założenie, ale jako naturalny element w systemie szkolnictwa wyższego, będący konsekwencją niezbędnych zmian modelowych w odniesieniu do uczelni publicznej.

Warto w tym miejscu odnotować, że propozycja wprowadzenia częściowej odpłatności za studia dzienne, nawet w warunkach powiązania z systemem pożyczek, trafia w obszar szczególnej wrażliwości społecznej. Dlatego wszelkie propozycje w tym zakresie muszą być zrozumiałe dla opinii publicznej, muszą mieć systemowy charakter oraz powinny zapewniać ewolucyjny i niezbyt dokuczliwy społecznie tryb wdrażania nowych rozwiązań. Jest oczywiste, że takie podejście zmniejsza znaczenie ekonomiczne przedsięwzięcia – przynajmniej w okresie początkowym – jednak go nie marginalizuje.

Nie powinno to bynajmniej osłabiać motywacji ustawodawcy do wprowadzenia systemu współpłatności za studia, powiązanego z kredytem indywidualnym, dostępnym dla wszystkich zainteresowanych studentów. Zasadnicze przesłanki przemawiające za tym są następujące:

- W wyniku wprowadzenia współpłatności za studia dzienne nastąpi wzrost środków, którymi dysponować będą publiczne szkoły wyższe (prawdopodobnie o ok. 10–20%), co otwiera możliwość tworzenia przez nie nowych miejsc na studiach. Tym samym dostępność studiów wzrośnie.

- Wnoszenie przez studentów częściowej odpłatności za niektóre usługi edukacyjne w publicznych szkołach wyższych zwiększy motywację studentów do lepszej nauki oraz do śmielszego stawiania wymagań jakościowych w procesie nauczania.

- Współpłatność za wyróżnione usługi edukacyjne na studiach dziennych, w warunkach pobierania opłat za inne rodzaje studiów, pozwoli usunąć lub złagodzić występujące patologie z tym związane.

- Wprowadzenie zmian w systemie finansowania publicznych szkół wyższych w następstwie nowych zasad współpłatności za studia, stworzy nowe możliwości regulowania

systemu szkolnictwa wyższego, otwierając tym samym drogę do prowadzenia polityki edukacyjnej.

- Wchodzenie świata w erę informacji w XXI wieku stawia systemy edukacyjne wszystkich krajów wobec wyzwania związanego z koniecznością podejmowania szybko rosnących zadań ilościowych i jakościowych w szkolnictwie wyższym. Można spodziewać się presji społecznej w kierunku zwiększenia wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym do ok. 50%. Żaden system podatkowy nie będzie w stanie samodzielnie sfinansować wysiłku edukacyjnego Państwa w takie skali.

Otoczenie publicznej szkoły wyższej w znaczący sposób wpływa na jej działanie. W szerokim ujęciu na otoczenie to składa się wszystko, co spoza uczelni wpływa na jej funkcjonowanie determinując jego warunki. Obejmuje to ustawodawstwo, w tym konstytucyjne, założenia i realia polityki edukacyjnej prowadzonej przez organy państwa, a także otoczenie instytucjonalne w systemie szkolnictwa wyższego – w tej zwłaszcza jego części, która uczestniczy w ten lub inny sposób w procesie podejmowania decyzji w odniesieniu do zasad działania szkół wyższych. W tym ostatnim obszarze, który stanowi naturalny przedmiot naszych rozważań, otoczenie to powinno mieć charakter systemowy, a więc powinno mieć strukturę i organizację zapewniającą wykonywanie wszystkich niezbędnych zadań w systemie. Podchodząc tak do problemu należy w następujący sposób wiązać zadania z instytucjami działającymi w systemie szkolnictwa wyższego:

- zadanie reprezentowania interesów pracowniczych – związki zawodowe pracobiorców działające w uczelniach i poza nimi;
- zadanie instytucjonalnego reprezentowania akademickich szkół wyższych, w tym także jako instytucjonalnego pracodawcy – ogólnopolskie organizacje rektorów różnych typów uczelni, a w tym zrzeszonych wg określonych kryteriów w ramach konferencji rektorów KRASP;
- zadania regulacyjne w systemie szkolnictwa wyższego - integrująca wszystkie tego rodzaju funkcje centralna instytucja ds. regulacji standaryzacji i akredytacji w szkolnictwie wyższym, stworzona na bazie i przy uwzględnieniu doświadczeń dotychczas działających: Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, a także nowej w Polsce instytucji zaproponowanej pod nazwą Akademska Komisja Akredytacyjna;
- zadanie nadzorowania systemu szkolnictwa wyższego zwłaszcza pod kątem właściwego wykorzystywania środków publicznych – Minister Edukacji Narodowej.

Nowa ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” powinna zdefiniować tak rozumiane otoczenie systemowe publicznej szkoły wyższej biorąc pod uwagę wskazane zadania oraz wychodząc z przesłanek funkcjonalnych. Jednym z ważnych zadań jest także wypełnianie funkcji opiniodawczych. Do wypełniania tych funkcji powinny być uprawnione, każda w swoim zakresie działania – na podstawie delegacji ustawowej – wszystkie wymienione wyżej instytucje.

Z przedstawionych tez wynika, że dotychczasowa formuła Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego uległa wyczerpaniu. Formuła ta zbudowana została na założeniu, że Rada ma stanowić reprezentację społeczności akademickiej, co oznacza – że Rada jest pewnego rodzaju sumą reprezentacji poszczególnych grup pracowniczych szkół wyższych oraz studentów. Gdyby jednak nowa rada miała mieć kompetencje stanowiące, to właściwsze jest, aby jej formuła odwoływała się do organów kolegialnych, a więc senatów, które mają kompetencje władcze w odniesieniu do konkretnych spraw, a nie do reprezentacji grup pracowniczych, które jako takie nie mają (i nie ma powodu żeby miały) żadnych kompetencji.

Oznacza to, że dla budowania nowego organu o kompetencjach regulacyjnych i opiniodawczych w szkolnictwie wyższym, właściwe jest przyjęcie założenia, że powinien on stanowić pewnego rodzaju ogólnokrajową emanację senatów szkół wyższych. Tym samym, to właśnie senaty, w wyborach pośrednich dwustopniowych, powinny dokonywać wyboru członków rady ukształtowanej w pożądanej nowej formule.

Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich – jako reprezentacja instytucjonalna zrzeszonych uczelni – musi być usytuowana w systemie jako niezbędny partner odpowiednich organów państwowych. Oznacza to, że nowa ustawa powinna nałożyć na te organy obowiązek zasięgania opinii KRASP w najistotniejszych sprawach szkolnictwa wyższego, obejmujących zasadnicze kierunki jego rozwoju, ustawodawstwo oraz system finansowania, a także system badań naukowych. Opiniodawcze zadania KRASP powinny być wykonywane we współdziałaniu z nową Radą Główną.

Ustawowe umocowanie KRASP nie oznacza blokowania możliwości działania i wypełniania roli opiniodawczej przez organizację zrzeszającą uczelnie niepubliczne lub ich rektorów, a także przez konferencje rektorów poszczególnych typów szkół wyższych.

Ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa wyższego powinno być tworzone tak, aby możliwie wszystkie problemy dotyczące różnych grup i typów uczelni mogły być ujęte w jednej ustawie. Nie oznacza to jednak, że ustawa ta nie może zawierać regulacji dedykowanych se-

lektywnie. Przeciwnie, prawo o szkolnictwie wyższym, obok zasadniczej części zawierającej regulacje uniwersalne określające powiązania i relacje wszystkich uczelni z Ministrem Edukacji Narodowej, powinno zawierać zapisy określające w sposób swoisty warunki działania niektórych typów uczelni. Dotyczy to w szczególności publicznych uczelni medycznych, artystycznych, morskich, wojskowych i innych im podobnych. Takie swoiste regulacje powinny określać m.in. charakter związków uczelni wymienionych typów z ministrami właściwymi w sensie branżowym.

Stopień ogólności nowej ustawy powinien być znacznie większy, niż dotychczasowej. Większa odpowiedzialność za tworzenie regulacji szczegółowych powinna być przeniesiona na poziom statutów poszczególnych uczelni i tym samym pozostawiona senatom szkół wyższych. (Woźnicki, 1998, s. 27–32).

Kierunki reformy stosunku pracy w szkolnictwie wyższym

Istniejąca sytuacja uzasadnia potrzebę dokonania zmian mających na celu wyzwolenie woli i silnej motywacji dla rozwoju osobowości pracownika naukowego jako uczonego, badacza, dydaktyka i wychowawcy. Konieczne jest wykształcenie mechanizmów pozwalających ukierunkować aktywność intelektualną pracowników naukowych na wypełnianie obowiązków wynikających z potrzeb społecznych, kulturowych i ekonomicznych.

Konieczne reformy powinny uwzględniać:

- dotychczasowe tradycyjne wartości wyznaczające relacje mistrz – uczeń;
- zdolność do rozwijania talentów i szybkiej promocji osobowości;
- zdolność do dostosowywania się do warunków konkurencyjności zarówno w zakresie badań naukowych, jak i działalności dydaktycznej;
- zdolność do szybkiej integracji akademickiej ze strukturami europejskimi;
- koncentrację aktywności badawczej i dydaktycznej w uczelni.

Ustawa „Prawo o szkolnictwie wyższym” powinna odwoływać się do zasad nawiązujących do wspólnotowego modelu szkoły wyższej, a w szczególności akcentować fakt, że:

- Pracownicy szkół wyższych wraz ze studentami tworzą wspólnotę akademicką, wykorzystując dla kształtowania wzajemnych relacji metodę akademickiego dialogu społecznego.
- Nauczyciele akademicy są powołani i zobowiązani do prowadzenia badań naukowych, kształcenia i wychowywania ludzi dojrzałych do samodzielnego wykonywania zadań, promowania rozwoju kadr naukowych, uczestniczenia w rozwoju nauki oraz praktyki gospo-

darczej i społecznej poprzez wspomaganie organów władzy i administracji państwowej, a także samorządowej. Nauczyciele akademicy w swojej działalności powinni kierować się najlepszymi tradycjami akademickimi, postępując w duch szacunku dla prawdy, starannej pracy w macierzystej uczelni, poszanowania prawdy i godności ludzkiej, patriotyzmu, demokracji, zgodnie z ideami humanizmu, tolerancji oraz odpowiedzialności za losy społeczeństwa. Obowiązkiem każdego pracownika uczelni jest służyć realizacji jej statutowych zadań, a przede wszystkim troszczyć się o jej rozwój oraz tworzenie warunków koniecznych do pracy naukowej, nauczania i wychowania.

Założenia modelowe reformy stosunku pracy w szkolnictwie wyższym są następujące:

- Wzmocnienie pozycji szkoły wyższej jako „pracodawcy bezpośredniego”.
- Ograniczenie bezpośredniej ingerencji ustawodawcy w kwestie regulowania bezpośrednich zobowiązań w stosunkach pracy nauczycieli akademickich.
- Rozszerzenie swobody kontraktowej w stosunkach pracy w szkole wyższej.
- Promocja metody akademickiego dialogu społecznego.
- Stabilizacja ekonomiczna pracowników szkolnictwa wyższego przy jednoczesnym znacznym wzmocnieniu elementów motywacyjnych w wynagrodzeniu za pracę.
- Zachowanie dotychczasowych – korzystnych uregulowań związanych z długoletnią pracą w szkolnictwie wyższym. (Wojtyła, 1998, s. 34–37).

Kierunki doskonalenia szkoły

Jeśli szkoła ma spełniać zadania zgodne z wymaganiami rewolucji naukowo-technicznej, to trzeba ją stale ulepszać, przystosowywać do tych wymagań, a nawet starać się je antycypować. Jest to główna teza zwolenników ustawicznego doskonalenia edukacji. Sposobów prowadzących do urzeczywistnienia tego celu wskazuje się niemało. Do najbardziej eksponowanych na łamach czasopism i książek pedagogicznych należą w ostatnim ćwierćwieczu: kształcenie wielostronne, kształcenie „do mistrzostwa” oraz kształcenie wspomagane techniką. (Kupisiewicz, 1985, s. 112).

Kształcenie wielostronne. Istotę koncepcji wielostronnego uczenia się, stanowiącego integralny składnik wielostronnego nauczania, charakteryzuje jej autor w sposób następujący: „Wielostronne uczenie się, rodzaj uczenia się, w którym uczeń, pod wpływem nauczania lub pracy samodzielnej, stosuje zróżnicowane sposoby i środki, obejmujące uczenie się przez: przyswajanie gotowego materiału, czerpanego z różnych źródeł; odkrywanie nowych wiado-

mości w toku rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych; przeżywanie różnorodnych wartości i działanie zmieniające rzeczywistość oraz jego samego. Wielostronne uczenie się sprzyja zarówno opanowywaniu podstaw wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze oraz różnorodnych umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń, jak rozwojowi motywacji, kształceniu uczuć wyższych, panowaniu nad afektami, kształceniu woli i charakteru, kształceniu przekonań i postaw oraz rzetelnego stosunku do pracy. Wielostronne uczenie się jest przeciwstawieniem jednostronnego uczenia się, opartego głównie na przyswajaniu gotowych wiadomości i rozwijaniu sprawności wykonawczych przez naśladownictwo”. (W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydanie 2, zmienione i rozszerzone, Warszawa 1981, PWN, s. 340–341, w Kupisiewicz, 1985, s. 115).

Z kolei przez nauczanie wielostronne, ściśle powiązane, jak już podkreślano, z uczeniem się wielostronnym, cytowany autor rozumie: „nauczanie, w którym stosuje się zróżnicowane sposoby i środki, umożliwiające uczącym się zarówno przyswajanie gotowych wiadomości, jak i rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych, a zarazem przeżywanie wartości naukowych, społecznych, moralnych i estetycznych oraz bezpośredni udział w przekształcaniu warunków otoczenia. Metody te umożliwiają poznawanie rzeczywistości i oddziaływanie na nią, przy czym rzeczywistość staje się tu – zgodnie z materialistyczną teorią odbicia – punktem wyjścia poznania i terenem jego praktycznej weryfikacji. Cykl poznania obejmuje więc: praktykę – teorię – praktykę. Taka koncepcja nauczania wielostronnego przeciwstawia się zarówno sensualizmowi dydaktycznemu, w którym zasada pogładowości stała się alfą omegą wszelkiego nauczania, jak i jednostronnemu abstrakcjonizmowi, opartemu wyłącznie na wiedzy książkowej, czy wreszcie instrumentalizmowi dydaktycznemu, w którym dominuje jednostronny kult praktyki, pojmowanej pragmatycznie”. (W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydanie 2, zmienione i rozszerzone, Warszawa 1981, PWN, s. 196, w Kupisiewicz, 1985, s. 115–116).

Kształcenie „do mistrzostwa”. O ile wiadomo, termin „uczenie się do mistrzostwa” – tak bowiem tłumaczę angielską nazwę *learning for mastery* – wprowadził do pedagogiki w latach sześćdziesiątych Amerykanin John Carroll, a upowszechnił szeroko B. S. Bloom, znany pedagog i psycholog z Uniwersytetu w Chicago. Carroll sądził przy tym, że „uczniowie wskazujący normalne uzdolnienia do nauki poszczególnych przedmiotów, jak matematyka, dyscypliny przyrodnicze, literatura, historia, przedmioty techniczne itd., i równocześnie poddani takim samym oddziaływaniom dydaktycznym (rodzaj i jakość nauczania oraz czas przeznaczony na uczenie się), uzyskują ostateczne wyniki rozsiane zgodnie z krzywą dzwono-

wą”. (J. Carroll, *A model of School Learning*, „Teachers College Record” 1963, nr 64, s. 723 i n., w Kupisiewicz, 1985, s. 126).

Chcąc ten stan rzeczy zmienić na korzystniejszy, tzn. doprowadzić do tego, aby wszyscy uczniowie uzyskiwali jednakowe, a przy tym równie pozytywne rezultaty, trzeba zróżnicować czas ich aktywnego wysiłku w procesie nauczania uczenia się. To bowiem, co w języku potocznym nazywamy zdolnością, stanowi po prostu o ilości czasu potrzebnego jednostce do osiągnięcia mistrzostwa w określonej dziedzinie. Czas oddany studentowi do dyspozycji jest więc – obok udzielanej mu przez nauczyciela pomocy - czynnikiem rozstrzygającym o uzyskiwanych przez niego wynikach uczenia się. Stąd też główny problem dydaktyczny polega na tym, aby zmniejszyć ilość czasu potrzebnego uczniom do osiągnięcia biegłości czy wręcz mistrzostwa w danej dziedzinie, tzn. do wyuczenia się. (Kupisiewicz, 1985, s. 126–127).

Kształcenie wspomagane techniką. Istnieje pogląd, że o dotychczasowym rozwoju edukacji zadecydowały cztery wielkie rewolucje. Pierwsza z nich miała miejsce wówczas, gdy utworzono szkołę jako odrębną instytucję kształcącą; druga przypadła na okres wynalezienia pisma; trzecią wywołało pojawienie się druku; czwarta zaś, dokonująca się w naszych czasach, wiąże się z rozwojem elektroniki, a zwłaszcza mikroprocesorów. (E. Ashby, *Reflections on Technology of Education*, „The Graduate Journal of Education” 1967, nr 2, w Kupisiewicz, 1985, s. 151).

Ta nowa rewolucja, która łączy się ponadto z eksplozją informacji, uważaną przez niektórych autorów za piątą rewolucję oświatową, sprawi, że do końca bieżącego stulecia kształcenie wspomagane przez technikę zmieni w istotny sposób nie tylko pracę szkoły, lecz również pozostałych instytucji i placówek edukacyjnych. Bez tych zmian szkolnictwo nie mogłoby sprostać stawianym mu obecnie wymaganiom, wynikającym ze wzrostu aspiracji edukacyjnych ludzi i stałego rozszerzania się kręgu ich zainteresowań intelektualnych – m.in. o zagadnienia wykraczające poza oficjalne programy nauczania, realizowane w szkołach różnych typów i szczebli – a także z jakościowo nowych potrzeb kadrowych gospodarki i kultury narodowej w różnych krajach uprzemysłowionych.

Aby te zmiany wprowadzić w życie, trzeba przede wszystkim racjonalnie korzystać z możliwości, których dostarcza w tym zakresie nowoczesna technika. Pozwoli to stworzyć takie środowisko dydaktyczne (learning environment), które będzie łączyć we własny sposób odpowiednie wytwory nowoczesnej techniki z dotychczasowymi metodami, formami organizacyjnymi i środkami nauczania – uczenia się. Przede wszystkim chodzi o to, aby zespolic w harmonijną całość współczesne propozycje architektoniczne w zakresie budownictwa

szkolnego z rozwiązaniami sprawdzonymi w toku wielowiekowej praktyki dydaktyczno-wychowawczej, przystosować proces kształcenia do zróżnicowanych możliwości i zainteresowań uczniów, udostępnić naukę na średnim i wyższym poziomie ludziom mieszkającym z dala od wielkomiejskich skupisk, słowem – nie naruszając konstytutywnych cech istniejącego systemu oświaty, w tym również szkoły jako jej centralnego ogniwa, przystosować ów system do potrzeb naszej epoki, epoki rewolucji naukowo-technicznej. Dzięki nowoczesnej technice przystosowanie, o którym mowa, staje się możliwe i zarazem realne w stosunkowo krótkiej perspektywie czasu.

Charakteryzowana tutaj odmiana paradygmatu reformy oświaty poprzez stałe doskonalenie szkoły występuje w dwóch dopełniających się wzajemnie wersjach. Przedstawiciele pierwszej z tych wersji pragną udoskonalić proces kształcenia za pomocą tzw. twardych środków technicznych (hard-ware), na które składają się różnorakie maszyny i aparaty dydaktyczne, trójwymiarowe modele itp. W drugiej natomiast wersji zasadniczą rolę w doskonaleniu dotychczasowego modelu działalności dydaktyczno-wychowawczej odgrywają środki miękkie (soft-ware), a wśród nich teksty programowane. Niekiedy obie wymienione wersje łączy się razem, nadając im zarazem wspólną nazwę: „nowoczesna technologia kształcenia”. (Kupisiewicz, 1985, s. 151–153).

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego jest problemem samym w sobie, problemem, który rzeczywiście wymaga szczególnej refleksji.

Na początku przedstawić katalog kwestii najważniejszych, na które warto zwrócić uwagę, mając jednocześnie świadomość, że nie jest on pełny, lecz zawiera wybrane problemy.

Zacznijmy od refleksji, która – jak sądzę – w środowisku akademickim wydaje się oczywista, że szkolnictwo wyższe na tle innych sektorów usług publicznych jest sektorem w miarę już zreformowanym. Nie znaczy to, że nie wymaga ono dalszych reform, ale zasięgowych zmian nie musi być już tak dużych. Gdybym zatem wymienić przyczyny, które spowodowały, że jest to najbardziej zreformowany sektor usług publicznych, to należałoby zwrócić uwagę na następujące kwestie.

- Z pewnością jest to wynik szerokiej autonomii szkolnictwa wyższego, zwłaszcza jej zewnętrznego wymiaru wobec rządu, ale jednocześnie z autonomią łączy się jeszcze jedna sprawa – podatności uczelni i środowiska na te reformy, bo przecież szkolnictwo wyższe,

nawet przed 1989 rokiem, swoim poziomem, ofertą edukacyjną, ofertą badań naukowych tak bardzo nie odstawało od systemu zachodniego.

- Następna kwestia to rynek pracy, który – zwłaszcza w obszarze szeroko rozumianych studiów ekonomicznych i zarządzania – wymógł bardzo istotne zmiany.

- I wreszcie – istniejące w szkołach proste rezerwy zostały szybko uruchomione, co wcale nie oznacza, że obecny sposób finansowania jest optymalny i nie wymaga dalszych zmian.

Druga teza jest następująca: szkolnictwo wyższe będzie o tyle kompatybilne wobec potrzeb gospodarki rynkowej, o ile stanie się ono bogate w swojej różnorodności. Gospodarka rynkowa potrzebuje bowiem fachowców o różnych kwalifikacjach. Uważam, że w naszym systemie jest miejsce na wysoko specjalistyczne kształcenie teoretyczne w najlepszych polskich uniwersytetach, kształcenie, które może częściej niż dotychczas powinno kończyć się studiami doktorskimi. Ale jest również miejsce na kształcenie bardziej aplikacyjne, praktyczne. Natomiast wspólna musi być podstawa i więź między tymi dwoma formami kształcenia. Zgoda, że muszą być one oparte na szerokiej, rzetelnej bazie wykształcenia ogólnego, takiego kształcenia, które by pozwalało absolwentowi zachować mobilność zawodową, umożliwiając szybką zmianę kwalifikacji.

Trzecia kwestia bardzo istotna to problem dostępności do studiów wyższych w Polsce. System musi być z pewnością bardziej powszechny, bo jeśli spojrzymy na uczelnie państwowe, to w istocie jest to system ukształtowany w latach 70-tych. To prawda, że zaszły w tym czasie istotne zmiany wewnętrzne, systemowe, że wyższe szkoły rolnicze, ekonomiczne czy nauczycielskie zostały przekształcone w wyższe szkoły pedagogiczne i w akademie, ale właściwie od lat 70-tych nie powstała żadna szkoła państwowa. Wprawdzie udało się utworzyć system uczelni niepaństwowych, ale geografia szkolnictwa wyższego nie jest powszechna. Wspomnę, że w połowie województw dawnego podziału administracyjnego nie ma żadnej państwowej szkoły wyższej, że w 16 byłych województwach, mimo tak dynamicznego rozwoju uczelni niepaństwowych, nie ma żadnej szkoły wyższej.

Oczywiście byłoby dobrze, gdyby uniwersalne, na wysokim poziomie merytorycznym, wykształcenie uniwersyteckie, było bardziej powszechne. Jednakże droga do utworzenia uniwersytetu jest rzeczywiście bardzo długa.

Istnieją jednakże argumenty strony przeciwnej, których lekceważyć nie wolno. „Po co tworzyć nowe szkoły, czy nie lepiej finansować ośrodki już istniejące, zwłaszcza najlepsze uniwersytety?” Być może, że byłoby to nawet lepsze, tylko taki sposób realizacji polityki

edukacyjnej wymagałby ogromnych nakładów. Musiałby nastąpić przede wszystkim wręcz skokowy wzrost nakładów inwestycyjnych.

W 1997 roku wzrost nakładów na inwestycje w szkolnictwie wyższym, w porównaniu z rokiem poprzednim wyniósł prawie 40%, ale mimo tego jeśli będzie taki zakres finansowania inwestycji jak do tej pory, to na zrealizowanie 78 inwestycji, które prowadzone są w szkołach wyższych podległych Ministrowi Edukacji Narodowej, potrzeba co najmniej 5–6 lat. Tak więc wprowadzenie do planu nowych tytułów inwestycyjnych, budowanie na szeroką skalę nowych sal wykładowych, domów studenckich w dużych ośrodkach akademickich, byłoby bardzo kłopotliwe, przy zmniejszających się corocznie nakładach budżetowych.

Następna kwestia to dydaktyka szkoły wyższej. Wymaga ona jednak pewnej reformy. W jakim kierunku reforma ta powinna zmierzać? Otóż można wyrazić dwie opinie, które są tylko pozornie ze sobą sprzeczne. Przede wszystkim w szkole wyższej kształcenie powinno być bardziej zindywidualizowane. Jest ono zbyt sformalizowane, zbyt sprofilowane w ramach wąskich specjalności instytutów i wydziałów.

Student przechodząc z uczelni do uczelni na ten sam kierunek studiów natrafia na różnego typu kłopoty.

Minimum programowe dla danego kierunku, określone decyzją Rady Głównej, jest stanowiskiem rozsądnym, chociaż różnie może być przez środowisko przyjmowane. Nigdy nie wprowadzimy systemu punktowego – w wymiarze wewnątrzsystemowym i zewnętrznym – i nigdy nie wejdziemy do programów Unii Europejskiej, jeśli tego systemu rzeczywiście nie stworzymy. Jednocześnie uczelnia powinna mieć dużą swobodę w tworzeniu tej części programów studiów, która wychodzi poza minimum programowe.

Jakie więc czynniki tę swobodę powinny kształtować? Sądzi się, że dwa główne. Przede wszystkim potrzeby rynku pracy. Mogą one być różne, bo oczywiście trudno precyzyjnie przewidzieć i określić jakich fachowców w danym regionie rynek pracy potrzebował za lat 5, 10 czy 15. Możemy określić tylko główne wymiary tego zapotrzebowania.

Ale jest jeszcze drugi bardziej istotny element, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia akademickiego, mianowicie - dydaktyka powinna być powiązana z badaniami.

Wreszcie za kwestię o charakterze zasadniczym należy uznać system oceny jakości kształcenia i system akredytacji. Nie może być wątpliwości czy jesteśmy w stanie taki system stworzyć. Wprawdzie jest to bardzo trudne, ale wydaje mi się, że trzeba zbliżyć się do jego opracowania i wdrożenia. Jednakże nie jest to problem rządu, lecz środowiska. Środowisko powinno stworzyć system oceny jakości i akredytacji.

Jakim warunkom powinien odpowiadać taki system? Ocena powinna być powszechna i obligatoryjna. Mówiąc „powszechna” oznacza że obejmuje całe szkolnictwo wyższe, nie, tylko państwowe, ale również niepaństwowe. Akademicka Komisja Akredytacyjna, jedna dla całego systemu, powinna być raczej wybierana przez środowisko, pomimo pewnych wad takiego rozwiązania, gdyż wybór zawsze powoduje pewne uzależnienie.

Wydaje się, że ocena jakości kształcenia w jakiejś mierze, w perspektywie lat, powinna być powiązana z finansowaniem. Powinien istnieć związek, iż ten kto pracuje lepiej, powinien otrzymywać gratyfikację finansową.

Ocena powinna być przede wszystkim, aczkolwiek nie wyłącznie, oceną instytucjonalną, dokonywaną na szczeblu uczelni. Każda uczelnia ma własną specyfikę i do każdej z nich winny być stosowane inne kryteria. Kryteria te powinny powstawać po analizie celów i zadań szkoły, bowiem biorąc pod uwagę nawet ten sam kierunek studiów, cele i zadania uczelni niepaństwowej i państwowej nie muszą być takie same. Musi to być też ocena na poziomie studiów magisterskich, ale także ocena na poziomie studiów licencjackich. Do tej oceny musi być dopuszczony czynnik zewnętrzny, przynajmniej na etapie dochodzenia do decyzji.

Ocena przez odbiorcę usług edukacyjnych byłaby rzeczą wielce wskazaną, bo przecież nie musi być wcale zgodności między opinią środowiska akademickiego i oceną zewnętrzną.

Na tle powyższych uwag można postawić pytanie jakie powinny być relacje między rządem a uniwersytetami. Sądzi się, że rząd powinien mieć wpływ na dwie rzeczy. Przede wszystkim na wydatkowanie pieniędzy podatnika. A więc uczelnia państwowa winna być pod jakąś kontrolą, której obecnie w istocie nie ma, a także, że rząd winien mieć wpływ na określenie zakresu edukacji. Przy czym mówiąc o zakresie edukacji nie oznacza to powrotu do z góry ustalonych szczegółowych limitów, ale że ogólne w tej mierze wytyczne powinny istnieć. Jeśli tak, to wymagałoby to przede wszystkim zmiany sposobu finansowania uczelni.

Generalnie w perspektywie powinniśmy zmierzać w kierunku zamówień edukacyjnych. Zamówienia te powinny w pierwszej kolejności otrzymywać uczelnie, które kształcą najlepiej, a przy tym najtaniej.

Jakie natomiast zmiany o charakterze doraźnym należałoby wprowadzić w sposobie finansowania szkół wyższych?

Dotychczasowy algorytm podziału środków był bardzo dobry w pierwszym okresie rozwoju, ponieważ szybko wyzwalał proste rezerwy istniejące w szkołach. Obecnie jest on narzędziem, które wyraźnie promuje ilość a nie jakość, prowadząc do konkurencji między szkołami w której to nie zawsze wygrywają najlepsi.

Myślę, że powinniśmy przede wszystkim poszukać powiązania między liczbą studentów a kadrami dydaktyczną. W istocie tego powiązania w algorytmie nie ma. Można również zastanawiać się nad dalszą potrzebą dofinansowania studiów zaocznych w warunkach, kiedy właściwie nie ma żadnego związku między wysokością czesnego ustalaną przez uczelnie a kosztami kształcenia. Najczęściej jest tak, że studia, które są najbardziej popularne wśród młodzieży – są równocześnie najdroższe. Osobiście jestem zwolennikiem zrezygnowania z tego dofinansowania. Może to być również pewien argument na rzecz kształtowania bardziej właściwych proporcji między studiami zaocznymi i studiami dziennymi.

I wreszcie problem szkół niepaństwowych. Po weryfikacji całego systemu najlepsze szkoły niepaństwowe powinny być objęte dotacją rządową, ponieważ w dłuższym okresie czasu utrzymywanie szkoły tylko z czesnego nie zapewni jej prawidłowego rozwoju. Tym bardziej, że przecież rozwiną się one tylko wtedy, gdy będą prowadziły badania naukowe. Trudno, aby to student z czesnego finansował owe badania naukowe, które są powinnością państwa. Zanim jednak stworzy się taki system weryfikacji, szkoły te powinny być dofinansowywane „poprzez studenta” (np. stypendia naukowe dla najlepszych). (Przybysz, 1997, 21–25).

Przemiany struktury organizacyjnej szkół wyższych

Obecnie w wielu uczelniach w Polsce podejmowane są próby doskonalenia struktury organizacyjnej. Zmiany te następują pod wpływem głębokich przeobrażeń społeczno ekonomicznych zachodzących w otoczeniu uczelni oraz znaczącego zwiększenia przyznanego ustawą zakresu autonomii uczelni.

Przekształcenia struktury organizacyjnej szkół wyższych przybierają różne formy. Warto zatem omówić niektóre z nich, aby dokonać wstępnej oceny ich skuteczności.

W podrozdziale ukazano relacje zachodzące pomiędzy strukturą organizacyjną uczelni a jej ustawowo określonymi celami i zadaniami oraz innymi elementami otoczenia, takimi jak uwarunkowania gospodarcze i społeczno-demograficzne, system nauki i oświaty, a zwłaszcza model sterowania szkolnictwem. W tej części przedstawiono również klasyfikację czynników owej struktury oraz omówiono niektóre z nich.

Scharakteryzowano również przemiany struktury organizacyjnej szkół wyższych, począwszy od wczesnych lat pięćdziesiątych, aż do okresu startu do transformacji ustrojowej w końcu lat osiemdziesiątych.

Przytoczono i skomentowano te artykuły obowiązującej Ustawy o szkolnictwie wyższym (z 1990 roku), które odnoszą się, a nawet precyzują rozwiązania organizacyjne uczelni. Zaprezentowano również schematy organizacyjne wybranych uczelni.

Podrozdział zamyka część poświęcona uogólnieniom wyników przeprowadzonej analizy oraz wnioskowi końcowym sformułowanym w oparciu o wyniki badań i opinie autorów zajmujących się tym zagadnieniem.

Warunki i czynniki struktury organizacyjnej szkoły wyższej

Problem racjonalizacji struktur organizacyjnych szkolnictwa wyższego i poszczególnych uczelni od wielu lat nie traci na popularności. Spowodowane jest to między innymi tym, że ciągle zmieniające się warunki funkcjonowania tych instytucji modyfikują ich cele i zadania, a te z kolei wymuszają dostosowanie elementów owej struktury do zmieniającego się charakteru realizowanych przez poszczególne uczelnie.

Na strukturę organizacyjną uczelni istotny wpływ wywiera szereg czynników oddziałujących tak z zewnątrz, jak i wewnątrz niej. Zdaniem specjalistów, dogodnym kryterium usystematyzowania tych czynników jest rodzaj połączeń systemu (szkoły wyższej z otoczeniem). Szkołę wyższą można bowiem przedstawić w postaci układu połączonego z otoczeniem systemem wejść i wyjść.

Wśród czynników natury organizacyjnej, związanych z wejściami układu, należy wymienić efekty realizacji podstawowych funkcji uczelni określone hasłowo jako: absolwenci, kadra naukowa, wyniki badań, działalność na rzecz środowiska oraz informacje o pożądanych wielkościach tych i innych czynników (wyjść). Informacje te stanowią podstawę samo-regulacji funkcjonowania uczelni.

Z kolei wyjścia układu mają niejednorodny charakter. Można je podzielić na dwie grupy. Do pierwszej należą czynniki, które stanowią materialną podstawę funkcjonowania szkoły, stąd określa się je jako **wejścia warunkujące**. Są to:

- studenci,
- pracownicy uczelni,
- wyposażenie materialne (budynki, aparatura, środki pieniężne itp.).

Wielkość, proporcje zastosowania i sposób połączenia wymienionych czynników wejściowych w jednostkach organizacyjnych są istotnymi elementami określającymi strukturę uczelni. Poziom i proporcje wejść warunkujących wyznaczają bowiem możliwe do zastosowania metody realizacji zadań.

Odmienne charakter ma druga grupa czynników wejściowych, na którą składają się wy-suwane wobec uczelni oczekiwania władz i grup nacisku poza samą szkołą i wewnątrz niej. Ta grupa czynników, określana mianem **wejść regulujących**, stanowi element dynamizujący strukturę organizacyjną uczelni, precyzując i uaktualniając bieżące jej zadania.

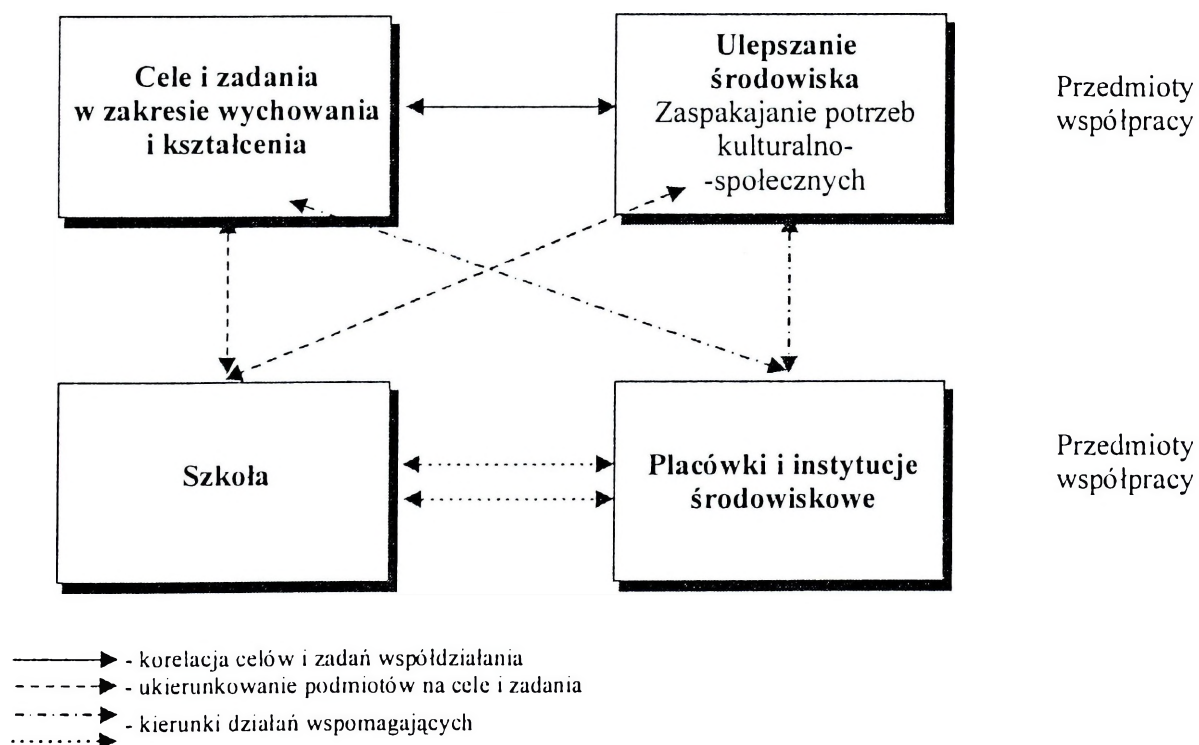
Przyjmując jako punkt wyjścia twierdzenie, że strukturę organizacyjną uczelni można ocenić jedynie w powiązaniu z całokształtem jej sposobu zorganizowania, należy uwzględnić w analizie jeszcze jeden element, a mianowicie zasady organizacji procesu dydaktycznego i badawczego.

Sumując powyższe uwagi można opisać mechanizm kształtowania struktury organiza-cyjnej jako następujący ciąg działań:

- wejścia regulujące określają aktualne zadania uczelni;
- poziom i proporcje wejść warunkujących wyznaczają możliwe do zastosowania me-tody realizacji zadań;
- w wyniku konfrontacji zadań uczelni z zestawem możliwych metod działania doko-nuje się wyboru sposobu realizacji zadań uczelni;
- ukształtowany w ten sposób proces wytwórczy stanowi podstawę określenia struktury organizacyjnej.

Rysunek 4

Układ sprzężony szkoła-środowisko



Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 31

Ze względu na wagę omawianego zagadnienia, tj. ze względu na znaczenie wymienionych czynników w kształtowaniu struktury organizacyjnej uczelni, postanowiono niektóre, ważniejsze z nich omówić szerzej. Wcześniej jednak scharakteryzowano pokrótce cele i zadania uczelni określone przez ustawy o szkolnictwie wyższym z 1984 i 1990 roku.

Szkoły wyższe są systemami złożonymi, które pozostają w ścisłych związkach z otoczeniem (środowiskiem). Otoczeniem szkoły wyższej są szersze systemy, takie jak system oświatowy, system kulturowy oraz całość społeczeństwa.

W literaturze przedmiotu – zwłaszcza zagranicznej – zróżnicowany zbiór obiektów funkcjonujących w otoczeniu dzieli się na ogólne i szczegółowe. Otoczenie ogólne tworzą wszelakie organizacje i jednostki, z jakimi uczelnia wchodzi w interakcje w toku swej działalności. Zależności te można przedstawić na przykładzie układu „uczelnia – środowisko lokalne”, czy układu „uczelnia – szkolnictwo”.

Współdziałanie środowiska lokalnego ze szkołą wyższą w dziedzinie kształcenia i przekształcania środowiska czyni ów układ układem sprzężonym. (zob. rys. 4)

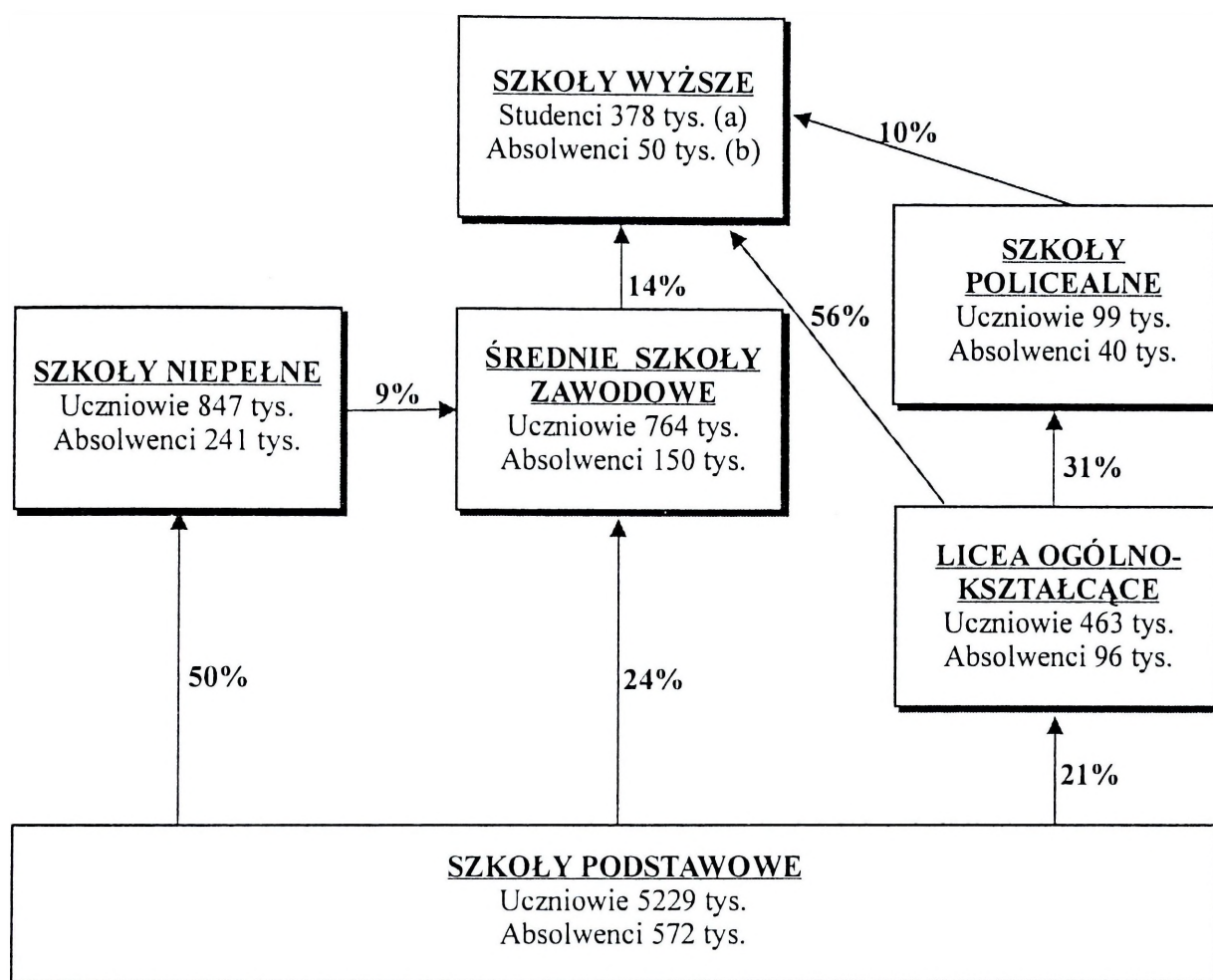
Podstawowymi podmiotami współpracy środowiskowej są:

- instytucje wychowania naturalnego (rodzina),
- organizacje wyznaniowe (kościół),
- placówki kulturalne (świetlice, domy kultury, biblioteki, kina, teatry. Kluby, muzea),
- organizacje świeckie,
- środowiska pracy (zakłady usługowe),
- ośrodki zdrowia, poradnie,
- instytucje wymiaru sprawiedliwości.

Nie mniej istotną rolę odgrywa wzajemny związek szkół średnich, podstawowych z uczelnią. Przygotowują one przyszłych studentów oraz w pewnej mierze kształtują nabór na studia. (zob. rys. 5) (Kozioł, Barczak, 1995, s. 29–33).

Rysunek 5

Szkolnictwo – schemat ogólny



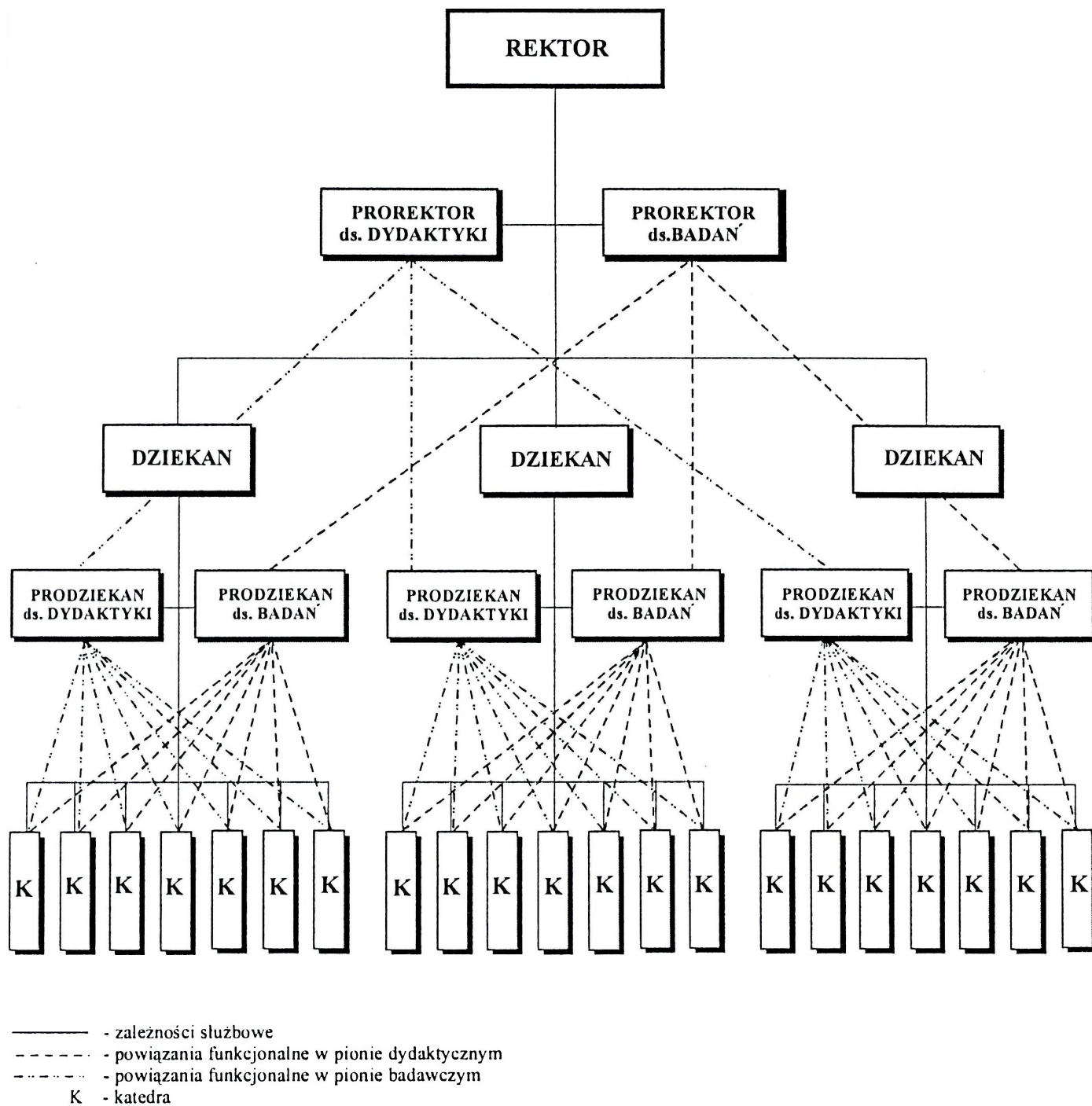
(a) uczniowie i studenci w roku szkolnym 1989/91,
 (b) absolwenci w roku szkolnym 1988/89

Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 32

Ogólna charakterystyka rozwiązań strukturalnych uczelni funkcjonujących w minionym okresie

Struktura organizacyjna szkół wyższych ulegała kilkakrotnie istotnym przekształceniom na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat. Punktem wyjścia tych przekształceń była każdorazowo zmiana zadań uczelni (generująca z kolei zmianę sposobu realizacji funkcji), wynikająca przede wszystkim z aktualnych potrzeb gospodarki i życia społecznego oraz ingerencji Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i władzy politycznej.

Rysunek 6
Struktura katedralna



Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 34

We wspomnianym czterdziestoleciu można wyróżnić kilka okresów. Pierwszy z nich, obejmujący początek lat pięćdziesiątych, odznaczał się istnieniem scentralizowanej struktury organizacyjnej w uczelniach. System zarządzania oparto na jednoosobowym kierowaniu uczelnią, a jej podstawowe jednostki – katedry – nastawione były głównie na sprawne przekazywanie studentom wiedzy z zakresu wąskiej specjalizacji (zob. rys. 6). Szczegółowo określono zadania dydaktyczne, wyznaczono limity przyjęć na studia, a proces badawczy

opierał się głównie na badaniach indywidualnych, teoretycznych. Jak można zauważyć decydującą rolę odgrywały zadania dydaktyczne, organizatorem procesu kształcenia był wydział, a katedra stanowiła jednostkę wykonawczą. Jej samodzielność wydatnie ograniczał jednoosobowy system kierowania i niewielkie możliwości prowadzenia badań.

W drugim okresie funkcjonowania struktury katedralnej (lata 1956–1960) zmienił się – obok zasobów kadrowych i materialnych – stopień samodzielności katedry. Powodem tych zmian było wprowadzenie nowego systemu kierowania w szkołach wyższych, który najogólniej mówiąc charakteryzował się dominującą rolą ciał kolegialnych w kierowaniu. Wzrosła również samodzielność uczelni w ustalaniu kierunków i metod działania. Podniesienie wymogów kwalifikacyjnych w stosunku do pracowników naukowych, przy równoczesnym zmniejszeniu zadań dydaktycznych, stworzyło dogodne warunki do rozwoju badań, prowadzących m. in. do uzyskania stopni naukowych.

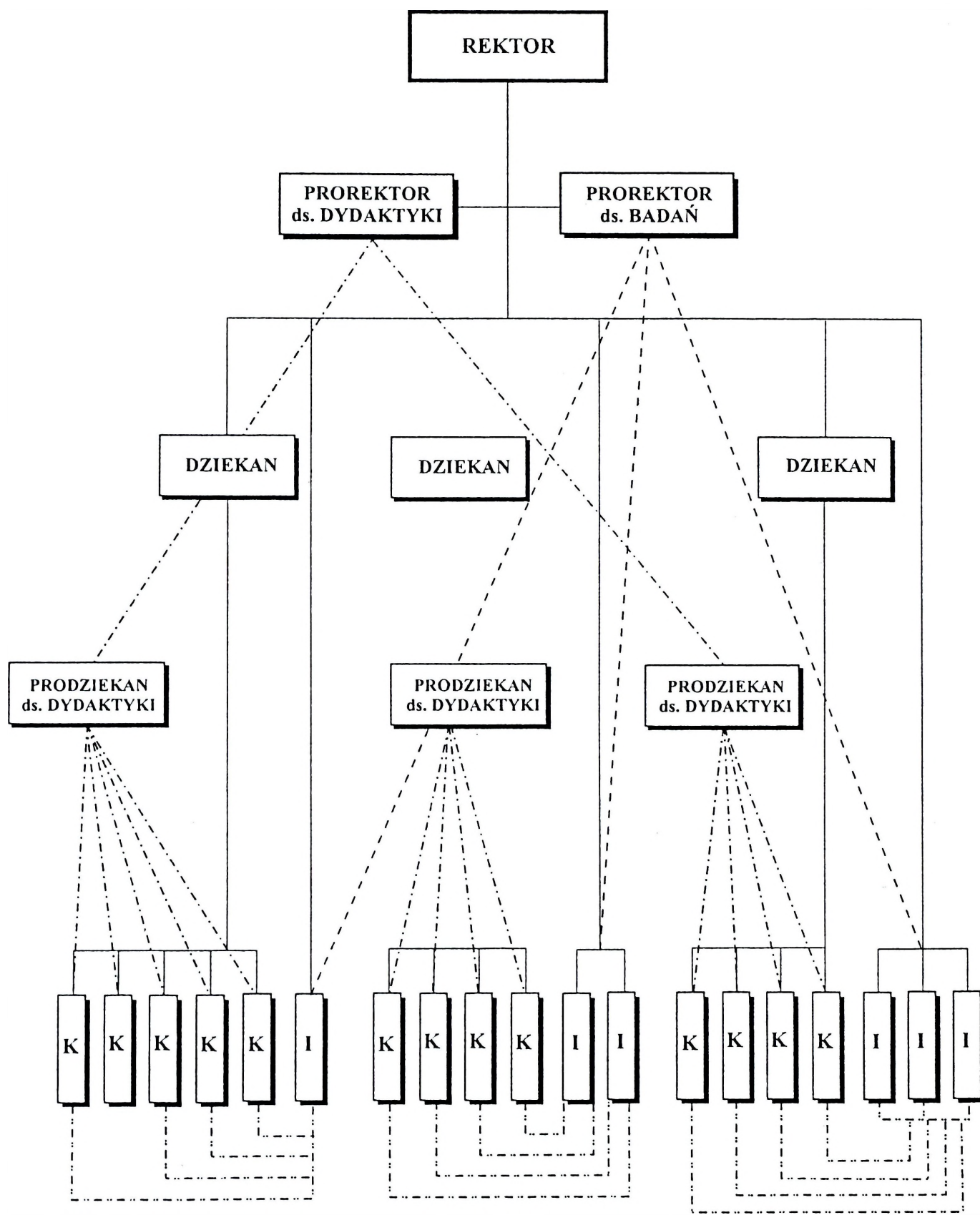
W miarę rozwoju kadr naukowych, badań i środków technicznych do ich realizacji, uznano, iż należy stworzyć jednostki organizacyjne większe od katedr. W końcu dekady lat sześćdziesiątych powołano – zwłaszcza w wyższych szkołach technicznych – pojedyncze instytuty, których zadaniem było integrowanie działalności badawczej katedr i prowadzenie badań we własnym zakresie.

Charakterystyczną cechą kształtującego się w tym czasie w uczelniach systemu kierowania jest podział zadań zgodnie z podstawowymi funkcjami uczelni. Ponadto, wzrost wielkości szkół i zróżnicowanie ich zadań spowodowały pogłębienie funkcjonalnego kierowania, który objął także jednostki administracyjne na szczeblu uczelni. Modelowy przebieg tych powiązań w strukturze katedralno-instytucjonalnej przedstawiono na rys. 7.

W początku lat siedemdziesiątych nastąpiło powszechne wprowadzenie w uczelniach struktury instytutowej, opartej na instytucie naukowo-dydaktycznym (zob. rys. 8 i 9). Wkrótce okazało się jednak, że prowadzenie działalności dydaktycznej bezpośrednio na szczeblu instytutu jest niekorzystne. Wystąpiła zatem potrzeba utworzenia wewnątrz instytutów mniejszych jednostek organizacyjnych, tj. zakładów dydaktyczno-naukowych lub innych oddzielnych zespołów. W okresie tym stosowano dwa różne rozwiązania organizacyjne dotyczące zakładów. W pierwszym z nich zakłady stały się odpowiednikiem katedr, istniejących przed reorganizacją, z tym jednak, że ich zakres samodzielności był znacznie mniejszy. W drugim rozwiązaniu dokonano rozdzielenia obu funkcji uczelni (dydaktycznej i badawczej) na wszystkich szczeblach, aż do jednostki wykonawczej.

Rysunek 7

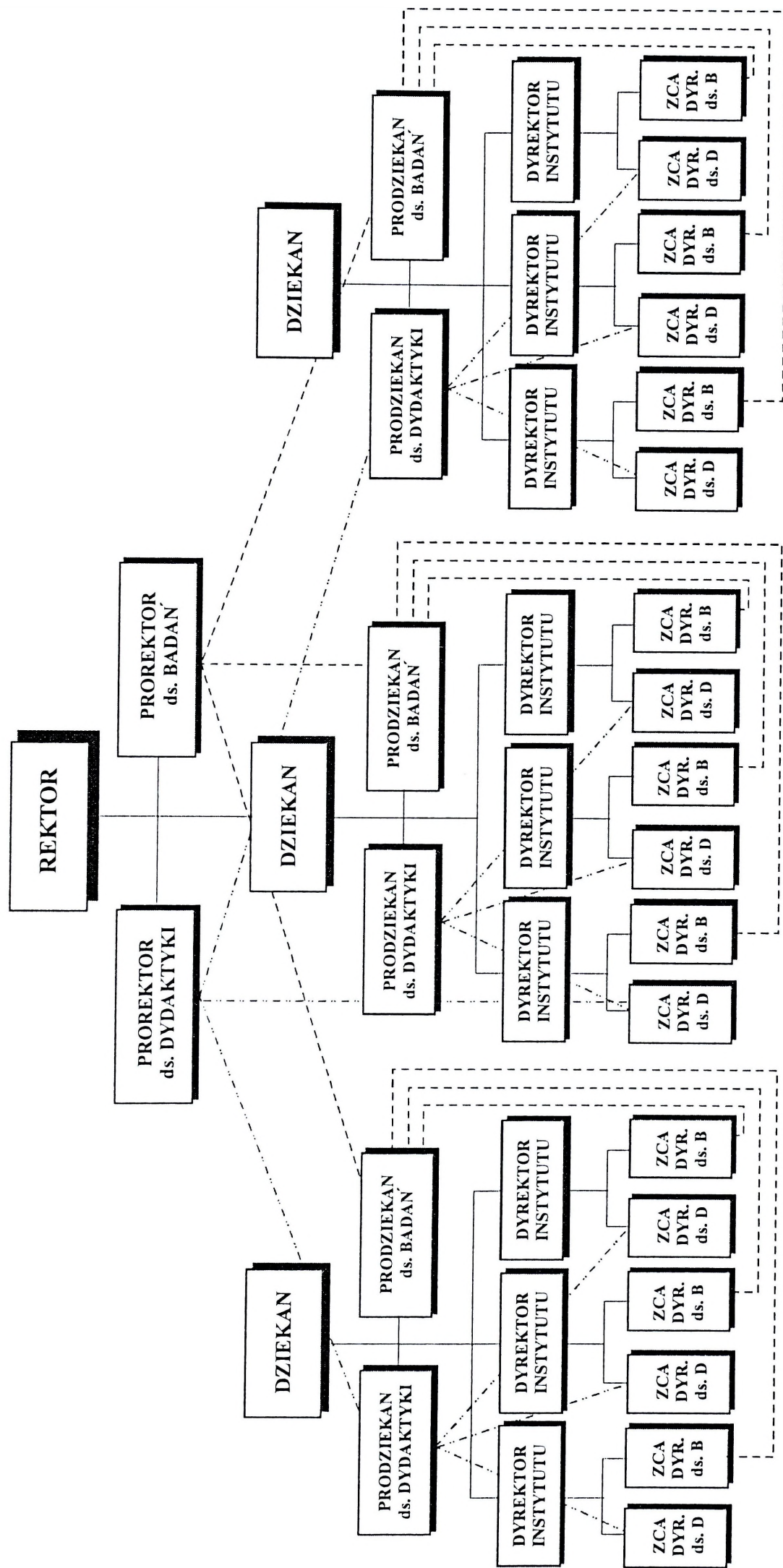
Struktura katedralno-instytutowa z instytutem wydziałowym



- - zależności służbowe
- - - - - powiązania funkcjonalne w pionie dydaktycznym
- . - . - powiązania funkcjonalne w pionie badawczym
- · - · - powiązania personalne w realizacji badań
- K - katedra
- I - instytut

Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 34

Rysunek 8
Struktura instytutowa przy „trójsektorowym” systemie kierowania działalnością badawczą i dydaktyczną

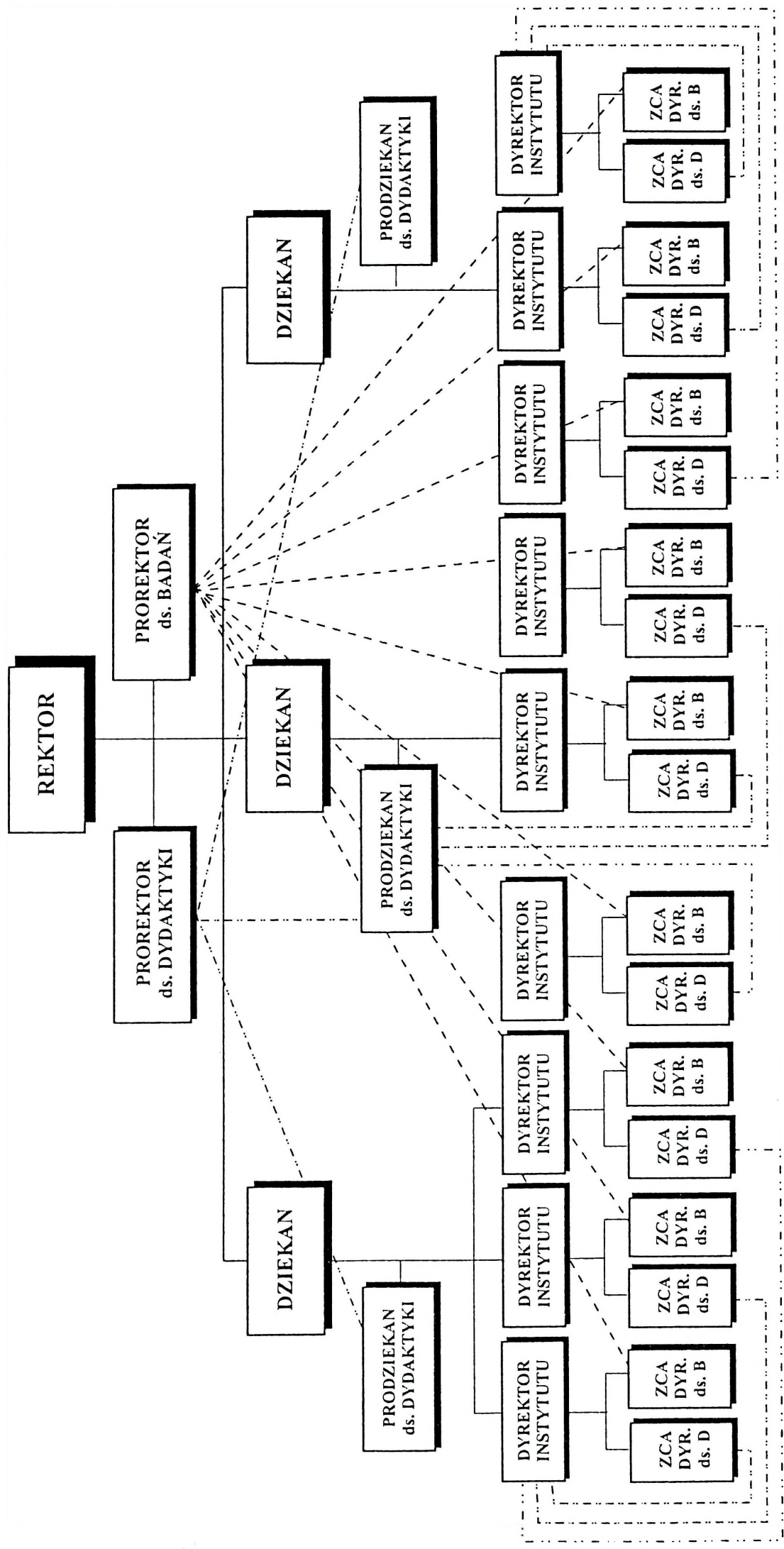


ZCA DYR. ds. D - zastępca dyrektora ds. dydaktycznych,
ZCA DYR. ds. B - zastępca dyrektora ds. badań

— - zależności służbowe,
- - - powiązania funkcjonalne w pionie dydaktycznym,
- - - powiązania funkcjonalne w pionie badawczym,

Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 36

Rysunek 9
Struktura instytutowa przy ograniczeniu roli wydziału do kierowania działalnością dydaktyczną



ZCA Dyr. ds. D - zastępca dyrektora ds. dydaktycznych,
ZCA Dyr. ds. B - zastępca dyrektora ds. badań

— - zaliczności służbowe,
- - - - powiązania funkcjonalne w pionie dydaktycznym,
- - - - powiązania funkcjonalne w pionie badawczym,

Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 37

W kształceniu kadr naukowych zastąpiono układ „mistrz – uczeń” występujący w katedrze układem „pracownik naukowy – zespół badawczy”. Zdaniem badaczy, zajmujących się tym zagadnieniem, zmniejszenie bezpośredniej opieki i odpowiedzialności za kształcenie kadr naukowych dyrektora instytutu spowodowało zahamowanie rozwoju młodych kadr.

W wyniku analizy struktury instytutowej stwierdzono brak wewnętrznej konsekwencji niektórych rozwiązań, przejawiający się głównie w podziale kompetencji między wydziałem a instytutem. Instytut, który prowadził badanie, był zarazem wykonawcą zleconych mu przez wydział zadań, które były dla pracowników instytutu funkcjami drugorzędnymi, finansowo mało atrakcyjnymi. Z drugiej strony, władza wydziału w stosunku do podległych mu instytutów była niewielka, ponieważ wydział nie decydował o przydziale środków finansowych i etatów.

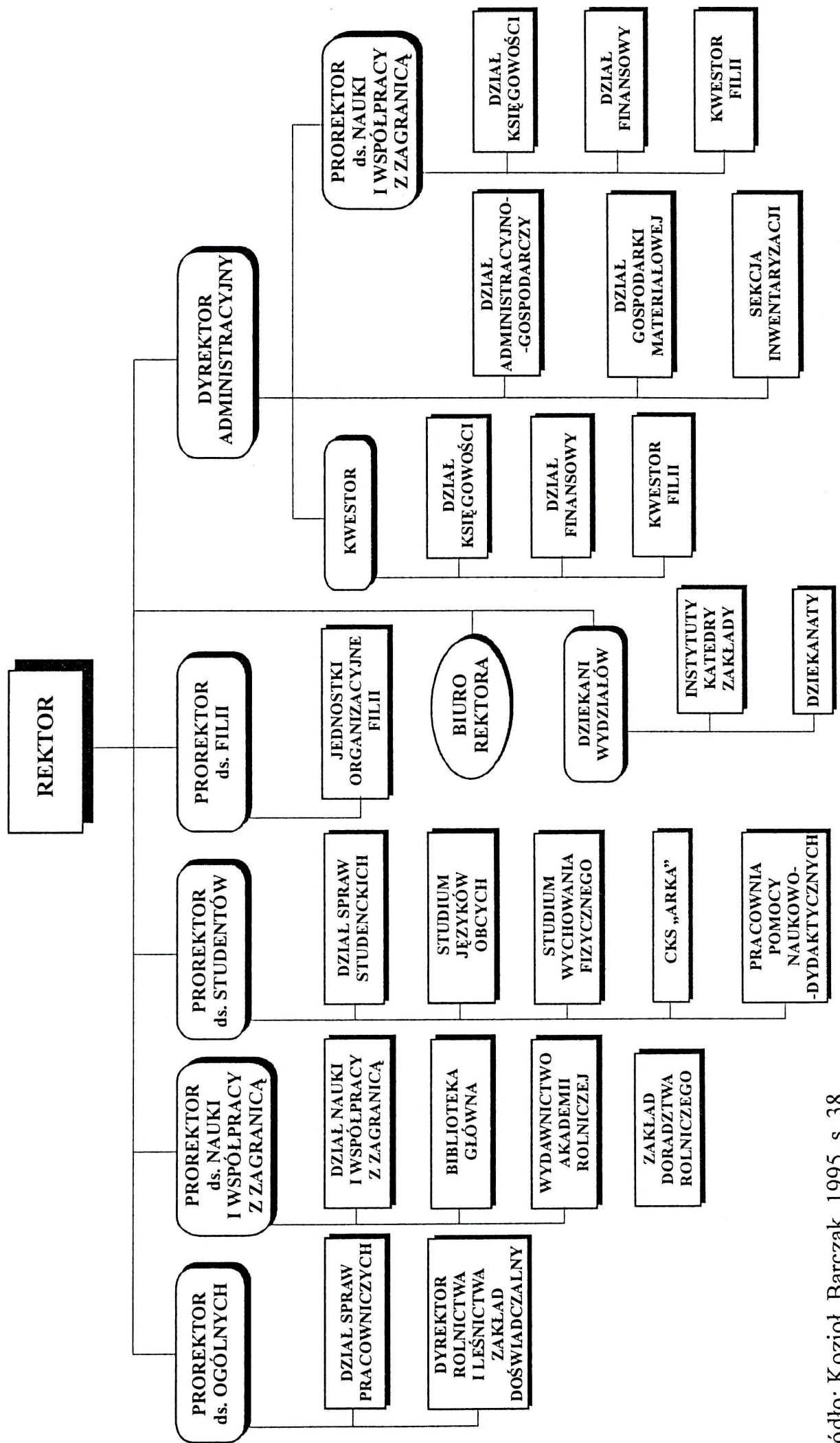
Szybko zmieniająca się sytuacja gospodarcza i społeczna kraju nasuwa nowe problemy, związane z organizacją szkoły wyższej. Korzystając z dużej autonomii uczelnie w różny sposób je rozwiązują. Niektóre, ważniejsze rozwiązania organizacyjne wprowadzone w różnych typach szkół w ostatnich latach przedstawiono w dalszej części podrozdziału. (Kozioł, Barczak, 1995, s. 33–39).

Prezentacja współczesnych rozwiązań strukturalnych

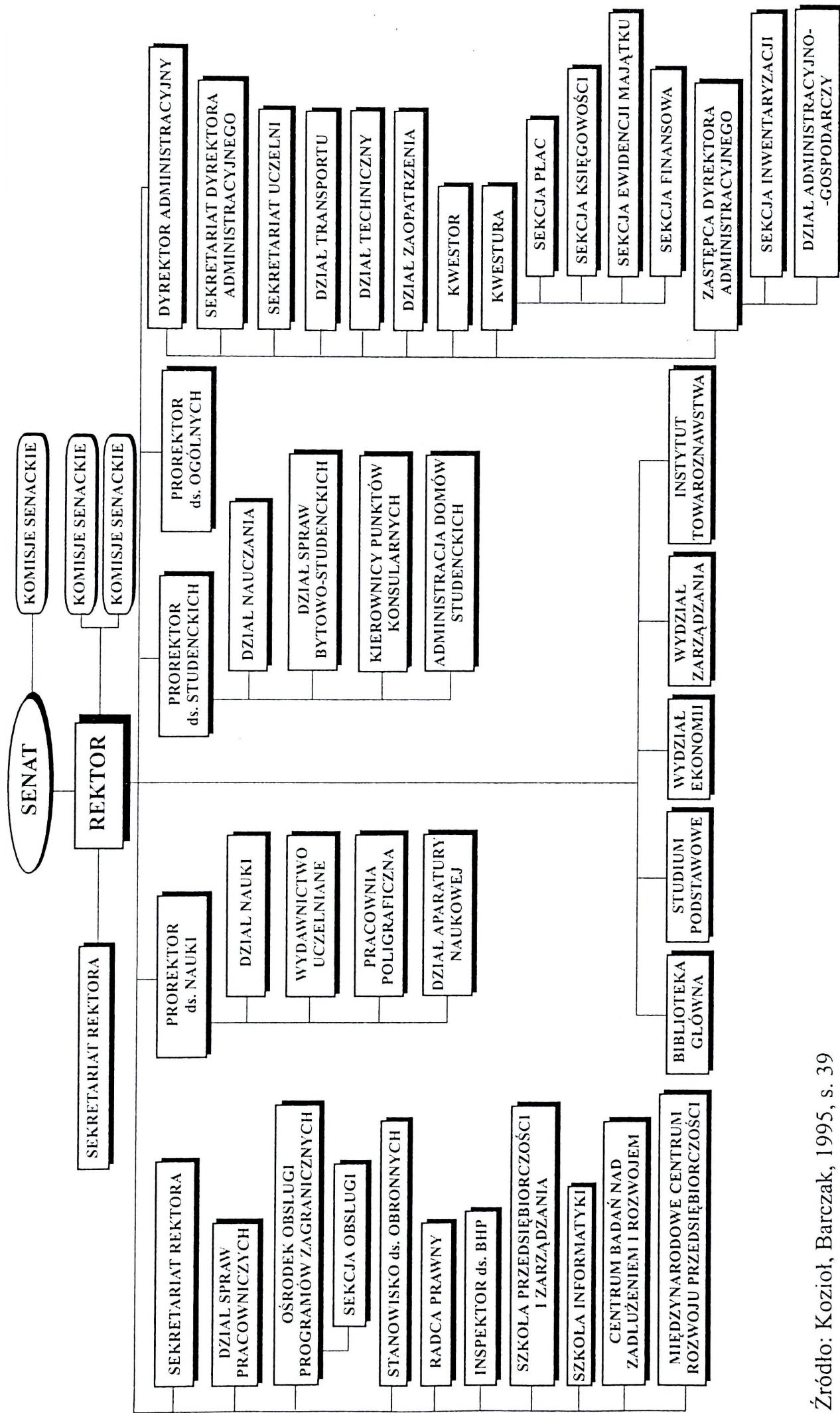
Cele i zadania uczelni oraz ramowo ujęty jej statut formalny określa Ustawa o szkolnictwie wyższym z 1990 roku. Należy zatem skomentować jej postanowienia, które odnoszą się do struktury organizacyjnej szkoły wyższej oraz podstawowych elementów tej struktury.

W skład uczelni wchodzi jednostki organizacyjne (podsystemy). Jeżeli statut szkoły nie stanowi inaczej, to podstawową jednostką organizacyjną jest wydział, który może prowadzić jeden lub kilka kierunków studiów. Zadania powierzone wydziałom pokrywają się z zadaniami całej uczelni. Są one rozdzielone pomiędzy jednostki niższego szczebla. Zgodnie z art. 64 pkt. 3 i 4 Ustawy z 1990 r.: „Na terenie uczelni mogą być tworzone inne jednostki organizacyjne, w szczególności: ogólnouczelniane, międzywydziałowe i pozawydziałowe (...), można też powoływać jednostki międzyuczelniane i jednostki powiązane z innymi podmiotami, w szczególności z instytucjami i placówkami naukowymi, oświatowymi, artystycznymi” (zob. rys. 10 i 11).

Rysunek 10
Schemat organizacyjny Akademii Rolniczej w Krakowie



Rysunek 11
 Schemat organizacyjny Akademii Ekonomicznej w Krakowie (stan w dniu 10.10.1993r.)



Źródło: Koziół, Barczak, 1995, s. 39

Jedną z ogólnouczelnianych jednostek jest biblioteka główna, która spełnia zadania naukowe, dydaktyczne i usługowe. Pełni też funkcje (...) ogólnodostępnej biblioteki naukowej, będącej zarazem ogniwem ogólnokrajowej sieci dokumentacji i informacji naukowej i sieci bibliotecznej. Na sieć biblioteki składają się, oprócz biblioteki głównej, jej filie, biblioteki zakładowe (wydziałów, instytutów itp.). Jej zadaniem jest kompletowanie i opracowywanie księgozbioru, wymiana doświadczeń z innymi placówkami, prowadzenie przysposobienia bibliotecznego dla studentów. Wynika z tego, że biblioteka jest jednostką wielofunkcyjną, prowadzącą działalność na rzecz szkoły”.

Oprócz wydziałów można wyróżnić instytuty kierunkowe, które prowadzą i organizują prace badawcze oraz dydaktyczno-wychowawcze związane z określonymi kierunkami studiów, instytuty specjalistyczne prowadzące prace badawcze i dydaktyczno-wychowawcze w zakresie wyodrębnionej dyscypliny naukowej lub grupy pokrewnych dyscyplin. (zob. rys. 12).

Innymi rodzajami jednostek organizacyjnych wchodzących w skład wydziału, instytutów lub katedr są zakłady tworzone jako jednostki pracy naukowej w ramach specjalności. Można również wyodrębnić zakłady międzyinstytutowe, w których tworzone są mniejsze jednostki, np. zakłady naukowe i dydaktyczne wyspecjalizowane w ściśle określonych zadaniach. Niższymi typami tych jednostek są: laboratoria, pracownie, stacje naukowe, kliniki, sekcje, zespoły, placówki i obserwatoria o wspólnych celach prowadzenia, wykonywania prac naukowych i dydaktycznych w ramach danej dyscypliny oraz różnych zadaniach określonych przez statuty i regulaminy uczelni.

W gruncie rzeczy Ustawa sankcjonuje istniejące dotąd w uczelniach jednostki i komórki organizacyjne (z wyjątkiem partii politycznych) i zezwala na dużą swobodę w tworzeniu nowych jednostek w przyszłości.

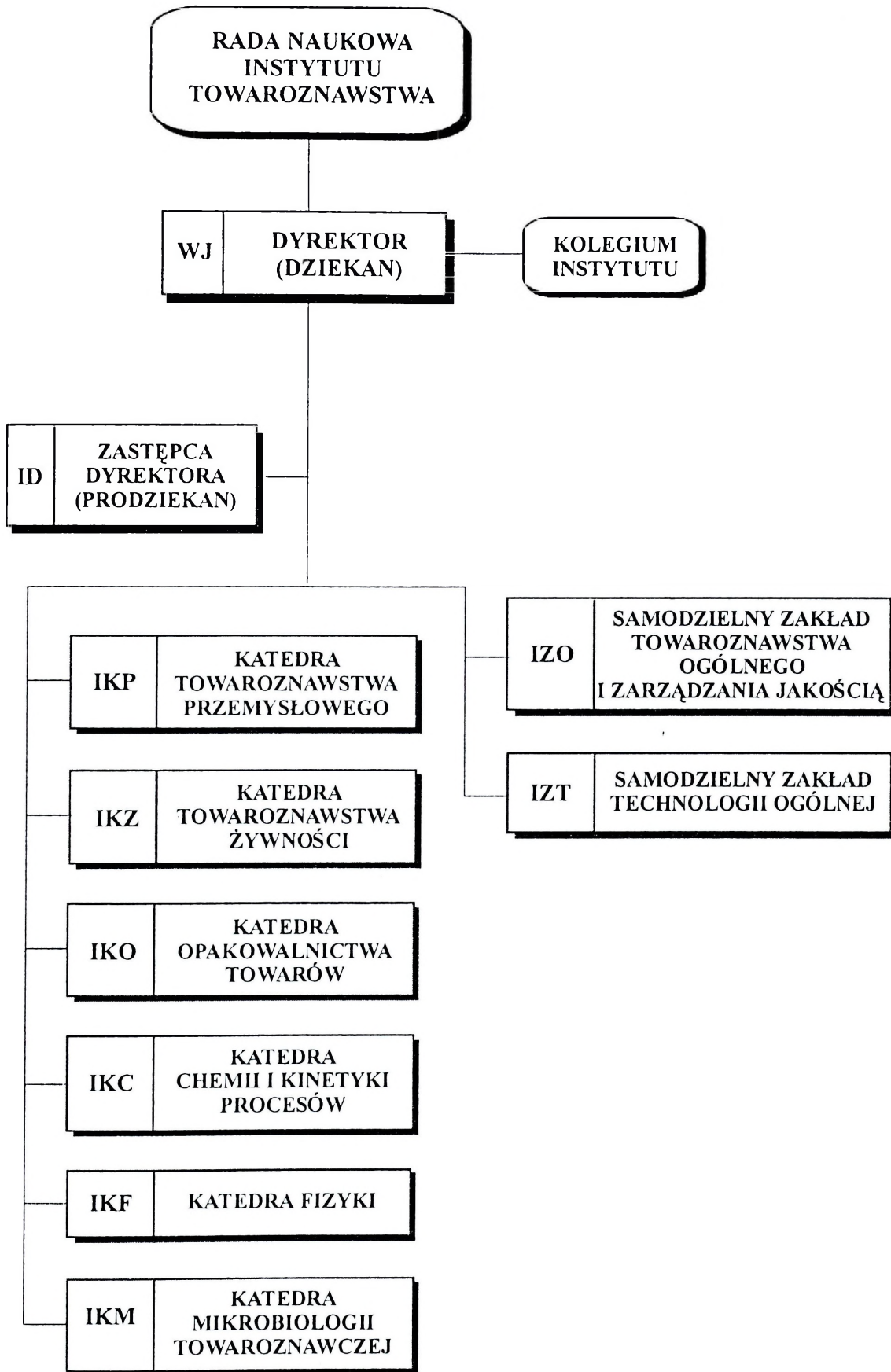
Niektóre jednostki, stanowiące integralną część uczelni, powiększają się wraz z jej rozwojem. Są to jednostki administracyjne, które można podzielić, biorąc pod uwagę stopień bezpośredniości związku ich celu działania z zasadami jednostek organizacyjnych uczelni, na:

- zaplecze socjalno-bytowe,
- jednostki finansowo-kadrowe i zaopatrzeniowe,
- jednostki uczestniczące w organizowaniu badań i działalności dydaktycznej.

Nad całością funkcjonowania uczelni kontrolę sprawują odpowiednie organy uczelni, tj.: organy kolegialne: senat i rady wydziałów, organy wyborcze: kolegia elektorów, które są określone przez statut uczelni i jednoosobowe organy wykonawcze: rektora i dziekanów (rys. 13).

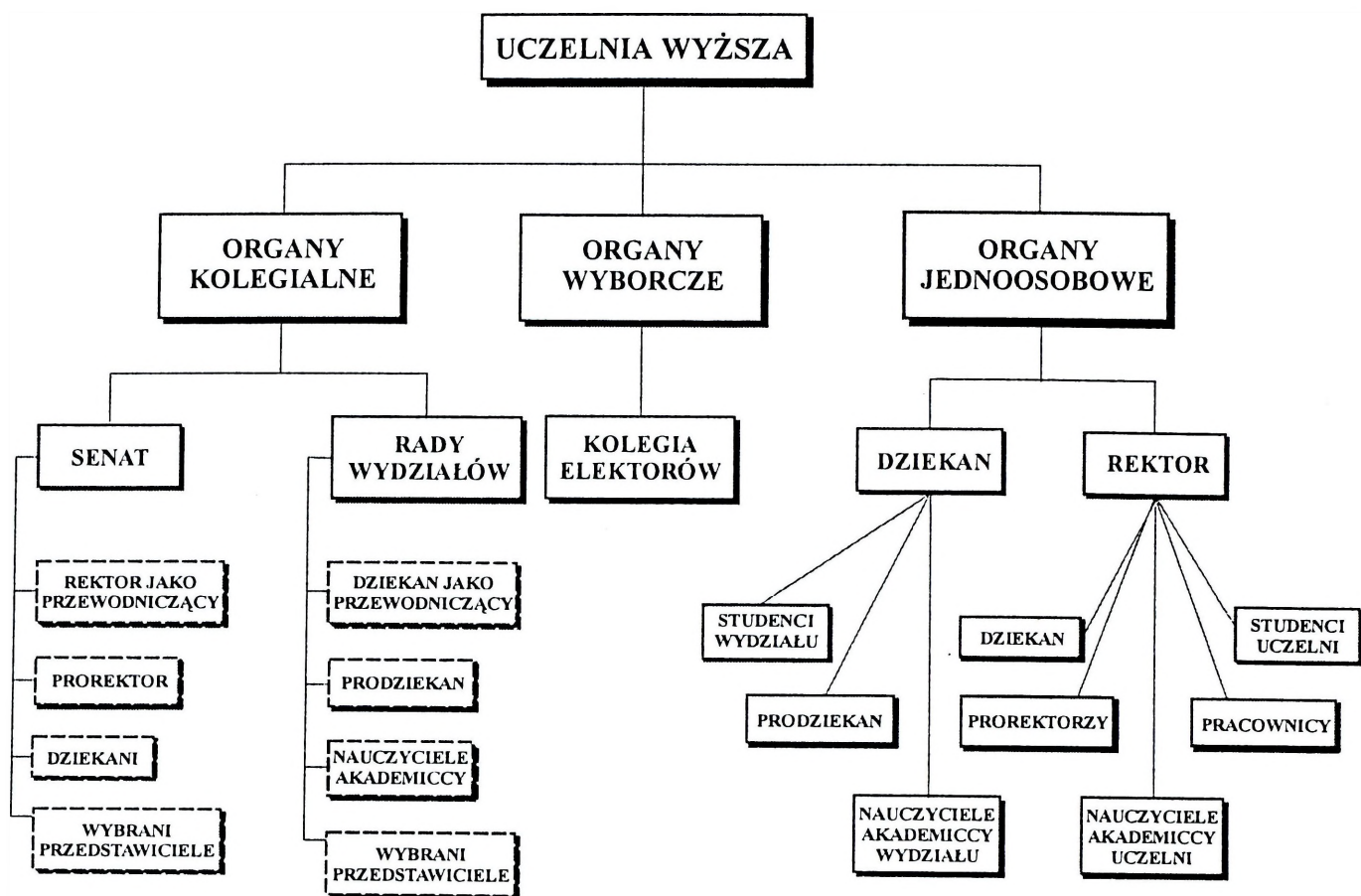
Rysunek 12

Schemat organizacyjny Instytutu Towaroznawstwa Akademii Ekonomicznej w Krakowie



Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 40

Rysunek 13
Organy uczelni



Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 42

Ustawa, uwzględniając od lat wysuwane postulaty i dezyderaty społeczności akademickiej zmierzające do demokratyzacji i rozszerzenia autonomii uczelni, wyposażyła ciała kolegialne uczelni w liczne uprawnienia stanowiące i opiniodawcze. W szczególności oraz w najwyższym stopniu dotyczy to senatu i rady wydziału. Senat spełnia wiele zadań, m.in.:

- ustala ogólne kierunki działalności uczelni;
- tworzy i znosi, na wnioski rady wydziału, kierunki studiów;
- nadaje tytuły doktora honoris causa;
- wyraża zgodę na zawieranie umów z instytucjami zagranicznymi;
- ustala pensje dla pracowników naukowych;
- ocenia działalność rektora.

Do senatu oprócz rektora, prorektora i dziekanów wchodzi przedstawiciele nauczycieli akademickich, samorządu studenckiego, pracowników uczelni nie będących nauczycielami akademickimi, ponadto dyrektor administracyjny, kwestor, dyrektor biblioteki głównej.

Innym organem kolegiальnym jest rada wydziału, do której należy m.in.:

- ustalenie ogólnych kierunków działania wydziału;
- uchwalenie planu rzeczowo-finansowego wydziału;
- ocena działalności dziekana;
- uchwalanie programów nauczania.

W jej skład wchodzi: dziekan, prodziekani, nauczyciele akademicki, przedstawiciele pozostałych nauczycieli akademickich zatrudnionych na wydziale oraz przedstawiciele samorządu studenckiego.

Najwyższym organem wykonawczym jest rektor szkoły, który kieruje działalnością uczelni oraz reprezentuje ją na zewnątrz. Jest on przełożonym: prorektorów, dziekanów, nauczycieli akademickich, studentów, pracowników. Jego zadaniem jest:

- podejmowanie decyzji dotyczących funkcjonowania uczelni, mienia uczelni;
- sprawowanie nadzoru nad administracją;
- wydawanie regulaminu organizacyjnego uczelni;
- dbanie o przestrzeganie prawa, porządku i bezpieczeństwa na terenie uczelni.

Rektor jest wybierany przez kolegium elektorów lub przez senat. Tryb jego wyboru określa statut uczelni.

Dziekan jest wybierany przez radę wydziału albo kolegium elektorów. Kieruje on wydziałem i reprezentuje go na zewnątrz. Ponadto:

- jest przełożonym pracowników i studentów wydziału;
- podejmuje decyzje dotyczące funkcjonowania wydziału;
- dba o przestrzeganie prawa i bezpieczeństwa na wydziale;
- podejmuje decyzje określone w statucie uczelni.

Dużą rolę w funkcjonowaniu uczelni odgrywa podział studiów i ich prowadzenie. Według art. 4 Ustawy o szkolnictwie wyższym z 1980 roku: „W uczelni mogą być prowadzone jednolite studia magisterskie, studia wyższe zawodowe i uzupełniające studia magisterskie (...), studia podyplomowe, studia doktoranckie oraz studia i kursy specjalne”. Uczelnia może prowadzić studia typu otwartego dla słuchaczy nie będących studentami. Ponadto studia mogą być prowadzone jako: dzienne, wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne.

Jednym z podstawowych zadań uczelni jest kształcenie studentów. Stąd też liczba jak i struktura studiujących silnie oddziałuje na strukturę organizacyjną uczelni. W końcu lat osiemdziesiątych stwierdzono spadek liczby studentów, lecz w następnym okresie, tj. na początku lat dziewięćdziesiątych, odnotowano wzrost. Zauważono również istotną zmianę struktury osób studiujących. Wydatnie zmniejszył się odsetek studentów i absolwentów wyż-

szych szkół technicznych, wzrósł natomiast udział studentów wyższych szkół pedagogicznych, akademii medycznych i akademii teologicznych (zob. tab. 4 i 5). Warto dodać, że koszty kształcenia studentów w wyższych szkołach technicznych są trzykrotnie wyższe niż na humanistycznych kierunkach studiów. Oddziałuje to zatem na wielkość wydatków budżetowych państwa ponoszonych na szkolnictwo wyższe.

Tabela 4
Studenci i absolwenci szkół wyższych według kierunków studiów

Wyszczególnienie	1980/81	1985/86	1989/90		1980	1985	1989
			ogółem	w tym % kobiet			
	w tys.				absolwenci		
	studenci				absolwenci		
Ogółem	453,7	340,7	378,4	51,3	84,0	59,7	50,0
Grupy kierunków studiów:							
– techniczne	145,9	84,9	84,6	17,4	24,9	16,3	10,4
– rolnicze	40,5	23,2	22,5	43,5	7,2	5,7	3,8
– ekonomiczne	54,5	34,8	38,5	55,5	9,7	8,1	4,4
– prawno-administracyjne	32,0	19,9	23,8	50,0	7,5	4,3	2,7
– humanistyczne	84,1	87,1	106,1	75,0	15,9	11,8	14,4
– matematyczno-przyrodnicze	36,6	32,7	36,4	60,0	8,2	4,3	5,0
– medyczne	35,1	34,2	37,5	62,2	5,5	5,3	5,1
– wychowania fizycznego	13,5	12,3	14,6	36,9	3,0	1,8	2,1
– artystyczne	7,8	7,6	6,2	48,6	1,4	1,3	0,9
– teologiczne	3,7	4,0	8,2	37,6	0,7	0,8	1,2

Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 44

Tabela 5
Szkoły wyższe – studenci i absolwenci

System szkoły Typ studiów	1989/90 szkoły	1980/81	1985/86	1989/90	1989 absolwenci
		studenci			
		w tys.			
Ogółem	98	453,7	340,7	378,4	50,0
Studia dzienne	x	299,1	265,8	290,9	38,4
wieczorowe	x	22,5	4,9	1,8	0,5
zaoczne	x	126,4	68,4	84,1	11,0
uniwersytety	11	131,7	116,9	133,0	16,4
wyższe szkoły techniczne	18	127,6	71,9	72,0	8,5
akademie rolnicze	9	61,0	35,5	35,9	5,8
akademie ekonomiczne	6	34,1	21,5	23,6	2,7
wyższe szkoły pedagogiczne	10	36,9	36,2	46,2	6,9
akademie medyczne	11	35,1	34,2	37,5	5,1
wyższe szkoły morskie	2	3,6	3,0	2,4	0,5
akademia wychowania fizycznego	6	13,2	11,8	14,0	2,0
wyższe szkoły artystyczne	7	7,7	7,5	8,0	1,1
akademie teologiczne	8	1,8	2,2	5,8	1,0

Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 45.

Zdecydowane zmiany w strukturze szkolnictwa wyższego, kierunkach studiów oraz liczbach studiujących nastąpiły w ostatnich 5–6 latach XX wieku.

Zmiany te (opr. GUS rok 2000) przedstawiają zestawienia.

Kolejnym, nie mniej istotnym zadaniem uczelni, również ze swej strony silnie oddziałującym na jej strukturę organizacyjną, jest rozwój potencjału naukowego. W szczególności zadanie to sprowadza się do stymulowania pracowników naukowych, do zdobywania stopni naukowych oraz tytułów naukowych (Stopniami naukowymi są stopnie doktora i doktora habilitowanego określonej dziedziny nauki lub dziedziny sztuki w zakresie danej dyscypliny naukowej lub artystycznej. Tytułem naukowym jest tytuł profesora określonej dziedziny nauki lub dziedziny sztuki). Liczbę tytułów naukowych i stopni naukowych nadanych w poszczególnych latach, przedstawiono w tabeli 6 i 7, natomiast strukturę zatrudnienia nauczycieli akademickich w poszczególnych rodzajach szkół wyższych przedstawia tabela 8.

Ocenę pracowników naukowych oraz rozwoju badań naukowych, jak również programu i poziomu studiów przeprowadza Komitet Badań Naukowych.

Komitet dokonuje kategoryzacji uczelni w następujący sposób:

- Kategoria A – jednostka niezbędna dla polskiej nauki, posiadająca uznaną pozycję światową. Stanowi jeden z głównych ośrodków danej dyscypliny w kraju, w decydujący sposób przyczyniający się do podnoszenia jej poziomu, m.in. na drodze promocji kadr. Jest organizatorem lub współorganizatorem konferencji międzynarodowych, współpracuje z zagranicznymi ośrodkami, co potwierdzają wspólne programy badawcze, zagraniczni naukowcy przyjeżdżają do niej na staże, czy w celu prowadzenia wspólnych eksperymentów. Tematyka badawcza jest spójna i wiąże się z istnieniem szkół naukowych, a struktura kadrowa gwarantuje przyszłość. Posiada liczne monografie, publikacje w uznanych międzynarodowych periodykach, obszerną listę cytowań oraz kadrę, w której znajdują się członkowie czołowych towarzystw naukowych i redakcji czasopism, naukowcy zapraszani jako „invited speakers” czy „visiting professors”.

- Kategoria B – jednostka posiadająca silną pozycję krajową potwierdzoną dorobkiem, którego większość publikowana jest w czasopismach krajowych, jest organizatorem lub współorganizatorem konferencji krajowych z udziałem gości zagranicznych, wykazuje się związkami z innymi jednostkami naukowymi. Tematyka naukowa reprezentuje dobry poziom, lecz nie doprowadziła do wykształcenia szkół naukowych. Indywidualni pracownicy odbywają staże zagraniczne, w wyniku których powstają wspólne publikacje.

- Kategoria C – jednostka o znaczeniu lokalnym, o aktywności niewielkiej i lokalnej głównie w czasopismach o małym znaczeniu, względnie drugorzędnych czasopismach zagranicznych, tematyka badawcza, aczkolwiek użyteczna dla bezpośredniego otoczenia, jest przyczynkarska i niezbyt nośna naukowo.



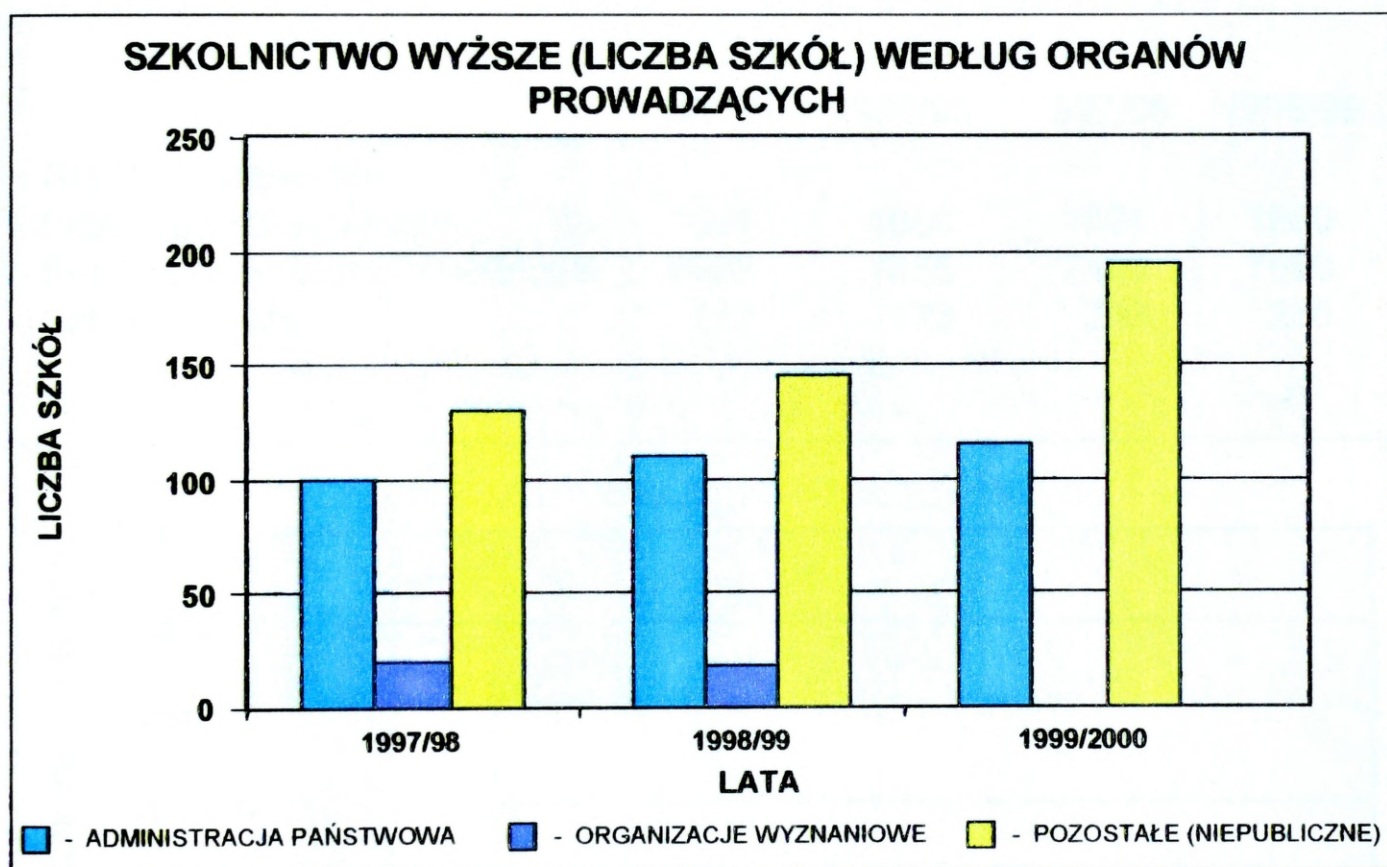
WYŻSZE UCZELNIE
na dzień 30.11.2000

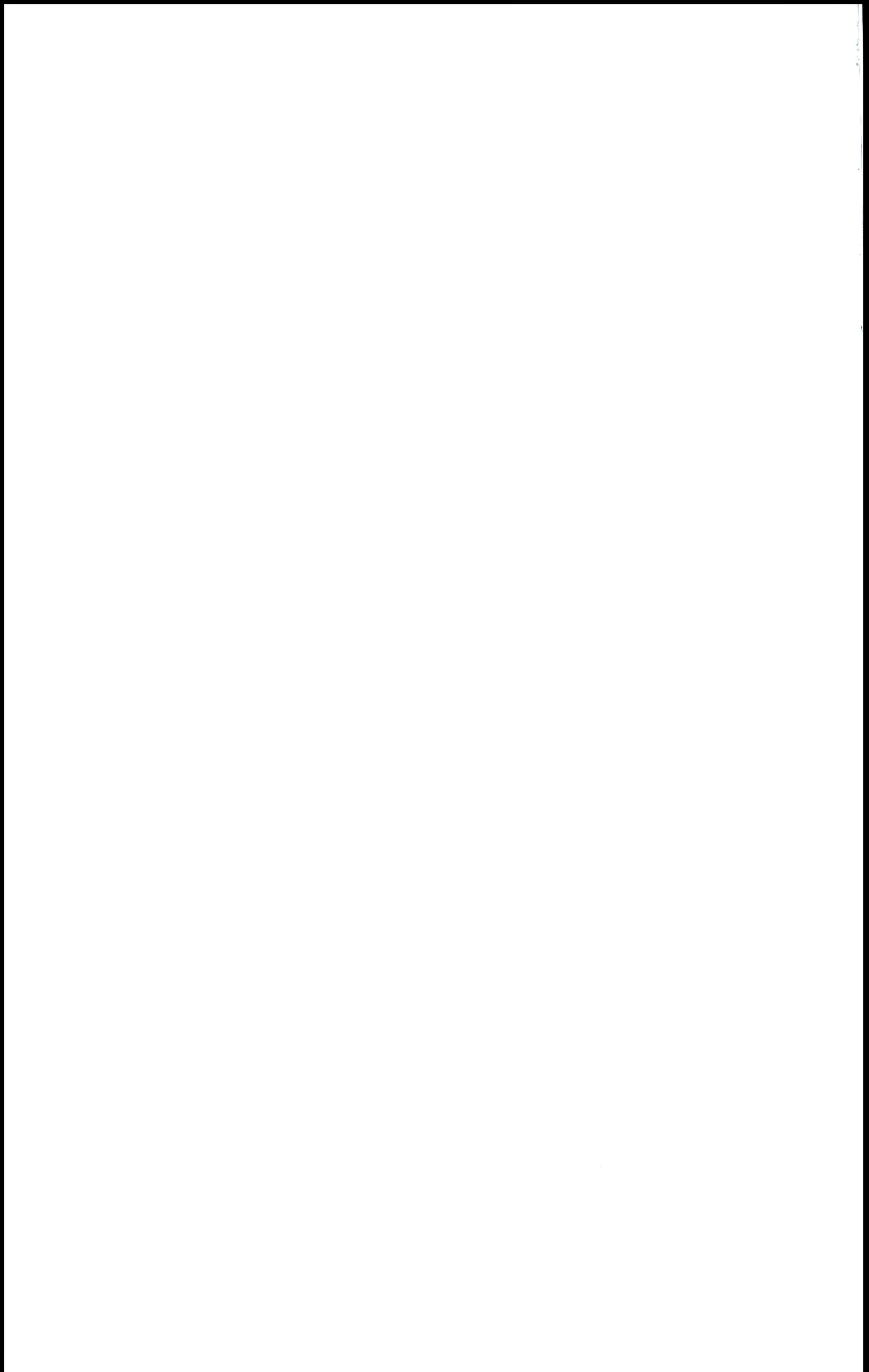
	OGÓŁEM	PUBLICZNE	NIEPUBLICZNE
LICZBA UCZELNI WYŻSZYCH	310	115	195
LICZBA STUDENTÓW	1 578 241	1 106 798	471 443



SZKOLNICTWO WYŻSZE (LICZBA SZKÓŁ) WEDŁUG ORGANÓW PROWADZĄCYCH

	1997/98	1998/99	1999/2000
ADMINISTRACJA PAŃSTWOWA	98	106	115
ORGANIZACJE WYZNANIOWE	17	16	
POZOSTAŁE (NIEPUBLICZNE)	131	144	195



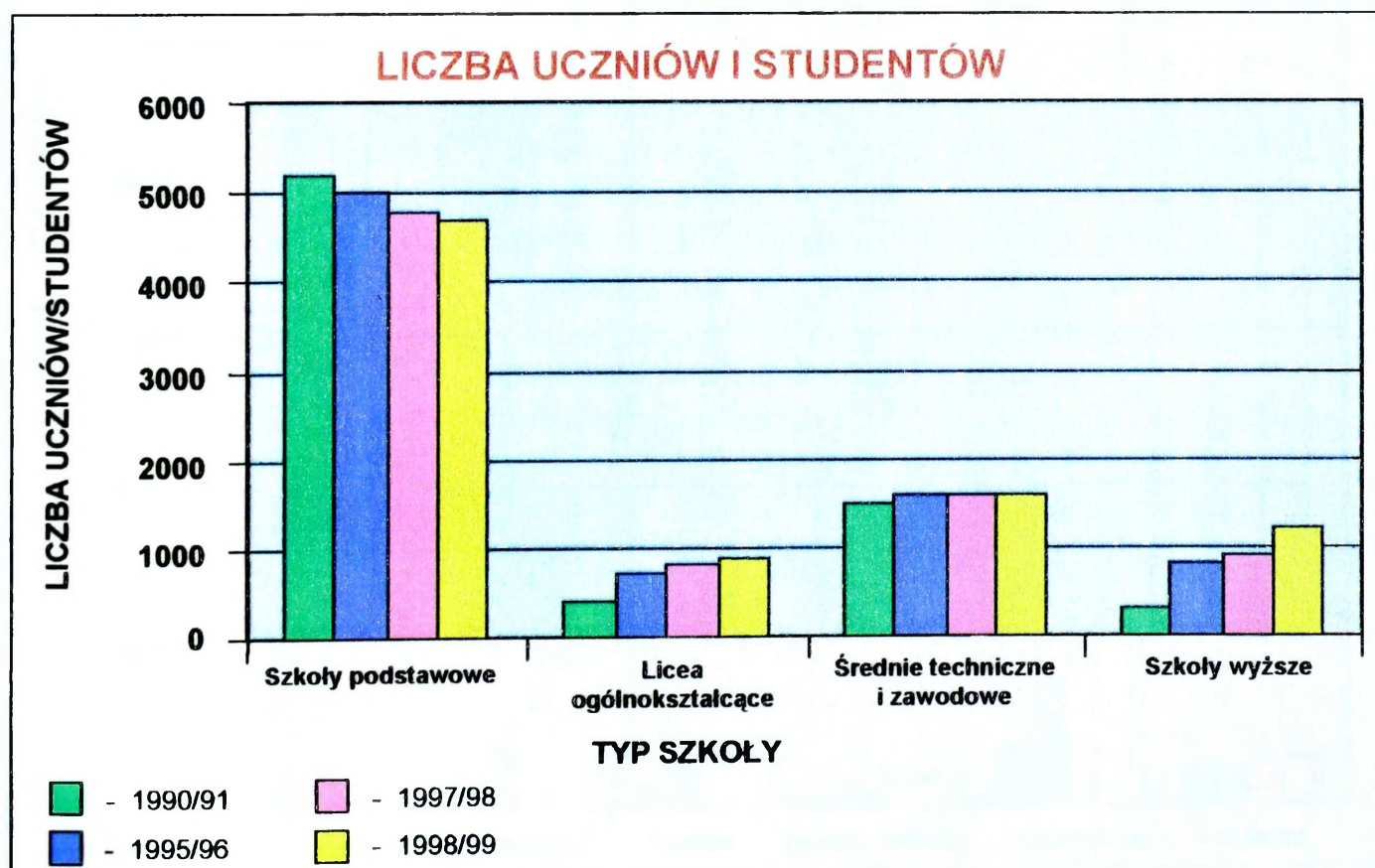


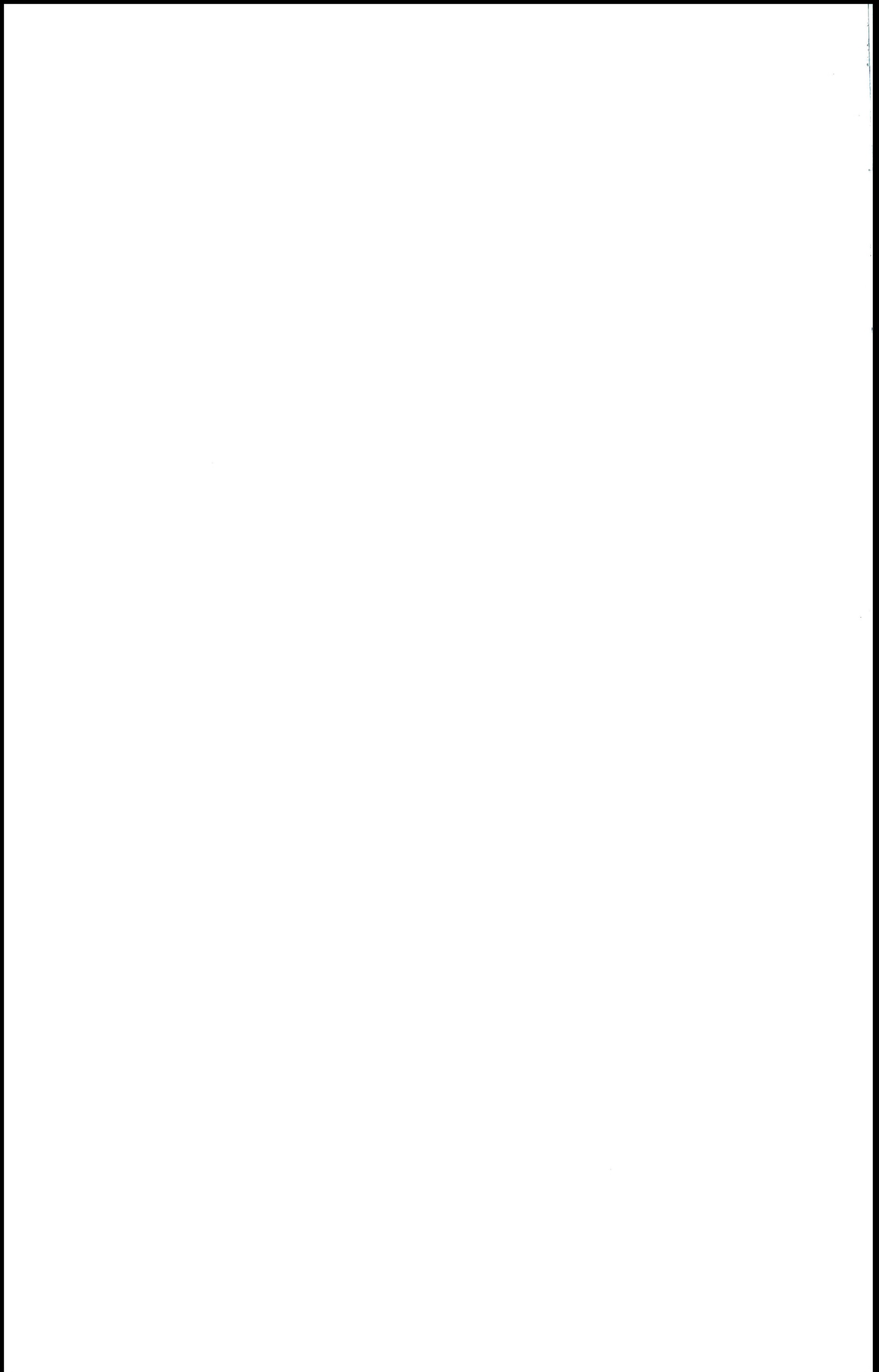
LICZBA UCZNIÓW I STUDENTÓW (w tys.)

	LATA			
	1990/91	1995/96	1997/98	1998/99
Szkoły podstawowe	5178	5015	4811	4664
Licea ogólnokształcące	445	682	756	808
Średnie techniczne i zawodowe	1451	1568	1559	1565
Szkoły wyższe	403	794	871	1274

LICZBA SZKÓŁ

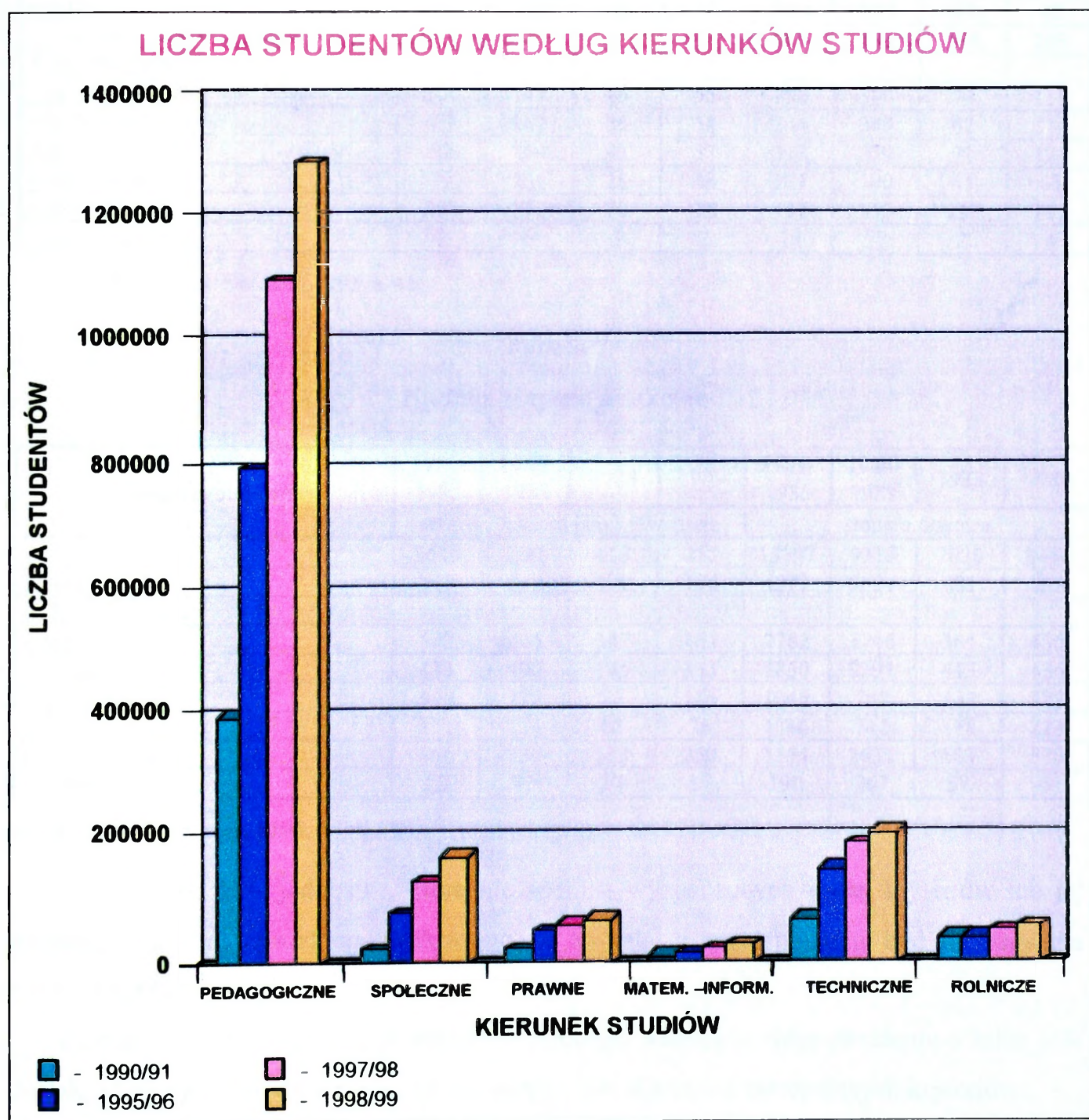
	LATA			
	1990/91	1995/96	1997/98	1998/99
Szkoły podstawowe				
Licea ogólnokształcące	1091	1688	1824	1980
Średnie techniczne i zawodowe	6602	7455	7489	7660
Szkoły wyższe	112	179	246	266





LICZBA STUDENTÓW WEDŁUG KIERUNKÓW STUDIÓW

	1990/91	1995/96	1997/98	1998/99
PEDAGOGICZNE	403824	794642	1091841	1273955
SPOŁECZNE	17609	77936	128590	162904
PRAWNE	19000	47330	53849	56807
MATEM.-INFORM.	9660	15014	20470	24097
TECHNICZNE	68141	151142	191881	210677
ROLNICZE	28950	28667	35285	39049



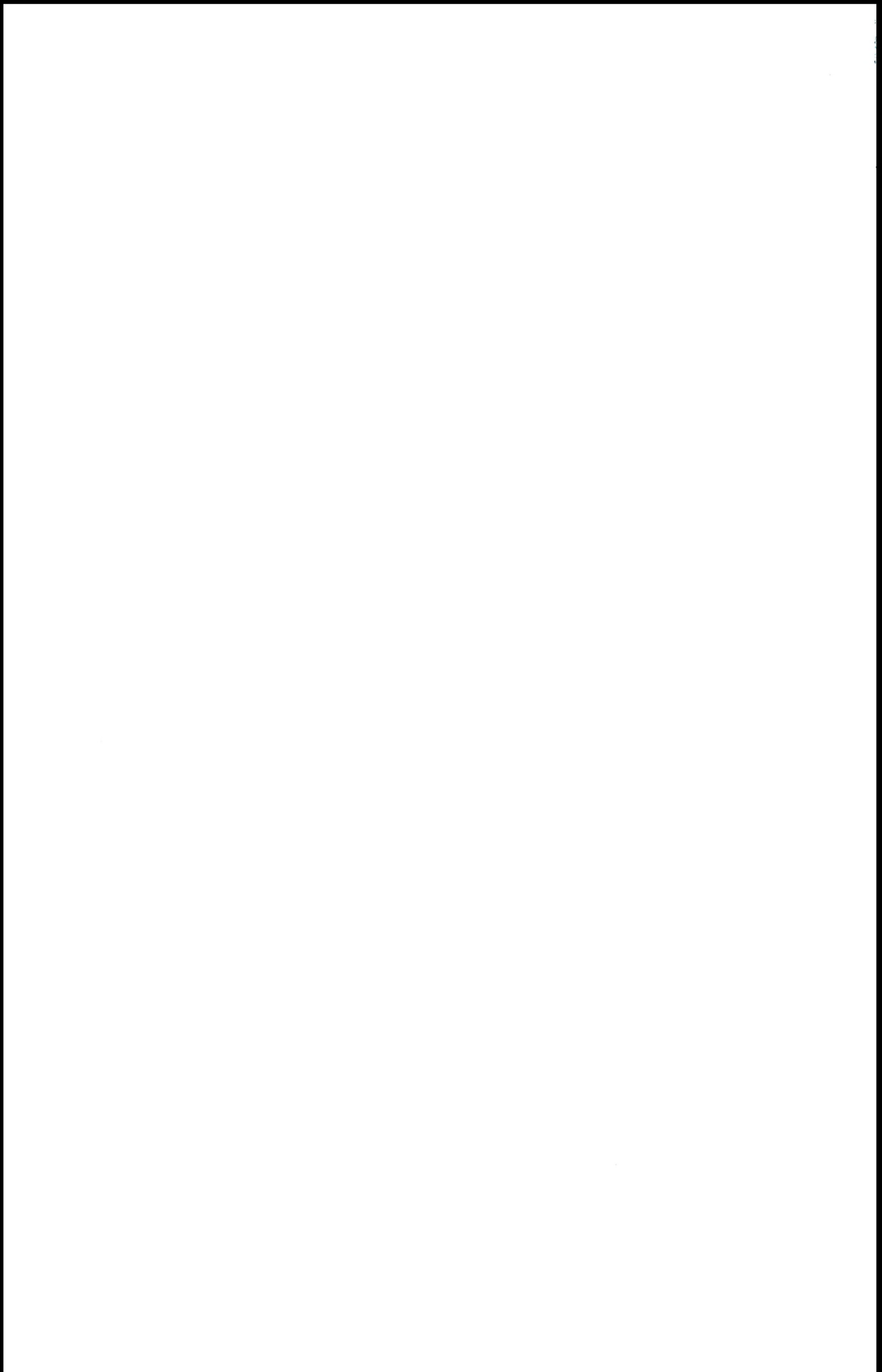


Tabela 6
Nadanie tytułów naukowych profesora
(na podstawie danych kancelarii Prezydenta RP)

Wyszczególnienie	1981-1985	1986-1989	1988	1989	1981-1985	1986-1989	1988	1989
	tytuł profesora zwyczajnego				tytuł profesora nadzwyczajnego			
Ogółem	576	851	223	296	1444	1760	391	614
w tym kobietom	66	106	29	36	264	308	73	108
Instytucje wnioskujące:								
– szkolnictwo wyższe	333	489	120	176	662	990	222	358
– PAN	72	86	22	34	177	175	43	47
– instytucje naukowo-badawcze	171	276	81	86	605	595	126	209
W dziedzinie nauk:								
– przyrodniczych	101	147	45	56	258	309	74	110
– technicznych	95	162	36	58	244	349	62	114
– medycznych	92	164	41	57	318	339	71	121
– rolniczych	77	101	28	48	171	190	45	68
– społecznych	204	271	70	75	437	556	137	197
– pozostałych	7	6	3	2	16	17	2	4

Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 46.

Tabela 7
Nadane stopnie naukowe

Wyszczególnienie	1981-1985	1986-1989	1988	1989	1981-1985	1986-1989	1988	1989
	stopień doktora habilitowanego				stopień doktora			
Ogółem	2615	2583	653	755	13527	9310	2020	2440
w tym kobiet	519	539	139	156	4297	2691	601	696
w dziedzinie nauk:								
– przyrodniczych	542	613	147	165	2782	1746	364	436
– technicznych	483	490	145	133	3850	2191	413	436
– medycznych	448	375	96	116	1046	742	138	223
– rolniczych	231	254	65	76	1046	742	138	223
– społecznych	856	780	173	250	3554	2633	583	670
– pozostałych	55	71	27	15	190	267	57	5

Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 24.

- Kategoria D – jednostka, która nie spełniła wyznaczonych wyżej kryteriów lub jej działalność nie ma charakteru naukowego, w związku z czym powinna być finansowana z innych źródeł.

Pomimo spełnienia podanych kryteriów ogólnych kategoria ulega obniżeniu o kilka jednostek, kiedy sytuacja charakteryzuje się jednym lub kilkoma z następujących kryteriów:

- nie rokującą perspektyw sytuacją kadrową: wysokim średnim wiekiem w grupie adiunktów, brakiem dynamiki rozwoju kadry, odwróconą piramidą kadrową;
- wyraźnym nierównym poziomem zakładów czy innych odpowiadających struktur;

Tabela 8

Kategoryzacja wydziałów, instytutów wybranych uczelni w Polsce (wg KBN)

Lp.	Uczelnie wyższe	Liczba kategorii			
		A	B	C	D
1	Uniwersytet Warszawski	14	4	8	5
2	Uniwersytet Wrocławski	12	14	13	2
3	Uniwersytet Poznański	12	5	3	-
4	Uniwersytet Jagielloński	6	5	1	3
5	Uniwersytet w Toruniu	4	7	1	2
6	Uniwersytet Gdański	4	6	2	2
7	Uniwersytet w Lublinie	2	3	2	4
8	Uniwersytet Łódzki	1	6	4	-
9	Uniwersytet Śląski	1	7	4	-
10	KUL	1	5	4	2
11	AE Wrocław	1	5	4	3
12	Szkoła Główna Handlowa	-	6	4	2
13	AE Kraków	-	2	-	6
14	AE Poznań	-	3	2	-
15	Uniwersytet Szczeciński	-	2	-	4
16	WSP Zielona Góra	-	1	2	4
17	Politechnika Świętokrzyska	-	1	5	-
18	WSP Kielce	-	-	4	3
19	WSP Opole	-	-	4	3
20	WSP Słusk	-	-	3	3
21	WSP Kraków	-	-	2	1
22	WSP Częstochowa	-	-	2	4
23	Politechnika Lubelska	-	-	1	4
24	ASP Kraków	-	-	1	1
25	ASP Warszawa	-	-	1	1
26	WSP Olsztyn	-	-	1	5
27	WSP Rzeszów	-	-	1	4
28	AE Katowice	-	-	1	-
29	Akademia Muzyczna Warszawa	-	-	1	-
30	AGH	-	-	1	-
31	Politechnika Warszawska	-	-	1	-
32	Politechnika Śląska	-	-	1	-
33	Chrześcijańska Akademia Teologiczna	-	-	1	-
34	WSP Bydgoszcz	-	-	-	4
35	PWSSP Poznań	-	-	-	3
36	Politechnika Gdańska	-	-	-	3
37	ART. Olsztyn	-	-	-	3
38	PWSSP Wrocław	-	-	-	2

Źródło: Kozioł, Barczak, 1995, s. 47–48.

- nadmiernie rozproszoną w stosunku do posiadanego potencjału i nieadekwatną do wyposażenia tematyką;
- brakiem działań restrukturyzacyjnych i selekcyjnych pomimo istniejących trudności finansowych.

Kategoryzacja szkół wyższych uwzględnia postulaty części kadry naukowej, wywodzącej się głównie z tzw. uczelni wiodących, sugerujące koncentrację działalności badawczej

właśnie w tych uczelniach. Wydaje się, że rozwiązanie to jest sprzeczne zarówno z tradycją funkcjonowania uczelni, jak i z postanowieniami ustawy, dającej autonomię wszystkim małym i dużym, doskonałym i mniej doskonałym uczelniom. W praktyce oznacza to po prostu, że pewne szkoły predysponowane są z góry do odgrywania roli centrów badań, podczas gdy inne skazane są na badania odtwórcze i odtwórczą dydaktykę. W rzeczywistości jednak każda szkoła wyższa może znaleźć taki problem badawczy, w ramach którego może osiągnąć dorobek znaczący a nawet wiodący. W większych szkołach takich problemów byłoby zapewne nieporównywalnie więcej niż w małych, ale w miarę rozwoju kadry naukowej proporcje między uczelniami mogłyby ulec zmianie.

Dokonująca się obecnie reforma organizacyjna polskiego szkolnictwa wyższego przyniosła, jak dotąd, stosunkowo niewielkie zmiany. W gruncie rzeczy sprowadzały się one do:

- ponownego wprowadzenia w większości szkół struktury katedralnej,
- zwiększenia zakresu uprawnień stanowiących kolegiałnych organów uczelni,
- zwiększenia samodzielności dydaktycznej i finansowej uczelni.

Przyczyn tego stanu rzeczy – jak się wydaje – jest wiele. Najważniejsze z nich to:

- zmiany, o których mowa dokonują się w wyjątkowo niesprzyjających warunkach ekonomicznych;
- szkolnictwo wyższe jest tą sferą działalności społecznej, która z ogromnymi oporami poddaje się zmianom organizacyjnym, podobną sytuację obserwuje się w szkolnictwie wyższym innych krajów;
- nowa ustawa spełnia oczekiwania tylko tej części społeczności akademickiej – głównie kierowników katedr – i poniekąd sankcjonuje istniejącą dotąd mechanistyczną strukturę organizacyjną oraz scentralizowany model sterowania uczelnia;
- brak wewnętrznej konsekwencji niektórych rozwiązań przejawiający się głównie w podziale kompetencji między wydziałem a instytutem czy katedrą. Wydział nadzorujący zadania dydaktyczne ma stosunkowo niewielką władzę w stosunku do podległych katedr (instytutów), ponieważ wydział nie decyduje o przydziale środków finansowych, etatów itp., lecz jedynie przedstawia swą opinię w tych kwestiach. Poza tym katedry nadzorujące specjalności we własnym zakresie ustalają plany i programy studiów, a wydział (dziekan) pełnia w tej sytuacji rolę koordynatora, sprawującego nadzór nad realizacją procesu dydaktycznego oraz zapewniającego obsługę administracyjną;
- zwiększenie roli wydziału w planowaniu i organizowaniu dydaktyki oraz uelastycznianiu planu studiów do potrzeb praktyki i oczekiwań studentów wymaga podzielenia dużych

jednostek (katedr, instytutów) na mniejsze, najwyżej kilkusobowe, zakłady lub katedry, które łatwiej i szybciej przystosowują się do zmian zachodzących w uczelni i poza nią;

- brak odpowiednich badań, dzięki którym można by sformułować naukowo uzasadnione kryteria oceny i postulaty doskonalenia struktury organizacyjnej uczelni, dotyczące m.in. liczby szczebli zarządzania, rodzaju i wielkości komórek i jednostek organizacyjnych, rozpiętości kierowania i inne. (Kozioł, Barczak, 1995, s. 39–52).

Możliwości zastosowania metody SPACE do analizy systemowej szkoły wyższej

W swej pierwotnej postaci metoda SPACE – *Strategic Planning and Action Evaluation* analizuje sytuację każdej organizacji za pomocą czterech głównych kryteriów:

- **siła finansowa instytucji;**
- **jej zdolność konkurencyjna;**
- **siła branży, w której instytucja działa;**
- **jej stabilność.**

Jak widzimy, są to kryteria bardzo ogólne i wymagają dalszego uszczegółowienia za pomocą kryteriów cząstkowych oraz różnego typu wskaźników. Poza tym, jak wynika z nazewnictwa stosowanego przez autorów metody, jest ona przystosowana do analizy przedsiębiorstw, a nie organizacji typu *non profit*, jakimi są uczelnie wyższe. Podstawowym więc zadaniem jest opisanie każdego z kryteriów głównych za pomocą bardziej szczegółowych kryteriów, które będą jednocześnie uwzględniały specyfikę szkolnictwa wyższego.

Przez **siłę finansową uczelni** wyższej rozumiemy jej zdolność do regulowania swych bieżących zobowiązań oraz do generowania środków przeznaczanych na rozwój.

Aby dokonać analizy finansowej szkoły wyższej zacząć musimy od trzech podstawowych materiałów źródłowych, jakimi możemy dysponować. Są to: bilans, rachunek wyników i sprawozdanie z przepływów środków pieniężnych.

W tabeli 9 znajdujemy zestaw podstawowych wskaźników obrazujących finansową stronę działalności szkoły wyższej. (Czarnecki, 1998, s. 77–80).

Aby określić czynniki warunkujące **zdolność konkurencyjną szkoły wyższej**, w jednej z takich uczelni przeprowadzono badania na ten temat wśród jej klientów, a więc studentów i kandydatów na studia. Poniżej prezentujemy wyniki tych badań, które doprowadziły do ustalenia podstawowych czynników (w kolejności ich istotności) mających największy wpływ na zdolności konkurencyjne prywatnej szkoły wyższej.

Tabela 9

Zestawienie wskaźników oceny siły finansowej szkoły wyższej

Nazwa wskaźnika	Sposób obliczenia	Objaśnienia
Próg rentowności w ujęciu fizycznej wielkości świadczonych usług	$PR1 = \frac{KS}{D}$	KS – koszty stałe, które w przypadku szkoły wyższej oznaczają w zasadzie koszty administracyjne oraz koszty utrzymania budynków i pomieszczeń D – dochodowość usługi wyznaczona przez różnicę między dochodem z danej usługi oraz sumą jej kosztów zmiennych
Próg rentowności w ujęciu wartości sprzedaży usług	$PR2 = JSC \cdot \frac{KS}{D}$	JCS – Jednostkowa cena sprzedaży godziny zajęć D – jak wyżej
Wskaźnik płynności bieżącej	$WPB = \frac{AB}{ZB}$	AB – aktywa bieżące ZB – zobowiązania bieżące
Wskaźnik zadłużenia kapitału własnego	$WZKW = \frac{ZO}{KW} \cdot 100\%$	ZO – zobowiązania ogółem KW – kapitał własny
Wskaźnik zadłużenia długoterminowego	$WZKW = \frac{ZD}{KW} \cdot 100\%$	ZD – zobowiązania długoterminowe KW – jak wyżej
Wskaźnik pokrycia obsługi długu	$WPOD = \frac{ZN}{RATK + ODS}$	ZN – zysk netto ODS – odsetki RATK – rata kredytu
Wskaźnik pokrycia obsługi kredytu	$WPOK = \frac{ZN + AM}{RATK + ODS}$	AM – amortyzacja ZN, RATK, ODS – jak wyżej
Wskaźnik rotacji należności	$WRN = \frac{SN}{NAL}$	SN – sprzedaż netto, czyli wartość sprzedaży usług edukacyjnych w badanym okresie NAL – przeciętny stan należności w badanym okresie
Wskaźnik cyklu należności	$WCN = \frac{NAL \cdot OKRES}{SN}$	OKRES – okres w dniach NAL, SN – jak wyżej
Wskaźnik rotacji zobowiązań	$WRZ = \frac{KUP - AMORT}{ZOB}$	KUP – koszty wytworzenia usług (stałe oraz zmienne przypadające na działalność edukacyjną w badanym okresie) AMORT – amortyzacja ZOB – zobowiązania
Wskaźnik cyklu zobowiązań	$WCZ = \frac{ZOB \cdot OKRES}{KUP - AMORT}$	ZOB, KUP, AMORT, OKRES – jak wyżej

Źródło: M. Sierpińska, T. Jachna, *Ocena przedsiębiorstwa według standardów światowych*, PWN, Warszawa 1995, oraz E. Filar, J. Skrzypek, *Biznes Plan*, Poltext, Warszawa 1996 w Czarniecki, 1998, s. 79.

- **Kompetentna profesjonalna kadra.**

W ramach tego kryterium najlepiej zastosować dwa podstawowe wskaźniki, a mianowicie stosunek liczby samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych do liczby wszystkich wykładowców oraz drugi – liczba studentów przypadająca na jednego wykładowcę.

Kolejnym istotnym elementem powinien tu być także system oceny kadry dydaktycznej oraz plan jej rozwoju.

- **Atrakcyjny program nauczania.**

Atrakcyjność programu nauczania w kontekście analizy strategicznej rozumiemy jako jakość tego programu, a nie modę na dany kierunek, choć i ten aspekt powinien być w pewnym wymiarze uwzględniony.

Podstawowym wskaźnikiem jakości programów nauczania (szczególnie programów licencjackich) powinno być zawarcie w nich wszystkich przedmiotów podstawowych dla danej dziedziny wiedzy.

Istotnym czynnikiem wpływającym na jakość oferowanego programu jest jego stała ocena i doskonalenie. W ramach struktury szkoły wyższej powinno istnieć ciało odpowiedzialne za rozwój i doskonalenie programu nauczania.

Nieodłącznym elementem studiów wyższych powinna być nauka języka obcego oraz nauka obsługi komputera i technik informatycznych.

- **Dobre wyposażenie, w tym biblioteka i zaplecze techniczne.**

Przez wyposażenie i zaplecze techniczne rozumiemy całą infrastrukturę edukacyjną, którą dysponuje szkoła.

- **Wysoki poziom nauczania.**

Podstawowym elementem, od którego zależy możliwość zapewnienia wysokiego poziomu nauczania jest treść, zakres i sposób przeprowadzania egzaminów wstępnych. Od tego zależy jacy ludzie zostaną studentami szkoły i jaki poziom wiedzy zdobędą.

Poza studentami, poziom nauczania zależy także od wykładowców.

Istotnym wskaźnikiem mówiącym o poziomie nauczania jest też opinia o absolwentach wśród pracodawców, u których znaleźli oni zatrudnienie.

- **Nowoczesne metody nauczania – wymagania stawiane studentom.**

Poprzez nowoczesne metody nauczania rozumiemy wszelkie metody aktywizujące, jak analizy przypadków, gry symulacyjne, przygotowanie projektów itp.

Niezwykle istotnym elementem w ofercie edukacyjnej szkoły powinny być staże i praktyki.

Za istotny w tym kontekście należy uznać wymóg oparcia pracy dyplomowej na materiale empirycznym.

- **Pomoc w znalezieniu pracy.**

Uczelnia wyższa może i powinna pomagać swoim absolwentom w ich poszukiwaniach na rynku pracy. Najlepszą pomocą jest oczywiście renoma szkoły i reputacja, jaką cieszą się

jej absolwenci. Z tego punktu widzenia w zasadzie wszystkie kryteria i wskaźniki tutaj przytoczone można odnieść do pomocy szkoły w znalezieniu zatrudnienia przez jej absolwentów.

W przypadku budowy kryteriów analizy systemowej uczelni wyższej można ograniczyć się do dwóch wskaźników:

- posiadanie przez szkołę aktywnej komórki, zajmującej się poszukiwaniem ofert pracy dla absolwentów,
- odsetek absolwentów, którzy znajdują zatrudnienie lub rozpoczynają prowadzić własną działalność gospodarczą.

- **Powszechnie uznawany dyplom, tytuł.**

W warunkach polskich nadawanie stopni naukowych i zawodowych uzależnione jest od formalnej zgody Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zgoda taka jest jednocześnie podstawą do rozpoczęcia działalności edukacyjnej.

- **Możliwość wyboru przedmiotów.**

W każdej uczelni musi istnieć jasno sprecyzowane minimum programowe, niezbędne dla danej dziedziny wiedzy oraz muszą zostać wyodrębnione bloki specjalizacyjne, które studenci mogliby wybierać.

- **Rozwinięty system stypendialny.**

Wymienione wyżej kryteria i wskaźniki nie wyczerpują całej sfery działalności szkoły wyższej jako organizacji. Powinniśmy ten zestaw uzupełnić o kilka kolejnych, również bardzo istotnych kryteriów zdolności konkurencyjnej firmy.

Niezwykle istotną kwestią dla uczelni wyższej jest jej reputacja i marka. Jest to związane z jakością nauczania i jakością studentów, co prowadzi do budowy dobrego wizerunku uczelni, a to przyciąga jeszcze lepszych wykładowców i studentów.

Szkoła musi się rozwijać (rozwój ilościowy i jakościowy) aby utrzymać lub poprawić swój *image*. Chodzi tu o opracowywanie nowych programów szkoleniowych, edukacyjnych, a także nowych metod i technik nauczania wraz z odpowiednimi pomocami dydaktycznymi.

Kolejną ważną dziedziną działalności szkoły wyższej, która musi zostać oceniona dla uzyskania pełnego obrazu potencjału konkurencyjnego uczelni, jest jej poziom organizacji i zarządzania. Podstawową sprawą jest tu doświadczenie kadry kierowniczej oraz umiejętności jakie ona posiada. Jest to element, od którego zależy jakość i efektywność działania szkoły w innych sferach. Następnymi sprawami, na które należy zwrócić uwagę są: jakość zarządzania ludźmi – prowadzona polityka personalna, istnienie i rozumienie strategii oraz adekwatność do zmieniającej się rzeczywistości, istnienie sprawnego systemu informacyjnego, zapewniającego maksimum wiedzy przy podejmowaniu decyzji oraz przystosowanie

struktury organizacyjnej do celów i specyfiki uczelni. Spojrzenie z tej perspektywy pozwala wskazać elementy funkcjonalne i dysfunkcjonalne w stosunku do całości organizacji, jaką jest szkoła wyższa. (Czarnecki, 1998, s. 81–84).

Pojęcie siły branży, w której działa instytucja jest określeniem nieprecyzyjnym. Kryteria i ich dobór będą różne w zależności od prowadzonej przez nią działalności. Wielu kryteriów, często podstawowych dla analizy przedsiębiorstw, nie da się zastosować w odniesieniu do analizy szkolnictwa wyższego. **Siłę branży, w której działa uczelnia** określają następujące kryteria cząstkowe:

- **Wielkość rynku.**

Wielkość ta będzie mierzona liczbą studiujących na uczelniach wyższych.

- **Przewidywana stopa wzrostu.**

Wskazane jest tu przeanalizowanie tempa zmian w liczbie studentów szkół wyższych. Najbardziej interesuje nas tutaj dynamika rozwoju rynku szkół wyższych.

- **Ostrość walki konkurencyjnej.**

Ważne jest tu aby dokonywać porównań tych samych bądź bardzo podobnych do siebie usług edukacyjnych – głównie chodzi oczywiście o zakres programowy oferowanych studiów.

- **Elastyczność cenowa popytu.**

Konieczne jest tutaj przeprowadzenie badań na temat cen, po jakich oferują swe usługi poszczególne uczelnie i zależności między nimi a popytem.

- **Stabilność technologiczna.**

W przypadku szkolnictwa wyższego pod tym pojęciem należy rozumieć sposób organizowania procesu edukacyjnego oraz metody stosowane w trakcie nauki. Następują w tym zakresie ciągłe i dość daleko idące zmiany. Problemem pozostaje zbadanie ich poziomu i tempa. Wskazane jest przeanalizowanie w dłuższym okresie metod nauczania stosowanych przez uczelnie wyższe.

- **Możliwość różnicowania usług edukacyjnych.**

Programy nauczania muszą spełniać minima charakterystyczne dla danej dziedziny nauki. Szkołom wyższym pozostaje możliwość różnicowania oferty w ramach różnych specjalizacji. Chcąc ocenić kwestie różnicowania oferowanych przez szkoły wyższe usług, trzeba przeanalizować ich możliwości zarówno organizacyjne, jak i finansowe w odniesieniu do dwóch wspomnianych wyżej kwestii.

- **Cykliczność działalności edukacyjnej.**

Podstawowym cyklem dla szkoły wyższej jest rok akademicki, w trakcie którego szkoła sprzedaje swe usługi.

- **Atrakcyjność inwestycyjna.**

Należy tu wziąć pod uwagę możliwe korzyści, jakie z prowadzenia szkoły wyższej mogą odnieść ludzie ją prowadzący lub zakładający oraz korzyści z rozwoju prowadzonej już przez szkoły wyższe działalności. Mogą być one różnego rodzaju, od psychologicznych, czy prestiżowych po finansowe.

- **Potencjał innowacyjny.**

Do oceny potencjału innowacyjnego szkół wyższych służyć mogą zarówno wskaźniki odnoszące się do sytuacji wewnętrznej uczelni, jak i do elementów pochodzących spoza sfery polskiego szkolnictwa wyższego.

- **Atrakcyjność społeczna.**

- **Pojawiające się szanse i zagrożenia.**

Należy tu dokonać analizy otoczenia dalszego, a w szczególności zwrócić uwagę na następujące jego aspekty:

- otoczenie ekonomiczne,
- otoczenie społeczne,
- otoczenie demograficzne,
- otoczenie polityczne i prawne.(Czarnecki, 1998 s. 85–87).

Stabilność rozumiana ogólnie oznacza względną stałość konkurentów w danej branży oraz ich produktów, a także relatywną niezmienną reguł określających ich wzajemne relacje. **Stabilność branży szkolnictwa wyższego** warunkują cztery następujące kryteria:

- **Groźba pojawienia się nowych konkurentów.**
- **Prawdopodobieństwo wycofania się dotychczasowych konkurentów.**

Oczywiście, im wyższa jest atrakcyjność sfery szkolnictwa wyższego, tym mniejsze będzie prawdopodobieństwo wycofania się konkurentów.

- **Niebezpieczeństwo substytucji wyrobów i pojawienia się nowych.**

W przypadku nowych produktów mamy do czynienia z działaniami wynikającymi z konkurencji wewnątrz branży oraz z jej atrakcyjności (np. nowe programy nauczania odpowiadające społecznej potrzebie). Jeśli chodzi o substytuty – programy nauczania oparte na nowych metodach (kursy korespondencyjne, teleedukacja), to związane są one raczej z pró-

bami tworzenia nowego rynku, którego działanie i konkurencja przebiegałyby na zupełnie nowych płaszczyznach.

- **Niebezpieczeństwo zmiany warunków konkurencji.**

W przypadku szkolnictwa wyższego reguły konkurencji opierają się głównie na poziomie popytu oraz na prawnych regulacjach normujących ich działalność. Popyt możemy ocenić za pomocą rozmiarów rynku i jego przewidywanej stopy wzrostu oraz biorąc pod uwagę cenową elastyczność popytu. Regulacje prawne pochodzą zaś pośrednio z systemu politycznego kraju. Dlatego też istotną sprawą jest wspomniane wcześniej badanie szans i zagrożeń płynących z otoczenia polityczno-prawnego, gdyż działania tam podejmowane mogą mieć daleko idące konsekwencje dla sfery szkolnictwa wyższego. (Czarnecki, 1998, s. 88–89).

Jak widać, w powyższej analizie wykorzystuje się wiele metod szczegółowych, stosowanych do oceny poszczególnych fragmentów organizacji i jej otoczenia. Wydaje się, że należy to uznać za mocną stronę metody *SPACE*, jako że korzysta ona z doświadczeń zebranych w wyniku analiz innymi metodami.

Wskazuje to także na szerokie podejście do analizy strategicznej w omawianej metodzie. Wydaje się, że jest to rzeczywiście dobra metoda całościowej analizy systemowej, integrującej w sobie wiele szczegółowych podejść do tej kwestii.

Po dokonaniu analizy szkoły wyższej zgodnie z prezentowanymi powyżej kryteriami i wskaźnikami, kolejnym krokiem powinno być określenie strategii uczelni. Dokonać tego można poprzez zastosowanie metodyki postępowania zawartej w metodzie *SPACE*. Alternatywy strategiczne są jednak w tej metodzie charakterystyczne dla przedsiębiorstw, dlatego należy je dostosować do specyfiki uczelni wyższej.

Koncentracja w przypadku szkoły wyższej oznaczać może zawężanie działalności do jednego kierunku studiów lub do jednej grupy klientów (np. tylko studentów dziennych). Nie znajdujemy natomiast odniesienia do klasycznej specjalizacji technologicznej. Jeśli bowiem w przypadku uczelni wyższej rozumieć technologię szeroko, jako zbiór metod i technik nauczania, to są one bardzo podobne i prawie niezmiennie w odniesieniu do całej branży szkolnictwa wyższego. Jeśli natomiast rozumieć technologię wąsko, jako sposób nauczania, wtedy pojęcie to pokrywa się w zasadzie z programem nauczania, który jest ściśle związany z danym kierunkiem studiów.

Dywersyfikacja konglomeratowa, w odniesieniu do szkoły wyższej oznacza rozszerzenie działalności o dziedziny nie związane z bezpośrednią sprzedażą wiedzy. Podjęcie więc przez uczelnię jakiegokolwiek produkcji bądź działalności handlowej należy interpretować ja-

ko dywersyfikację konglomeratową. Również niektóre rodzaje działalności usługowej (jak np. organizacja wystaw, koncertów, kampanii reklamowych itp.) należy uznać za ten rodzaj dywersyfikacji.

Dywersyfikacja pokrewna oznacza natomiast poszerzanie zakresu działalności uczelni o nowe dziedziny nauki (nowe kierunki studiów), nowe formy studiów (wieczorowe, podyplomowe), jak również o pewne rodzaje działalności usługowej związane bezpośrednio ze sprzedażą specjalistycznej wiedzy będącej w posiadaniu szkoły wyższej (kursy i szkolenia na zamówienie, doradztwo i działalność konsultingowa).

Integracja pozioma w odniesieniu do uczelni wyższej oznaczać może w praktyce (ze względów prawnych) tylko zawieranie umów pomiędzy szkołami wyższymi na temat wzajemnego wspierania się lub podejmowania wspólnych działań w określonych dziedzinach. Zaznaczyć warto, że w powyższy sposób interpretować należy porozumienia zawierane pomiędzy szkołami prowadzącymi studia o tym samym profilu (np. ekonomiczne, prawne).

Najtrudniejsze zadanie w zakresie reinterpretacji charakteru opcji strategicznych stoi przed nami w postaci zdefiniowania znaczenia dla uczelni wyższej **integracji pionowej**. W klasycznym ujęciu oznacza ona przejmowanie przez dane przedsiębiorstwo zadań wykonywanych dotychczas przez jego dostawców lub odbiorców. W przypadku szkoły wyższej rolę dostawców pełnią szkoły średnie, odbiorcami natomiast są zakłady pracy zatrudniające jej absolwentów. Oczywiście jest, że nie może być mowy o przejmowaniu przez szkołę wyższą zadań wykonywanych przez te podmioty. Uczelnie mogą jednak w tym wymiarze podejmować działania quasi-integracyjne. Chodzi mianowicie o nawiązywanie ścisłej współpracy pomiędzy uczelnią a jej dostawcami i odbiorcami. W przypadku szkół średnich współpraca taka mogłaby polegać np. na oferowaniu w trakcie nauki w takiej szkole dodatkowych kursów dla osób zainteresowanych dziedziną wiedzy reprezentowaną przez uczelnie wyższe. Osoby, które ukończyły taki kurs, mogłyby w przyszłości zostać przyjęte do danej szkoły wyższej bez egzaminów wstępnych lub na innych dogodniejszych warunkach. Jeśli zaś chodzi o pracodawców, to również tutaj uczelnia może poszukiwać firm i instytucji, które zgodzą się zatrudniać co roku pewną liczbę absolwentów danej szkoły wyższej. Łatwiejsze do osiągnięcia wydaje się być w tym kontekście zawieranie długookresowych porozumień o organizacji praktyk studenckich. Daje to studentom możliwość korzystnego zaprezentowania się u pracodawcy już w czasie studiów. Powyższe rozwiązania to tylko niektóre z możliwych dróg realizacji strategii integracji pionowej. Oczywiście szkoły wyższe mogą poszukiwać jeszcze innych sposobów ściślejszego powiązania ze sobą szkół średnich i pracodawców.

Przeprowadzona powyżej próba wykorzystania metody *SPACE* doprowadziła do opracowania szczegółowych kryteriów i wskaźników, które powinny być brane pod uwagę przy tego typu analizie oraz do interpretacji podstawowych alternatyw strategicznych. Prezentowanych wyżej wskaźników nie należy jednak traktować jako jedynych i niezmiennych. Jest to raczej próba określenia głównych ram metodologicznych, w których powinna być dokonywana tego typu analiza. Rezygnacja z niektórych kryteriów i zastąpienie ich innymi są możliwe i zależą od podmiotu dokonującego analizy oraz od całokształtu uwarunkowań, w jakich ta analiza jest dokonywana. Powodem dokonania korekt może więc być specyficzna sytuacja danej szkoły wyższej, brak dostępu do danych, uznanie innych czynników za ważniejsze itp. Należy jednak pamiętać, że dobrze przeprowadzona analiza powinna dokładnie oceniać sytuację instytucji, w ramach każdego z kryteriów metody *SPACE*. Tylko wtedy można liczyć na to, że wyniki analizy będą naprawdę przydatne w praktyce zarządzania uczelnią wyższą. (Czarnecki, 1998, s. 90–91).

CZĘŚĆ III
AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ.
STAN OBECNY I KIERUNEK EWOLUCYJNYCH PRZEMIAN

I. KSZTAŁCENIE KADR DOWÓDCZO-SZTABOWYCH
W AKADEMII OBRONY NARODOWEJ

*„Kto zakłada szkoły i pielęgnuje nauki, ten ma
większą zasługę wobec własnego narodu i całej
potomności, niż gdyby odnalazł nowe żyły srebra
i złota”.*

Filip Melanchton

Rembertowska uczelnia zawsze, w różnych etapach swego istnienia odgrywała szczególną, tj. „centralną” i zasadniczą rolę w systemie szkolnictwa wojskowego. Zajmowała także znaczące miejsce w systemie edukacji narodowej. O ile znaczenia uczelni dla kształtowania kadr dowódczo-sztabowych sił zbrojnych trudno kwestionować, co najwyżej można poddać krytycznej analizie „filozofię” i metodologię kształcenia i szkolenia, o tyle miejsce w systemie edukacji narodowej było wynikiem w znacznej mierze „resortowego” charakteru szkolnictwa wojskowego jako swoistego systemu „względnie zamkniętego”. Zanim powstanie obiektywna (?) monografia Akademii Sztabu generalnego w latach 1947-1989, przy czym zapewne będą zróżnicowane oceny poszczególnych dekad, należy zauważyć, że różnice między kształceniem w tej uczelni a kształceniem w uczelniach zagranicznych (zarówno państw Układu Warszawskiego, jak i NATO) będą mniejsze niż to się może wydawać. I niekoniecznie formułowane oceny jej działalności będą jednoznacznie negatywne. Można nawet zaryzykować sąd, że była to całkiem dobra uczelnia, przy założeniu dobrej znajomości ówczesnych wymagań i ograniczeń. Czym innym był fakt oczywisty: istnienie politycznych ograniczeń niezależności badań naukowych i myślenia o obronności państwa. Ale nawet w tych warunkach nie brakowało przykładów rozwijania elementów polskiej myśli wojskowej.

Uwarunkowania polityczne i ideologiczne, determinujące cele kształcenia, a także jego treści i formy, są powszechnie znane, a zatem nie ma potrzeby, by poświęcać im większej uwagi. Warto natomiast zwrócić uwagę na kilka zjawisk, być może nie najistotniejszych. Na jedno z nich zwracał uwagę gen. broni Józef Kuropieska: „[...] 17 grudnia 1967 roku ASG obchodziła swe dwudziestolecie, [...] kierownictwo MON po przełomie październikowym nie zdawało sobie dalej sprawy, że uczelnia jest „marcinowem” – gdzie uczył Marcin Marcina”¹.

W okresie późniejszym oznaczało to panujące wśród znacznej części kadry przekonanie, że „teoretyzowanie” jest po prostu zbędne, i głoszenie prymatu „umiejętności praktycznych” nad wiedzą naukową.

Ale nie należy jednak zapominać i o tym, że np. w latach 60 miały w Rembertowie miejsce wykłady Tadeusza Kotarbińskiego, a do lat 80 wykładana była logika, prakseologia i badania operacyjne. Na początku lat 60 w ASG zorganizowano jedno z pierwszych w kraju kursy badań operacyjnych (prekursorską rolę odegrał płk Jerzy Skibiński) oraz Katedrę Cybernetyki Wojskowej (kierowaną przez płk. F. Wiśniewskiego).

W połowie lat 60 powstał Instytut Dowodzenia ASG, całkiem dobrze wyposażony w „elektroniczną technikę obliczeniową”, z którego w latach 70 wyłoniła się filia Wojskowego Instytutu Informatyki oraz Instytut Badań Strategiczno-Obronnych, w którym zapoczątkowano prace nad zastosowaniami symulacji komputerowej (zespół płk. Władysława Filara), a który w latach 80 przekształcił się w Centrum Informatyki. Powyższe wybrane siłą rzeczy, przykłady dobrze świadczą o podejmowanych zabiegach modernizacyjnych w procesach kształcenia kadr dowódczo-sztabowych w ASG i być może w jakimś sensie „równoważą” działania o charakterze „ideologicznym” i będące wyrazem owego „marcinowa”.

Przełom demokratyczny 1989 roku rozpoczął trudny i złożony proces transformacji systemowej. W ramach tego historycznego procesu odbywały się zmiany restrukturyzacyjne i modernizacyjne w Siłach Zbrojnych RP. Obejmował one również istotne zmiany w systemie szkolnictwa wojskowego. Z jednej strony należało odrzucić uciążliwy „bagaż” przeszłości, ale także racjonalnie wykorzystać wcale bogaty dorobek dydaktyczny i naukowy, z drugiej zaś podjąć wyzwania wynikające z aspiracji

¹ Wspomnienia lat 1956-1968. część II. Od października do marca w siłach zbrojnych. BGW, Warszawa 1994.

narodowych i wejścia na drogę wiodącą do integracji ze strukturami NATO. W tych warunkach, u zarania tego procesu (i trudnej dekady lat 90) powstała Akademia Obrony Narodowej.

Proces dostosowywania się do nowych potrzeb i wymagań reformujących się sił zbrojnych miał charakter ewolucyjny. Wybór modelu zmian ewolucyjnych należy uznać za racjonalny, bowiem wszelka edukacja źle znosi zmiany gwałtowne, sprzyjające rozwiązaniom doraźnym i pośpiesznie przygotowanym. Natomiast wymaga on racjonalnie określonej ogólnej misji i wizji uczelni, z których, z kolei wynikać powinny cele edukacyjne i strategie ich osiągnięcia, także poczucie pewnej stabilności zarówno programowej, jak i kadrowej.

Proces ewolucji uczelni można umownie podzielić na trzy etapy:

- pierwszy – odrzucenie wspomnianego wcześniej „bagażu przeszłości” i koncentracja na zmianach zasadniczych celów kształcenia i treści programowych (etap ten trwał około 1 roku);
- drugi – okres stabilizacji i utrwalania względnie trwałych struktur programowych z niezbędną modyfikacją treści głównych i wspomagających przedmiotów nauczania oraz form kształcenia (ten etap trwał 6-7 lat);
- trzeci – okres przygotowania do podjęcia nowych kierunków studiów w pełni odpowiadających krajowym i światowym standardom edukacyjnym, a przede wszystkim potrzebom sił zbrojnych w XXI wieku.

Na pozytywny przebieg przedsięwzięć w poszczególnych etapach znaczący wpływ miały liczne kontakty z uczelniami wojskowymi niemal wszystkich państw NATO, w tym udział w międzynarodowych przedsięwzięciach typu konferencje i ćwiczenia dowódczo-sztabowe.

Zmiany systemowe w AON obejmowały trzy podstawowe obszary funkcjonalne:

- **modele kształcenia**, czyli nowe koncepcje nauczania i uczenia się sprzyjające uzyskaniu wyższej jakości kształcenia i profesjonalnego przygotowania kadr dowódczo-sztabowych, a także pożądaney spójności z systemem edukacji narodowej;
- **struktury organizacyjne uczelni** – odpowiadające celom edukacyjnym i przyjętym modelom kształcenia, a także wielkości (zmniejszającej się)

zaspokajanych potrzeb kadrowych sił zbrojnych i w coraz większym stopniu rygorystycznym, ograniczeniom budżetowym;

- **zarządzanie uczelnią** - zapewniające efektywne kierowanie zespołami, sterowanie procesami kształcenia, badawczymi i wspomagającymi dydaktykę i badania oraz zarządzanie zasobami uczelni.

Dokonywane zmiany odbywały się w nowych warunkach: z jednej strony uległy zmniejszeniu liczby określające limity przyjęć do AON słuchaczy studiów zasadniczych (II stopnia), podyplomowych i doktoranckich, z drugiej zaś – w drugiej połowie lat 90 – rozpoczęto kształcenie znacznej liczby studentów (przede wszystkim „cywili”) na zaocznych studiach (I i II stopnia) ekonomicznych i historycznych oraz licznych kursach kształcenia doskonalącego. Należy ponadto dostrzec różne formy współpracy edukacyjnej, przed wszystkim wynikającej z dążenia do efektywnego wykorzystania potencjału i infrastruktury z licznymi instytucjami i firmami, a także uczelniami – przede wszystkim z Wyższą Szkołą Informatyki Stosowanej i Zarządzania oraz Wyższą szkołą im. Pawła Włodkowica w Płocku.

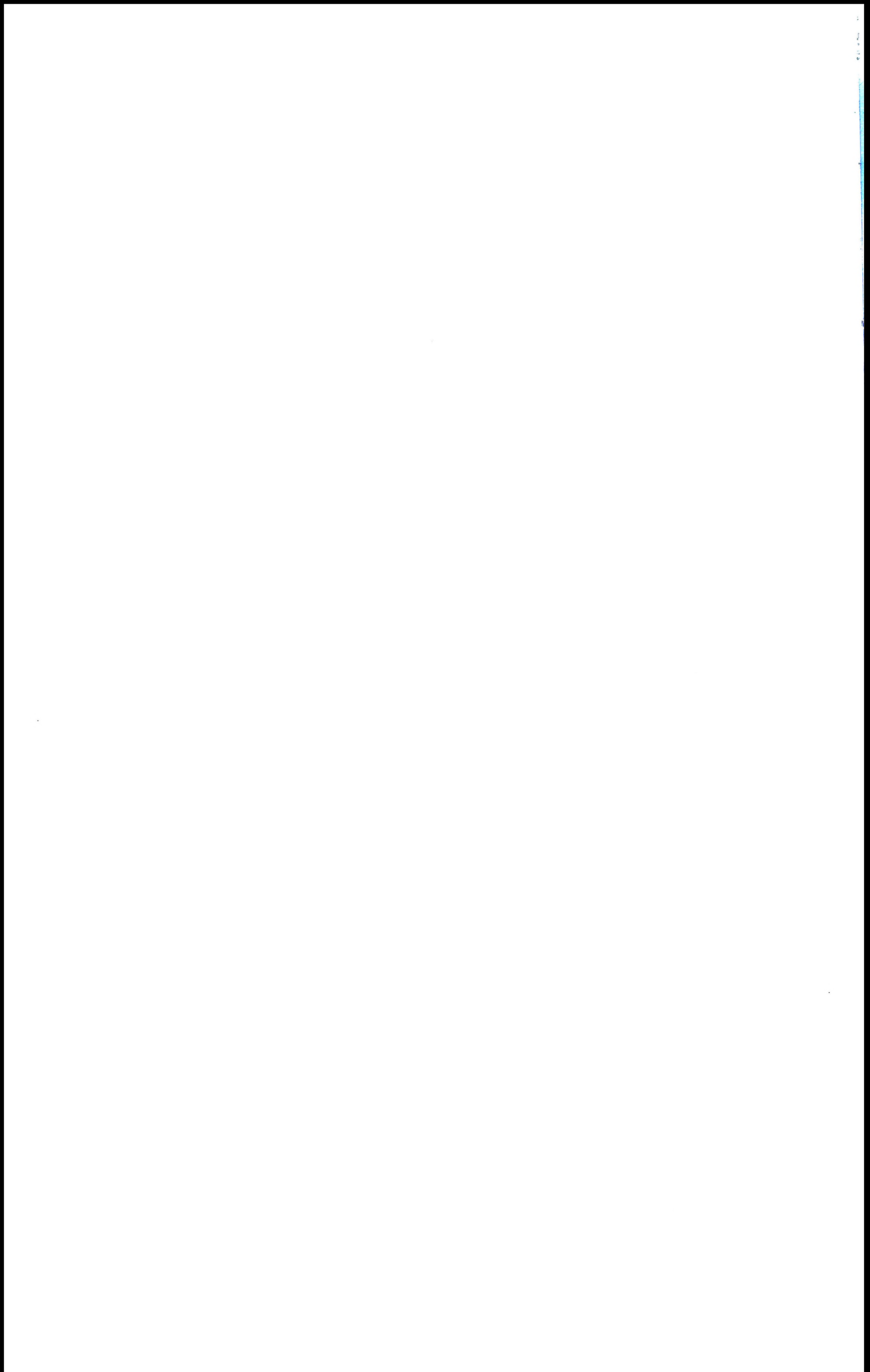
Wymienione przedsięwzięcia sprzyjały pozyskiwaniu przez AON pozabudżetowych środków finansowych, a także ugruntowywaniu pozycji akademii jako znaczącego centrum edukacyjnego.

Podstawowym celem AON jest kształcenie dowódców i oficerów sztabów, przywódców i specjalistów wojskowych zgodnie z przyszłymi potrzebami i wymaganiami sił zbrojnych, ale także pracowników administracji państwowej w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji zadań związanych z bezpieczeństwem narodowym. Zakłada się, że absolwent, o ukształtowanych cechach osobowych, powinien dysponować określonym zasobem wiedzy ogólnej i specjalistycznej oraz odpowiednimi (do przewidywanych stanowisk w siłach zbrojnych i administracji państwowej) umiejętnościami zawodowymi zapewniającymi efektywne pełnienie funkcji dowódczych i sztabowych, kierowniczych i administracyjnych zarówno w stanach kryzysu i wojny, jak i w warunkach pokoju. Realizacji tych zadań sprzyja włączenie do programów nauczania problematyki zarządzania kryzysowego (Crisis Management), operacji i misji pokojowych Military Operations Other Than War itp. Na przełomie wieków podjęto działania zmierzające do utworzenia w strukturze AON Centrum Symulacji i Komputerowych Gier Wojennych –

ośrodka odpowiadającego wymaganiom stawianym nowoczesnym formom kształcenia i szkolenia kadr dowódczo-sztabowych NATO.

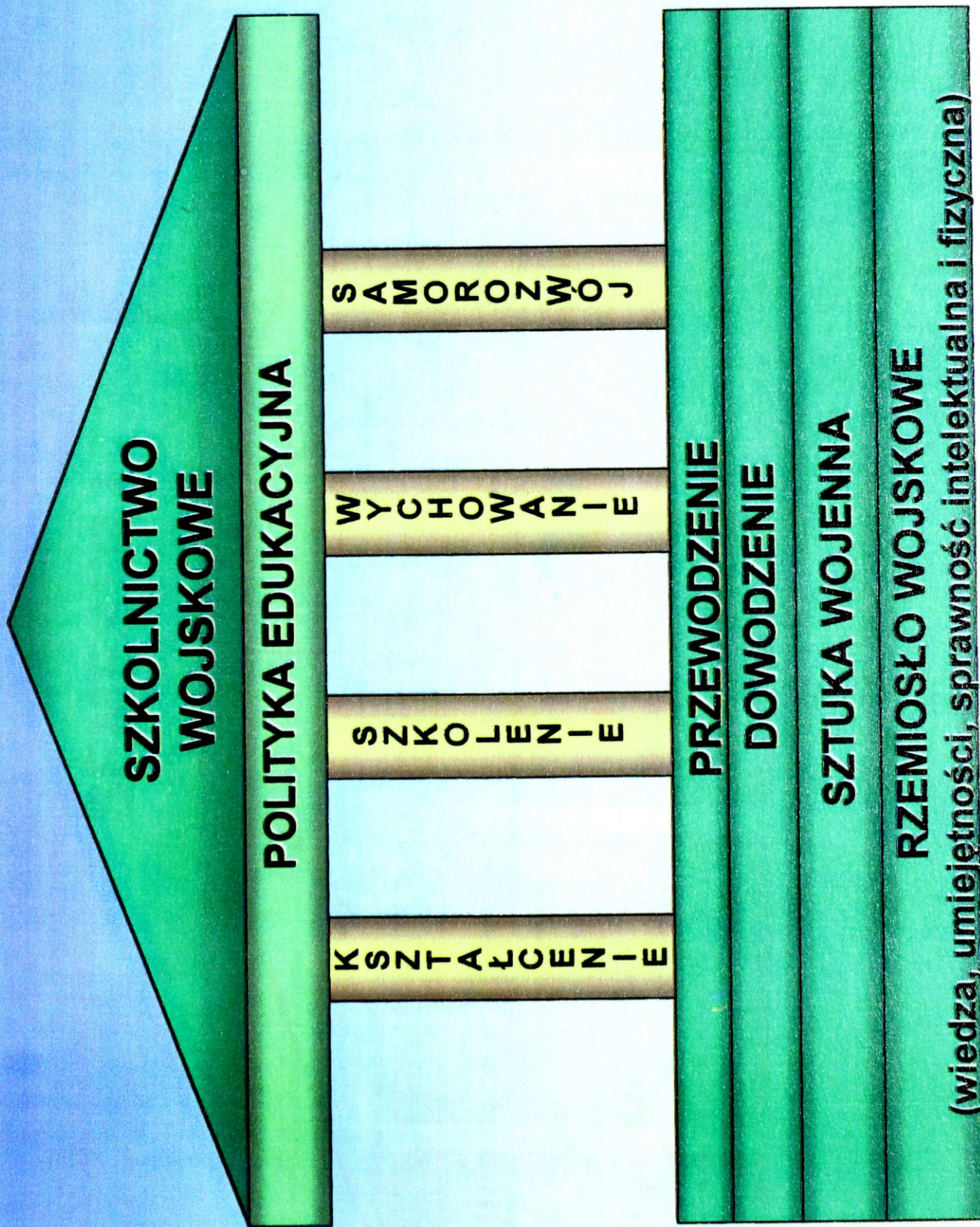
Wreszcie w lutym 2001 r. rozpoczęto w AON studia magisterskie na nowych wojskowych kierunkach studiów takich, jak: bezpieczeństwo narodowe, zarządzanie i dowodzenie, lotnictwo, logistyka. Kierunki te łączą niejako ogólną, nowoczesną wiedzę politologiczną, ekonomiczną, menedżerską, ze swoistością kształcenia w uczelni wojskowej typu uniwersyteckiego. Nie ulega wątpliwości, że kształcenie uniwersyteckie kadr dowódczo-sztabowych w warunkach społeczeństwa informacyjnego będzie stanowić trwałą wartość. Jednakże zapewne będzie etapem, choć szczególnie istotnym, w procesie permanentnego, ustawicznego kształcenia przez cały okres służby wojskowej. Należy założyć, że w procesie tym rola Akademii Obrony Narodowej będzie szczególna – jako centrum edukacyjnego systemu obronnego państwa. Rolę tę należy postrzegać także w elitarnym charakterze uczelni.

Absolwenci AON powinni bowiem stanowić elitę (w tym tradycyjnym znaczeniu) Sił Zbrojnych RP. Ukończenie jej powinno stanowić warunek konieczny, choć zapewne nie wystarczający, objęcia najwyższych stanowisk nie tylko w siłach zbrojnych, lecz w całym systemie obronnym III Rzeczypospolitej.





PODSTAWOWE FILARY I WYMOGI STAWIANE SZKOLNICTWU WOJSKOWEMU



SEMESTR I

Wybrane zagadnienia filozofii bezpieczeństwa i socjologii wojska

Wybrane zagadnienia pedagogiki

Bezpieczeństwo międzynarodowe

Bezpieczeństwo państwa

Pogłębienie znajomości języka angielskiego



SEMESTR II

Podstawy
teorii
organizacji
i zarządzania

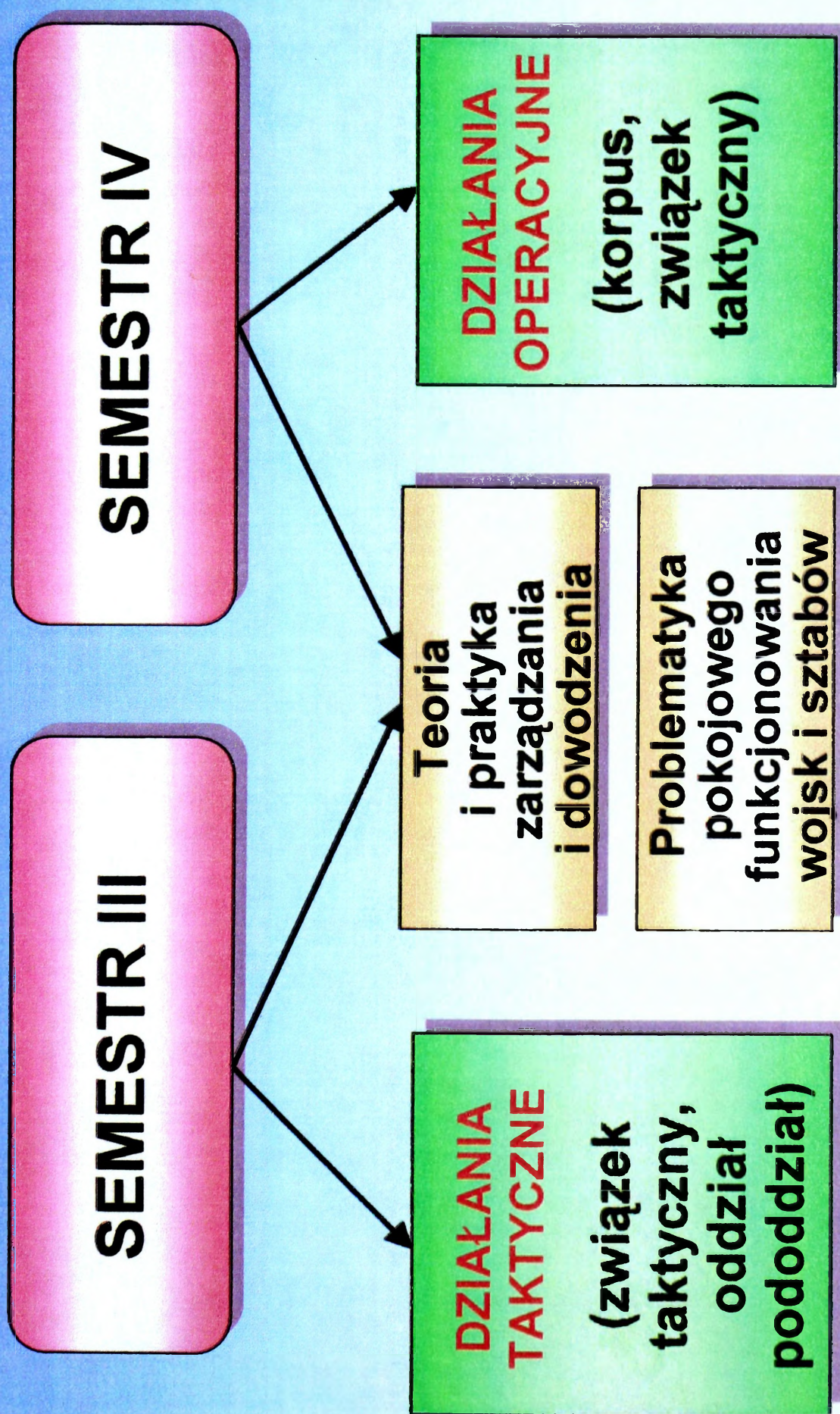
Teoretyczne
podstawy
sztuki
wojennej

Miejsce, rola
i zadania
związku
taktycznego
i oddziału,
rodzajów
wojsk
w walce
i operacji

Ogólna wiedza
i umiejętności
w zakresie
funkcjonowa-
nia dowództw
oraz
przygotowanie
i prowadzenie
walki







SEMESTR V

Opracowanie
prac
magisterskich

Udział sił
zbrojnych
w operacjach
pokojowych







PRZEDMIOTY OGÓLNE

NAUKA I POSTĘP

- ◆ Elementy naukowstwa i metodologia badań naukowych
- ◆ Problemy społeczeństwa informacyjnego

JĘZYK OBCY

- ◆ niemiecki
- ◆ francuski
- ◆ rosyjski
- ◆ ukraiński

PRZEDMIOTY PODSTAWOWE

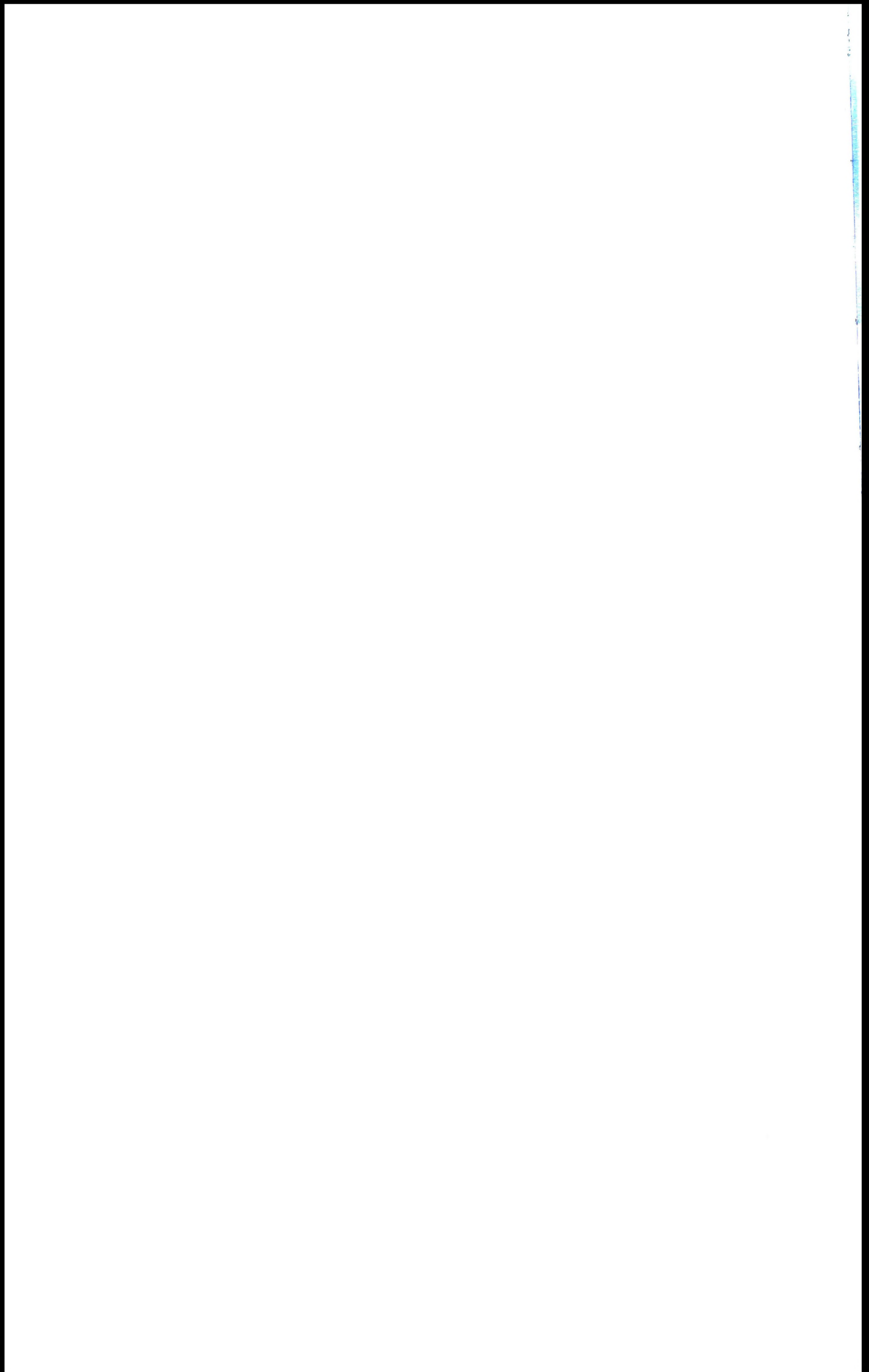
DOKTRYNY EUROPEJSKIE

- ◆ Problemy eurozarządzania
- ◆ Doktryny polityczne państw Europy
- ◆ Doktryny militarne państw spoza NATO

PRZEDMIOTY KIERUNKOWE

ZARZĄDZANIE

- ◆ Badania operacyjne
- ◆ Inżynieria systemów zarządzania
- ◆ Metodologia przeprowadzania zmian organizacji





GRUPY PRZEDMIOTÓW	SEMESTR					RAZEM
	I	II	III	IV	V	
PRZEDMIOTY OGÓLNE	522	114	114	118	134	1002
PRZEDMIOTY PODSTAWOWE	100	196	-	14	-	310
PRZEDMIOTY KIERUNKOWE	2	286	438	404	340	1470
OGÓŁEM	624	596	552	536	474	2782



STRUKTURA PROGRAMU KSZTAŁCENIA W AKADEMII OBRONY NARODOWEJ OD ROKU AKADEMICKIEGO 2000/2001

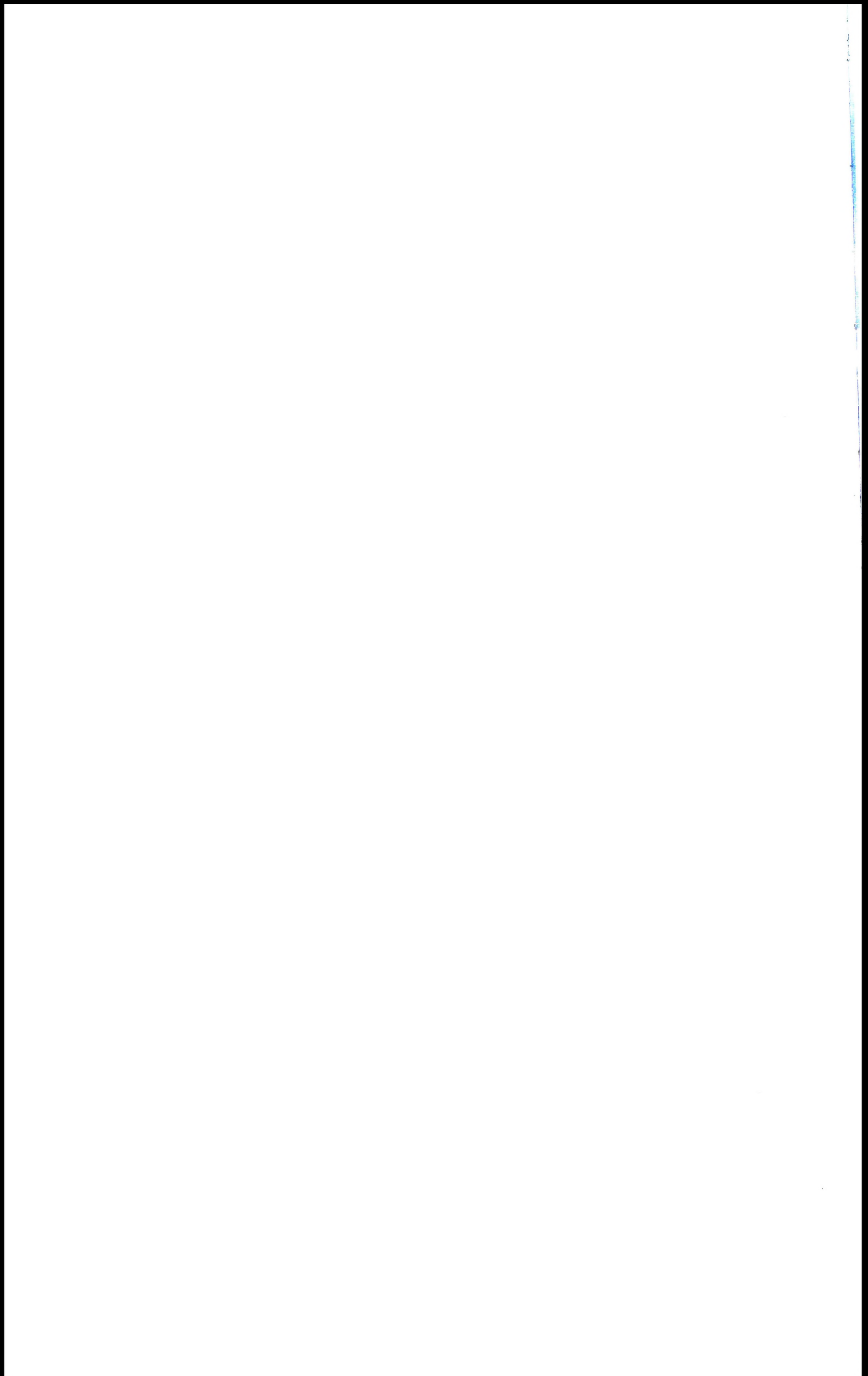
UZUPEŁNIAJĄCE STUDIA MAGISTERSKIE NA KIERUNKU			
ZARZĄDZANIE I DOWÓDZENIE	BEZPIECZEŃSTWO NARODOWE	LOTNICTWO	LOGISTYKA
PRZEDMIOTY OGÓLNE			
20% Nauki humanistyczne i ekonomiczne Języki obce Sport	20% Nauki humanistyczne i ekonomiczne Języki obce Sport	20% Nauki humanistyczne i ekonomiczne Języki obce Sport	20% Nauki humanistyczne i ekonomiczne Języki obce Sport
PRZEDMIOTY PODSTAWOWE			
23% Bezpieczeństwo Historia sztuki wojennej Prawo Informatyka	24% Siły zbrojne Historia sztuki wojennej Prawo Logistyka Informatyka Analiza systemowa	25% Bezpieczeństwo Historia sztuki wojennej Prawo Wojska Lądowe Informatyka	25% Bezpieczeństwo Dowodzenie Historia sztuki wojennej Siły powietrzne Wojska lądowe Informatyka Analiza systemowa Ekonomika obrony
PRZEDMIOTY PODSTAWOWE			
57% Wojska Lądowe Podstawy zarządzania Dowodzenie Ćwiczebna praktyka dowodzenia Seminarium magisterskie Przedmioty fakultatywne	56% Organizacja i zarządzanie Geografia Przedmioty specjalistyczne Operacje pokojowe Ćwiczebna praktyka w zakr. bezp. narod. Seminarium magisterskie Przedmioty fakultatywne	55% Siły powietrzne Podstawy zarządzania Dowodzenie Ćwiczebna praktyka dowodzenia Przedmioty techniczne Seminarium magisterskie Przedmioty fakultatywne	55% Logistyka Organizacja i zarządzanie Ćwiczebna praktyka dowodzenia Przedmioty fakultatywne Praktyka funkcjonowania systemów logistycznych





STRUKTURA STUDIÓW DYPLOMOWYCH W AKADEMII SZTABU GENERALNEGO WP W LATACH 1986-1989

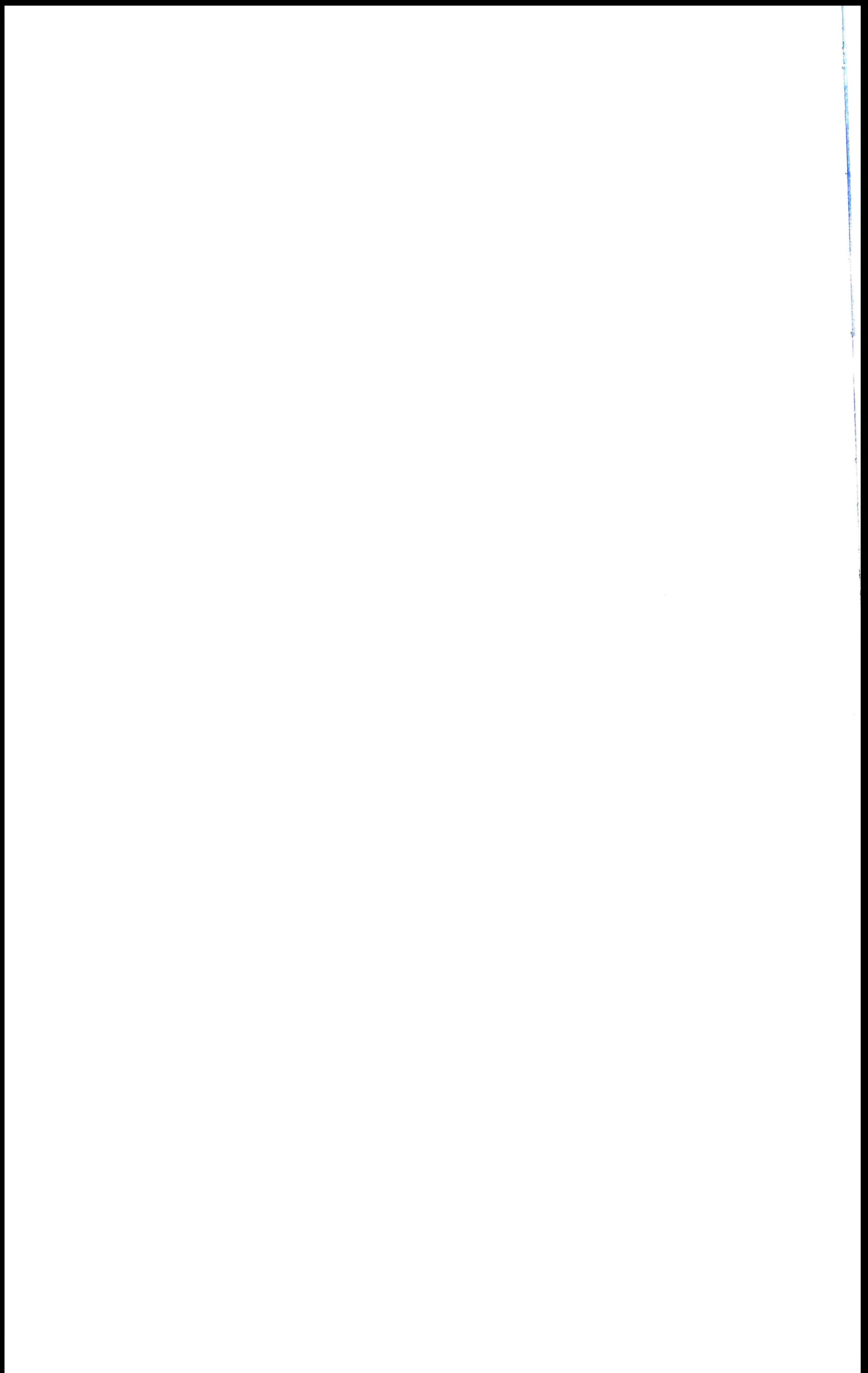
Pierwszy rok studiów		Drugi rok studiów		Trzeci rok studiów	
semestr		semestr		semestr	
pierwszy	drugi	pierwszy	drugi	pierwszy	drugi
WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH					
Działania bojowe pułku		Działania bojowe dywizji		Działania operacyjne	
Pułk w obronie	Pułk w natarciu	Dywizja w obronie	Dywizja w natarciu	Operacja obronna armii	Operacja zaczepna armii
Zajęcia teoretyczne i praktyczne działań bojowych rodzajów wojsk		Zajęcia teoretyczne i praktyczne działań bojowych rodzajów wojsk		Zajęcia teoretyczne i praktyczne działań bojowych rodzajów wojsk	
Pokazy techniki bojowej WRiA, WOPL, WChem.		Pokazy techniki bojowej Wlnż. WRE, WL, RW, pododdziałów tyłowych		Pokazy sprzętu MW i mobilizacyjnego rozwinięcia pz	
e g z a m i n y r o c z n e		e g z a m i n y r o c z n e		e g z a m i n y r o c z n e	
e g z a m i n d y p l o m o w y				e g z a m i n d y p l o m o w y	





**ZESTAWIENIE LICZBY GODZIN
PROGRAMOWYCH ZAJĘĆ LEKCYJNYCH
W ASG WP I AON**

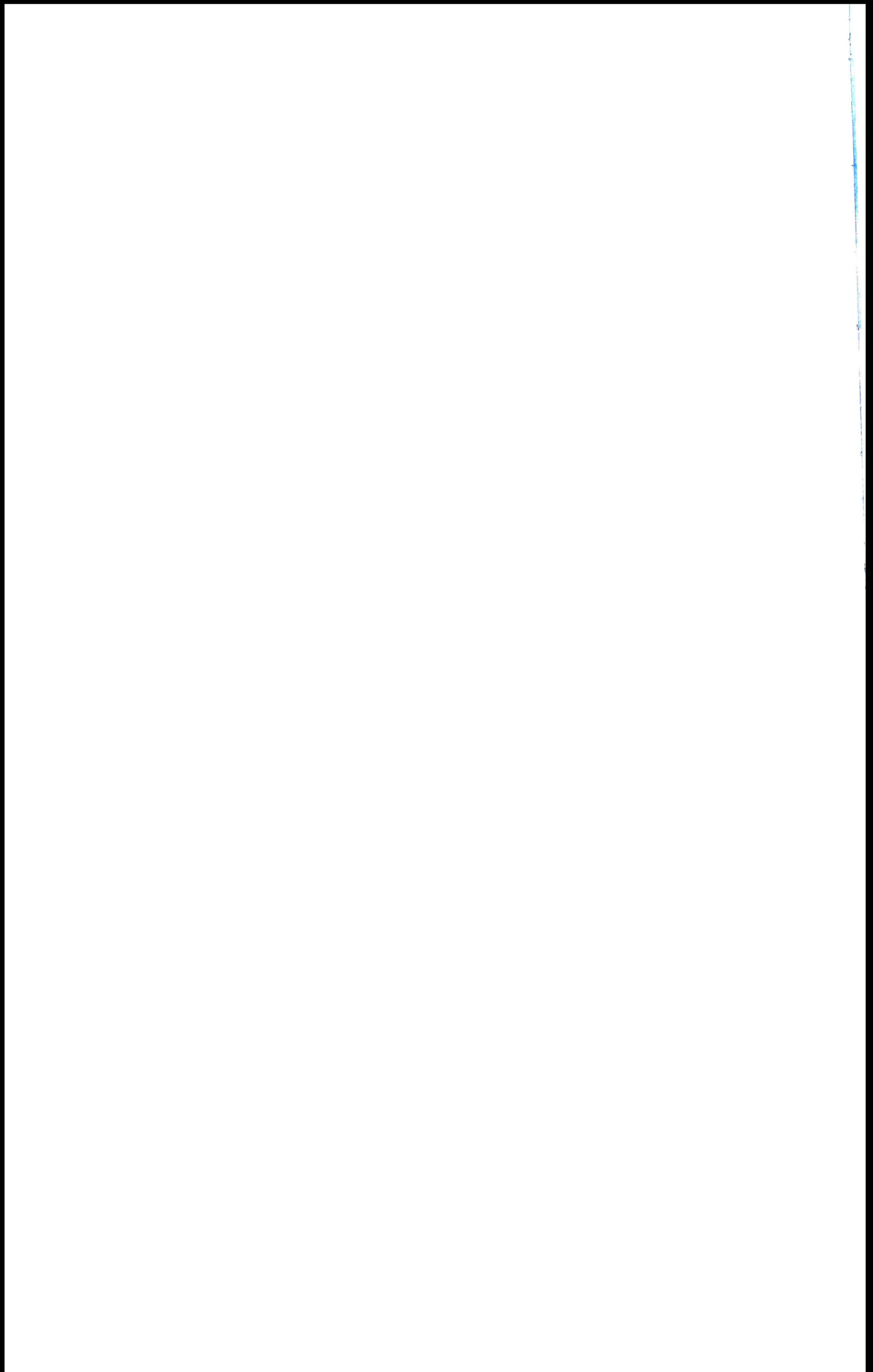
Działy przedmiotów	ASG WP		Akademia Obrony Narodowej			
	1988-1990		1990-2000		od 2001	
	6 semestrów	4 semestry	5 semestrów	godz.	godz.	%
	godz.	%	godz.	%	godz.	%
Przedmioty ogólne	1082	31	426	19	1002	36
Przedmioty podstawowe	350	10	372	17	310	11
Przedmioty kierunkowe	2030	59	1390	64	1470	53
Razem:	3462	100	2188	100	2782	100





PRZEDMIOTY TAKTYCZNE I OPERACYJNE W PROGRAMACH STUDIÓW ASG I AON

Wyszczególnienie	ASG WP		Akademia Obrony Narodowej			
	1988-1990		1990-2000		od 2001	
	6 semestrów		4 semestry		5 semestrów	
	godz.	%	godz.	%	godz.	%
Taktyka (TO, TWL, SzO-T)	460	13,4	354	20,0	276	9,9
Ćwiczenia dowódczo-sztabowe (taktyczne)	266	6,4	90	4,2	1-6	3,9
Pozostałe przedmioty z działań taktycznych	1156	33,2	778	31,8	728	26,2
RAZEM działania taktyczne	1842	53	1222	56	1110	40
Sztuka operacyjna (WL, WLOP, MW)	196	5,6	86	4,0	72	2,5
Ćwiczenia dowódczo-sztabowe (operacyjne)	60	1,8	60	2,8	72	2,5
Pozostałe przedmioty z działu operacyjnego	380	10,6	228	10,2	228	8,0
RAZEM działania operacyjne	636	18	374	17	372	13
INNE przedmioty ogólne i podstawowe	984	29	592	27	1300	47
OGÓŁEM:	3462	100	2188	100	2782	100





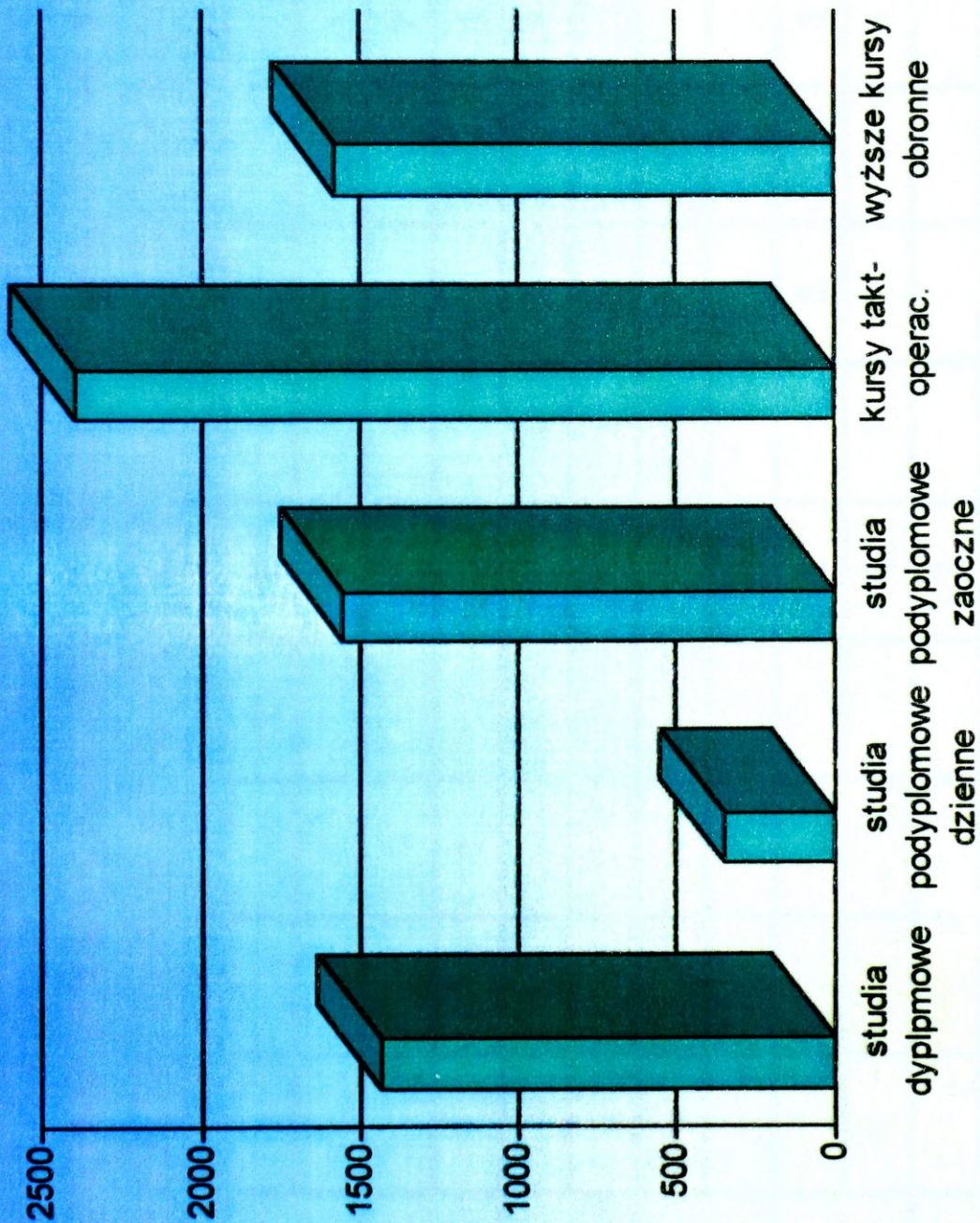
FORMY ZAJĘĆ DYDAKTYCZNYCH W ASG WP I AON

Wyszczególnienie	ASG WP		Akademia Obrony Narodowej			
	1988-1990		1990-2000		od 2001	
	6 semestrów	%	4 semestry	%	5 semestrów	%
	godz.		godz.		godz.	
Wykłady	681	19,8	404	18,5	373	13,4
Seminaria	355	10,2	502	23,0	634	22,8
Konwersatoria	42	1,2	122	5,6	183	6,6
Repetycje	84	2,5	54	2,5	-	-
Kolokwia	108	3,1	4	0,2	10	0,3
Zajęcia grupowe	972	28,1	670	30,6	476	17,1
Ćwiczenia dowódczo-sztabowe	286	8,2	150	6,9	178	6,4
Ćwiczenia	422	12,2	250	11,5	894	32,2
Egzaminy i sprawdziany	88	2,5	6	0,3	34	1,2
Inne	424	12,2	20	0,9	-	-
OGÓŁEM:	3462	100	2188	100	2782	100





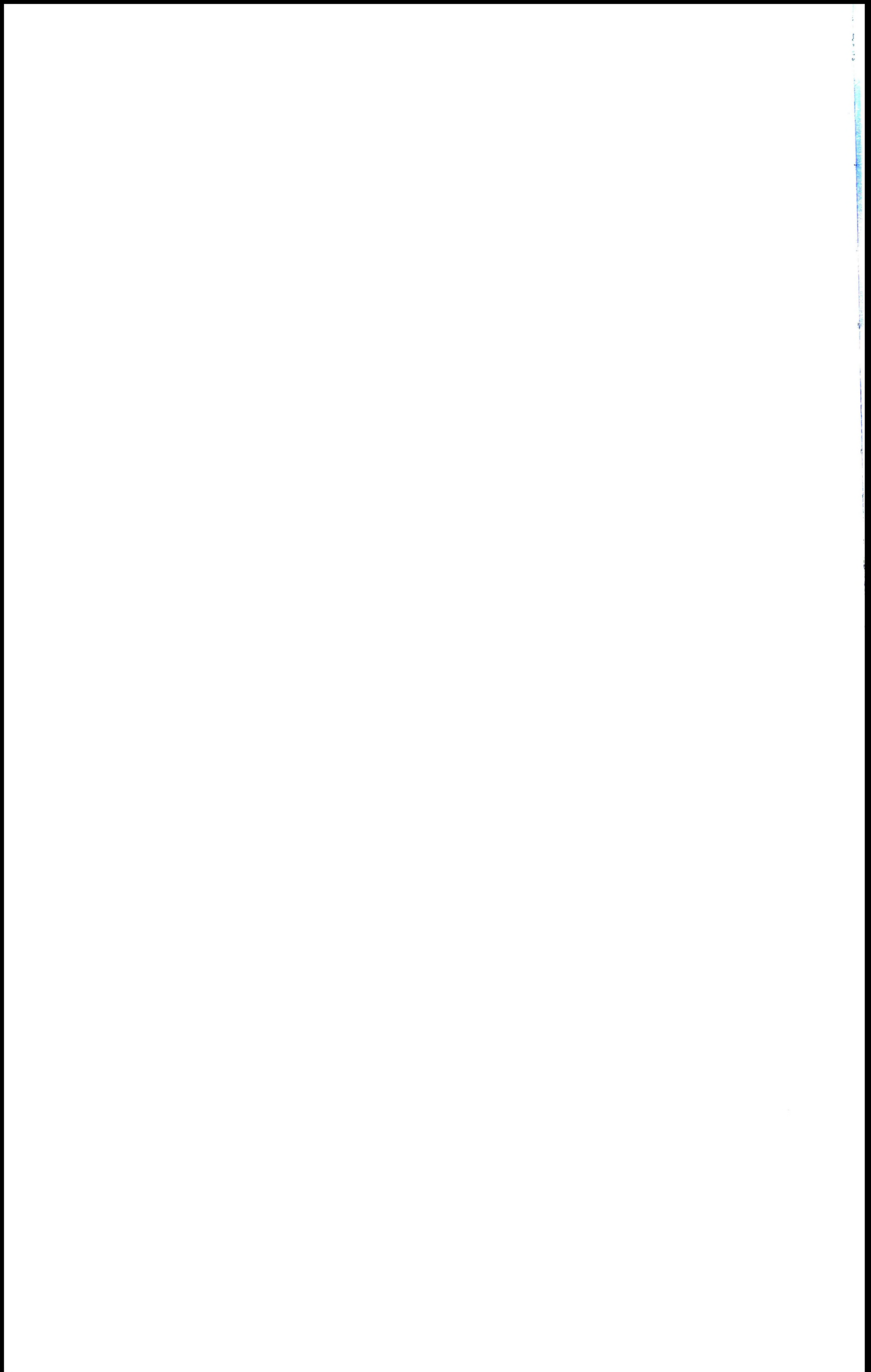
LICZBA ABSOLWENTÓW AON W LATACH 1990-2000





ZESTAWIENIE LICZBOWE ABSOLWENTÓW ZAGRANICZNYCH W POSZCZEGÓLNYCH LATACH W OKRESIE 1990 – 2000

KRAJ	ROK AKADEMICKI										RAZEM
	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-200	
USA				1*	1*		1*				3*
FRANCJA					1*				1*	1*	3*
NIEMCY			1			1	1		1		3
DANIA								1	1		1
CZECHY					2		3		3		8
SŁOWACJA					1	1	1	1	1		5
					1						1





ZESTAWIENIE LICZBOWE ABSOLWENTÓW ZAGRANICZNYCH W POSZCZEGÓLNYCH LATACH W OKRESIE 1990 – 2000

c.d.

KRAJ	ROK AKADEMICKI										RAZEM
	90-91	91-92	92-93	93-94	94-95	95-96	96-97	97-98	98-99	99-200	
WEGRY	5	5							2		12
LITWA								1			1
REP. KOREI							1	1*			1*
CZECHO- SŁOWACJA	4	7	5								16
CHINY										3	3
ZSRR	8										8
Ogółem:											60
											9

*jednoroczny kurs dowódczo-sztabowy

studia dyplomowe
studia poddyplomowe



II. UNIWERSYTET BEZPIECZEŃSTWA NARODOWEGO

Kierunki i obszary zmian w szkolnictwie wyższym są przedmiotem dyskusji i badań wielu gremiów, zwłaszcza w środowisku akademickim. Oto np. fragment Uchwały Konferencji Rektorów Polskich Uczelni Technicznych z dnia 23 stycznia 1998 r., którą poparło również Prezydium KRASP w dniu 28 stycznia 1998 r.:

„Konieczne jest ustawowe ustanowienie nowego modelu publicznej szkoły wyższej, uwolnionej od krępujących ją więzów w zakresie organizacji i zarządzania, ale działającej w poczuciu społecznej misji i odpowiedzialności oraz poddanej publicznemu nadzorowi. Niezbędne jest także dostosowanie do tego systemowego otoczenia uczelni.

Postulowane zmiany modelowe i systemowe powinny być wprowadzone ustawowo między innymi poprzez:

- ugruntowanie prawa własności zasobów, w tym nieruchomości oraz kapitałów na kontach bankowych uczelni;
- pozostawienie samodzielności uczelni w sposobie wyznaczania zadań dla kadry akademickiej;
- zmianę nadzoru rządowego na nadzór o charakterze publicznym wykonywanym przez odpowiednią radę szkoły;
- przyznanie autonomii (po spełnieniu warunków) w zakresie kreowania federacji i związków uczelni oraz struktur wewnętrznych;
- zwiększenie udziału środków pozabudżetowych w finansowaniu uczelni, poprzez – m.in. – wprowadzenie ulg podatkowych i zasady napółpłatności za studia;
- ustanowienie instytucji ds. standaryzacji i akredytacji powszechnej w szkolnictwie wyższym.

Przede wszystkim tym celom powinno służyć przyjęcie przez parlament nowej ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”.

W literaturze przedmiotu spotyka się wiele różnych poglądów i koncepcji uniwersytetu, a ich różnorodność jest znaczna. Począwszy od olbrzymich uniwersytetów o charakterze otwartym, kształcących setki studentów na odległość, do małych uniwersytetów o kilkusetletniej tradycji, kształcących studentów na potrzeby nawet własnego regionu.

Zatem ważnego znaczenia nabiera określenie **misji** uniwersytetu , rozumianej nie tylko jako posłannictwo, ale także jako samookreślenie się, czyli zdefiniowanie, czym on jest lub ma być i jaka jest jego rola (por. J. Józwiak, 1999r.).

W procesie identyfikacji lub samoidentyfikacji uczelni powinno się znaleźć odpowiedzi na trzy podstawowe pytania:

1. Jakie będą lub są relacje szkoły z otoczeniem, usytuowanie w społeczeństwie i jej związki z najszerzej rozumianym środowiskiem: społecznym, gospodarczym i publicznym.
2. Jaki będzie cel funkcjonowania instytucji, jaką jest szkoła wyższa.
3. Jaki ma być pożądany kształt uniwersytetu, do którego ma on zdążać w swoim rozwoju.

Sformułowanie odpowiedzi na te trzy fundamentalne pytania pozwala określić posłannictwo uczelni, które wiąże się z wypełnianiem służby publicznej i działaniem na rzecz rozwoju społecznego, ekonomicznego i kulturalnego w skali kraju; określa się jej tożsamość, zaznaczając te elementy , które odróżniają uczelnię od innych i podkreślają wartości będące podstawą jej powołania, a następnie pokazuje się idealny obraz, podkreślając te cechy uczelni które, faktycznie posiada oraz te, które zamierza osiągnąć w przyszłości.

Model uniwersytetu, zawarty w jego określonej misji pozwala na ocenę jego słabych i mocnych stron, a także szans i zagrożeń ze strony świata zewnętrznego. Daje też podstawę do wyznaczania strategii rozwoju, celów strategicznych oraz dróg ich osiągnięcia.

W procesie identyfikacji przyszłego „uniwersytetu bezpieczeństwa narodowego” według przedstawionej wcześniej procedury i próby określenia jego misji należy podkreślić, że już sama jego nazwa wynika z obecnych i przyszłych potrzeb edukacyjnych oraz wskazuje na zakres jego działalności, którym jest bezpieczeństwo narodowe. Obejmuje ono bowiem problemy gospodarcze, polityczne, społeczne, publiczne i militarne, zarówno w wymiarze wewnętrznym jak i zewnętrznym.

Głównym celem takiej uczelni byłoby zapewnienie wysokiego poziomu wykształcenia studentów, którzy jako absolwenci będą podejmowali pracę zawodową w organach administracji państwowej i samorządowej, odpowiedzialnych za prowadzenie działalności politycznej i gospodarczej, odpowiedzialnych za porządek i bezpieczeństwo

publiczne oraz w organach, instytucjach i jednostkach odpowiedzialnych za bezpieczeństwo militarne.

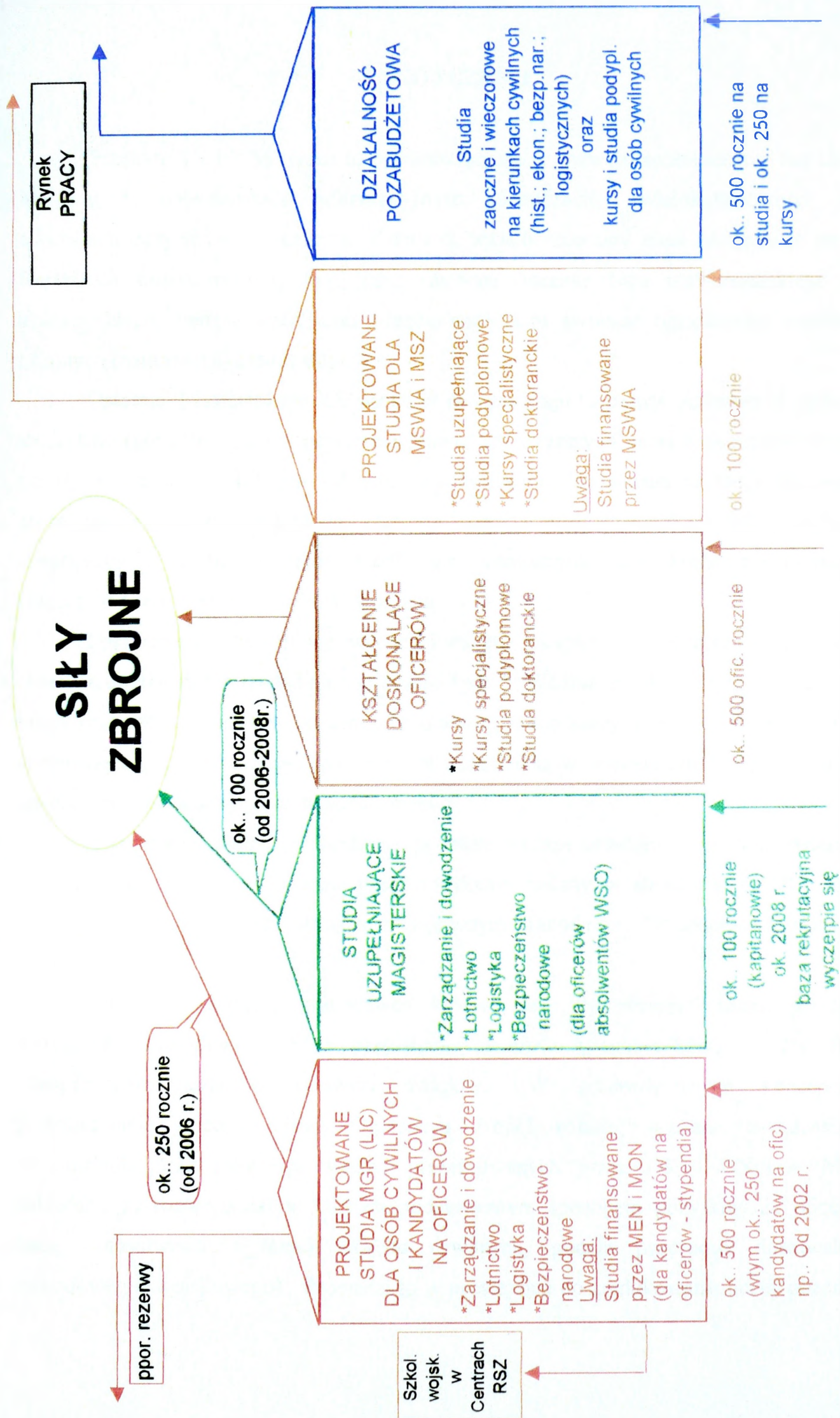
Przesłanki te mogą stanowić podstawę do sformułowania tezy o potrzebie, a nade wszystko możliwości powstania takiej uczelni w drodze integracji uczelni resortowych podległych ministrom obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji, tj. Akademii Obrony Narodowej, Szkoły Głównej Służby Pożarniczej, Wyższej Szkoły Policji i ewentualnie Wojskowej Akademii Technicznej w jedną uczelnię, typu uniwersyteckiego.

Założenia i warunki organizacyjne

1. Infrastruktura wymienionych uczelni, dla których siedzibą jest Warszawa, z wyjątkiem Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, zapewnia doskonale warunki dydaktyczne i socjalno-bytowe dla około 12.000 studentów, z możliwością stałego zakwaterowania dla około 60-70% w dwóch – trzech kampusach, oddalonych od siebie maksymalnie do 60 minut jazdy środkami publicznej komunikacji.
2. Uniwersytet Bezpieczeństwa Narodowego jest tworzony jako publiczna szkoła wyższa na bazie i zasobach środków publicznych, tj. państwowych i komunalnych poprzez przekazanie jej majątku Skarbu Państwa i majątku samorządu terytorialnego.
3. Uniwersytet spełnia szerokie oczekiwania społeczne młodzieży i osób dorosłych poprzez prowadzenie:
 - studiów magisterskich jednolitych i dwustopniowych (stacjonarnych i niestacjonarnych);
 - studiów doktoranckich;
 - studiów podyplomowych;
 - badań naukowych, głównie w obszarach bezpieczeństwa narodowego i obronności państwa;
 - kształcenia kadry naukowej.
4. Uniwersytet zatrudnia, jako w podstawowym miejscu pracy nauczycieli akademickich w liczbie i o kwalifikacjach nie mniejszych niż określona przez centralny organ (instytucję) wykonujący funkcje standaryzacyjne i akredytacyjne w szkolnictwie wyższym.

5. Proces integracji wymienionych wcześniej uczelni nie wymaga nakładów finansowych i celowych dotacji budżetowych. Powstaje nawet możliwość korzystnego zbycia części posiadanego majątku, i będącego atrakcyjną ofertą dla jednostek administracyjnych i gospodarczych.
6. Uniwersytet integruje rozproszoną działalność edukacyjną z obszaru bezpieczeństwa narodowego, tworząc spójny i trwały element w systemie edukacji narodowej, a także umożliwia prowadzenie studiów międzywydziałowych.
7. Utworzenie Uniwersytetu w drodze integracji wymienionych wcześniej uczelni pozwala na racjonalne zaprojektowanie i utworzenie struktury organizacyjnej nieobciążonej licznymi nielogicznościami organizacyjnymi obecnych uczelni, które są wynikiem niekorzystnej tradycji lub stosunków (układów) personalnych.
8. Proces integracji umożliwia utworzenie dużych i silnych potencjałem dydaktycznym i materialnym wydziałów, zlokalizowanych w jednym miejscu, co zapewnia lepszą jakość kształcenia studentów oraz daje szansę na lepsze kształcenie doktorantów, a także rozwój działalności naukowej.
9. Uniwersytet utworzony w Warszawie stwarza szerokie możliwości współpracy z innymi uczelniami, z organami administracji państwowej, z jednostkami organizacyjnymi MON i MSWiA (wojskiem, policją, strażą graniczną, strażą pożarną, itp.) oraz wybitnymi specjalistami (np. w sprawach politycznych, gospodarczych, społecznych).
10. Kierunki studiów właściwe dla misji Uniwersytetu:
 - Bezpieczeństwo Narodowe
 - Politologia i Stosunki Międzynarodowe
 - Ekonomia i Zarządzanie
 - Fizyka techniczna i Chemia
 - Prawo i Administracja.

MODEL KSZTAŁCENIA W AON



ZAKOŃCZENIE

Przełom XX i XXI wieku to ogromny postęp w rozwoju społeczeństw. Już dzisiaj mówimy o społeczeństwie **informacyjnym**, globalizacji i wielokulturowości, jako zjawiskach oczywistych i realnych. Zatem w sposób naturalny musi następować proces weryfikacji dotychczasowej misji jaką spełniają uczelnie typu uniwersyteckiego czy akademickiego, będące dotychczas przede wszystkim swoiście ograniczoną wspólnotą uczonych (nauczycieli) i studentów.

Ostatnie dziesięciolecie XX wieku w naszym kraju to prawie podwojenie się liczby studentów (głównie poprzez powstanie prawie 200 wyższych uczelni niepaństwowych – cz. II), a tym samym odejście od elitarnego charakteru kształcenia na rzecz masowego, które jest i będzie potęgowane poprzez powszechność technologii informacyjnych, stwarzających bardzo szerokie możliwości edukacyjne, bez konieczności stałego (częstego) przebywania studentów w uczelni.

Poszerza się zatem społeczność akademicka – skupiona wokół misji uczelni – którą stanowią interesariusze (stakeholders) uczelni (por. J. Wozniecki, 1999 r.), tj. poszczególne grupy pracowników uczelni, studenci, absolwenci, pracodawcy, przedstawiciele otoczenia społecznego i gospodarczego. Wszyscy oni uczestniczą w wypełnianiu społecznej funkcji uczelni oraz w realizacji jej zadań edukacyjnych.

Uwarunkowaniom tym poddane są także wyższe uczelnie wojskowe, zwłaszcza typu akademickiego, potęgowane przez radykalne zmiany w strukturze SZ RP, które dotychczas były w zasadzie wyłącznym i jedynym pracodawcą dla absolwentów uczelni wojskowej.

Obecny i przyszły pracodawca którym są „siły zbrojne” formułuje nowe wymagania zawodowe wobec przyszłych oficerów (pracowników) i równoległe zdecydowanie ogranicza potrzeby ilościowe. W przewidywanych koncepcjach przygotowania oficerów (dot. Określenia źródeł naboru, systemu kształcenia i doskonalenia oraz przebiegu służby) prezentowanych przez DK i DNiSzW MON zakładane są rozwiązania, w których podstawowym sposobem pozyskiwania oficerów będą absolwenci wyższych uczelni cywilnych, podani procesowi doskonalenia zawodowego(wojskowego). Prowadzi to w prostej linii do zredukowania liczby obecnych

wyższych szkół zawodowych i akademii wojskowych do minimum oraz zmiany charakteru tych, które pozostaną.

Ale równocześnie problem obronności państwa i bezpieczeństwa narodowego nabiera szczególnego charakteru i wymiaru. Powstaje „zapotrzebowanie” na rozwój nowoczesnych teorii o efektywnych systemach militarnej obrony państwa i ich praktycznych rozwiązaniach, a także naukowego zgłębienia szerokiej palety problemów bezpieczeństwa. W wymiarze narodowym i międzynarodowym.

By sprostać wyzwaniom misja Akademii Obrony Narodowej podawana jest systematycznej ocenie i weryfikacji, między innymi przeprowadzanych w niniejszej pracy, w której autorzy dążyli do skonfrontowania poglądów na funkcje uniwersytetu w wymiarze historycznym, ich zmieniających się misji, autonomii oraz rozwoju struktur organizacyjnych i poglądów na sposoby kształcenia.

Wynikiem tych badań i prac jest opracowanie, w którym sformułowane wnioski, poglądy i opinie, oparte na materiałach źródłowych oraz eksperckich i opiniodawczych (opracowanych wcześniej także na potrzeby instytucji Ministerstwa Obrony Narodowej), upoważniają do podjęcia administracyjnych i organizacyjnych działań, które stworzą szansę na ewolucyjne przekształcenie Akademii Obrony Narodowej w Uniwersytet Obrony (Bezpieczeństwa), którego misja edukacyjna i społeczna wykroczy poza dotychczasowy wojskowy układ resortowy, wychodząc naprzeciw wyzwaniom i potrzebom nowoczesnego państwa europejskiego, na miarę ambicji naszego narodu.

Zespół autorski sądzi, że warto rozpocząć tworzenie społecznego poparcia i klimatu dla przedstawionej idei „nowej uczelni” we własnym środowisku akademickim, w instytucjach Ministerstwa Obrony Narodowej, a także nawiązać stosowne kontakty z MSWiA oraz podległymi mu uczelniami. Nawet przy braku akceptacji z ich strony co do samej idei jednej wspólnej, ponadresortowej wyższej uczelni typu uniwersyteckiego.

Z analizy i oceny dostępnych dla zespołu dokumentów, informacji i opracowań MON wynika, że w najbliższych latach resort obrony narodowej będzie znacznie ograniczał (głównie ilościowo) zakres usług edukacyjnych w podległych sobie uczelniach, co niewątpliwie wpłynie na ich strukturę organizacyjną oraz kondycję finansową. Następnie zaś, po przyjęciu proponowanych rozwiązań w systemie zarządzania zasobami ludzkimi (personelem) funkcja uczelni wojskowych (prawdopodobnie nielicznych) może być zredukowana przede wszystkim do procesu doskonalenia zawodowego.

Oznaczało by to naruszenie lub utratę uprawnień akademickich i wyrugowanie z systemu narodowego szkolnictwa wyższego. Zatem tylko określenie nowej misji AON, przekształcenie w uczelnię wyższą o charakterze uniwersyteckim, otwartą na środowisko cywilne, może zapewnić jej dalsze funkcjonowanie i satysfakcję środowiska akademickiego.

Literatura

- Bogaj A. (Red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 1997.
- Bogaj A., Kwiatkowski S., Szymański M., *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 1997.
- Czerska M., *Organizacja przedsiębiorstw. Metodologia zmian organizacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 1996.
- Departament Kadr i Szkolnictwa Wojskowego MON. *Perspektywiczny model kształcenia i doskonalenia kadr porównywalny z modelami funkcjonującymi w uczelniach wojskowych NATO*. MON, Warszawa, 1999.
- Kobyliński W., *Podstawy organizacji i kierowania w oświacie*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa, 1996.
- Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. *Edukacja narodowym priorytetem*. PWN, Warszawa – Kraków, 1989.
- Komitet Nauk Organizacji i Zarządzania, Centrum Badań Przedsiębiorczości i Zarządzania Polskiej Akademii Nauk. *Organizacja i Kierowanie Nr 1 (91)*. Instytut Organizacji i Zarządzania w Przemysle „ORGMASZ”, Warszawa, 1998
- Konferencja Rektorów. *Jakość kształcenia – wyzwaniem XXI wieku*. Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Warszawa, 1997.
- Kupisiewicz C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. PWM, Warszawa, 1985.
- Prace z zakresu zarządzania. Zeszyty naukowe Nr 446. Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków, 1995.
- Kuriata M., *Transformacja struktur organizacyjnych na przykładzie wyższej uczelni wojskowej*. Praca dyplomowa. Prywatna Wyższa Szkoła Handlowa, Warszawa, 1997.
- Projekt ustawy o wyższych szkołach zawodowych z dnia 24.10.1994.
- Seweryński M., Wojtyła J., *Prawo o szkolnictwie wyższym (projekt wstępny)*. 1998 i następne projekty.
- Stoner J.A.F., Wankel Ch. *Kierowanie*. PWE, Warszawa, 1996.
- STRATEGOR., *Zarządzanie firmą*. PWE, Warszawa, 1995.
- Szczepański J., *Refleksje nad oświatą*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, 1973.
- Woźnicki J., (Red.) *Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego*. KRASP, Warszawa, 1998.

- Woźnicki J. (Red.), *Elastyczny system studiów dwustopniowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 1996.
- Nelicki A. (Red.), *O naprawę III Rzeczypospolitej, Kraków 1998*, Wyd. ISP i Wyd. Plant.
- Buchner Jeziorska A., Minkiewicz B., Osterczuk-Kozińska A. (Red.), *Studia wyższe – szansa na sukces?*
- Woźnicki J. (Red.), *Model zarządzania publiczną instytucją akademicką*.
- Supińska J. (Red.), *Polityka społeczna dziś i jutro. Opinie ekspertów*.

AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

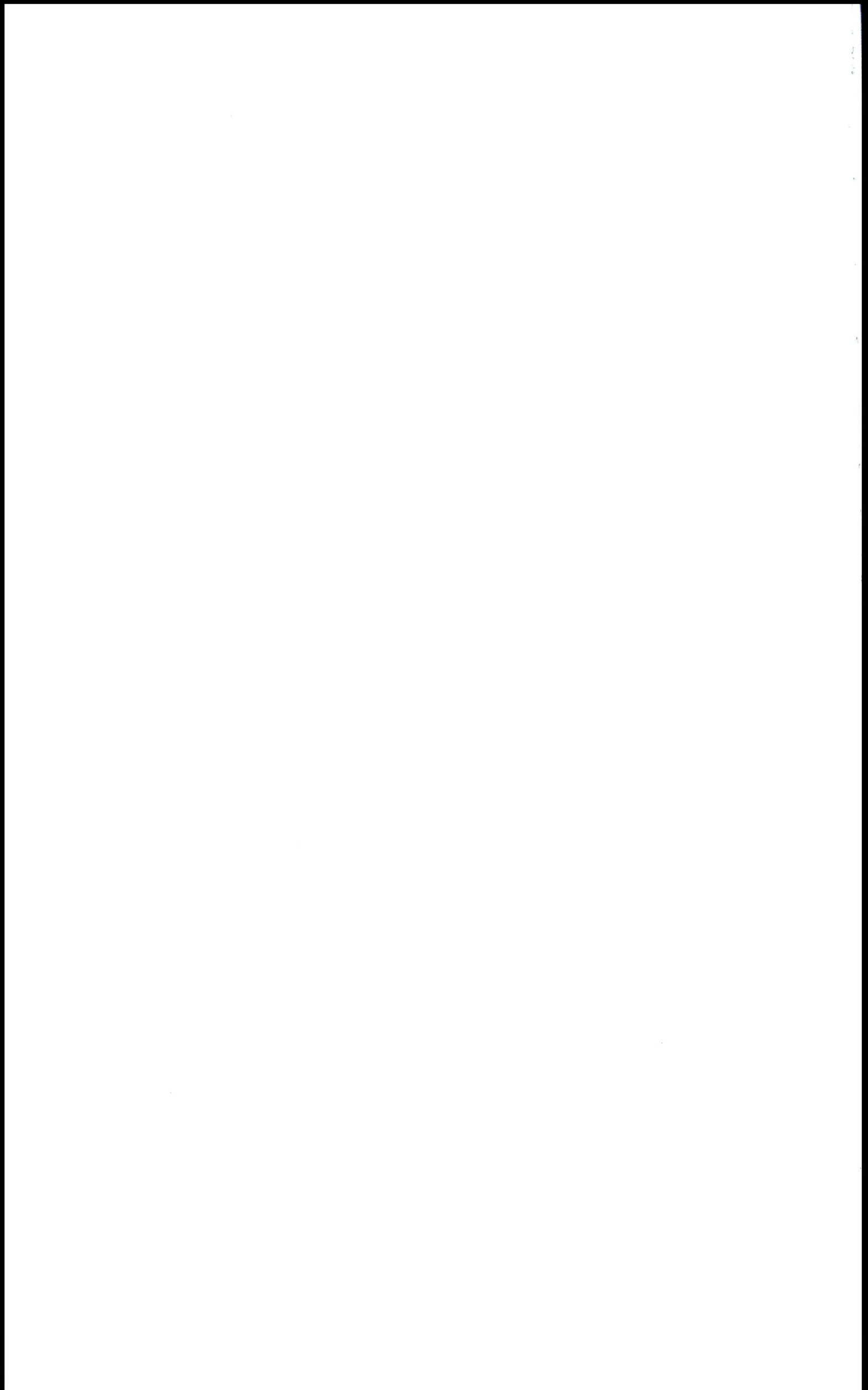
**UNIWERSYTET OBRONY
/ BEZPIECZEŃSTWA NARODOWEGO /**

ZAŁĄCZNIKI

WARSZAWA - 2001



UNIWERSYTETY



UNIwersytet Jagielloński

UJ, najstarszy uniwersytet polski, założony w 1364r. przez Kazimierza III Wielkiego na wzór akademii włoskich w Bolonii i Padwie. Odnowiony w 1400 przez królową Jadwigę i króla Władysława II Jagiełłę wg wzoru Uniwersytetu Paryskiego.

Początkowo obejmował 3 wydziały:

- Prawny;
- Medyczny;
- Sztuk wyzwolonych.
- 4. wydział – teologiczny zyskał po reformie Mateusza z Krakowa.

W XV w. i 1. połowie XVI w. UJ (zwany wówczas Akademią Krakowską) osiągnął znaczenie ogólnoeuropejskie. Jego profesorowie brali udział w soborach, m.in. w Konstancji (1414-1418) i Bazylei (1431-1439). W Krakowie kształcili się również cudzoziemcy, m.in. z Niemiec, Węgier, Szwecji, Danii. W latach 1433-1510 liczba studentów zagranicznych stanowiła 44% ogółu studiujących. Corocznie przyjmowano około 300-500 scholarów.

Do grona profesorskiego w tym czasie należeli m.in.: Grzegorz z Sanoka, Jan Długosz, Jan z Głogowa, św. Jan Kanty, Maciej z Miechowa, Mateusz z Krakowa, Piotr Włodkowiec, Stanisław ze Skarbimierza, Wojciech z Brudzewa. Wychowankami Akademii byli m.in.: M. Kopernik, A. Frycz Modrzewski, J. Kochanowski.

Od 2. połowy XVI w. do 2. połowy XVIII w. następował powolny regres w działalności Akademii. Po przeprowadzonej przez H. Kołłątaja, na zlecenie Komisji Edukacji Narodowej (KEN) w latach 1777-1786 reformie, działał jako Szkoła Główna Koronna. Reformy Kołłątajowskie obejmowały utworzenie szeregu dobrze opłacanych (z funduszy KEN) katedr, wprowadzenie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, zastąpienie łaciny językiem polskim. Założono wówczas także ogród botaniczny, obserwatorium astronomiczne i szpital kliniczny traktowane jako pracownie akademickie. W okresie rozbiorowym UJ został poddany germanizacji, którą zakończył dekret Franciszka Józefa I z 1861 w sprawie przywrócenia języka polskiego jako języka wykładowego. W następnych latach UJ był jednym z głównych ośrodków nauki i kultury polskiej, współpracował z nowo utworzoną Akademią Umiejętności. Na świadomość historyczną Polaków wielki wpływ wywarła krakowska szkoła historyczna, której czołowymi przedstawicielami byli M. Bobrzyński i J. Szujski.

Do grona profesorskiego należeli wówczas m.in.: L. Birkenmajer, N. Cybulski, J. Dietl, K. Estreicher, K. Olszewski, L. Rydygier, M. Smoluchowski, S. Tarnowski, B. Ulanowski, Z.

Wróblewski. Od 1897 Uniwersytet przyjmował kobiety, najpierw na wydział farmacji, potem kolejno na inne wydziały, wreszcie w 1918 na wydział prawa. W okresie międzywojennym podzielony na 5 wydziałów:

- prawa i administracji;
- lekarski;
- filozoficzny;
- teologiczny;
- farmacji i rolnictwa.

6 listopada 1939 okupanci niemieccy aresztowali i zesłali do obozów koncentracyjnych 183 profesorów i asystentów oraz kilku studentów UJ (Sonderaktion Krakau). Zamknięty przez Niemców, przez całą okupację prowadził tajne nauczanie, w którym udział wzięło około 800 studentów.

Po wojnie wznowił działalność już w styczniu 1945. W latach 1948-1956 z UJ wydzielono wydziały:

- lekarski;
- farmacji;
- rolniczy;
- leśny;
- Studium Wychowania Fizycznego;
- Teologiczny;
- Studium Spółdzielcze

tworząc z nich samodzielne szkoły wyższe bądź przyłączając je do innych szkół wyższych. W 1993 krakowska Akademia Medyczna została ponownie włączona do UJ jako trójwydziałowe Collegium Medicum.

Obecnie w skład UJ wchodzi 11 wydziałów:

- biologii i nauk o Ziemi;
- chemii;
- filologii;
- filozofii;
- historii;
- matematyki i fizyki;
- prawa i administracji;

- zarządzania i komunikacji społecznej;
- COLLEGIUM MEDICUM:
- medycyny
- stomatologii;
- farmacji i pielęgniarstwa;

Ponadto jednostki poza wydziałowe, m.in.: Środowiskowe Laboratorium Analiz Fizykochemicznych i Badań Strukturalnych, Instytut Polonijny, Zakład Historii i Kultury Żydów w Polsce, Archiwum, Muzeum, Biblioteka Jagiellońska, a także Międzyuczelniany Instytut Wynalazczości i Ochrony Własności Intelektualnej, Międzyuczelniany Ośrodek Interwencji i Pomocy Psychologicznej.

Struktura Organizacyjna UJ

Struktura organizacyjna Uniwersytetu oparta jest na wydziałach. Wydziały zbudowane są z instytutów, a te z katedr i zakładów. Oczywiście, istnieją wyjątki od tej ogólnej reguły, wynikające przeważnie z tradycji poszczególnych wydziałów. Liczba pracowników i studentów ulega częstym zmianom. Np. w latach 1994-1995 na studiach dziennych, zaocznych i podyplomowych zaewidencjonowanych było około 2,8 tys. pracowników naukowych, około 19,4 tys. słuchaczy.

Charakterystycznym elementem struktury organizacyjnej Uniwersytetu Jagiellońskiego jest prowadzenie przez wydział wielu kierunków studiów i z reguły w kilkunastu specjalnościach. W ten sposób zachowywane są odpowiednie proporcje pomiędzy ilością stanowisk „administracyjnych” (dziekani wydziałów, katedr, instytutów) a ilością stanowisk naukowych i dydaktycznych. Taka struktura zapewnia jednocześnie gromadzenie w wydziałach liczącego się potencjału naukowego i intelektualnego kadry profesorskiej, a tym samym spełnienia warunków do nadawania stopni i tytułów naukowych oraz ustawowej i statutowej autonomii. Szczegółową strukturę przedstawia tabela.

WYDZIAŁY	JEDNOSTKI POZAWYDZIAŁOWE	JEDNOSTKI MIĘDZYWYDZIAŁOWE	PLACÓWKA
1. PRAWA I ADMINISTRACJI	12. BIBLIOTEKA JAGIELONSKA	1. MIĘDZYWYDZIAŁOWY ZAKŁAD HISTORII I KULTURY ŻYDÓW W POLSCE	ŚRODOWISKOWE LABORATORIUM ANALIZ FIZYKOCHEMICZNYCH I BADAŃ STRUKTURALNYCH.
2. FILOZOFICZNY	13. BIBLIOTEKA MEDYCZNA CM	2. MIĘDZYWYDZIAŁOWY ZAKŁAD STUDIÓW AMERYKAŃSKICH	
3. HISTORYCZNY	14. ARCHIWUM	3. STUDIUM WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I SPORTU UJ	
4. FILOLOGICZNY	15. MUZEUM UJ	4. STUDIUM WYCHOWANIA FIZYCZNEGO I SPORTU CM	
5. MATEMATYKI I FIZYKI	16. INSTYTUT POLONIJNY	5. STUDIUM DOSKONALENIA JEZYKOWEGO NAUCZYCIELI AKADEMICKICH	
6. CHEMII	17. OŚRODEK ANALIZ JAKOŚCI IKSZTAŁCENIA	6. MEDYCZNE CENTRUM KSZTAŁCENIA PODYPMOWEGO UJ	
7. BIOLOGII I NAUK O ZIEMI	18. STUDIUM PEDAGOGICZNE		
8. ZARZĄDZANIA I KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ	19. MIĘDZYKRAJOWE CENTRUM FULBRIGHTA NA EUROPE ŚRODKOWĄ I WSCHODNIĄ		
9. LEKARSKI			
10. FARMACEUTYCZNY			
11. OCHRONY ZDROWIA			

Uwaga: uczelnia proponuje studentom kształcenie na 39 kierunkach i w około 60 specjalnościach

Inne Jednostki Organizacyjne

Biblioteka Jagiellońska	Środowiskowe Laboratorium Analiz Fizykochemicznych i Badań Strukturalnych
Archiwum UJ:	Uczelniany Ośrodek Komputerowo-Sieciowy
Muzeum UJ w Collegium Maius Pracownicy:	Akademickie Centrum Komputerowe "Cyfronet"
Instytut Polonijny	Studium Pedagogiczne
Szkoła Letnia Kultury i Języka Polskiego	Studium Doskonalenia Językowego Nauczycieli Akademickich
Studium Europy Środkowej i Wschodniej	Studium Wychowania Fizycznego i Sportu
Międzywydziałowy Zakład Historii i Kultury Żydów w Polsce	Centrum Fulbrighta dla Europy Środkowej i Wschodniej
Międzywydziałowy Zakład Studiów Amerykańskich	

Jednostki Pozadydaktyczne UJ

Biuro Współpracy Międzynarodowej	Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych "Universitas" Biuro Pełnomocnika Rektora d/s Osób Niepełnosprawnych
Biuro Jubileuszowe	Fundacja dla Uniwersytetu Jagiellońskiego*
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego	

* Fundacja wspiera finansowo inicjatywy środowiska naukowego Uniwersytetu Jagiellońskiego poprzez dotacje przeznaczone na druk wydawnictw, zakup sprzętu informatycznego itp. Oprócz działalności związanej z pozyskiwaniem funduszy od sponsorów Fundacja prowadzi samodzielną działalność gospodarczą. W oparciu o potencjał intelektualny pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego przygotowywane są szkolenia dla firm z zakresu marketingu. Poprzez szeroką ofertę kursów przygotowawczych do egzaminów wstępnych Fundacja realizuje swój cel statutowy - promocję uczelni wśród kandydatów na studia.

Krótką Charakterystyka Biblioteki

Biblioteka Jagiellońska jest biblioteką główną uniwersytetu. Razem z 46 Bibliotekami Instytutowymi i Wydziałowymi tworzy uczelnianą sieć biblioteczno-informacyjną. Pełniąc jednocześnie funkcje biblioteki narodowej, gromadzi i archiwizuje wszystkie druki wydane w kraju oraz polonica zagraniczne.

Biblioteka gromadzi zagraniczną literaturę naukową z zakresu dyscyplin reprezentowanych na Uniwersytecie Jagiellońskim, jednakże jako II Centralna Biblioteka Nauk Społecznych szczególnie pieczołowicie kompletuje literaturę z zakresu językoznawstwa, kultury i sztuki, literaturoznawstwa, religioznawstwa.

Stan zbiorów bibliotecznych Uniwersytetu Jagiellońskiego

I. Ogólna liczba zbiorów bibliotecznych na dzień 31 grudnia 1999:

5 117 328 woluminów i jednostek w tym:

- w Bibliotece Jagiellońskiej:
3 501 299 wol. i jedn.
- w 47 bibliotekach instytutowych:
1 616 029 wol. i jedn.

II. Biblioteka Jagiellońska:

- 1 688 750 wol. wydawnictw zwartych
- 615 130 wol. czasopism
- 1 197 419 jedn. zbiorów specjalnych

III. Biblioteki Instytutowe:

- 1 282 847 wol. wydawnictw zwartych
- 205 344 wol. czasopism
- 127 838 jedn. zbiorów specjalnych

Wykaz kierunków i specjalności na studiach zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych (płatnych)

Na podstawie Informatora Dla Kandydatów Na Studia 1999/2000

Wydział Prawa I Administracji:

1. administracja

specjalność:

- administracja samorządowa - 3-letnie zawodowe (wieczorowe)

2. politologia

- 5-letnie magisterskie (zaoczne)
- 2,5-letnie magisterskie uzupełniające (wieczorowe)

3. stosunki międzynarodowe - 5-letnie magisterskie (zaoczne)
4. prawo - 5-letnie magisterskie (zaoczne)

Wydział Filologiczny:

1. filologia polska

specjalność:

- o nauczycielska - 5-letnie magisterskie (zaoczne)
- o nauczycielska - 3-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)

2. filologia

specjalność:

- o filologia angielska - 3-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)
- o filologia germańska - 3-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)

3. filologia

- o w zakresie języka hiszpańskiego - 3-letnie zawodowe (wieczorowe)
- o w zakresie języka włoskiego - 3-letnie zawodowe (wieczorowe)

4. kulturoznawstwo

specjalność:

- o cywilizacja śródziemnomorska - 3-letnie zawodowe (zaoczne)
- o cywilizacja śródziemnomorska - 2-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)

STUDIA EKSTERNISTYCZNE

1. filologia

specjalność:

- o filologia romańska - 5-letnie magisterskie
- o filologia rosyjska - 5-letnie magisterskie

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych

1. filologia:

- o w zakresie języka angielskiego - 3-letnie zawodowe (wieczorowe)
- o w zakresie języka niemieckiego - 3-letnie zawodowe (wieczorowe)

Wydział Filozoficzny

1. filozofia - 5-letnie magisterskie (zaoczne)

2. kulturoznawstwo

specjalność:

- o religioznawstwo - 5-letnie magisterskie (zaoczne)

3. socjologia

specjalność:

- o praca socjalna - 5-letnie magisterskie (zaoczne)
- o socjologia - 5-letnie magisterskie (wieczorowe)
- o psychologia - 5-letnie magisterskie (wieczorowe)

4. pedagogika

specjalność:

- o resocjalizacja i profilaktyka społeczna - 2-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)
- o pedagogika wczesnoszkolna - 2-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)

STUDIA EKSTERNISTYCZNE

1. kulturoznawstwo

specjalność:

- o europeistyka - 3-letnie magisterskie uzupełniające

Wydział Historyczny

1. archeologia - 5-letnie magisterskie (wieczorowe)
2. historia - 5-letnie magisterskie (zaoczne)

specjalność:

- o historia i kultura Żydów - 3-letnie zawodowe (wieczorowe)

STUDIA EKSTERNISTYCZNE

1. historia sztuki - 5-letnie magisterskie
2. historia sztuki

specjalność:

- o muzykologia - 5-letnie magisterskie

Wydział Matematyki I Fizyki

1. fizyka - 3-letnie zawodowe (zaoczne)
2. informatyka - 3-letnie zawodowe (wieczorowe)
3. matematyka

- o 3-letnie zawodowe (zaoczne)
- o 3-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)

Wydział Biologii I Nauk O Ziemi

1. geografia - 5-letnie magisterskie (zaoczne)

Wydział Zarządzania I Komunikacji Społecznej

1. bibliotekoznawstwo i informacja naukowo-techniczna - studia dwustopniowe: 3-letnie zawodowe(licencjat) i 2-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)

2. dziennikarstwo i komunikacja społeczna - 3-letnie zawodowe(licencjat) (wieczorowe)
dziennikarstwo i komunikacja społeczna - 2-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)
3. kulturoznawstwo - specjalność: filmoznawstwo - studia dwustopniowe: 3-letnie zawodowe(licencjat) i 2-letnie magisterskie uzupełniające (zaoczne)
4. kulturoznawstwo - specjalność: filmoznawstwo - studia dwustopniowe: 3-letnie zawodowe(licencjat) i 2-letnie magisterskie uzupełniające (wieczorowe)
5. kulturoznawstwo - elektroniczne przetwarzanie informacji - 3-letnie zawodowe(licencjat) (wieczorowe)
6. psychologia - specjalność: psychologia stosowana - 5-letnie magisterskie (wieczorowe)
7. zarządzanie i marketing studia 3-letnie zawodowe (licencjat)
specjalność:
 - o zarządzanie firmą (wieczorowe)
 - o zarządzanie kulturą (zaoczne)
 - o zarządzanie w administracji publicznej (zaoczne)
 - o zarządzanie w oświacie (zaoczne)
 - o zarządzanie w turystyce (zaoczne)
 - o 2-letnie magisterskie uzupełniające
 specjalność:
 - o zarządzanie firmą (zaoczne i wieczorowe)
 - o zarządzanie kadrami (zaoczne)
 - o zarządzanie w administracji publicznej (zaoczne)
 - o zarządzanie kulturą (zaoczne)

Wydział Lekarski Z Oddziałem Stomatologii

1. kierunek lekarski - 6-letnie (wieczorowe)
2. stomatologia - 5-letnie (wieczorowe)

Wydział Farmaceutyczny Z Oddziałem Analityki Medycznej

1. farmacja - 5-letnie (wieczorowe)

UNIwersYTET WARSZAWSKI

Na podstawie Aleksandra Gieysztora "Tradycje i znaki godności akademickiej"

Zarys dziejów Uniwersytetu:

1816-1831:	Królewski Uniwersytet Warszawski
1857-1869:	Akademia Medyko-Chirurgiczna; Szkoła Główna
1870-1915:	Cesarski Uniwersytet Warszawski
1915-1918:	Uniwersytet Warszawski
1918-1935:	Uniwersytet Warszawski
1935-1939:	Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie
1939-1944:	Tajny Uniwersytet Warszawski
1945-1956:	Uniwersytet Warszawski
1956-1989:	Uniwersytet Warszawski

1816-1831 Królewski Uniwersytet Warszawski

Uniwersytet w Warszawie powstał w 1816 r., gdy rozbiory odcięły ziemie centralnej Polski od starego centrum akademickiego w Krakowie. Najpierw, w Księstwie Warszawskim, powstały Szkoła Prawa i Szkoła Lekarska. W 1816 r. car Rosji i król Polski Aleksander I zezwolił na powstanie uniwersytetu złożonego z 5 wydziałów:

- Prawa i Administracji;
- Lekarskiego;
- Filozoficznego;
- Teologicznego;
- Nauk i Sztuk Pięknych.

Łączna liczba studentów stopniowo zbliżyła się do 800. Profesorów było 40-50. Po kilku latach względnego liberalizmu władze rosyjskie ograniczyły swobody uniwersyteckie, a gdy ogromna większość studentów wzięła udział w Powstaniu Listopadowym, uniwersytet został zlikwidowany.

1857-1869 Akademia Medyko-Chirurgiczna; Szkoła Główna

Chwilowa liberalizacja w Rosji umożliwiła uzyskanie zgody na otwarcie w Warszawie polskiej wyższej uczelni: Akademii Medyko-Chirurgicznej. W 1862 r. dodane zostały do niej wydziały:

- Prawa i Administracji;

- Filologiczno-Historyczny;
- Matematyczno-Fizyczny.

W ten sposób powstała Szkoła Główna, która w parę lat po Powstaniu Styczniowym została zamknięta. Jej krótkie istnienie wywarło jednak wielki wpływ na tworzącą się wówczas polską inteligencję. Spośród 3.000 studentów, którzy przez kilkanaście lat studiowali w Warszawie, wielu weszło później w skład polskich elit społecznych, przyczyniając się do rozwoju kraju i podtrzymania narodowej świadomości w najtrudniejszym okresie niewoli, do początku XX wieku.

1870-1915 Cesarski Uniwersytet Warszawski

Rosyjsko-języczna uczelnia, utworzona została w miejsce Szkoły Główniej, jako narzędzie rusyfikacji społeczeństwa polskiego. Większość profesorów przyjechała z Rosji. Znacznie poprawiła się sytuacja materialna uniwersytetu, rozbudowie uległy jego gmachy, kolekcje naukowe i zbiory biblioteczne. Wśród 1.500-2.000 studentów Polacy stanowili 60-70%, co nadal miało wielkie znaczenie dla nauki i kultury narodowej. Studenci należeli do organizacji patriotycznych i socjalistycznych. W 1905 r., pod hasłem walki o polski uniwersytet, został ogłoszony bojkot rosyjskiej uczelni. Udział Polaków wśród studiujących w Warszawie spadł poniżej 10%, a większość dotychczasowych studentów wyjechała do innych uniwersytetów.

1915-1918 Uniwersytet Warszawski

W czasie I wojny światowej niemieckie władze okupacyjne, po zajęciu Warszawy, wyraziły zgodę na utworzenie tu polskich wyższych uczelni. Uniwersytet stał się jedną z pierwszych legalnie działających instytucji narodowych. Stosunkowo niewielu wykładowców (36-53) miało do czynienia z szybko rosnącą liczbą studentów. W ciągu czterech lat wzrosła ona z 1.000 do 4.500, przede wszystkim na wydziałach: prawa, filozoficznym (który łączył dyscypliny humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze) oraz lekarskim. Kobiet było kilkanaście procent. Wystąpienia patriotyczne studentów i narastające konflikty z władzami niemieckimi doprowadziły wiosną 1917 roku do strajku i zawieszenia zajęć na kilka miesięcy.

1918-1935 Uniwersytet Warszawski

Po 1918 r. uniwersytet po raz pierwszy w swych dziejach mógł rozwijać się w warunkach wolności nauki i nauczania. Władze wszystkich szczebli (rektor, senat, dziekani, rady wydziałów) pochodziły z wyboru. Wydziały miały decydujący wpływ na program nauczania i powoływanie profesorów. Jedynie finanse kontrolowało państwo. W krótkim czasie okazało

się możliwe stworzenie uczelni, w której wiele dyscyplin uzyskało poziom europejski. Wielka w tym zasługa wybitnych profesorów -Polaków, którzy przenieśli się do Warszawy z uniwersytetów Rosji, Galicji i Europy Zachodniej. Na początku lat 30. Uniwersytet Warszawski był już największym polskim uniwersytetem z 250 profesorami i docentami oraz 10.000 studentami. Liczba wydziałów wzrosła do ośmiu, od początku lat 30. zaczęły powstawać instytuty, grupujące katedry i zakłady z poszczególnych dyscyplin naukowych. Finanse i warunki lokalowe nie nadążały jednak za potrzebami. Panowała wielka ciasnota, a uczelnia wzbogaciła się tylko o kilka gmachów (Auditorium Maximum, budynki medycyny, fizyki i chemii). Pensje profesorów wynosiły 200% przeciętnej płacy pracownika umysłowego i 400 % płacy górnik. Trzy czwarte studentów utrzymywało się z własnej pracy zarobkowej. Tylko 3% pobierało stypendia. 70% studentów pochodziło spoza Warszawy, ale tylko co siódmy mógł liczyć na miejsce w akademiku. Roczna opłata za studia była równa miesięcznej pensji pracownika umysłowego.

1935-1939 Uniwersytet Józefa Piłsudskiego w Warszawie

W 1935 r., po śmierci marszałka Piłsudskiego, Senat UW uchwalił wniosek o nadanie uczelni jego imienia. Wyrażał się w tym nastrój chwili i powszechne poczucie żalu, ale nie obyło się bez zewnętrznej presji i ostrych sporów. Bowiem w uczelni, a zwłaszcza wśród młodzieży, najsilniejsze były wrogie dyktaturze piłsudczyków wpływy nacjonalistyczne. Lata 30. były okresem gwałtownych konfliktów politycznych. Obóz rządzący próbował administracyjnie ograniczyć autonomię szkół wyższych, co wzburzyło przeciwko niemu także środowiska liberalne i lewicowe. Sprzeciw społeczności akademickiej doprowadził do przywrócenia autonomii w 1937 r. .

1939-1944 Tajny Uniwersytet Warszawski

Okupanci hitlerowscy zamknęli polskie wyższe uczelnie.

Zbiory i wyposażenie wielu nowoczesnych pracowni zostały wywiezione do Niemiec. Uniwersytet przekształcono w koszary żandarmerii, a bibliotekę w bibliotekę niemiecką. Wbrew zakazom okupanta, za co groziła kara śmierci, wielu pracowników uniwersytetu kontynuowało zajęcia ze studentami w mieszkaniach prywatnych. Stopniowo powstała rozbudowana struktura tajnego nauczania, będąca częścią polskiego ruchu oporu. W 1944 r. w zajęciach uczestniczyło już prawie 300 pracowników naukowych i 3.500 studentów. Większość studentów była jednocześnie żołnierzami podziemia. W czasie okupacji zginęło 63 profesorów. Budynki uczelniane uległy zniszczeniu w 60%, a zbiory w 70-80%.

1945-1956 Uniwersytet Warszawski

Po wojnie władze były początkowo nieprzychylnie odbudowie prawie całkowicie zniszczonego uniwersytetu. Jednak determinacja wielu przedwojennych profesorów doprowadziła do zmiany tej decyzji. W grudniu 1945 r. rozpoczęły się zajęcia dla ponad 4.000 studentów. Pierwsze lata były stosunkowo liberalne, ale od końca lat 40. nastąpiła odgórna stalinizacja uczelni. Likwidacja wolności nauczania, ideologiczne kryteria selekcji profesury i izolacja od świata zagroziły samej egzystencji uniwersytetu, jako uczelni z prawdziwego zdarzenia. Proces ten na szczęście trwał tylko kilka lat i nie okazał się nieodwracalny. Jednocześnie nastąpiło szerokie upowszechnienie oświaty. Studia stały się bezpłatne, a 60% studentów otrzymało stypendia.

1956-1989 Uniwersytet Warszawski

W drugiej połowie lat 50. odżyło autentyczne życie akademickie. Zasadniczy wpływ na nominacje profesorskie uzyskały rady wydziałów, choć władze uczelni nadal powoływano odgórnie. W większości dyscyplin udało się odbudować swobodę nauczania i badań na poziomie europejskim. Oficjalna ideologia odgrywała niewielką rolę. Odtworzone zostały kontakty międzynarodowe. Narastająca krytyka ustroju politycznego Polski doprowadziła w 1968 r. do wystąpień studenckich, stłumionych przez milicję. Represje dotknęły też wielu pracowników. Liczący 20 tysięcy studentów uniwersytet pozostał jednak ośrodkiem niezależnej myśli, z którego wyszło wielu wybitnych intelektualistów, znaczna część opozycji politycznej, a także reformatorów w obozie władzy.

Struktura Organizacyjna Uniwersytetu Warszawskiego

Uniwersytet Warszawski, założony w 1816 roku, jest obecnie największym uniwersytetem w Polsce. Zatrudnia prawie 5.300 pracowników, wśród których jest 2.600 nauczycieli akademickich. Kształcą oni prawie 53.000 studentów. Oferta dydaktyczna Uniwersytetu Warszawskiego obejmuje, obok studiów zawodowych i magisterskich w zakresie nauk humanistycznych, ścisłych i przyrodniczych, również studia podyplomowe. Prowadzone są one przez jednostki Uniwersytetu Warszawskiego i cieszą się zainteresowaniem zarówno przedsiębiorstw, jak i osób prywatnych. Kształcą się na nich ponad 3700 osób.

Wydziały

Wydział Biologii	Wydział Geologii	Wydział Pedagogiczny
Wydział Chemii	Wydział Historyczny	Wydział Prawa i Administracji
Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych	Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich	Wydział Polonistyki
Wydział Filozofii i Socjologii	Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki	Wydział Psychologii
Wydział Fizyki	Wydział Nauk Ekonomicznych	Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji
Wydział Geografii i Studiów Regionalnych	Wydział Neofilologii	Wydział Zarządzania

Inne jednostki

Centrum Archeologii Śródziemnomorskiej im. prof. Kazimierza Michałowskiego	Ośrodek Badań Archeologicznych w Novae (Bułgaria)	Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego
Centrum Badań Wschodnich	Ośrodek Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i w Europie Środkowowschodniej	Katedra Erazma z Rotterdamu
Centrum Europejskie UW	Ośrodek Kultury Francuskiej	Katedra UNESCO - Trwałego rozwoju
Centrum Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych	Ośrodek Studiów Amerykańskich	Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Międzywydziałowe Indywidualne Studia
Centrum Studiów Latinoamerykańskich UW (CESLA)	Ośrodek Studiów Brytyjskich	Matematyczno-Przyrodnicze
Uniwersyteckie Centrum Badań nad Środowiskiem Przyrodniczym	Polski Komitet Współpracy z Alliance Française	Międzywydziałowe Studia Ochrony Środowiska
Centrum Studiów Samorządu Terytorialnego i Rozwoju Lokalnego	Studium Wychowania Fizycznego i Sportu	Międzywydziałowy Instytut Studiów Społecznych
Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji	Szkoła Języków Obcych	Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego
Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego (EUROREG)	Środowiskowe Laboratorium Ciężkich Jonów	Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego
Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania	Uniwersytet Ośrodek Transferu Technologii	Nauczycielskie Kolegium Języka Niemieckiego

Krótką Charakterystyka Biblioteki

Biblioteka Uniwersytecka w Warszawie (BUW)

Rok założenia Biblioteki: 1817

Wielkość zbiorów ogółem: 2 417 422 (stan na 31.12.1998r.), w tym:

- matematyczno książki - 1 520 110 wol.,
- czasopisma - 603 167 wol.,
- zbiory specjalne - 294 145 jedn. bibl.

Zakres tematyczny zbiorów: uniwersalny, z przewagą piśmiennictwa humanistyczno-społecznego; bogate zbiory retrospektywne z nauk -przyrodniczych, medycznych i teologii.

Studia Podyplomowe na UW

Wydział Chemii:

- Studium Podyplomowe "Zastosowania Chemii w Ochronie Środowiska";
- Podyplomowe Studium dla Nauczycieli Chemii,

Wydział Dziennikarstwa I Nauk Politycznych:

- Podyplomowe Studium Nauk o Pracy i Polityki Społecznej;
- Pomagisterskie Zaoczne Studium Dziennikarstwa;
- Podyplomowe Dienne Studium Dziennikarstwa;
- Podyplomowe Studium Nauk Politycznych;
- Pomagisterskie Studium Bezpieczeństwa Narodowego.

Wydział Filozofii I Socjologii:

- Podyplomowe Studium Zbiorowych Stosunków Pracy i Zasobów Ludzkich;
- Podyplomowe Studium Filozofii.

Wydział Fizyki:

- Studium Podyplomowe Fizyki z Astronomią.

Wydział Geografii I Studiów Regionalnych:

- Studium Podyplomowe dla Nauczycieli Geografii;
- Studium Wiedzy o Przyrodzie dla Nauczycieli;
- Podyplomowe Studium Wiedzy o Krajach Rozwijających się.

Wydział Geologii:

- Studium Podyplomowe "Ochrona i Kształowanie Środowiska".

Wydział Historyczny:

- Studium Podyplomowe Historii;
- Podyplomowe Studium Bibliotekoznawstwa;
- Podyplomowe Studium Informacji Naukowej;
- Podyplomowe Studium Polityki Wydawniczej i Księgarstwa;
- Podyplomowe Studium Muzealnicze przy Wydziale Historycznym.

Wydział Lingwistyki Stosowanej I Filologii Wschodniosłowiańskich:

- Interdyscyplinarne Podyplomowe Studium Kształcenia Tłumaczy.

Wydział Nauk Ekonomicznych:

- Podyplomowe Studium "Pieniądz i Bankowość";
- Podyplomowe Studium Ekonomiki Zdrowia;
- Podyplomowe Studium Ubezpieczeń;
- Studium Podyplomowe "Informatyki Gospodarczej".

Wydział Neofilologii:

- Studium Stosunków Międzykulturowych przy Instytucie Orientalistyki.

Wydział Polonistyki:

- Pomagisterskie Studium Logopedyczne;
- Podyplomowe Studium dla Nauczycieli Języka Polskiego.

Wydział Pedagogiczny:

- Podyplomowe Studium Wychowania Seksualnego;
- Podyplomowe Studium Kierowania Instytucjami Samorządowymi i Organizacjami Pozarządowymi /Edukacja-Praca Socjalna-Kultura/;
- Studium Podyplomowe Edukacji Początkowej z Reedukacją;
- Studium Podyplomowe Pedagogiki dla Nauczycieli bez Przygotowania Pedagogicznego;
- Podyplomowe Studium Wspomagania Dzieci z Problemami Rozwojowymi;
- Podyplomowe Studium Kształcenia Zintegrowanego;
- Podyplomowe Studium Kształcenia Umiejętności Funkcjonowania w Zawodzie Nauczyciela - Nauczyciel XXI wieku;
- Podyplomowe Studium Polityki i Zarządzania Oświatą;
- Podyplomowe Studium "Sztuka".

Wydział Prawa I Administracji:

- Podyplomowe Studium Administracji;
- Podyplomowe Studium Zagadnień Legislacyjnych;
- Podyplomowe Studium Francuskiego i Europejskiego Prawa Handlowego;

Wydział Psychologii:

- Psychologia Zarządzania Personalem;
- Psychologia Zachowań Rynkowych;
- Rehabilitacja Dzieci z Dysfunkcjami Rozwojowymi;
- Psychologiczne Podstawy Komunikacji Medialnej;

Wydział Stosowanych Nauk Społecznych I Resocjalizacji:

- Studium Podyplomowe Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji;
- Podyplomowe Studium Terapii i Treningu Grupowego (kierunek - socjoterapia);
- Podyplomowe Studium Terapii i Treningu Grupowego (kierunek - trening kreatywności i artterapia);
- Podyplomowe Studium Terapii i Treningu Grupowego (kierunek – zastosowanie psychologicznego warsztatu grupowego);
- Podyplomowe Studium Psychologiczno-Pedagogicznej Pomocy Rodzinie i Dziecku;
- Podyplomowe Studium Organizacji Pomocy Społecznej;
- Podyplomowe Studium Filozofii i Etyki;
- GENDER STUDIES - Interdyscyplinarne studia nad kulturową i społeczną problematyką płci;
- Podyplomowe Studium PUBLIC RELATIONS;
- Podyplomowe Studium Problemów Rodziny -Wychowanie do życia w rodzinie.

Wydział Zarządzania:

- Podyplomowe Studium Menedżerskie;
- Podyplomowe Studium Menedżerskie - Zarządzanie w Oświacie.

Centrum Studiów Samorządu Terytorialnego I Rozwoju Lokalnego:

- Podyplomowe Studium Samorządu Terytorialnego i Rozwoju Lokalnego.

Centrum Studiów Latinoamerykańskich "Cesla":

- Podyplomowe Studia Latinoamerykańskie.

Centrum Europejskie:

- Podyplomowe Studia Europejskie /Integracja Europejska/;
- Polsko-Holenderskie Podyplomowe Studia Europejskie.

Ośrodek Edukacji, Informacji I Zastosowań Komputerów:

- Podyplomowe Studium Informatyki dla Nauczycieli.

Ośrodek Badań Nad Tradycją Antyczną W Polsce I W Europie Środkowoschodniej:

- Podyplomowe Studia Helleńskie.

Uniwersyteckie Centrum Badań Nad Środowiskiem Przyrodniczym:

- Studium Podyplomowe dla Nauczycieli "Metody i treści edukacji środowiskowej".

Strategia rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego i proponowane zmiany organizacyjne w latach 2000 - 2009

"Strategia rozwoju Uniwersytetu Warszawskiego i proponowane zmiany organizacyjne w latach 2000 - 2009" był w maju br. przedmiotem dyskusji na Senackiej Komisji ds. Organizacji i Rozwoju UW. Dotyczy on niektórych aspektów rozwoju Uczelni, a w szczególności ewentualnych zmian organizacyjnych, lokalizacji Wydziałów i inwestycji budowlanych.

Na podstawie koncepcji Rektora

Prof. dr hab. Piotra Węgleńskiego

Misja uniwersytetów niewiele zmieniła się od czasu ich założenia. Uniwersytety były, są i powinny pozostać głównymi ośrodkami myśli naukowej i ośrodkami kształcenia ludzi wszechstronnych, posiadających jednocześnie dobre przygotowanie zawodowe. Dyskusje na tematy "uniwersytet elitarny czy masowy" lub "zmieniająca się misja uniwersytetu" nie mają, jak sądzi się większego sensu. Wysoka jakość kształcenia powinna w każdym przypadku być dewizą naczelną i zwiększanie liczby studentów na uniwersytecie nie może wiązać się z obniżeniem poziomu nauczania. Nie zmieniając zasadniczo charakteru swojej misji, uniwersytety powinny dostosowywać się do zmieniających się warunków działania, wyczuwać zapotrzebowania społeczne i starać się nie tylko nadać za rozwojem nauki ale w miarę możliwości przyczynić się istotnie do jej rozwoju.

Termin "Misja Uniwersytetu" można jednak potraktować bardziej przyziemnie (misja przez małe "m") i uznać, że kryje się za nim po prostu zestaw zadań jakie uczelnia stawia przed sobą do rozwiązania w bliższej lub dalszej przyszłości.

Zadania Uniwersytetu Warszawskiego nie różnią się od zadań jakie stoją przed innymi polskimi uniwersytetami, tyle, że z racji swojej wielkości, stołecznego charakteru i dotychczasowych osiągnięć, uniwersytet ten, powinien wyznaczać standardy dla pozostałych wyższych uczelni. Najważniejsze z zadań jakie stoją przed uniwersytetami to zapewnić wysoki poziom wykształcenia znacznie większej niż w poprzednich latach liczbie studentów. Zadaniu temu należy sprostać w warunkach niewystarczającego finansowania edukacji i nauki w Polsce i przy realnej groźbie zmniejszenia wpływów uczelni z chesnego. Warunki te powodują konieczność usprawniania wewnętrznej organizacji uczelni, szukania dodatkowych źródeł finansowania wydatków bieżących i inwestycji oraz zmniejszania kosztów działalności.

Misja uniwersytetu nie jest sumą misji poszczególnych wydziałów. Zadaniem władz centralnych i Senatu jest stwarzanie warunków funkcjonowania Uczelni jako całości, dbanie o rozwój kierunków interdyscyplinarnych, umożliwianie studentom kształcenia się w oparciu o

zasoby całego uniwersytetu. Uniwersytet powinien znacznie poszerzyć tzw. kształcenie ustawiczne, w szczególności (ale nie tylko) nastawione na szkolenie nauczycieli. Władze centralne powinny określić standardy obowiązujące w całej uczelni, zarówno przy ocenie kadry, jak i ocenie studentów. Standardy te powinny być zgodne ze standardami przyjętymi w Unii Europejskiej. Władze centralne uczelni powinny zwrócić szczególną uwagę na rozwój infrastruktury informatycznej, umożliwiającej sprawne zarządzanie całą uczelnią, dostęp wszystkich członków społeczności akademickiej do baz danych i innych źródeł informacji oraz łatwe komunikowanie się w obrębie uczelni i ze światem zewnętrznym. Władze centralne powinny zadbać też o wyposażanie uczelni w nowoczesne środki techniczne umożliwiające np. zdalną edukację. Zadaniem władz centralnych jest też nawiązywanie i utrzymywanie współpracy krajowej i zagranicznej, przede wszystkim w celu ułatwienia wymiany studentów pomiędzy uczelniami.

Zadaniem władz centralnych nie jest określanie kierunków prac naukowych prowadzonych na uczelni, ale pamiętając o tym, że działalność naukowa jest nierozdzielnie związana z nauczaniem uniwersyteckim, powinny one stwarzać warunki finansowe i organizacyjne umożliwiające prowadzenie prac naukowych na najwyższym poziomie i otaczać szczególną opieką pracowników i zespoły badawcze uzyskujące najlepsze rezultaty w pracy badawczej.

Niezależnie od określenia zadań całego uniwersytetu, byłoby bardzo pożytecznym, gdyby poszczególne Wydziały sprecyzowały swoją "misję". Przede wszystkim chodziłoby tu o określenie głównych kierunków prac naukowych i liczby kształconych studentów na poziomie licencjackim, magisterskim i doktorskim. Proporcje te, nie muszą być jednolite dla całej uczelni chociażby ze względu na różne zapotrzebowanie rynku pracy na specjalistów w poszczególnych dziedzinach o określonym stopniu wykształcenia. Wydaje się jednak pożądane, aby uniwersytet znacznie zwiększył liczbę kształconych doktorantów na wszystkich tych wydziałach, na których jest to możliwe.

Sprawność zarządzania i możliwość spełniania postawionych sobie zadań w dużej mierze zależy od właściwej organizacji i struktury poszczególnych wydziałów, jak i całej uczelni.

Obecny układ organizacyjny Uniwersytetu jest wypadkową szeregu procesów oraz posunięć, które dokonywano nie zawsze kierując się względami racjonalnymi. Na układ ten wpływała tradycja, warunki lokalowe, a czasem stosunki personalne, efektem czego jest znaczna liczba nagromadzonych nielogiczności organizacyjnych. Mimo, że istnieje spora liczba przykładów udanej współpracy dydaktycznej pomiędzy Wydziałami, a trzy międzywydziałowe studia zyskały sobie prawo obywatelstwa, nadal bariery wydziałowe utrudniają stu-

dentom studiowanie na całym Uniwersytecie, podwyższają koszty kształcenia i w wielu przypadkach nie pozwalają na właściwe wykorzystanie kadry. Należałoby dążyć do zmian układu organizacyjnego, prowadzących do tworzenia dużych i silnych jednostek (wydziałów) zlokalizowanych w jednym miejscu. Taka integracja nie tylko wpłynęłaby korzystnie na jakość kształcenia studentów, ale poprzez uzyskanie właściwej masy krytycznej kadry naukowo - badawczej zapewniłaby - dałaby szansę na lepsze kształcenie doktorantów oraz na rozwój działalności naukowej.

W planach nad organizacją i lokalizacją Wydziałów powinno się wziąć pod uwagę ich ewentualny wzrost zadań, wynikający ze zwiększenia liczby studentów. Należy pamiętać, że do roku 2005 liczebność Polaków w grupie wiekowej 19 - 24 lata utrzyma się na niezmiennym poziomie, a nawet nieco wzrośnie (3830 tys. w r. 1999, 3858 tys. w r. 2000, 3948 tys. w r. 2005). Natomiast w roku 2010 liczebność tych roczników spadnie do 3368 tys., po czym będzie następował dalszy spadek, do ok. 2300 tys. po roku 2015. Zmniejszenie liczby potencjalnych kandydatów na studia będzie jednak prawdopodobnie zrównoważona na skutek podwyższenia współczynnika skolaryzacji i nie należy oczekiwać aby zapotrzebowanie na studia na Uniwersytecie Warszawskim zmieniło się w znaczący sposób. Zakłada się też, że Uniwersytet utrzyma swoją konkurencyjność w stosunku do innych uczelni publicznych i uczelni niepublicznych. Wysoka pozycja Uniwersytetu będzie zależeć od umiejętności nadążania za postępem wiedzy, możliwości zapewnienia bardzo dobrych i przyjaznych warunków studiowania i dobrej oferty programowej uwzględniającej daleko posuniętą interdyscyplinarność studiów. Sądzi się, że Uniwersytet będzie pozyskiwał dużo więcej kandydatów na studia, rekrutujących się z krajów Zachodniej i Środkowo - wschodniej Europy.

Należy oczekiwać, że w najbliższym dziesięcioleciu utrzymają się tendencje obserwowane w ostatnich latach i że nie będzie trudno wytypować kierunki studiów, które cieszyć się będą usprawiedliwioną popularnością. Sądzi się, że należeć będą do nich wszystkie kierunki społeczne, ekonomiczne, niektóre filologie, informatyka i biotechnologia. Wydziały lub Instytuty prowadzące te kierunki powinny uzyskać szczególnie dobre warunki rozwoju i szczególne miejsce w planach finansowych i inwestycyjnych uczelni.

Kreśląc plany rozwoju poszczególnych kierunków nie można abstrahować od istniejącego stanu rzeczy aby nie doprowadzić do upadku specjalności wyjątkowo silnie rozwiniętych na Uniwersytecie, tych które stanowią jego wizytówkę, a które niekoniecznie znalazłyby się na liście specjalności, na które jest obecnie bardzo wysokie zapotrzebowanie społeczne. Podkreślić należy, że brak jakiegokolwiek specjalności lub słaby poziom kadry nauczającej na danym kierunku studiów nie powinien być wykorzystywany jako argument, że tej specjalności czy

tego kierunku nie należy rozwijać, w sytuacji gdy odpowiednie gremia uniwersyteckie uznają, że jest to kierunek ważny. Przy dokonywaniu zmian organizacyjnych nie należy oczywiście zapominać o tym, że lepsze jest wrogiem dobrego. W przypadku istnienia jednostek sprawnych organizacyjnie i reprezentujących wysoki poziom naukowy oraz dydaktyczny należy się poważnie zastanawiać czy spodziewane korzyści ewentualnych fuzji lub podziałów usprawiedliwiają koszty reorganizacji.

Struktura uczelni

W skład Uniwersytetu wchodzi obecnie 18 wydziałów i kilkanaście jednostek między i poza wydziałowych. Proponuje się przeprowadzenie reformy organizacyjnej Uniwersytetu prowadzącej do zmniejszenia liczby wydziałów. Utworzenie dużych i silnych wydziałów umożliwiłoby bardziej racjonalne i oszczędne zarządzanie uczelnią, wymuszałoby interdyscyplinarność studiów, ułatwiłoby właściwą selekcję i wykorzystanie kadry naukowo - dydaktycznej. Przedstawia się pod rozważenie następujący układ organizacyjny, odnoszący się do wydziałów:

1. Wydział Historyczny.
2. Wydział Prawa i Administracji.
3. Wydział Filologiczny utworzony z połączenia Wydziałów Polonistyki, Neofilologii, Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich oraz Kolegiów Językowych.
4. Wydział Nauk Społecznych utworzony z połączenia Wydziału Filozofii i Socjologii oraz Wydziału Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji.
5. Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych.
6. Wydział Pedagogiki i Psychologii.
7. Wydział Zarządzania. Do rozważenia pozostaje ewentualne połączenie Wydziału Zarządzania z Wydziałem Ekonomii.
8. Wydział Biologii.
9. Wydział Chemii.
10. Wydział Fizyki.
11. Wydział Nauk o Ziemi. W skład Wydziału powinny wejść Wydział Geologii, Wydział Geografii i Studiów Regionalnych oraz Instytut Geofizyki z Wydziału Fizyki.
12. Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki.

- Poza strukturą wydziałów pozostaną tak jak dotychczas Studia Międzywydziałowe i liczne między i poza wydziałowe jednostki organizacyjne, takie jak Centrum Europejskie, Ośrodek Studiów Amerykańskich itp.
- Należy wyraźnie podkreślić, że zaproponowaną wyżej strukturę organizacyjną UW należy traktować jako propozycję do dyskusji i że żadne zmiany organizacyjne nie powinny być forsowane wbrew zdecydowanej woli wydziałów i bez pełnej akceptacji Senatu.

Kierunki rozwoju Uniwersytetu.

O sile uniwersytetu świadczy między innymi szerokość jego oferty edukacyjnej oraz jakość i różnorodność prowadzonych w nim badań naukowych. Stąd też, w przypadku Uniwersytetu Warszawskiego, cieszy na przykład liczba języków, jakie można w nim studiować. Jest oczywistym, że należy dążyć raczej do rozszerzania niż zawężania oferty Uniwersytetu. Jednocześnie widać wyraźnie, że na niektóre oferowane kierunki istnieje bardzo wyraźny popyt. Popyt ten najczęściej ma swoje racjonalne podstawy i wynika z na ogół dobrego rozeznania studentów co do wartości rynkowej określonego dyplomu i co do wagi i perspektyw danej dziedziny nauki we współczesnym świecie.

Patrząc na kierunki studiów cieszące się obecnie w Polsce największym zainteresowaniem i na trendy panujące w nauce światowej można bez obawy większej pomyłki wytypować kierunki, które powinno się rozwinąć na UW w najbliższym dziesięcioleciu. Za najważniejsze z nich należy uważać:

- Nauki społeczne i polityczne oraz związane z nimi kierunki studiów, prowadzonych obecnie przez Wydziały Filozofii i Socjologii oraz Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji, Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych oraz częściowo Wydział Psychologii. Ważną rolę należało by przypisać również jednostkom poza wydziałowym, takim jak Ośrodek Studiów Amerykańskich, Centrum Studiów Europejskich MISH, CESLA i Instytut Studiów Społecznych;
- Nauki ekonomiczne i związane z nimi kierunki studiów prowadzonych obecnie przez wydziały Ekonomii i Zarządzania oraz jednostki takie jak np. Studium Samorządu Terytorialnego.
- Informatyka;
- Fizyka stosowana;
- Biotechnologia.

Warunkiem rozwoju wymienionych wyżej kierunków jest powiększenie bazy lokalowej i kadrowej.

Istnieje potrzeba rozwijania informatyki. W porównaniu z innymi uczelniami, zwłaszcza amerykańskimi, w nauczanie informatyki na UW jest włączony stosunkowo mały potencjał. Czołowe uczelnie amerykańskie zorganizowały Computer Sciences w postaci odrębnych jednostek, zwykle w randze wydziałów, a liczba kształconych w nich studentów przewyższa znacznie łączną liczbę studentów fizyki, matematyki i chemii. Z podobną sytuacją mamy też do czynienia w licznych uczelniach europejskich i kanadyjskich.

Znaczące powiększenie liczby miejsc dla studentów informatyki byłoby wyjściem na przeciw zapotrzebowaniu ze strony młodzieży i odpowiedzią na nasilającą się konkurencję ze strony uczelni technicznych i ekonomicznych.

Za konieczne uważa się też mocne poparcie dla funkcjonujących już studiów międzywydziałowych (MISH, MISMAP i MSOŚ), które powinny objąć większą liczbę studentów. Powinno się także dążyć do utworzenia bądź rozbudowania nowych form studiów międzywydziałowych, np. ekonomiczno-matematycznych (lub matematyczno-przyrodniczo-ekonomicznych) i międzyuczelnianych, np. prawno-ekonomicznych z udziałem SGH.

Filie i wydziały zamiejscowe.

Od kilkunastu lat zmniejsza się liczba kandydatów na studia, pochodzących z rodzin wiejskich i małomiasteczkowych. Dotyczy to nie tylko Uniwersytetu Warszawskiego, ale i innych wyższych uczelni, ulokowanych w dużych miastach. Główną przyczyną jest wysoki koszt życia w dużym mieście i często niższy poziom edukacji w prowincjonalnych szkołach średnich, uniemożliwiający ich absolwentom dostanie się na studia dzienne. Młodzież prowincjonalna jest więc w najlepszym przypadku skazana na rozmaite niepubliczne szkoły wyższe, najczęściej oferujące wykształcenie o niskiej wartości.

Spółecznym obowiązkiem Uniwersytetu Warszawskiego jest otwarcie się na młodzież prowincjonalną, szczególnie na młodzież z regionów słabszych ekonomicznie. Jedną z dróg wiodących do tego celu jest wybudowanie w Warszawie akademików, oferujących stosunkowo niedrogi zakwaterowanie studentom zamiejscowym. Innym rozwiązaniem jest założenie filii lub wydziałów zamiejscowych w mniejszych ośrodkach. To rozwiązanie jest preferowane przez władze lokalne, które liczą na to, że filia będzie stanowić centrum życia naukowego i kulturalnego w danym ośrodku, co więcej, młodzież po ukończeniu studiów pozostanie na miejscu, a nie wyemigruje, tak jak to najczęściej bywa z młodzieżą studiującą w dużych miastach.

Proponuje się utworzenie w ciągu 10 lat 4 - 5 filii ulokowanych w mniejszych miejscowościach. Filie działałyby w oparciu o pomieszczenia dydaktyczne, mieszkania dla pracowników i mieszkania studenckie wygospodarowane przez władze lokalne. Co najmniej 50% zajęć prowadzonych będzie z centralnego, multimedialnego ośrodka zdalnej edukacji w Warszawie, umożliwiającego prowadzenie zajęć w systemie interaktywnym. W czasie trzyletniego programu studiów każdy student spędzałby jeden semestr w Warszawie, korzystając ze wszystkich zasobów Uniwersytetu. Proponuje się na początek (rok 2002) utworzenie dwóch filii zlokalizowanych w Radomiu i Płocku. Punktem startowym każdej z filii, byłby pojedynczy wydział zamiejscowy zorganizowany przez Wydział Zarządzania i Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych.

Warunkiem uruchomienia studiów w zarysowanym powyżej systemie jest:

- Zapewnienie podstaw ekonomicznych dla działalności filii poprzez uzyskanie środków z MEN, środków od władz lokalnych i chesnego (niewysokiego) od studentów;
- Zorganizowanie multimedialnego ośrodka dydaktycznego na UW z wykorzystaniem środków pochodzących z Banku Światowego lub z innych źródeł, jest to zadanie stojące przed COME;
- Zaangażowanie zespołów pracowników UW, którzy podjęliby się trudu zorganizowania i prowadzenia filii.

UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Struktura wydziałów

W strukturze wydziałów występują instytuty, katedry, zakłady lub inne komórki organizacyjne. Ich liczba jest zróżnicowana.

Wydział Humanistyczny:

- Instytut Historii;
- Instytut Filologii Polskiej;
- Instytut Filologii Słowiańskiej;
- Instytut Anglistyki;
- Katedra Archeologii;
- Zakład Filologii Germańskiej;
- Zakład Filologii Romańskiej;
- Zakład Filologii Ukraińskiej;
- Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego;
- Laboratorium Nauki Języków;
- Kontakty zagraniczne;
- Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych.

Wydział Prawa i Administracji:

- Instytut Administracji i Prawa Publicznego;
- Instytut Historii i Teorii Państwa i Prawa;
- Instytut Prawa Karnego;
- Instytut Prawa Cywilnego.

Wydział Biologii i Nauk o Ziemi:

- Instytut Biologii;
- Instytut Mikrobiologii i Biotechnologii;

- Instytut Nauk o Ziemi;
- Zakład Biochemii;
- W ramach Wydziału istnieją ponadto:
 - Wydziałowa Pracownia Komputerowa;
 - Ogród Botaniczny;
 - 3 biblioteki instytutowe;
 - Muzeum Zoologiczne przy Zakładzie Anatomii Porównawczej i Antropologii;
 - Muzeum Zielnikowe przy Zakładach: Systematyki Roślin i Geobotaniki
 - Składnica Map w Instytucie Nauk o Ziemi.

Wydział opiekuje się Roztoczańską Stacją Naukową w Guciowie oraz stacją naukowo-badawczą Calypsobyen w rejonie Belsund na Zachodnim Spitsbergenie.

Wydział Matematyki i Fizyki:

- Instytut Fizyki;
- Instytut Matematyki.

Wydział Pedagogiki i Psychologii:

- Instytut Pedagogiki;
- Instytut Psychologii;
- Wydziałowa Pracownia Audiowizualnych Środków Dydaktycznych;
- "Fotografia - sztuka widzenia".

Wydział Filozofii i Socjologii:

- Zakład antropologii kulturowej;
- Zakład etyki i estetyki;
- Zakład filozofii kultury;
- Zakład filozofii współczesnej;
- Zakład historii filozofii dawnej i historii logiki;

- Zakład historii filozofii nowożytnej;
- Zakład historii myśli społecznej;
- Zakład socjologii wiedzy;
- Zakład logiki i metodologii nauk;
- Zakład ontologii i teorii poznania;
- Pracownia religioznawstwa i filozofii wschodu;
- Pracownia komputerowa;
- Biblioteka.

Wydział Filozofii i Socjologii:

- Instytut socjologii;
- Instytut filozofii.

Wydział Ekonomiczny:

- Instytut Ekonomii;
- Instytut Teorii Rozwoju Społeczno-Ekonomicznego;
- Instytut Zarządzania i Marketingu.

Wydział Politologii:

- Zakład Stosunków Międzynarodowych;
- Zakład Myśli Politycznej XIX i XX wieku;
- Zakład Ruchów Politycznych;
- Zakład Systemów Politycznych;
- Zakład Socjologii Polityki;
- Zakład Praw Człowieka;

- Zakład Dziennikarstwa;
- Zakład Badań Etnicznych.

Wydział Artystyczny:

- Instytut Muzyki;
- Instytut Sztuk Pięknych.

Powstanie i rozwój Biblioteki

są ściśle związane z historią Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Wkrótce po jego powołaniu (23 października 1944 roku) rozpoczęto tworzenie Biblioteki. Profil gromadzonego księgozbioru kształtowały przeobrażenia Uczelni. W pierwszych latach gromadzono głównie wydawnictwa z zakresu nauk matematyczno-przyrodniczych, medycznych, weterynaryjnych i filozoficznych. Wraz z powstaniem nowych wydziałów: prawa w 1949 r., humanistycznego w 1952 r., ekonomicznego w 1965, pedagogiki i psychologii w 1973 r. oraz usamodzielnieniem się innych (lekarskiego, farmaceutycznego, rolnego) zmieniła się polityka gromadzenia zbiorów. Aktualnie zasób Biblioteki ma charakter uniwersalny.

Biblioteka Główna UMCS wraz z 25 bibliotekami wydziałowymi, instytutowymi i zakładowymi tworzy system biblioteczno-informacyjny Uczelni. Swoje zbiory udostępnia zarówno studentom i pracownikom własnej i innych uczelni, jak również wszystkim mieszkańcom Lublina, wypełniając zadania naukowej biblioteki publicznej.

UNIWERSYTET BUDESWEHRY

Utworzenie uczelni wyższej w randze uniwersytetu było rezultatem polityki edukacyjnej państwa niemieckiego, które przyjęło program podnoszenia poziomu wykształcenia oficerów własnych sił narodowych w narodowych uczelniach wyższych oraz zapewnienia im poziomu wykształcenia właściwego dla zasadniczych grup zawodowych administracji państwowej, gospodarczej i administracyjnej.

W założeniu przyjęto zatem, że poziom wykształcenia i dyplomy ukończenia studiów przez oficerów w Uniwersytecie Bundeswehry będą równoważne i powszechnie (ustawowo) uznawane z ukończeniem wyższej uczelni cywilnej.

W tym stanie rzeczy Uniwersytet Bundeswehry (utworzony w 1970 r.) pod względem programowym i organizacyjnym posiada w pełni charakter uczelni cywilnej, a rola Bundeswehry polega na finansowaniu jej działalności.

W Uniwersytecie Bundeswehry (w Hamburgu) prowadzone są studia na kierunkach:

- Organizacji i zarządzania;
- Pedagogicznym;
- Elektrotechnicznym;
- Budowy maszyn.

Natomiast w Monachium:

- Organizacja i zarządzanie;
- Pedagogika;
- Nauki społeczne;
- Informatyka;
- Elektromechanika;
- Technika lotnicza i kosmiczna.

Studia trwają, w zależności od kierunku, od 3,5 do 4 lat i mają charakter stacjonarny.

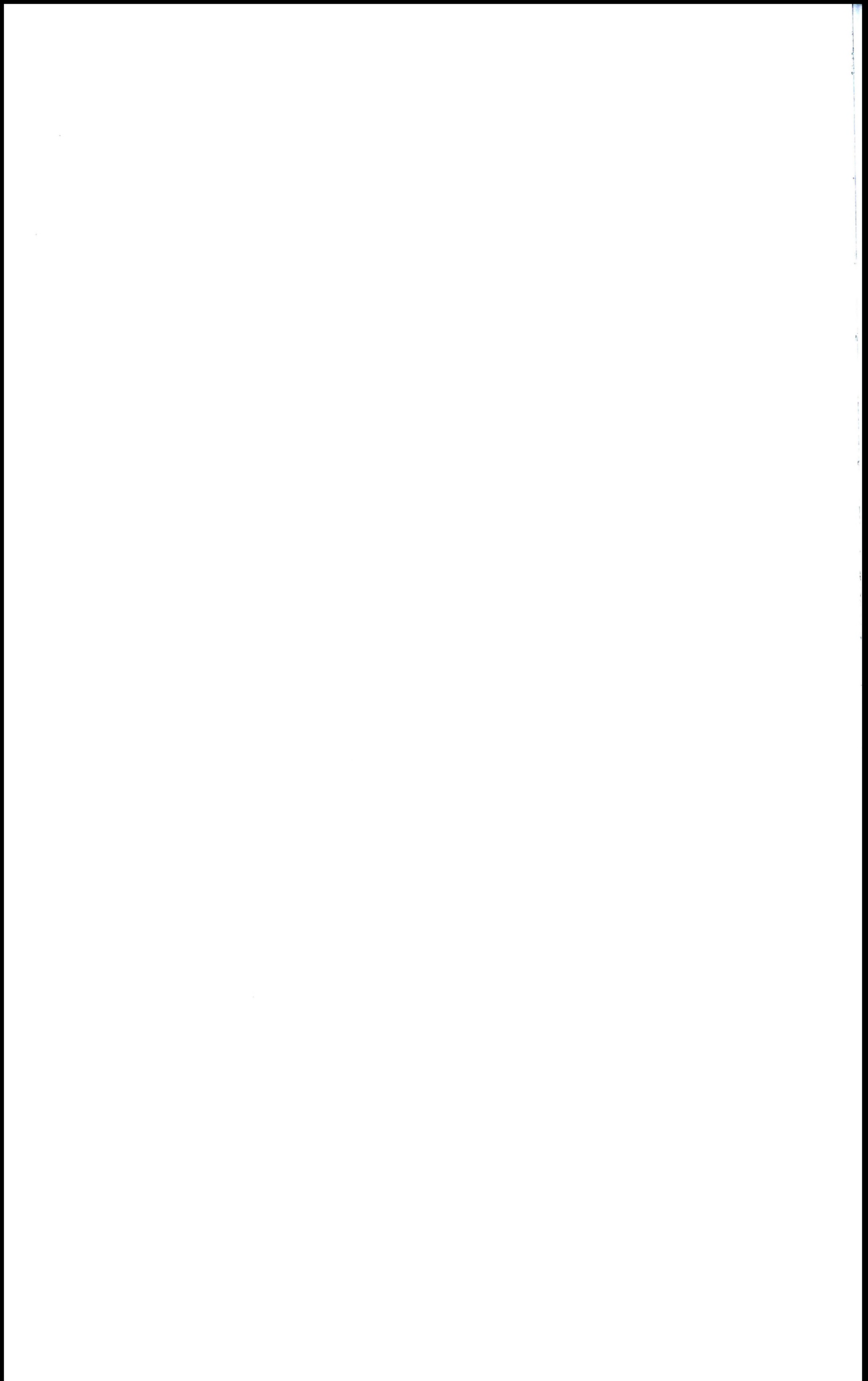
W przerwach międzysemestralnych oficerowie mogą (na zasadzie dobrowolności) uczestniczyć w przedsięwzięciach o charakterze wojskowym (np. wizyty w jednostkach wojskowych, krótkotrwałe kursy, narady, sympozja o charakterze wojskowym) poza Uniwersytetem.

Ukończenie studiów cywilnych w Uniwersytecie Bundeswehry zapewnia oficerom podnoszenie kwalifikacji wojskowych – na wyższych poziomach – w Akademii Dowodzenia

Bundeswehry (uczelni prowadzącej kształcenie doskonalące o charakterze wojskowym) lub podjęcia działalności na cywilnym rynku pracy.

**AKADEMIA WOJSKOWA USA
WEST POINT (Nowy Jork)**

**Synteza wybranych elementów
programu akademickiego**



WSTĘP

Henry Ford miał kiedyś powiedzieć: „Nie można zbudować sobie reputacji na podstawie tego, co się zamierza zrobić”. To zdanie szczególnie odnosi się do studentów. Jeżeli chce się zbudować swoją reputację jako student, powinno się na nią zapracować, a pierwszym krokiem na tej drodze jest zbudowanie najodpowiedniejszego indywidualnego programu, umożliwiającego i zachęcającego do osiągnięcia jak najlepszych wyników.

Opracowanie 4-letniego programu studiów akademickich jest złożonym procesem, który od początku wymaga wiele skupienia i uwagi. Podejmuje się szereg kroków aby pomóc studentowi w tym zadaniu, łącznie z dostępem do Zespołu doradców w poszczególnych dyscyplinach, do Sekcji Porad Wydziału Operacyjnego i Rejestrów Akademii (CAC) w Biurze Dziekana, lecz pierwszym i najważniejszym krokiem jest zrozumienie programu akademickiego West Point i możliwości jakie on oferuje. W opracowaniu przedstawiono ogólny zarys programu, który ma pomóc studentowi w indywidualnym zaprojektowaniu programu odpowiadającego jego osobistym potrzebom i zdolnościom. Aktualność wielu informacji jakie program zawiera wiąże się z upływem czasu, więc im później student podejmie decyzję co do wyboru kierunku studiów, przedmiotów, tym mniej będzie miał dostępnych możliwości.

ORGANIZACJA UCZELNI

- Biuro Dziekana Rady Akademii
- Wydział Nauk o Zachowaniu Człowieka i Przywództwie
- Wydział Chemii
- Wydział Geografii
- Wydział Inżynierii Elektrycznej i Techniki Obliczeniowej
- Wydział Języka Angielskiego
- Wydział Nauk Społecznych
- Wydział Języków Obcych
- Wydział Historii
- Wydział Prawa
- Wydział Matematyki
- Wydział Inżynierii Systemów Zarządzania
- Wydział Fizyki

Biblioteka Akademii

PRZEGLĄD PROGRAMU

*Misja: „Wychowywać i szkolić Korpus Kadetów tak;
aby każdy z absolwentów posiadał cechy
niezbędne dla jego profesjonalnego rozwoju
jako oficera regularnej armii
oraz zainspirować każdego z nich
do poświęcenia okresu życia w służbie narodu”*

Chociaż wiele dobrych uczelni posiada cele podobne do powyższego celu Akademii Wojskowej, Akademia dodaje pewien wymiar, który sprawia, że West Point jest szkołą unikalną. Jest to jedyna uczelnia w kraju, której **jedynym zadaniem (misją) jest przygotowanie każdego ze studentów do zawodowej służby wojskowej regularnej armii.** Program akademicki podobnie jak inne aspekty środowiska West Point jest skonstruowany tak aby umożliwić rozwój w zakresie umiejętności dowodzenia, przewodzenia, odwagi moralnej i prawości, niezbędnych w służbie wojskowej dla narodu.

Ponieważ Armia (wojska lądowe) obejmuje zarówno ludzi jak i urządzenia, służy w USA i poza ich granicami, potrzebuje oficerów, których wykształcenie daje solidne podstawy w zakresie zarówno nauk humanistycznych jak i ścisłych. Te wymagania, a także doświadczenia zgromadzone podczas 180 lat przygotowania oficerów do zaspokajania potrzeb armii sprzyjały zachowaniu się szerokiego, podstawowego programu, który ma odpowiadać różnorodnym wyzwaniom zawodowej służby i dać oficerom podstawy do stałego rozwijania się w zakresie swojego zawodu.

Integralną częścią celu, którym jest profesjonalny rozwój i inspirowanie każdego studenta do zawodowej służby wojskowej dla narodu, jest głębokie studiowanie danej dyscypliny naukowej. Ma to zachęcić do osiągnięcia wysokiego poziomu wiedzy poprzez pozwolenie na skoncentrowanie się na przedmiotach leżących w zakresie osobistych zainteresowań, a także dać odpowiednie podstawy do późniejszych studiów podyplomowych. Dając możliwość wyboru z szerokiego, wyważonego zakresu dyscyplin, Akademia odpowiada na wymagania stawiane przez Armię, potrzebującej oficerów zdolnych do dalszego szkolenia w szerokim zakresie dziedzin technicznych i nietechnicznych.

Zgodnie z powyższym program Akademii Wojskowej ma dwie główne cechy strukturalne:

Pierwszą jest to, że Akademia uważa za niezbędny dla wszystkich absolwentów zasadniczy rdzeń w postaci 32 kursów tworzących szerokie podstawy wiedzy ogólnej. Ten rdzeń połączony z treningiem fizycznym i nauką wojenną stanowi „wizerunek specjalistyczny” Akademii Wojskowej USA.

Drugą cechą struktury programu jest możliwość specjalizowania się i pogłębiania wiedzy danej dziedziny poprzez wybór bloku przedmiotów lub innego kierunku fakultatywnego. Ta część programu stanowi 12 kursów fakultatywnych.

Podstawowy rdzeń programu obejmuje cykl matematyki, nauk ścisłych i inżynierskich (MSE), co ma dać podstawową wiedzę w zakresie technik eksperymentalnych i analitycznych nauk podstawowych. Ten zestaw przedmiotów, zwany „łańcuchem”, zaczyna się na pierwszym roku dwoma semestrami matematyki i dwoma semestrami chemii. Jest on kontynuowany na drugim roku (teoria), dwoma semestrami matematyki, dwoma fizyki i analizy terenu. Kontynuację tego stanowi pięć kursów na trzecim i czwartym roku. Począwszy od roku 1991 każdy z kadetów ukończy jeden z pięciu podstawowych zestawów kursów w zakresie nauk inżynierskich składających się z trzech kursów teoretycznych i dwu w zakresie projektowania. Tych sześć zestawów kursów politechnicznych dostępnych dla kadetów, to kurs mechaniczny, elektryczny, budowlany, jądrowy, systemów zarządzania lub komputerowy. Ponieważ zestaw w zakresie inżynierii jądrowej wymaga więcej niż 5 kursów, kadeci wybierający ten zestaw nie będą mogli wybrać programu fakultatywnego bez stworzenia dodatkowego czasu poprzez nadgodziny, kursy letnie lub uzyskanie zgody na zaliczenie w wakacje.

**Nazwy i numery kursów składających się na 6 podstawowych zestawów
politechnicznych:**

budowlany	elektryczny	mechaniczny	systemów	jądrowy	Komputerowy
EM 302 Statystyka i dynamika	EE 302 Podst.konstr.elekt. cz. I	EM 302 Statystyka i dynamika	SE 380 Podejmowanie decyzji	EM 302 Statystyka i dynamika	CS 387 Projektowanie strukturalne
EM 301 Termodynamika	EE 303 8 KE cz. II	EM 301 Termodynamika	SE 381 SS 392 Ekonomia inżynierska	EM 301 Termodynamika	CS 385 Struktura danych i analiza algorytmów
EM 364 Mechanika materialowa	EE 365 Logika Komput. cyfrowa	EM 364 Mechanika materialowa	MA 391 Modelow. matematyczne	PM 365 Fizyka współczesna	CS 385 Systemy informacji zarządzania
CE 402 Analiza strukturalna	EE 401 Projektowanie elektroniczne	ME 401 Podstawy projektowania	SE 401 Symulacje system.	PM 387 Teoria (i) reaktorów jądrowych	CS 4038 Oprogramowania w Ada
CE 404 Projektowanie konstr. stalow.	EE 402 Systemy elektr.	ME 402 Projektowanie układów mechan.	SE 402 Projektowanie optymalizacji systemów	NE 453 Projektowanie reaktorów jądrowych	CS 404 Projektowanie wojskowych systemów komputerowych
				NE 454 Projektowanie systemów jądrowych	

Podstawowy program zawiera także cykl komputerowy, który ma sprawić, że każdy absolwent będzie mógł swobodnie posługiwać się komputerem w armii coraz bardziej uzależnionej od technologii. Osiąga się to przez wstępny kurs komputerowy na pierwszym roku oraz zintegrowanie zastosowań komputerów w obrębie podstawowego programu. Ponadto podstawowy program zawiera rozwinięty cykl nauk społecznych, nauk o zachowaniu, historii, przygotowujący do zawodu i zapewniający umiejętności poznawania ludzi, ustroju i społeczeństwa, którym oficer będzie służył. Cykl ten rozpoczyna się na pierwszym roku dwoma semestrami historii i jednym psychologią. Jest on kontynuowany na drugim roku poprzez jeden semestr nauk politycznych, filozofii i ekonomii. Trzeci rok obejmuje dwa semestry historii wojskowości, po jednym semestrze stosunków międzynarodowych, prawa konstytucyjnego i przywództwa wojskowego. Na czwartym roku dochodzi do nich jednosemestrowy kurs prawa wojskowego.

Na pierwszym roku rozpoczyna się także czteroletni zintegrowany program, mający na celu ukształtowanie wysokiego poziomu umiejętności komunikowania w mowie i piśmie. Kluczowymi elementami są tu: kursy literatury i opracowań pisemnych na pierwszym roku i dodatkowy kurs wypowiedzi pisemnych na drugim roku. Szczególny nacisk kładzie się na

umiejętności pisania i wypowiedzi ustnych przez cały okres studiów i co roku wymagane jest co najmniej jedno obszerne pisemne opracowanie.

Na drugim roku większość kadetów rozpoczyna naukę języka obcego. Jeżeli jednak student wyrazi zainteresowanie językami obcymi jako dziedziną studiów, może rozpocząć cykl nauki na pierwszym roku. Wszyscy kadeci muszą odbyć najmniej dwa semestry nauki języka obcego wybranego z siedmiu oferowanych. Jeżeli później student wybierze dziedzinę studiów lub specjalizację w zakresie nauk humanistycznych lub spraw publicznych, będzie wymagany trzeci semestr nauki tego języka. Kurs ten umożliwi wgląd w inną kulturę, rozwijając umiejętność nauki języka obcego: zapewnia wstępny poziom sprawności w życiu wybranego języka i solidne podstawy do dalszej nauki języka..

Powyższe cechy oznaczają, że dla większości kadetów dwa pierwsze lata nauki będą zasadniczo wspólnym doświadczeniem. Jak powiedziano wcześniej, niektórzy kadeci zaczną naukę języka obcego na pierwszym roku. Istnieje możliwość aby zacząć proces specjalizacji już wcześniej poprzez wybór jednego lub kilku przedmiotów na drugim roku. W wielu dziedzinach rozpoczęcie specjalizacji na drugim roku pozwoli zbudować program oparty o szersze podstawy. Jeżeli wybierze się jedną z tych możliwości, należy ściśle współpracować z doradcą akademickim.

Akademia zakłada, że dla większości kadetów drogą do ukończenia studiów będzie program podstawowy plus blok przedmiotów z dziedziny specjalizacji. Jednak celem powinno być dążenie do doskonałych wyników i osiągnięcie maksymalnie wysokiego poziomu. W oparciu o indywidualne zdolności i w porozumieniu z doradcą, opracowuje się program, który maksymalnie wykorzysta możliwości studenta. Może to oznaczać wybór fakultatywny i rozpoczęcie zajęć na poziomie zaawansowanym, indywidualne badania lub skorzystanie z jednej ze specjalnych możliwości szkoleniowych

Jeden wybór zasługuje na szczególne podkreślenie; jest to wybór zakresu specjalizacji akademickiej. Nie przesadzając jest to najważniejsza decyzja, jaką należy podjąć w Akademii Wojskowej. Główny powód prezentowania zawartości programu podstawowego i odkładania decyzji co do dziedziny studiów i kierunku do połowy drugiego roku to chęć dostarczenia studentowi najlepszych informacji, które posłużą do podjęcia tej decyzji. Rozległy system doradztwa akademickiego został stworzony po to, aby pomóc w podjęciu tej decyzji. Ponadto trzystu oficerów ochotniczo służy jako doradcy akademicy w kompaniach lub wydziałach i są oni przygotowani aby pomagać w tym procesie. Dodatkowo Dział Doradztwa w Biurze Dziekana może służyć specjalną pomocą.

PROCEDURA ADMINISTRACYJNA

Pierwszy rok jest poświęcony przede wszystkim weryfikacji kursów zaplanowanych na drugi rok. Pierwszy rok przeznaczony jest również na zaliczenie kursów podstawowych, dodatkowe szkolenie, uzyskiwanie porady oraz zrozumienie cykli specjalnych kursów podstawowych oferowanych przez kilka wydziałów Akademii.

Studenci drugiego roku są także zainteresowani cyklami specjalnych kursów podstawowych, wyborem bloku przedmiotowego lub przedmiotu kierunkowego oraz opracowaniem pozostałej części ich programu akademickiego.

Studenci trzeciego i czwartego roku skupiają swoją uwagę na ocenach wystawianych przez nauczycieli i na współzawodnictwie w ubieganiu się o uznane w kraju stypendia naukowe i studenckie. Kadeci wszystkich lat są zainteresowani i zapoznawani ze stopniami, dokumentacją przebiegu studiów, programem egzaminów, brakami i ich rezultatami. W programie studiów kadetom przedstawia się jak właściwie spełniać wymagania administracyjne w następujących kategoriach:

1. Warunki ukończenia studiów
2. Ogólny cykl kursów
3. Cykle kursów specjalnych
4. Planowanie kursów
5. Bloki przedmiotowe i kierunki fakultatywne
6. Pomoc w czasie studiów
7. Specjalne programy akademickie
8. Egzaminy i oceny
9. Nagrody i wyróżnienia
10. Braki i okres próbny
11. Dokumentacja studiów
12. Studia podyplomowe.

Warunki ukończenia studiów

1. Regulamin Akademii Wojskowej Stanów Zjednoczonych stwierdza, że Kadeci czwartego roku, co do których Rada Akademii stwierdza, że pomyślnie ukończyli szkolenie obejmujące wykształcenie akademickie, wojskowe i trening fizyczny, których zachowanie było nienaganne, którzy mają postawę moralną, cechy charakteru i zdolności przywódcze,

jakie powinien mieć absolwent akademii, otrzymują dyplom podpisany przez dyrektora, komendanta kadetów oraz dziekana Rady Akademii i staną się absolwentami Akademii Wojskowej Stanów Zjednoczonych ze stopniem **Bachelor of Science** (stopień naukowy niższy od magistra), równorzędny stopniowi licencjata (inżyniera).

2. Warunki studiów:

Aby spełnić tę część warunków ukończenia studiów, kadet musi:

- ukończyć lub zaliczyć każdy z kursów w programie podstawowym;
- spełnić wymaganie wyboru co najmniej jednego bloku przedmiotowego lub przedmiotu kierunkowego;
- pomyślnie ukończyć 44 kursy akademickie;
- uzyskać od komendanta kadetów potwierdzenie ukończenia 4 kursów nauki wojennej i programu wychowania fizycznego (8 kursów);
- osiągnąć łączną średnią 2,0 w powyższych kursach.

Cykl kursu ogólnego

1. Ponieważ kadeci przybywają do Akademii Wojskowej z różną przeszłością edukacyjną, a każdy kadet jest zachęcany do usilnych starań aby osiągnąć doskonałość, żaden z 4-letnich kursów nie może sprostać wymaganiom każdego z kadetów. Dostosowanie do cykli kursu następuje odpowiednio do wcześniejszych doświadczeń akademickich i indywidualnych celów studiów.

2. Typowy cykl kursu: Tabela 1 jest przykładem typowego 4-letniego programu wskazującego podstawowe warunki ukończenia szkoły i ilustracją kursu. Określone umiejscowienie kursu może ulec zmianie w zależności od osobistych wymagań. Szczególnie ważne jest miejsce na jeden kurs na drugim roku, które może być wypełnione przez jeden z kursów podstawowych lub przedmiot fakultatywny.

Wybór takiego kursu następuje w drugim semestrze pierwszego roku i jest ponownie potwierdzany w semestrze pierwszym drugiego roku. Wielu kadetów wybiera w tym miejscu kurs podstawowy aby zachować maksymalną elastyczność przy kolejnym wyborze bloku przedmiotowego lub przedmiotu kierunkowego.

Jednakże w niektórych przypadkach, a zwłaszcza dotyczy to studentów pierwszego roku, którzy ze względu na zaliczenia mają miejsce na dodatkowe przedmioty fakultatywne i (lub) są wystarczająco pewni swojej dyscypliny studiów jaką sobie sami narzucają, wybór przedmiotu fakultatywnego na to miejsce może być bardziej korzystny.

W kilku matematycznych, naukowych i inżynierskich blokach przedmiotowych jak również w językach obcych wczesne rozpoczęcie specjalizacji umożliwia studentowi opracowanie bardziej efektywnego programu studiów. Zachęca się kadetów, aby przy wyborze właściwego kursu szukali pomocy u opiekuna roku.

Typowy program akademicki

I ROK		II ROK		III ROK		IV ROK	
SEMESTR 1	SEMESTR 2	SEMESTR 1	SEMESTR 2	SEMESTR 1	SEMESTR 2	SEMESTR 1	SEMESTR 2
MA 101 4.5 Analiza Matematyczna I 62	MA 102 4.5 Analiza matematyczna II 62	MA 207 3.0 Równania różniczkowe 40	MA 208 3.0 Rachunek prawdopodobieństwa i statystyka 40	Inżynieria 3.0/3.5 xx 40	Fakultet 3.0 40	Fakultet 3.0 40	Fakultet 3.0 40
CH 101 3.0 Chemia I x 40	CH 102 3.0 Chemia II x 40	PH 201 3.5 Fizyka I 40	PH 202 3.5 Fizyka II 40	Inżynieria 3.0/3.5 xx 40	Inżynieria 3.0 xx 40	Projektowanie inżynierskie 3.0xx 40	Projektowanie inżynierskie xx 3.0 40
EN 101 3.0 Język angielski Pisanie tekstów 40	EN 102 3.0 Język angielski literatura 40	LX 20 3.0 Język obcy x 40	LX 20 3.0 Język obcy x 40	SS 307 3.5 Stosunki międzynarodowe 40	EN 302 3.0 Język angielski pisanie tekstów dla zaawansowanych 40	Fakultet 3.0 40	Fakultet 3.0 40
HI 10 Historia 40	HI 10 Historia 40	SS 202 3.5 Nauki polityczne 40	SS 201 3.0 Ekonomia 40	HI 301 3.0 Historia wojskowości 40	HI 302 3.0 Historia wojskowości 40	Fakultet 3.0 40	Fakultet 3.0 40
PL 100 3.0 Psychologia ogólna 40	EF 105 3.0 Wstęp do nauki o komputerach 40	PX 201 3.0 Filozofia 40	Kurs podstawowy lub fakultatywny 40	Fakultet 3.0 40	Fakultet 3.0 40	Fakultet 3.0 40	Fakultet 3.0 40
MS 101 2.0 Nauka wojenna I 28	MS 102 2.0 Nauka wojenna II 32	EV 203 2.5 Analiza terenu 40	MS 200 2.5 Nauka wojenna III 40	PL 300 3.0 Dowodzenie 40	MS 300 1.5 Nauka wojenna 28	LW 301 2.5 Prawo konstytucyjne 32	LW 402 2.5 Prawo wojskowe 32
PE 10 1.5 Wychowanie fizyczne 40	PE 10 1.5 Wychowanie fizyczne 39	PE 20 1.0 Wychowanie fizyczne 20	PE 20 1.0 Wychowanie fizyczne 19	PE 30 5 Wychowanie fizyczne 11	PE 30 5 Wychowanie fizyczne 10	PE 40 5 Wychowanie fizyczne 11	PE 40 5 Wychowanie fizyczne 10

x – studenci interesujący się językami obcymi mogą wybrać język obcy na pierwszym roku

xx – w sześciu różnych wersjach:

- budownictwa
- elektryczna
- mechaniczna
- nuklearna
- systemów
- komputerowa

Cykle kursu specjalistycznego

1. Wydział Inżynierii Elektrycznej i Nauki o Komputerach, Inżynierii Systemów, Inżynierii Cywilnej i Mechanicznej, Języków Obcych, Geografii i Matematyki oferują specjalne cykle, które pozwalają wykorzystać dotychczasowe wykształcenie i zainteresowania. Te cykle kursu specjalnego dają możliwość wzmocnienia rozwoju intelektualnego. Zapisanie się na kurs **specjalny** może umożliwić spełnienie zasadniczych wymogów nauki w mniej niż 32 kursach i w ten sposób zwiększyć możliwości wyboru zajęć fakultatywnych. Zapisanie się na kilka cykli ułatwia spełnienie wymagań nauki bloków przedmiotowych czy przedmiotów kierunkowych. Kadeci mający wątpliwości co do określonych cykli kursu powinni kontaktować się z opiekunem roku lub Sekcją Doradztwa oraz Biurem Dziekana.

2. a) Wydział Inżynierii Elektrycznej i Nauk o Komputerach

Kadeci, którzy są pewni, że chcą wybrać blok przedmiotowy bądź przedmiot kierunkowy związany z inżynierią elektryczną powinni rozważyć rozpoczęcie cyklu w drugim semestrze drugiego roku studiów przez EE 365, Komputerowej Logiki Cyfrowej.

b) Podstawowym kursem nauki o komputerach dla wszystkich kadetów jest CS 105, Wstęp do Nauki o Komputerach i Programowaniu podstawowym. Dla kadetów wybierających Naukę o Komputerach jako blok przedmiotowy lub przedmiot kierunkowy, CS 105 jest pierwszym przedmiotem w cyklu, po którym następuje CS 387 – Programowanie Strukturowane. Kadeci, którzy są pewni, że zamierzają wybrać Naukę o Komputerach jako blok przedmiotowy lub przedmiot kierunkowy powinni rozważyć wybór Programowania Strukturowanego na drugim roku. Kadeci, którzy zamierzają specjalizować się w komputerach i wybierają CS 155 (rozwinięta wersja CS 105), i którzy pomyślnie zaliczą CS 397 powinni rozważyć wybór następnego kursu w cyklu, CS 385 – Struktura Danych i Analiza Algorytmiczna – na drugim roku.

3. **Cykle inżynieryjne.** Jak wyszczególniono w części pierwszej, kadeci rozpoczynający szkolenie od 1991 r. będą kończyć jeden z nowych 5 kursowych inżynieryjnych cykli podstawowych składających się z trzech kursów inżynierii i dwóch kursów projektowania inżynieryjnego (patrz tabela, wykaz szczegółowy). Sześć cykli inżynieryjnych do wyboru to: inżynieria mechaniczna, elektryczna, budownictwa, nuklearna, systemów i komputerowa. Zazwyczaj cykl ten jest przerabiany na trzecim lub czwartym roku studiów, jednakże kadeci specjalizujący się w przyjętym programie ABET mogą rozpocząć ten cykl przed trzecim rokiem za zgodą opiekuna roku.

4. **Wydział Języków Obcych.** Wybór języka jest dowolny. O zapisie na język obcy decydują egzaminy pisemne i ustne składane w czasie unitarnego szkolenia kadetów. Warunki ukończenia są powiązane z wybranym blokiem przedmiotowym lub przedmiotem kierunkowym i są przedstawione poniżej:

WARUNKI UKOŃCZENIA KURSU JĘZYKA OBCEGO

Rodzaj kursu	Jeżeli blokiem przedmiotowym lub przedmiotem kierunkowym są lub będą nauki humanistyczne i społeczne, warunki ukończenia kursu są następujące:	Jeżeli blokiem przedmiotowym jest lub będzie matematyka i inżynieria, warunki ukończenia kursu są następujące:
Dla początkujących	Cykl podstawowy: fakultety kierunkowe: LX 203-204 LX 361	Cykl podstawowy: LX 203-204
Przyśpieszony	LX 251-252 LX 370	LX 251-252
Dla zaawansowanych	Trzy kursy na poziomie 300 lub 400	Dwa kursy na poziomie 300 lub 400
Kurs zaliczony	nie ma nie ma	nie ma

5. Wydział matematyki. Przedstawiony poniżej cykl podstawowy obowiązujący wszystkich kadetów:

I rok		II rok	
Semestr 1	Semestr 2	Semestr 1	Semestr 2
(MA 100) MA 101	MA 102	MA 207	208

Bazując na swoim indywidualnym przygotowaniu akademickim i zdolnościach matematycznych można zaliczyć jeden lub więcej kursów podstawowych. Zaliczenie zawsze zależy od decyzji studenta. Kadeci zaliczający dany kurs zaczynają swój cykl matematyczny od następnego wymaganego kursu.

6. **Wydział Inżynierii Budowlanej i Mechanicznej.** Podstawowy cykl inżynierski z inżynierii budowlanej i mechanicznej zawiera tematy ze statystyki i dynamiki, termodynamiki, mechaniki i wytrzymałości materiałów. Cykl ten zazwyczaj zaczyna się w pierwszym semestrze trzeciego roku studiów. Jednakże kadeci, którzy myślą, że mogliby ewentualnie wybrać inżynierię cywilną, mechaniczną lub nuklearną jako blok przedmiotowy lub przedmiot kierunkowy powinni zacząć ten program przez umieszczenie ME 302 i MA 361 w drugim semestrze drugiego roku studiów. Następujący schemat decyzyjny przedstawia w ogólnym zarysie te wymagania dla wszystkich lat studiów:

Czy myślałeś lub myślisz o wyborze inżynierii budowlanej, mechanicznej lub nuklearnej jako bloku przedmiotowego lub przedmiotu kierunkowego		
Czy zamierzasz wybrać CE (Analiza strukturalna) lub ME (Projektowanie) jako swój cykl podstawowy	Wybierz inny cykl	Musisz podjąć EM 302 (Statystyka i dynamika) Semestr 4
Podjmij EM 302 (Statystyka i dynamika) w semestrze 4 lub 5	Zaleca się MA 361 w semestrze 4 x	Czy myślisz, że mógłbyś wybrać wersję Aerostatyki i Aerodynamiki
Ukończ podstawowe cykle inżynierskie CE (Analiza strukturalna) lub ME (Projektowanie)	Zakończ blok przedmiotowy lub przedmiot kierunkowy 2 ME (Projektowanie)	Musisz podjąć MA 361 W semestrze 4 x
		Zakończ blok przedmiotowy lub przedmiot kierunkowy z Aerostatyki i Aerodynamiki

x – MA 208 należy podjąć w semestrze 5.

7. **Kursy seminaryjne i tematyczne.** Wszystkie kursy seminaryjne i tematyczne są identyfikowane przez oznaczenia literowe dodane do numeru kursu np. HI 384 B (Rozwój Sił Morskich). Ze względu na to, że kursy seminaryjne i tematyczne zmieniają się zwykle w każdym semestrze i są przeważnie do wyboru co drugi rok, należy weryfikować wcześniejsze zamiary i decyzje. Ponowne zapisanie się na ten sam kurs seminaryjny lub tematyczny jest zabronione, chyba, że kurs taki znajduje się w indywidualnym bloku przedmiotowym lub jest przedmiotem kierunkowym i zostanie określony przez kierownika wydziału jako istotnie odmienny od pierwszego kursu.

8. **Zaawansowane kursy studiów indywidualnych.** W czasie trzeciego i czwartego roku są warunki aby poszerzyć i ugruntować wiedzę w swojej dziedzinie. Program zaawansowanych studiów indywidualnych umożliwia prowadzenie indywidualnej pracy naukowej pod bezpośrednią opieką doświadczonego nauczyciela.

Wybrane zaawansowane studia indywidualne muszą być z tej samej dziedziny, z której wybrano zasadniczą liczbę przedmiotów fakultatywnych. Można uzyskać zgodę na ponowne zapisanie się na ten sam kurs jeżeli znajduje się w indywidualnym bloku przedmiotowym i jeśli nie jest on niezbędny do spełnienia wymagań bloku przedmiotowego.

Na zaawansowane studia indywidualne z wielu przedmiotów można uzyskać zgodę tylko jeśli ukończono zasadniczą liczbę przedmiotów fakultatywnych z tej samej dziedziny co zaawansowane studia indywidualne. Mogą być czynione inne wyjątki jeśli ma się do dyspozycji dużą liczbę przedmiotów fakultatywnych.

Planowanie kursu

1. Zaliczenie i zapisy na kursy dla zaawansowanych. Wyniki testu klasyfikacyjnego i wcześniejsza dokumentacja szkolna są opiniowane przez wydziały Akademii aby stwierdzić zdolności kadeta do zaliczenia jakiegokolwiek kursu podstawowego. Prócz przeglądu dokumentacji szkolnej wiele wydziałów dodatkowo przeprowadza egzaminy i osobiste rozmowy z kandydatami aby ich ocena była pełniejsza. Można uzyskać możliwość zaliczenia kursu podstawowego po zakończeniu tej procedury. Większość studentów pierwszego i drugiego roku stwierdza, że korzystne jest zastąpienie zaliczanych kursów kursami podstawowymi z wyższych lat studiów aby odłożyć wybór przedmiotów fakultatywnych do momentu kiedy będą bardziej stanowczo przekonani co do swoich bloków przedmiotowych czy przedmiotów kierunkowych. **Ważnym aspektem jest jego dobrowolności, że choć zwalnia ona z kursu podstawowego, nie ogranicza wymogów ilości kursów potrzebnych do ukończenia studiów.**

2. Normalne obciążenie nauką. Przy normalnym obciążeniu nauką wymaga się od kadetów odbywania zajęć na sześciu kursach plus zajęć z wychowania fizycznego. Biuro Dziekana rozpatruje wszystkie prośby o zmniejszenie lub zwiększenie tego obciążenia przed powzięciem decyzji. Wszystkie odpowiedzi pozytywne są wydawane na piśmie.

3. Kursy fakultatywne zwiększające obciążenie nauką. Kursy umożliwiają znalezienie ujścia dla swoich zdolności i zaspokojenia twoich szczególnych zainteresowań. Na drugim, trzecim lub czwartym roku można zapisać się na jeden taki kurs w semestrze. Zgoda uzależniona będzie od zademonstrowanych wcześniej zdolności i motywacji. Szczególnie wymagane jest znalezienie się na liście Dziekańskiej jako dowód uznania za osiągnięcia **w poprzednim semestrze.**

Można zwiększyć obciążenie nauką na czwartym roku jeśli łączna średnia (punktowa) wynosi 2.30 lub więcej. Możliwe jest usunięcie z kursu dodatkowego przez Dziekana za słabe postępy w nauce na tym czy innym kursie. **Tylko przedmioty fakultatywne mogą być przedmiotami dodatkowymi.**

4. Zmniejszenie obciążenia nauką.

a) celem programu o zmniejszonym obciążeniu jest umożliwienie niektórym kadetom osiągania lepszych wyników w poszczególnych dziedzinach a w przypadku słabszych studentów, zwiększenie ich szans na ukończenie pełnego programu studiów. Dla sportowców z reprezentacji szkoły program zmniejszający obciążenie nauką ma również na celu

zmniejszenie ich ogólnego fizycznego i psychicznego stresu związanego z nauką w czasie udziału w sezonie w zawodach międzyuczelnianych.

b) Kryteria klasyfikacji:

- ogólna średnia mniejsza niż 2.00;
- zaangażowanie w prace na rzecz uczelni poza programem nauczania. Wymagania te spełniają sportowcy reprezentujący uczelnie;
- zagrożeni studenci pierwszego roku (wniosek oparty na wynikach) będą mogli zmniejszyć obciążenie nauką w semestrze zimowym;
- kadeci, którzy zmniejszają obciążenie nauką będą musieli uczestniczyć w zajęciach w ramach Akademickiego programu Semestru Letniego (STAP). Kadetom, którzy już zostali zobowiązani do uczestnictwa w zajęciach STAP prawo do zmniejszenia obciążenia nauką nie przysługuje.

5. Komputerowy system rejestracji Kadetów (CORPS). Można korzystać z tego systemu aby uaktualnić swoje miejsce na liście studentów w semestrze. Na pierwszym roku można korzystać z tego systemu aby zapisać się na kursy drugiego roku. Na drugim roku można korzystać z tego systemu aby określić swój blok przedmiotowy lub kierunkowy przedmiot fakultatywny, swoje kursy w ramach bloku i przedmiotu kierunkowego, oraz aby ustalić swój plan studiów na trzeci i czwarty rok. Zmiany kursów i plan zajęć można dokonywać przez CORPS według instrukcji wydanej przez Biuro Dziekana. Szczegółowe instrukcje użytkowania CORPS są wydane osobno. Późne zmiany kursów muszą być opracowane (przetworzone ręcznie).

Blok przedmiotowy

1. Wybór bloku przedmiotowego (dziedziny studiów): na drugim roku dokonuje się kolejnego ważnego kroku na drodze do sformułowania swego programu studiów. Należy wybrać blok przedmiotowy lub kierunek fakultatywny. Zachęca się do szukania porady przy podejmowaniu tej decyzji. Wybór kierunku połączony jest ściśle z wszystkimi dwunastoma przedmiotami fakultatywnymi., które obowiązują kadeta, a zatem decyzja wstępna jest bardzo ważna. Należy poświęcić wiele czasu i wysiłku aby decyzja co do dziedziny i kierunku była właściwa.

2. Zaliczenie w transkrypcie: blok przedmiotowy lub kierunek fakultatywny zostaną zanotowane w transkrypcie po ukończeniu Akademii.

3. Studia podwójne: poprzez zaliczenie, umieszczenie w grupie zaawansowanej lub nadgodziny, można spełnić wymagania więcej niż jednego bloku przedmiotowego lub

kierunku fakultatywnego. Poza tym wymaganiem można studiować i zaliczyć programy dodatkowe, pod warunkiem, że stosuje się do następujących zaleceń:

- a) należy zaliczyć ogółem przynajmniej 12 przedmiotów fakultatywnych w obu blokach;
- b) studiując na dwu blokach należy wypełnić wszystkie wymagania w każdym z nich, zaliczając podwójnie nie więcej niż 4 kursy;
- c) studiując dwa kierunki fakultatywne należy wypełnić wszystkie wymagania zarówno w bloku przedmiotowym jak i w kierunku i zaliczyć podwójnie nie więcej niż 4 kursy;
- d) studiując kierunek fakultatywny i blok przedmiotowy, należy wybrać blok odmienny od kierunku. Należy także spełnić wszystkie wymagania zarówno w bloku przedmiotowym jak i w kierunku i zaliczyć podwójnie nie więcej niż 4 kursy;
- e) doradcy w obu blokach przedmiotowych muszą wyrazić swoją zgodę.

Pomoc w czasie studiów

Każdy wydział oferuje swoje istotne programy uzupełniające oraz pomoc, aby udzielić właściwych wskazówek w sprawach studiów.

1. Nauczanie dodatkowe (AT): wydziały zapewniają dodatkowe nauczanie w dniach, kiedy złożą się prośbę o nie. Szczegółowe informacje co do godzin i procedury nauczania dodatkowego zostają przedstawione przez każdy wydział.

2. Doradztwo akademickie: Dział Operacji i Rejestracji – sekretariat w Biurze Dziekana koordynuje wydziałowe programy doradztwa akademickiego, z których można korzystać. W pionie Doradztwa można korzystać z pomocy komunikatów w normalnych godzinach pracy bez konieczności umawiania się. Można z nimi przedyskutować wybór przedmiotów fakultatywnych, plan zajęć, zmiany kursów, kursy dodatkowe oraz przeprowadzić zmiany programu. Przynajmniej sześciu wykładowców pracuje ochotniczo jako Akademy Doradcy Kompanii (CAC), którzy mogą pomóc w większości spraw akademickich, lub skierować do właściwych władz w Biurze Dziekana lub na wydziałach. Dodatkowo, Akademy Doradcy Kompanii są formalnie odpowiedzialni za wszystkich kadetów kompanii, którzy nie wybrali jeszcze bloku przedmiotowego (FOS) lub kierunku. Po dokonaniu tego wyboru, kadeci podlegają zespołowi doradców właściwego im wydziału. Wreszcie, w obrębie pionu dowodzenia kadetów, działają sierżant akademicki kompanii oraz

pomocnik, którzy mogą poinformować o systemie ocen, opiekunach kompanii, nauczaniu dodatkowym (AT) i innych sprawach.

Specjalne programy akademickie

1. Program czytania oraz umiejętności studiowania: Ośrodek Czytania i Umiejętności Studiowania (RSSC) oferuje kadetom możliwość poprawy umiejętności czytania i studiowania poprzez kursy szybkiego czytania, umiejętności uczenia się, czytania efektywnego, oraz czytania i poprawy umiejętności rozumienia. Kursy odbywają się w każdym semestrze, a zapisy są całkowicie nieobowiązkowe. W miarę wolnego czasu można uzyskać pomoc instruktora w doskonaleniu czytania i umiejętności studiowania indywidualnego bądź w małych grupach. Ośrodek prowadzi również w ciągu roku akademickiego specjalistyczne seminarium z zakresu umiejętności uczenia się.

2. Programy nauczania języka angielskiego: Po pierwszym semestrze, w przypadku gdyby opanowanie języka okazało się niewystarczające na którymkolwiek kursie, można być skierowanym na nauczanie dodatkowe, dostosowane specjalnie do indywidualnych potrzeb. Kurs fakultatywny na seminarium (warsztat) ekspresji językowej (numer kursu EN 378), oferowany jest tym, którzy z własnej woli chcą poprawić umiejętności w języku angielskim, oraz tym, którzy skierowani są przez Dziekana.

3. Specjalny program matematyczny: jeżeli testy kwalifikacyjne lub wyniki na zajęciach wykażą, że student ma braki w algebrze lub trygonometrii, oraz gdy nie uczestniczy w kursie z matematyki na MA 100, będzie miał możliwość zgłosić się do jednego lub obu specjalistów programów matematycznych. Odbywają się one na pierwszym roku. Oba kursy polegają na kierowanej pracy samodzielnej i odbywają się każdego popołudnia w ciągu jednego tygodnia.

Egzaminy i oceny

1. Częściowy egzamin pisemny (WPR): ten typ egzaminu sprawdza znajomość materiału obejmującego kilka określonych lekcji. Każdy wydział ustala zakres materiału, czas i stopień ważności egzaminu. Egzaminy tego typu mogą odbywać się w normalnym czasie zajęć, lub podczas sobotnich godzin dziekańskich. Kadeci, którzy mają więcej niż jeden, a w przypadku kadetów z trzeciego i czwartego roku, więcej niż dwa egzaminy kierunkowe tego samego dnia, mogą prosić o zezwolenie na przystąpienie do egzaminu innego dnia. (w soboty, jeżeli kadeci przystępują do jednego egzaminu mogą również dobrowolnie przystąpić do drugiego egzaminu). Kadeci są odpowiedzialni za przesunięcia egzaminów, podczas gdy, rola

wykładowców polega na wydawaniu zezwoleń, jeżeli jest to możliwe i uzasadnione. Prośbę o przesunięcie należy złożyć na 18 godzin przed planowanym egzaminem.

2. Egzaminy końcowe semestralne: egzaminy te, odbywają się na końcu semestru, sprawdzają znajomość materiału kursu przerobionego w tym semestrze. Terminy egzaminów określa Biuro Dziekana, a każdy kadet powinien przystąpić do nich w wyznaczonym terminie.

3. Metoda oceniania: Ogólnie, wydziały określają względny stopień wymagalności poprzez oceny (punkty). Oceniane prace obejmują, ale nie ograniczają się do dziennych prac kontrolnych, egzaminów częściowych, esejów, referatów, ćwiczeń komputerowych i egzaminów semestralnych. Nie istnieje standardowa skala przeliczania ocen na punkty używana przez wszystkie wydziały, a zatem na początku kursu należy uzyskać od wykładowcy informacje na temat metod oceniania stosowanych na poszczególnych wydziałach.

4. Oceny: trzy razy w miesiącu student otrzymuje wydruk raportu swoich ocen. Pierwsze dwa raporty przedstawiają postępy w ciągu semestru. Otrzymuje się je po dziesiątym i piętnastym tygodniu semestru. Trzeci wydruk przedstawia oceny końcowe, średnią ocen za semestr, średnią zbiorową oraz pozycję na roku. Pozycja na roku ustalana jest poprzez ogólną kumulowaną jakościowo średnią punktów (CGOPA).

5. Ocena końcowa kursu: po ocenianiu egzaminów semestralnych, kierownicy wydziałów wystawiają oceny końcowe z kursów używając skali ocen od A+ do F. Oceny te przeliczane są na punkty jakościowe według następującej tabeli:

Ocena literowa	Punkty jakościowe	Ocena literowa	Punkty jakościowe
A+	4,33	C+	2,33
A	4,00	C	2,00
A=	3,67	C -	1,67
B+	3,33	D	1,00
B	3,00	F	0,00
B -	2,67		

6. Zaliczenie kursu: jeżeli student zrezygnuje lub będzie pozbawiony możliwości uczestnictwa podczas semestru przed egzaminem semestralnym, jego transkrypt będzie zawierał ocenę W (wycofany) bez zaliczenia. Po rozpoczęciu sesji egzaminów semestralnych student otrzymuje ocenę z każdego kursu, na jaki jest zapisany.

Nagrody i wyróżnienia

1. Nagrody akademickie: doskonałość w poziomie naukowym jest od dawna miarą samodyscypliny i rozwoju jednostki. Ciekawość intelektualną wzmaga świadomość wymagań i nagród związanych z podnoszeniem poziomu własnych kwalifikacji. Ta świadomość indywidualnej odpowiedzialności w procesie kształcenia nie jest specyficzna wyłącznie dla dzisiejszej Akademii Wojskowej, jest ona podstawą filozofii wychowania od ponad 180 lat. Uznanie dla osiągnięć w dyscyplinach akademickich przejawia się w ciągu 4 lat poprzez ponad 48 nagród. Spis nagród za osiągnięcia w dyscyplinach akademickich znajduje się na końcu rozdziału.

2. Wyróżniający kadeci: uznanie dla osiągnięć przejawia się również w inny sposób: poprzez przywilej noszenia złotych gwiazdek oznaczających wyróżniające się osiągnięcia czyli pozycję wśród pięciu procent kadetów wyróżniających się we wszystkich aspektach pracy. Wyróżnienia te oznaczają indywidualne zaangażowanie w ciągu studiów, ale odzwierciedlają również mocne podstawy dla pracy dyplomowej i studiów podyplomowych.

3. Lista Dziekańska: wybrani kadeci honorowani są na Liście Dziekańskiej publikowanej na końcu każdego semestru. Kryteria obejmują Jakościową Średnią Semestralną (TQPA) 3.00. Ponadto nie można zakwalifikować się na Listę Dziekańską jeżeli nie zaliczy się jednego lub więcej kursów (ocena F), otrzyma się ocenę niepełną (I), zrezygnuje na końcu semestru (ocena W), powtarza się nie zaliczony kurs, lub nie podjęto pełnego obciążenia kursów podczas semestru.

4. Nagroda Dyrektora: nagroda ta jest nowym i prestiżowym wyróżnieniem przyznawanym kadetom wyróżniającym się w rozwoju naukowym i fizycznym. Nagroda ta ma postać szpilki z wieńcem noszonym na środku lewej kieszeni na piersi. Kryteria zdobycia tej nagrody są następujące:

- a) blok naukowy: takie jak Lista Dziekańska (PPA 3.00 za rok);
- b) blok wojskowy: przynależność do grupy 1/3 najlepszych na roku;
- c) rozwój fizyczny: kadet musi zaliczyć wszystkie kursy DPE, test APFT /FOCT oraz otrzymać jedno z pięciu typów wyróżnień za sprawność fizyczną (np. odznaka za sprawność fizyczną, za tor przeszkód, ocena „A” za współzawodnictwo w korpusie kadetów, mistrzostwo brygady lub uczestnictwo w mistrzostwach brygady, albo członkostwo w klubie na poziomie krajowym lub regionalnym)

Braki i okres próbny

1. Kadeci osiągający wyniki niewystarczające: na końcu każdego semestru, Rada Akademicka ustali właściwe postępowanie z każdym z takich kadetów. Decyzję podejmuje się na podstawie całości wyników kadetów. Decyzja Rady może obejmować: usunięcie, zezwolenie na kontynuację nauki „warunkowo”, w okresie której kadet musi zademonstrować postępy, zezwolenie na kontynuację nauki z własnym rokiem pod warunkiem pomyślnego powtórzenia nie zaliczonego kursu, powrót na rok niższy, co może oznaczać wyjazd na dłuższy urlop bezpłatny lub kontynuowanie nauki z własnym rokiem do zakończenia semestru. Kadeci, którzy nie zaliczyli kursów podstawowych na danym roku lub nie zaliczyli wymaganej ilości kursów na danym roku mogą pozostać na danym roku uzupełniając kursy podczas semestru letniego lub dodatkowego semestru nauki.

2. Egzaminy powtórkowe: jeżeli student został usunięty z powodu niewystarczających postępów w jednym kursie ma prawo do powtórkowego egzaminu. Musi złożyć pisemną prośbę o egzamin powtórkowy w Biurze Dziekana w ciągu 10 dni od daty powiadomienia o nie zdanym egzaminie. Zwykle egzamin powtórkowy odbywa się w ciągu 60 dni od daty powiadomienia. Student który nie zda powtórkowego egzaminu zostaje usunięty bez prawa do kolejnego egzaminu.

3. Powtarzanie kursów: Wydział może przeprowadzić kurs w drugim semestrze, dla kadetów, którzy nie zaliczyli go w pierwszym semestrze, jednakże normalnie kursy powtórkowe przeprowadzane są w semestrze letnim. Kurs powtórkowy obejmuje ten sam materiał, nosi ten sam numer i ma taką samą wartość punktową. Zwykle udział w kursie powtórkowym nie zwalnia z udziału w szkoleniu letnim. Po zaliczeniu kursu powtórkowego student powraca do zajęć ze swoim rokiem.

4. System kontrolowania jakościowej średniej semestralnej (TQPA): kadeci wszystkich roczników podlegają temu systemowi. Jakościowa średnia semestralna opiera się na ocenach z wszystkich kursów w danym semestrze, łącznie z nauką wojenną i treningiem fizycznym. Oceny z kursów letnich oraz oceny za rozwój i zachowanie wojskowe nie są włączone do tej średniej. Zasady tego systemu w pełni wyjaśnia punkt 600-1 Regulaminu Korpusu Kadetów (USCC Regulations). W myśl tych zasad kadet automatycznie podlega sankcjom określa próbnego jeżeli średnia jest niższa niż 1.67. Dodatkowe sankcje mogą być zastosowane jeżeli średnia jest znacznie niższa niż 1.67 lub jest niższa niż 1.67 w drugim semestrze z kolei.

5. Niedostateczna zbiorcza średnia i jakościowa (CQPA): kadeci są zobowiązani uzyskać średnią zbiorczą 2.00 w momencie ukończenia studiów. Średnia zbiorcza obejmuje

oceny z wszystkich kursów zaliczonych w Akademii, łącznie z nauką wojenną, treningiem fizycznym, kursami letnimi, z tym, że oceny z kursów powtarzanych z powodu ich wcześniejszego nie zaliczenia lub dla podniesienia średniej, zastępują oceny pierwotne z tych kursów. Oceny z rozwoju i zachowania wojskowego są wyłączone z tej średniej. Wymagane średnie zbiorcze we wcześniejszym okresie studiów ustalone są przez Radę Akademicką. Kadeci, którzy nie osiągną tych średnich uznani zostaną za osiągających wyniki niewystarczające. Ich postępy sprawdzone zostaną przez Radę Akademicką. Ci z kadetów, którzy pozostaną w Akademii, zostaną poddani okresowi próbnemu w kolejnym semestrze:

a) w okresie próbnym kadeci:

- otrzymują obowiązkową pomoc od swoich doradców. Sprawdzone zostaną: układ programu studiów, rozkładu zajęć, wybór przedmiotów fakultatywnych, struktura kursów;
- otrzymają służby w pomieszczeniach a nie w terenie, za wyjątkiem wykroczeń klasy I;
- pozostają na terenie uczelni podczas wieczornego powrotu do kwater;
- uczestniczą w tylko jednych zajęciach poza programowych lub zawodach;

b) zbiorcze średnie, jakościowe, które kadeci muszą osiągać w okresie studiów pokazuje poniższa tabela:

Rok CQPA I		Rok CQPA II		Rok CQPA III		Rok CQPA IV	
Semestr 1	Semestr 2	Semestr 1	Semestr 2	Semestr 1	Semestr 2	Semestr 1	Semestr 2
-	1.70 (kursy letnie wakacyjne)	1.80	1.90 (kursy letnie)	1.95	1.95	2.00	2.00

Dokumentacja studiów

1. Transkrypty: student wyraża pisemną zgodę na wydanie transkryptów. Transkrypty można wykonać w Dziale Operacji i Rejestracji (sekretariacie) w Biurze Dziekana. Transkrypty do użytku służbowego są bezpłatne.

2. Informowanie rodziców o ocenach: zgodnie z ustawą o prywatności student wyraża pisemną zgodę jeżeli chce aby Akademia informowała rodziców o wynikach. Informacje wysyła się na końcu każdego semestru.

3. Opinie: na prośbę studenta wykładowcy wystawiają opinię używając formularzy 3-320 dostępnych w Biurze Dziekana. Zgodnie z nimi Biuro Dziekana, za zgodą studenta (w myśl ustawy o prywatności) może przekazywać wybrane informacje instytucjom, agencjom lub osobom fizycznym wskazanym przez zainteresowanego. W większości wypadków Biuro Dziekana wykorzysta te informacje w teczce osobowej jako podstawę oficjalnej oceny przydatności do studiów podyplomowych.

Studia dyplomowe

1. Egzaminy kwalifikacyjne: większość szkół podyplomowych i zawodowych wymaga aby przyszli studenci przedstawili wyniki jednego z ogólnie uznawanych egzaminów kwalifikacyjnych przed przyjęciem. Student jest sam odpowiedzialny za przystąpienie do egzaminu, który może być wymagany przed przyjęciem do danej szkoły.

2. Wyróżniający się kadeci: jeżeli student ukończy Akademię z wyróżnieniem, specjalny program pozwala podjąć studia podyplomowe sponsorowane przez Armię w czasie czynnej służby. Studia można odbyć pomiędzy czwartym a dziesiątym rokiem służby zawodowej, pod warunkiem, że służba i możliwości intelektualne są konkurencyjne w stosunku do innych starających się oficerów.

3. Studia medyczne: do dwóch procent kadetów kończących Akademię może natychmiast rozpocząć studia medyczne. Starający się podlegają ocenie Doradczego Komitetu Medycznego w czasie ostatniego roku studiów. Lista kolejności tworzona jest w oparciu o wyniki studiów, udział w zajęciach poza programowych, pozytywny wynik testu kwalifikującego na studia medyczne, opinie oficera taktycznego i wykładowców, ocenę rozwoju wojskowego i rozmowę kwalifikacyjną. Wybrani kadeci mogą studiować w cywilnej uczelni medycznej, jeżeli otrzymają stypendium medyczne, lub w wojskowej uczelni medycznej.

4. Studia prawnicze: po dwóch latach czynnej służby oficer może złożyć podanie o przyjęcie na studia prawnicze w obrębie programu sponsorowanego przez władze wojskowe. Przyjęcie na studia zależy od zdania testu kwalifikacyjnego, pozytywnej oceny-opinii komisji i przyjęcia przez odpowiednią uczelnię.

5. Stypendia studenckie i naukowe: wśród nich znajduje się **Stypendium Rhodesa** oferujące dwa lata studiów na Uniwersytecie w Oxfordzie zaraz po ukończeniu studiów w Akademii. Potencjalni kandydaci ubiegający się o to stypendium podlegają ocenie na trzecim roku, jeżeli uzyskają rekomendację Rady Akademickiej uczestniczyć będą na czwartym roku

z wyróżniającymi się studentami innych uczelni w czasie selekcji dokonywanej przez komisje stanowe i okręgowe.

Stypendium Fundacji Hertza oferuje trzy lata studiów na wybranych uniwersytetach prowadzące do doktoratu z fizyki stosowanej. Zdobywcy stypendium mogą rozpocząć naukę zaraz po ukończeniu Akademii, po roku studiów, odbyć staż w Armii, a następnie dokończyć studia, mogą też odłożyć rozpoczęcie studiów. Ubiegający się podlegają ocenie na trzecim roku. Jeżeli uzyskają rekomendację Rady, na czwartym roku uczestniczą w konkursie. Przyznanie stypendium Fundacji Hertza zależy od osiągniętych przez kadeta wyników, rekomendacji i rozmowy kwalifikacyjnej.

Podyplomowe stypendia naukowe Narodowej Fundacji Nauki oferują studia podyplomowe dla wyróżniających się studentów na wybranym przez nich uniwersytecie przez dwa lata. Zdobywcy mogą odłożyć rozpoczęcie nauki na czas późniejszy bądź uczęszczać na studia przez rok po ukończeniu Akademii, odbywając staż w Armii, a następnie dokończyć studia. Postępowanie kwalifikacyjne bierze pod uwagę wyniki uzyskane przez kadetów, ukończone kursy, rekomendacje, cele, które chce osiągać, wyniki testu zdolności i innych testów wyższego stopnia.

Stypendium Marshalla zapewnia dwa lata studiów na uniwersytecie w Wielkiej Brytanii prowadzących do uzyskania magisterium lub innego równorzędnego stopnia. Nie zakłada żadnych ograniczeń dotyczących kierunku studiów. Stypendyści odbywają studia zaraz po ukończeniu Akademii. Ubiegający się o stypendium podlegają ocenie na trzecim roku, jeżeli uzyskają rekomendację Rady Akademii, na czwartym roku współzawodniczą z wyróżniającymi się studentami z innych uczelni przed regionalnymi komisjami kwalifikacyjnymi. Wyboru ostatecznego dokonuje Komisja im. Marshalla w Londynie.

Fundacja George'a Olmsteda co roku przyznaje dwa stypendia Olmsteda absolwentom Akademii Wojskowej. Obejmują one dwa lata studiów na uniwersytecie w kraju nie anglojęzycznym. Rada Akademii rekomenduje kandydatów w Departamencie Armii, który z kolei rekomenduje ich w Fundacji gdy odbędą się w okresie od trzech do ośmiu lat służby. Kryteria doboru obejmują zdolności intelektualne, cechy charakteru, umiejętności dowodzenia zaprezentowane przez kandydata w Akademii Wojskowej w czasie służby.

Co cztery lata przyznawane jest przez **Zakon Dedala stypendium Dedala** w dziedzinie związanej z inżynierią lotniczą. Otrzymujący je absolwent Akademii Wojskowej musi być pilotem. Wyboru stypendyisty dokonuje Departament Armii po ukończeniu szkolenia lotniczego przez absolwenta.

OPISY DYSCYPLIN AKADEMICKICH

GLÓWNE BLOKI PRZEDMIOTÓW AKADEMICKICH (KIERUNKÓW)

Studia amerykańskie

Studia amerykańskie są nauką interdyscyplinarną, w ramach której student ma możliwość wybierać kursy, które pomogą zrozumieć kulturę kraju. Kursy te pomogą ukształtować naukowe podstawy do badań nad charakterystyką amerykańskiego społeczeństwa, oraz nad łączeniem, uporządkowaniem i analizą ogromnej ilości danych uzyskanych z historii i literatury USA. Studia amerykańskie dają możliwość rozszerzenia zainteresowań, umiejętności i nabytych wiadomości. Uzyskując wszechstronne zrozumienie tego, co znaczyło i co znaczy teraz „być Amerykaninem”, oficer będzie lepiej przygotowany do dowodzenia innymi Amerykanami. Można wybrać studia amerykańskie jako blok przedmiotowy.

Nauki stosowane i inżynieria interdyscyplinarna

Nauki stosowane i inżynieria są dziedziną akademicką, która zajmuje się studiami nad mechanicznymi, termicznymi, elektrycznymi i jądrowymi właściwościami materii, tworzeniem matematycznych modeli w celu przeprowadzania analiz mechanizmów funkcjonujących w oparciu o te właściwości, a także zastosowaniem tych analiz w konstruowaniu i projektowaniu struktur, maszyn lub systemów mających spełniać określone, użyteczne funkcje.

Interdyscyplinarny blok nauk podstawowych

Program interdyscyplinarnego bloku nauk podstawowych składa się z wybranych dyscyplin biologii, chemii, matematyki i fizyki. Program ten daje możliwość dogłębnego zrozumienia fizycznego środowiska człowieka i co ważniejsze, zrozumienia ludzkiej myśli, wysiłków człowieka poszukującego skutecznych metod rozszerzania ludzkiej świadomości i wiedzy. Ta dziedzina badań umożliwia zanalizować i zrozumieć przyszłe etapy rozwoju społeczeństwa oraz ich zależność od tak ważnych kwestii jak badania genetyczne i medyczne, kryzys energetyczny, kontrowersje dotyczące energii nuklearnej, program kosmiczny i rozwój skomplikowanych typów broni. Kurs ten wyposaży studenta w solidne podstawy do wyższych studiów nie tylko w dziedzinie nauk podstawowych ale i w naukach stosowanych, inżynierii, medycynie i naukach przyrodniczych. Ponadto kurs ten przygotowuje do większości praktycznych, zorientowanych na oficerską karierę kierunków, takich jak Badania nad Rozwojem, Bronie Nuklearne i Automatyka Systemów.

Nauki o zachowaniu

Blok nauk o zachowaniu zapewnia możliwość większego zrozumienia ludzkiego zachowania na poszczególnych poziomach, począwszy od jednostki, przez małe grupy ludzkie, aż do organizacji i instytucji społecznych. Badania społecznych, psychologicznych i społecznościowych determinantów zachowania mają na celu zwiększenie zdolności opisywania, wyjaśniania i przewidywania ludzkiego zachowania, jak również wpływania na nie. Szczególny nacisk położony jest na uwydatnienie zrozumienia procesu przywództwa. Blok nauk o zachowaniu pozwala określić sekwencję przedmiotów nadobowiązkowych, które zapewniają zrozumienie zachowań jednostki z punktu widzenia psychologii, socjologii oraz nauki o organizacji, i równocześnie pozwalają na dogłębne studia w najbardziej interesującej dziedzinie. Studenci mogą prowadzić studia nad tymi przedmiotami traktując je jako podstawowy blok przedmiotowy lub jako kierunek fakultatywny. Kierunek ten wyposaża studenta w odpowiednią wiedzę, która będzie niezbędna w wyższych studiach w jednej z czterech następujących dziedzin: psychologia jednostki, psychologia ludzkiej motywacji, socjologia i przywództwo organizacyjne.

Chemia

Blok nauk chemicznych składa się z dwóch semestrów chemii organicznej, dwóch semestrów chemii fizycznej i jednego semestru instrumentalnych metod analizy. Możliwe jest również podjęcie studiów w ramach takich przedmiotów nadobowiązkowych jak biochemia, biologia, chemia nieorganiczna, chemia polimerów i propedeutyka inżynierii chemicznej. Kursy te umożliwiają skonstruowanie programu, który zapewniłby przyswojenie podstaw chemii tradycyjnej lub rozszerzyłby ten program w kierunku inżynierii chemicznej czy nauk przyrodniczych. Studenci mogą przeprowadzać studia chemiczne jako dziedzinę studiów lub jako kierunek zasadniczy. Podjęcie fakultatywnych studiów chemicznych wymaga ukończenia jednego semestru ukierunkowanych badań chemicznych w jednym z dwunastu przedmiotów nadobowiązkowych. Ponadto, w zależności od możliwości całego wydziału student będzie miał możliwość przeprowadzenia indywidualnych badań w wybranej dziedzinie chemii lub nauk przyrodniczych.

Chemia organiczna i chemia fizyczna zawierają w sobie zintegrowany program laboratoryjny. Kurs instrumentalnej metody analizy jest również w przeważającej mierze kursem laboratoryjnym. Blok przedmiotów chemicznych lub jeden z kierunków chemicznych wyposaża w solidne podstawy do przyszłej pracy w naukach stosowanych i teoretycznych, niektórych dziedzinach inżynierii, nauk przyrodniczych lub w szkole medycznej. Podstawy chemii przydatne są w każdej jednostce armii i mogą być szczególnie przydatne w

jednostkach chemicznych i artyleryjskich jak również w niektórych praktycznych dziedzinach, takich jak badania nad bronią jądrową i jej rozwojem.

Inżynieria lądowa

Inżynierowie lądowi zaangażowani są w planowanie, analizę, projektowanie, konstrukcję i konserwację różnych konstrukcji i systemów, w tym budynków, mostów, autostrad, linii kolejowych, lotnisk, tam, kanałów, portów, systemów wodnych i ściekowych oraz systemów odwadniających i kanalizacyjnych. Program inżynierii lądowej Akademii Wojskowej USA posługuje się poddyscypliną inżynierii strukturalnej jako głównym ośrodkiem nauczania projektowania inżynierskiego oraz podejmowania racjonalnych decyzji. Dwusemestralny kurs podstawowy analizy strukturalnej i projektowania uzupełniony jest kursami analizy formalno-strukturalnej i wyższych studiów projektowych, podczas gdy kursy ogólnej inżynierii lądowej uzupełniane są kursami projektowania materiałów trwałych, mechaniki gruntu, hydrologii, projektowania wodnego, projektowania wspomaganego komputerowo, ekonomii inżynierskiej oraz kwantytatywnego podejmowania decyzji. Podjęcie innych kursów nadobowiązkowych zależeć będzie od indywidualnych zainteresowań oraz od tego, jak dziedzina inżynierii lądowej została przez kadeta określona jako jego kierunek główny. Wybrani kadeci mogą mieć możliwość podjęcia kursów specjalizacyjnych zamiast standardowego programu kursu głównego. Ponadto niektórzy kadeci pragnący bardziej zgłębiać dany przedmiot będą mogli to robić w ramach Wyższych Indywidualnych Studiów Inżynierii Lądowej. Program inżynierii lądowej i wodnej jest pomocnym przygotowaniem do wstępnych przydziałów wojskowych w inżynierii wojskowej i konstrukcyjnej, jak również przy późniejszych stanowiskach w sferze cywilnej. Program dodatkowo zapewnia solidne podstawy dla studiów podyplomowych z zakresu inżynierii lądowej i wodnej oraz pokrewnych dziedzin.

Nauka o komputerach

Kadet wybierając naukę o komputerach jako blok przedmiotowy lub przedmiot fakultatywny będzie studiował złożone pojęcia projektowania, działania i obsługi komputerów i sprzętu komputerowego. Będzie uczył się budowy i funkcjonowania systemów komputerowych oraz nauczy się efektywnego postępowania przy przetwarzaniu danych. W czasie kursu nacisk położony będzie na techniki rozwiązywania problemów przy użyciu zasad inżynierii sprzętu komputerowego. Zgodnie ze swoimi zainteresowaniami będzie miał możliwość podjęcia dalszych studiów w dziedzinie sztucznej inteligencji, systemów operacyjnych grafiki komputerowej, symulowania, banków danych, systemów pamięci komputerowych, architektury komputerowej, sieci komputerowych, analizy cyfrowej i

systemów wspomagających podejmowanie decyzji. Dodatkową ofertą są kursy programowania w językach komputerowych i zastosowania komputerów. Dla zainteresowanych i posiadających odpowiednie wykształcenie istnieje możliwość podjęcia wyższych indywidualnych studiów pod kierownictwem członka wydziału.

Ekonomia

Dziedzina ta umożliwia wgląd w podstawowe kwestie społeczne dotyczące tego, co dane społeczeństwo powinno wyprodukować i jak ten produkt ma być rozdzielony w tym społeczeństwie. Dziedzina ta obejmuje wymagane kursy gospodarki narodowej, podejmowania decyzji na szczeblu firm i jednostek, oraz zastosowania zasad ekonomii w dziedzinie bezpieczeństwa narodowego. Dodatkowo można podjąć kursy handlu międzynarodowego, studiów porównawczych różnych systemów ekonomicznych, księgowości, ekonomii zarządzania i instytucji finansowych. Na każdym kursie nacisk położony jest na rozszerzenie zasad, które mogą być pomocne w rozwiązywaniu ważnych kwestii polityki wewnętrznej. Dziedzina ta może być uzupełnieniem wyższych studiów nauk społecznych w ogóle, ze szczególnym odniesieniem do ekonomii, badań nad operacjami ekonomicznymi, administracji przedsiębiorstw oraz spraw wewnętrznych i międzynarodowych. Studenci mogą prowadzić studia ekonomiczne o nastawieniu kwantytatywnym, wymagającym dodatkowych kursów matematycznych, lub o nastawieniu międzynarodowym, wymagającym dodatkowych kursów językowych lub kursów polityki międzynarodowej.

Inżynieria elektryczna

Wpływ „elektrycznej rewolucji” na nasze codzienne życie wydaje się przewyższać następstwa rewolucji przemysłowej. Pojawienie się układów scalonych i mikroprocesorów umożliwiło niezwykle postępy w medycynie, komunikacji, produkcji, technikach obliczeniowych, edukacji, przetwarzaniu energii i systemach broni. Inżynierowie – elektrycy są w awangardzie tej rewolucji, posługują się zasadami fizyki, matematyki i nauk inżynierskich w pracy nad nowymi, nowatorskimi zastosowaniami elektroniki. Niezależnie od rodzaju służby oficer będzie miał z pewnością do czynienia z systemami elektronicznymi sprzętu wojskowego. Jako student inżynierii elektrycznej zdobędzie wiedzę na temat podstawowych elementów teorii obwodów, elektromagnetyki, elektroniki, logiki komputerów cyfrowych i przekształcania energii elektromagnetycznej. Będzie wtedy studiował bardziej szczegółowo wybrane tematy z dziedzin systemów komunikacji, systemów kontroli automatycznej, systemów energetycznych, mikroprocesorów i komputerów cyfrowych, elektroniki ciała stałego, systemów audio, inżynierii mikrofalowej, instrumentacji i

elektroniki optycznej. W programie nacisk położono na praktyczne projektowanie i zastosowanie elektroniki. Studenci mogą uczestniczyć w kursach inżynierii elektrycznej w ramach bloku przedmiotowego lub głównego kierunku studiów. Prawo do podjęcia studiów inżynierii elektrycznej jako głównego kierunku studiów przyznawane jest przez Radę Akredytacyjną Inżynierii i Technologii.

Języki obce

Oficerowie muszą rozumieć ludzi wywodzących się z innych kultur i muszą potrafić porozumiewać się z nimi. Umiejętność mówienia innym językiem jest talentem, który będzie dobrze służył oficerowi w czasie jego całej kariery a nawet może pomóc ukształtować tę karierę. Kadeci mogą studiować arabski, chiński, francuski, niemiecki, portugalski, rosyjski i hiszpański – siedem najważniejszych języków współczesnego świata. Mogą podjąć studia nad jednym językiem lub kombinacją dwóch języków. We wszystkich językowych kursach nacisk położony jest na rozwinięcie umiejętności rozumienia danego języka i mówienia nim. W trakcie kursu zdobywa się również wiele wiadomości na temat narodów i krajów, które posługują się danym językiem.

Studia nad regionami geopolitycznymi

Ten blok przedmiotowy podzielony jest na kursy dotyczące następujących regionów: Azja Wschodnia, Ameryka Łacińska, Rosja, Europa Wschodnia i Zachodnia oraz Bliski Wschód. Na tych kursach studenci uczą się: języków, geografii, historii, polityki, ekonomii i kultury danego narodu czy regionu, który jest szczególnie ważny we współczesnym świecie. Mają możliwość przeanalizowania czynników determinujących narodowe aspiracje oraz wpływających na formowanie polityki rządu. Program studiów rozwija umiejętność oceny i interpretacji znaczenia tych obszarów oraz ich związków ze Stanami Zjednoczonymi oraz pozwalają ukształtować osobiste poglądy, bez których praca w armii służącej całemu światu nie byłaby efektywna i nie przynosiłaby satysfakcji.

Geografia

Geografia jako blok przedmiotowy lub kierunek fakultatywny wyposaża w podstawową wiedzę o fizycznym i kulturowym środowisku człowieka. Kierunek ten będzie pomocny w dalszej karierze wojskowej a także zapewni odpowiednie podstawy do nauk fizycznych i społecznych. Poszczególne kursy są tak zaprogramowane, że uzyskuje się możliwość badania regionów geograficznych i ich stosunku do współczesnych problemów; naturalnej struktury fizycznego środowiska oraz planowanych i nieplanowanych modyfikacji tego środowiska dokonywanych przez człowieka; geograficznej charakterystyki najważniejszych regionów świata, rozmieszczenia najważniejszych zasobów naturalnych i

jego implikacji na rozmieszczanie kultur światowych, zmieniających się wzorów rozwoju regionów miejskich i wynikających z tego rozwoju implikacji oddziaływujących na społeczeństwo, lub też metod analizy i geograficznych technik komputerowych, które pomagają w rozumieniu geografii i rozwiązywaniu problemów. W ramach programu geografii istnieje możliwość podjęcia specjalnych studiów kartografii i geodezji. Studenci pragnący poświęcić się studiom fizycznym mogą zapisywać się na kursy geografii, których programy nakierunkowane będą na badania zasobów wodnych, naukę o gruntach, kartografię i geodezję. W ciągu całego kursu szczególny nacisk położony jest na analizę i ocenę ważniejszych problemów środowiska człowieka, zarówno tych istniejących jak i potencjalnych, odnoszących się do całego globu jak i do poszczególnych regionów – oraz ich wpływu na planowanie i przeprowadzanie operacji militarnych.

Historia

Historia jest nauką o przeszłości człowieka. Badając przeszłość kadeci mogą lepiej zrozumieć w jaki sposób poprzednie pokolenia i różne społeczeństwa pragnęły pojąć swoje środowisko i ukształtować swój los. Wiedza ta rozszerza doświadczenie kadetów i daje im wgląd we współczesne problemy i wyzwania przyszłości. Badając początki i rozwój tych społeczeństw, instytucji i ideologii, które ukształtowały świat, lub badając w jaki sposób poszczególne narody posługiwały się wojną aby osiągnąć cele polityczne i społeczne kadeci nauczą się myśleć krytycznie, przeprowadzać badania i przekonująco wypowiadać się ustnie i pisemnie. Zostaną w ten sposób wyposażeni w analityczne podstawy do studiów w pokrewnych dziedzinach oraz zostaną intelektualnie przygotowani do kariery w służbie publicznej. Kadeci mogą podjąć studia historii współczesnej, któregoś z działów historii wojskowości lub potraktować historię jako ich główny kierunek. W każdej z tych dziedzin istnieje możliwość zapisania się na fakultatywne kursy historii międzynarodowej i strategicznej, w ramach których nacisk może być położony również na historię wybranych krajów nie należących do bloku państw zachodnich.

Nauki humanistyczne

Rozważnie dobrane kursy w czterech naukach humanistycznych: literaturze, filozofii, historii i językach obcych rozszerzą horyzonty i pozwalają lepiej rozumieć człowieka i jego kulturę. Można wybrać nauki humanistyczne jako blok przedmiotowy.

Polityka międzynarodowa

Złożoność i zróżnicowanie spraw międzynarodowych sprawiają, że ich badanie jest równie interesujące jak i trudne. Badania dotyczą takich problemów jak: wojna a pokój, ciągłość a zmiany, porządek a sprawiedliwość, prawa człowieka a stabilizacja, ocena

równowagi sił, zmiany politycznej użyteczności sił zbrojnych, wymagania polityki wewnętrznej i zagranicznej, potrzeby bezpieczeństwa i programów socjalnych, podziały Wschód-Zachód i Północ-Południe. Te i tysiące innych zagadnień skupiają uwagę na problemach stanowiących podstawy międzynarodowej współpracy i tych, które podsycają konflikty. Oferowane kursy są interdyscyplinarne; oprócz amerykańskiej polityki zagranicznej i obronnej obejmują ekonomię międzynarodową, zagadnienia regionalne i historię dyplomacji. Studiując politykę międzynarodową poznaje się zasięg i zróżnicowanie stosunków międzynarodowych. Osiąga się również zrozumienie problemów i dylematów stojących przed państwami, narzędzi i procesów politycznych, przy pomocy których państwa prowadzą politykę zagraniczną tak aby godzić rozbieżne i często kłójące się ze sobą cele. Politykę międzynarodową można studiować jako rdzeń bloku przedmiotowego lub jako kierunek nauk politycznych.

Literatura

Głównym zajęciem kadeta studiującego literaturę jest czytanie. Student zapoznaje się z najlepszymi wytworami myśli ludzkiej, przeżywa doświadczenia dające znajomość ludzkości i natury ludzkiej, rozwija te aspekty wyobraźni i empatii, które konieczne są do zmagania się z niespodziankami, które może przynieść służba wojskowa. W Armii, która ceni umiejętność posługiwania się słowami i ideami przydatni są oficerowie, którzy rozwinęli swą wyobraźnię i wykształcili umiejętność logicznego i jasnego komunikowania się. Studia literackie prowadzone są zarówno jako blok przedmiotowy jak i jako kierunek.

Zarządzanie

Dziedzina zarządzania wyposaża studentów w podstawy wielu dyscyplin szczególnie ważnych dla oficera. Funkcja zarządzania takie jak projektowanie, wdrażanie, i sterowanie zintegrowanymi systemami ludzi, sprzętu, materiałów i informacji studiowane są na interdyscyplinarnej bazie zagadnień zasobów ludzkich, analizy ekonomicznej i jakościowych metod podejmowania decyzji. Po zakończeniu kursów obejmujących podstawy tych dyscyplin, kadeci będą uczestniczyć w dodatkowych kursach, które uwypuklają bardziej zaawansowane metody i techniki rozwiązywania problemów napotykanych przez oficerów. Wreszcie, kadeci przechodzą końcowy kurs integrujący ich umiejętności poprzez serię interdyscyplinarnych studiów konkretnych przypadków.

Kadeci mogą studiować zarządzanie zarówno jako blok przedmiotowy lub kierunek. Studenci mogą wybrać kierunek zarządzanie inżynieryjne, który łączy rozwijanie i stosowanie zasad inżynieryjnych z takimi funkcjami zarządzania jak projektowanie, wdrażanie i sterowanie. Po zaliczeniu szeregu kursów z matematyki i nauk podstawowych, kadeci

posiadają solidne podstawy inżynierii elektrycznej, lądowej, mechanicznej i jądrowej. Zdolność kadetów do rozwiązywania problemów poprzez technologie inżynieryjne poszerzą szczegółowe kursy zarządzania personelem, finansów, podejmowania decyzji i działań operacyjnych.

Zarządzanie jako kierunek lub blok przedmiotowy pozwala studentowi poszerzyć horyzonty w dziedzinie zasobów ludzkich, analizy ekonomicznej i jakościowego podejmowania decyzji. Osiąga się to przez wybrane przedmioty fakultatywne pogłębiające zrozumienie tego działu.

Nauki matematyczne

Nauki matematyczne obejmują obszary matematyki silnie powiązane z innymi naukami ścisłymi. Ich celem jest wyjaśnienie koncepcji naukowych i opis zjawisk poprzez język symboliczny i reguły jego stosowania. Matematyka jest dosłownie królową nauk: obejmuje całość wiedzy człowieka, która może być ujęta ilościowo. Pełny proces nauk matematycznych obejmuje matematyczne sformułowanie problemów naukowych, a następnie ich rozwiązywanie i interpretację. Nauki matematyczne rozwinęły się poza swoje historyczne powiązania z naukami fizycznymi i obejmują dziś obszary biologii, socjologii, nauk komputerowych, badań operacyjnych i wszystkich nauk inżynieryjnych. Wydział Matematyczny oferuje szerokie pole studiów w obrębie nauk matematycznych. Kursy takie jak równania różniczkowe, algebra, modelowanie matematyczne, analiza, obliczenia numeryczne, statystyka, optymalizacja linearna, tworzą solidną bazę matematyczną nauk ścisłych i inżynieryjnych. Dodatkowo, kursy kontynuujące takie jak algebra, analiza, kombinatoryka, oraz zaawansowane studia indywidualne zapewniają zrozumienie głębokich podstaw teorii matematycznych, jak również możliwość pogłębionych studiów i badań w wybranej dziedzinie. Tam, gdzie jest to możliwe, podkreśla się użycie komputerów aby poszerzyć wiedzę konieczną dla rozwiązywania trudnych problemów dzisiejszego świata.

Inżynieria mechaniczna

Inżynieria mechaniczna jest jedną z najszerszych i najbardziej zróżnicowanych dyscyplin inżynieryjnych. Ogólnie rzecz biorąc, zajmuje się urządzeniami i systemami przetwarzania energii, transportu materiałów oraz sterowania ruchem i siłami. Dyscyplina ta obejmuje pojazdy lądowe, statki morskie i powietrzne, urządzenia napędowe, systemy sterowania, maszyny i narzędzia, siłownie konwencjonalne i jądrowe, urządzenia biomedyczne, statki kosmiczne, kontrolę zanieczyszczeń, nowe źródła energii, przetwarzanie energii, systemy transportowe, systemy uzbrojenia. W program ten wbudowane są solidne podstawy z zakresu matematyki, nauk ścisłych, i podstaw inżynierii. Kursy zasadnicze, w

połączeniu ze specyficznymi grupami kursów fakultatywnych, stwarzają możliwość skoncentrowania się na jednej z czterech możliwości: systemach lotniczych, samochodowych, energetycznych i mechanicznych. Każda z nich łączy się z umiejętnościami syntezy, analizy i projektowania, dającymi podstawy kształcenia podyplomowego. Dodatkowo nowoczesne systemy uzbrojenia służą kształceniu na wielu innych kursach co sprawia, że inżynieria mechaniczna jest szczególnie właściwa dla wszystkich kadetów wybierających służbę w większości gałęzi Armii, jak również w specjalnościach takich jak lotnictwo, badania i rozwój, projektowanie i logistyka.

Kadeci mogą studiować inżynierię mechaniczną w bloku nauk stosowanych i inżynieryjnych, lub jako kierunek fakultatywny.

Nauki wojenne

Dziedzina nauki wojennej wykorzystuje interdyscyplinarne podejście do zagadnienia sił zbrojnych w stosunkach międzynarodowych. Na bazie historii i wojskowości, nauk politycznych i ekonomicznych (oferowanych w ramach zasadniczego cyklu kursów), kursy fakultatywne zajmują się wydarzeniami w historii dwudziestego wieku oraz trendami politycznymi i społecznymi, które wpływają na współczesne stosunki militarne. W tej dziedzinie można również studiować problemy wojskowe z perspektywy geografii, socjologii, nauk politycznych i prawa. Kadeci mają sposobność zapoznania się ze sztuką wojenną wszelkich rodzajów, od walki rewolucyjnej po wojnę ogólną, jak również z teorią i polityką stosowania sił wojskowych.

Interdyscyplinarny blok bezpieczeństwa narodowego i spraw publicznych

Ten blok swym szerokim zasięgiem obejmuje wiele dyscyplin takich jak ekonomia, geografia, historia wojskowości, stosunki międzynarodowe, ustrój, prawo i nauki o zachowaniu ludzkim, jednocześnie pozwalając studiować dogłębnie jedną z tych dyscyplin. Ideą integrującą jest analiza ogólnych zagadnień stosunków społecznych i szczegółowych problemów bezpieczeństwa narodowego z różnych punktów widzenia. Jeżeli student zamierza dogłębnie studiować którąś z dyscyplin może wybrać inny blok z tej samej szerokiej dziedziny. Jeżeli jednak nie jest zdecydowany co do dyscypliny, którą chce się zająć, lub gdy chce zająć się wieloma dyscyplinami oprócz kursu zasadniczego, ten właśnie blok może być odpowiedni. Konieczna jest jednak współpraca z doradcą w ustalaniu programu z powodu szerokiego zakresu oferowanych kursów i ścisłych wymagań co do podejmowanych dyscyplin.

Inżynieria nuklearna

Inżynieria nuklearna wykorzystuje praktycznie energię uzyskiwaną z rozbitcia jądra atomu. Zastosowania tej energii wkraczają w dziedzinę elektryczności, medycyny, broni jądrowych i skutków broni jądrowych. W Akademii Wojskowej kształceniu służy normalna elektrownia jądrowa, a w procesie nauczania stosuje się podejście interdyscyplinarne sięgając do matematyki, fizyki i mechaniki, ze specjalnym uwzględnieniem fizyki stosowanej i termohydraulicznych aspektów inżynierii mechanicznej, oraz analizy decyzyjnej i ekonomicznej. Student koncentrujący się na inżynierii jądrowej może wybrać przedmioty fakultatywne z zakresu inżynierii systemowej i mechanicznej, projektowania wspomaganego komputerowo, fizyki, materiałoznastwa oraz matematyki stosowanej. Student taki uzyska mocne podstawy dla dalszych studiów i wykonywania zadań wojskowych wymagających znajomości inżynierii, fizyki jądrowej, broni jądrowych oraz szeregu pokrewnych zagadnień.

Badania operacyjne

Badania operacyjne polegają na zastosowaniu logicznego myślenia i metod jakościowych jako podstawy procesu podejmowania decyzji. Od chwili powstania podczas II wojny światowej, dyscyplina ta urosła do rangi najnowszej nauki stosowanej i inżynieryjnej, z zastosowaniami we wszystkich dziedzinach. Charakteryzuje się ona użyciem racjonalnego myślenia i metod jakościowych w interdyscyplinarnym działaniu grupowym w celu optymalnego wykorzystania ograniczonych środków. Znaczenie badań operacyjnych w Armii wzrasta wraz z wzrostem zapotrzebowania na analizy operacyjne. Wielu studentów tej dziedziny kontynuuje studia po ukończeniu Akademii, wykorzystując swą wiedzę w służbie czynnej. Nauczanie tej dziedziny w Akademii koncentruje się na metodach optymalizacji, zastosowaniach rachunku prawdopodobieństwa i statystyki oraz modelowania, a także przygotowuje do studiów podyplomowych i służby.

Filozofia

Filozofia zajmuje się światem idei. Zadaje pytania, które zawsze intrygowały myślicieli: co jest realne?, kim jestem?, czy jestem wolny?, co jest dobre a co złe? Student będzie czytał dzieła wielkich filozofów, analizował problemy przez nich przedstawiane, a także, co najważniejsze, będzie uczestniczył w uprawianiu filozofii. Nie będzie tylko uczył się na temat filozofii i filozofów, ale będzie studiował filozofię, jak powiedział Bertrand Russel, „dla pytań jakie ona stawia, ponieważ te pytania rozszerzają naszą koncepcję tego, co możliwe, wzbogacają naszą wyobraźnię intelektualną i pomniejszają dogmatyczną pewność siebie, która zamyka umysł przed spekulacją”. Nie będzie zatem zajmował się tylko tym, co istnieje, ale co mogłoby istnieć? Filozofię można studiować jako blok przedmiotowy.

Fizyka

Życie w świecie współczesnym pozostaje pod przemożnym wpływem odkryć fizyki dwudziestego wieku ponieważ właśnie poprzez fizykę poznaliśmy podstawy energetyki jądrowej, półprzewodników, laserów, optyki włókien, oddziaływania promieniowania na materię, a nawet mechaniki wszechświata. Na tych podstawach nauki stosowane i inżynierskie stworzyły tysiące urządzeń tak bardzo związanych ze współczesnym życiem. Program z fizyki integruje wszystkie te elementy współczesnych technologii aby wytworzyć podstawy wiedzy, która w przyszłości może służyć różnorodnym zainteresowaniom i działaniom. W szczególności, Wydział Fizyki oferuje zarówno blok przedmiotowy jak i kierunek „fizyka inżynierska”. Blok i kierunek rozwijać mogą różne zainteresowania poprzez cztery zasadnicze grupy przedmiotów: **lasery i optykę, fizykę ciała stałego, fizykę jądrową i astrofizykę**. Zarówno blok przedmiotowy jak i kierunek podkreślają zasadnicze zagadnienia z zakresu mechaniki, elektryczności i magnetyzmu, mechaniki kwantowej, i pracy laboratoryjnej. Podstawy z zakresu fizyki rozszerzone są kursami inżynierskimi, a w przypadku wyboru fizyki jako kierunku, dwoma technicznymi kursami fakultatywnymi.

Nauki polityczne

Tak jak inne nauki społeczne, nauki polityczne zajmują się zachowaniem człowieka. To, co wyróżnia naukę o polityce, to zainteresowanie tym „co i kto otrzymuje, kiedy i dlaczego”? Do innych pytań, na które odpowiedzi szukają nauki polityczne należą: na jakich podstawach opiera się władza polityczna?, jakie potrzeby społeczne i wartości kulturalne powodują utworzenie się takich a nie innych układów politycznych?, w jaki sposób powstają i są wprowadzane w życie decyzje rządowe?, jaki jest układ sił w stosunkach międzynarodowych? , do jakiego stopnia i przy pomocy jakich środków obywatele uczestniczą w polityce? W West Point Wydział Nauk Politycznych proponuje trzy główne bloki zagadnień: politykę amerykańską, porównawczą i międzynarodową. Studenci polityki amerykańskiej badają procesy tworzenia się polityki oraz instytucje polityczne. Kadeci rozważają, jak tworzy się amerykańską politykę obronną oraz jak tworzona jest polityka innych rządów. Zarówno z perspektywy amerykańskiej jak i komparatywnej analizuje się takie instytucje jak organizacje polityczne, urząd prezydencki i Kongres. Studenci badają również takie procesy jak przywództwo polityczne, głosowanie i zachowanie grup. Kadeci podejmujący politykę komparatywną będą mieli możliwość badania i analizowania polityki różnych krajów, począwszy od Ameryki Łacińskiej, Europy, Bliskiego Wschodu, Azji, a skończywszy na Afryce i Stanach Zjednoczonych. Studenci polityki porównawczej stają wobec niezliczonych problemów krajów rozwiniętych i rozwijających się. Nie tylko badają

oni instytucje polityczne i politykę, ale również rozważają znaczenie i przyczyny zmian wynikających z walki wyborczej czy zbrojnej walki o władzę. Studenci polityki międzynarodowej badają stosunki międzynarodowe zarówno w aspekcie konfliktów, jak i współpracy międzynarodowej; badają stosunki między państwami pod kątem problemów bezpieczeństwa międzynarodowego, a także stosunków gospodarczych i regionalnych. Najważniejszym pytaniem jest: dlaczego poszczególne państwa zachowują się tak a nie inaczej? Odpowiedzi na to pytanie szuka się studiując teorię stosunków międzynarodowych, historię dyplomacji i ekonomię międzynarodową. Studenci polityki międzynarodowej mogą podjąć studia na każdym z trzech wymienionych kierunków, traktując je jako blok przedmiotowy lub jako przedmiot kierunkowy.

Inżynieria systemowa.

Zadaniem przedmiotu kierunkowego inżynieria systemowa jest dostarczenie przyszłym oficerom solidnych podstaw w użyciu metod jakościowych w celu modelowania i analizy złożonych systemów i problemów występujących w świecie. Jedną z podstaw inżynierii systemowej jest praca naukowa nad operacjami, interdyscyplinarne stosowanie logicznego myślenia oraz metody kwantytatywne w podejmowaniu decyzji. Doświadczenie w badaniach nad operacjami wojskowymi w Akademii Wojskowej jest niezwykle wśród uczelni wyższych, ponieważ wymaga szeregu uważnie wybranych kursów z matematyki stosowanej, nauki o komputerach, ekonomii i inżynierii. Kursy te zawierają podstawy badań nad operacjami, ale także koncentrują się na wdrażaniu technik operacyjnych w systemach wojskowych, przygotowując w ten sposób przyszłego oficera do pracy w charakterze specjalisty-analityka w Armii, w rozwijającej się i ważnej dziedzinie jaką jest analiza systemowa. Inżynieria systemowa stanowi wspaniałe przygotowanie do dalszych studiów nad operacjami wojskowymi i inżynierią przemysłową, jak również nad inżynierią nuklearną.

**BLOKI PRZEDMIOTOWE
W NAUKACH HUMANISTYCZNYCH I SPOŁECZNYCH**

BLOKI PRZEDMIOTOWE

- H Studia humanistyczne (interdyscyplinarne)
- HAA Studia amerykańskie (Historia)
- HAB Studia amerykańskie (Literatura)
- HL Literatura
- HP Filozofia
- HZA Arabistyka
- HZC Sinologia
- HZF Romanistyka
- HZG Germanistyka
- HZP Iberystyka (Portugalia)
- HZR Rusycystyka
- HZS Iberystyka (Hiszpania)
- HYA Arabistyka i Sinologia
- HYB Arabistyka i Romanistyka
- HYC Arabistyka i Germanistyka
- HYO Arabistyka i Iberystyka (Portugalia)
- HYE Arabistyka i Rusycystyka
- HYF Arabistyka i Iberystyka (Hiszpania)
- HYG Sinologia i Romanistyka
- HYH Sinologia i Germanistyka
- HYI Sinologia i Iberystyka (Portugalia)
- HYJ Sinologia i Rusycystyka
- HYK Sinologia i Iberystyka (Hiszpania)
- HYL Romanistyka i Germanistyka
- HYM Romanistyka i Iberystyka (Portugalia)
- HYN Romanistyka i Rusycystyka
- HYO Romanistyka i Iberystyka (Hiszpania)

- HYP Germanistyka i Iberystyka (Portugalia)
- HYQ Germanistyka i Rusycystyka
- HYR Germanistyka i Iberystyka (Hiszpania)
- HYS Iberystyka (Portugalia) i Rusycystyka
- HYT Iberystyka (Portugalia i Hiszpania)
- HYU Rusycystyka i Iberystyka (Hiszpania)
- MMA Zarządzanie
- N Bezpieczeństwo Narodowe /Sprawy Publiczne (interdyscyplinary)
- NSA Psychologia Czynników Ludzkich

BLOKI PRZEDMIOTOWE

- NSB Psychologia indywidualna
- NSC Przywództwo
- NSD Socjologia
- NFA Stosunki zagraniczne (Ameryka Łacińska)
- NFB Stosunki zagraniczne (Europa Zachodnia)
- NFC Stosunki zagraniczne (Bliski Wschód)
- NFD Stosunki zagraniczne (ZSRR)
- NFE Stosunki zagraniczne (Azja Wschodnia)
- NGA Geografia ogólna
- NGB Geografia regionalna i demograficzna
- NGC Geografia fizyczna
- NGD Geografia środowiskowa
- NHA Historia współczesna Europy
- NHB Międzynarodowa i strategiczna historia współczesna
- NHC Współczesna historia USA
- NM Nauka wojenna
- NPA Nauki polityczne (polityka amerykańska)
- NPB Nauki polityczne porównawcze
- NPC Nauki polityczne (polityka międzynarodowa)
- NX Historia wojskowości

KIERUNKI FAKULTATYWNE

- HK Literatura
- HWF Język francuski
- HWG Język niemiecki
- HWR Język rosyjski
- HWS Język hiszpański
- HVA Język arabski i chiński
- HVB Język arabski i francuski
- HVC Język arabski i niemiecki
- HVD Język arabski i portugalski
- HVE Język arabski i rosyjski
- HVF Język arabski i hiszpański
- HVG Język chiński i francuski
- HVH Język chiński i niemiecki
- HVI Język chiński i portugalski
- HVJ Język chiński i rosyjski
- HVK Język chiński i hiszpański
- HVL Język francuski i niemiecki
- HVM Język francuski i portugalski
- HVN Język francuski i rosyjski
- HVO Język francuski i hiszpański
- HVP Język niemiecki i portugalski
- HVQ Język niemiecki i rosyjski
- HVR Język niemiecki i hiszpański
- HVS Język portugalski i rosyjski
- HVT Język portugalski i hiszpański
- HVU Język rosyjski i hiszpański
- NTA Psychologia czynników ludzkich
- NTB Psychologia indywidualna
- NTC Przywództwo
- NTD Socjologia
- NVA Geografia ogólna
- NVB Geografia regionalna i demograficzna

- NVC Geografia fizyczna
- NVD Geografia środowiskowa
- NWA Historia Europy
- NWB Historia międzynarodowa i strategiczna
- NWC Historia USA
- NWD Historia wojskowości
- NXA Nauki polityczne (Polityka amerykańska)
- NXB Nauki polityczne porównawcze
- NXC Nauki polityczne (Polityka międzynarodowa)
- NY Zarządzanie (HPA – kwantytatywne)

BLOKI PRZEDMIOTOWE

MATEMATYKA, NAUKI ŚCISLE I DYSCYPLINY INŻYNIERYJNE

BLOKI PRZEDMIOTOWE

- A Nauki stosowane i inżynieria interdyscyplinarna
- AC Inżynieria lądowa
- AEA Inżynieria elektryczna (komputerowa)
- AEB Inżynieria elektryczna (Inżynieria systemów elektronicznych i elektronicznych)
- AEC Inżynieria elektryczna (Elektronika fizyczna)
- AN Inżynieria jądrowa
- AOA Badania operacyjne (Inżynieria lądowa)
- AOB Badania operacyjne (Inżynieria komputerowa)
- AOC Badania operacyjne (Inżynieria mechaniczna)
- AOD Badania operacyjne (Inżynieria elektryczna)
- AOE Badania operacyjne (Inżynieria jądrowa)
- AOF Badania operacyjne (Inżynieria systemowa)
- ASF Inżynieria systemowa
- AXA Inżynieria mechaniczna (systemy samochodowe)
- AXB Inżynieria mechaniczna (systemy energetyczne)
- AXC Inżynieria mechaniczna (systemy mechaniczne)
- AXD Inżynieria mechaniczna (systemy lotnicze)
- AX Nauka o komputerach
- BA Nauki podstawowe interdyscyplinarne (podstawowe)

- BB Nauki podstawowe interdyscyplinarne (nauka o życiu)
- BC Chemia
- BM Matematyka
- BPA Fizyka (optyka i lasery)
- BPB Fizyka stanu stałego
- BPC Fizyka jądrowa
- BPD Astrofizyka
- ME Ekonomia
- MGA Geografia środowiskowa
- MGB Kartografia i geodezja
- MMA Zarządzanie

KIERUNKI FAKULTATYWNE

MATEMATYKA, NAUKI ŚCISŁE I DYSCYPLINY INŻYNIERYJNE

KIERUNKI FAKULTATYWNE

- AF Inżynieria lądowa
- AG Nauka o komputerach
- AHA Inżynieria elektryczna (inż. komputerowa)
- AHB Inżynieria elektryczna (inż. systemów elektrycznych i elektronicznych)
- AHC Inżynieria elektryczna (fizyko-elektronika)
- ASN Inżynieria systemowa (inż. jądrowa)
- ASO Inżynieria systemowa (Badania operacyjne)
- AWA Inżynieria mechaniczna (systemy samochodowe)
- AWB Inżynieria mechaniczna (systemy energetyczne)
- AWC Inżynieria mechaniczna (systemy mechaniczne)
- AWD Inżynieria mechaniczna (systemy lotnicze)
- BD Chemia
- BE Fizyka z Inżynierią
- BF Matematyka
- MF Ekonomia
- MH Zarządzanie z Inżynierią
- MJA Geografia środowiskowa
- MJB Kartografia z Geodezją

NAGRODY AKADEMICKIE

KOMISJA KWALIFIKACYJNA	NAGRODA ZA	NAZWA NAGRODY
Rada Uczelni	Ukończenie studiów z I lokatą.	Nagroda im. Francis'a V. Green'a
	Największy postęp w nauce od końca I roku.	Nagroda Wojskowego Orderu Wojen Światów.
Stowarzyszenie Absolwentów	Ukończenie studiów z II lokatą.	Nagroda Stowarzyszenia Absolwentów
	Ukończenie studiów z III lokatą	Nagroda Stowarzyszenia Absolwentów
Dziekan Rady Uczelni	Ukończenie studiów z I lokatą.	Nagroda gen. R. E. Wood'a.
	Ukończenie studiów z IV lokatą.	Nagroda gen. bryg. J. Tallman'a z rocznika 1949.
	Za I lokatę w Naukach Podstawowych.	Nagroda im. płk Herberta Bainbridge Hayden'a.
	Za I lokatę w dziedzinie Bezpieczeństwa Narodowego i Spraw Publicznych.	Nagroda Stowarzyszenia Oficerów 77 Dywizji Piechoty.
	Za I lokatę w dziedzinie Nauk Stosowanych i Inżynierii.	Nagroda rocznika 1926.
	Za I lokatę w dziedzinie Nauk Humanistycznych.	Nagroda Zeńskiego Oddziału Pomocniczego Amerykańskich Kombatantów Wojny Żydowskiej.
	Najwyższe miejsce na honorowej liście kadetów.	Nagroda Towarzystwa Cincimati Stanu Virginia.
	Najlepsze osiągnięcia i ważną rolę w działalności kadetów	Nagroda Królewskiego Towarzystwa Nauk Humanistycznych

KOMISJA KWALIFIKACYJNA	NAGRODA ZA	NAZWA NAGRODY
Wydział Psychologii i Dowodzenia	Bardzo dobre wyniki z psychologii	Nagroda im. Eisenhower'a.
	Bardzo dobre wyniki z Dowodzenia.	Nagroda im. ppłk Boyd'a M. Harrisa.
Wydział Chemii	Bardzo dobre wyniki z Chemii.	Nagroda Legionu Amerykańskiego.
	Bardzo dobre wyniki z Chemii ogólnej.	Nagroda Cór Armii Amerykańskiej.
Wydział Inżynierii Elektrycznej i Nauki o Komputerach	Bardzo dobre wyniki z Inżynierii Elektrycznej.	Nagroda Stowarzyszenia Elektroników i Łącznościowców Sił Zbrojnych.
Wydział Inżynierii Elektrycznej i Nauki o Komputerach	Bardzo dobre wyniki z Nauki o komputerach.	Nagroda im. U. S. Grant'a.
Wydział Inżynierii Systemów	Bardzo dobre wyniki w prowadzeniu prac inżynierskich.	Nagroda im. gen. Winfield'a a S. Scott'a.
	Bardzo dobre wyniki z Analizy operacyjnej.	Nagroda Amerykańskiego Towarzystwa Analiz Operacyjnych.
Wydział Anglistyki	Bardzo dobre wyniki z języka angielskiego.	Nagroda Narodowego Towarzystwa Kolonialnych Cór Siedemnastego wieku.
	Bardzo dobre wyniki z języka angielskiego na pierwszym roku studiów.	Nagroda Żeńskiego Oddziału Posiłkowego Weteranów Obcych Wojen.
	Bardzo dobre wyniki z pisania wypracowań.	Nagroda im. por. Thomas'a D. Thomyson'a Juniora.

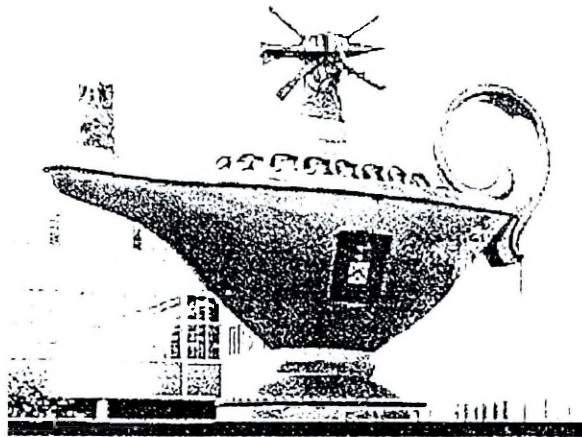
KOMISJA KWALIFIKACYJNA	NAGRODA ZA	NAZWA NAGRODY
Wydział Języków Obcych	Bardzo dobre wyniki z języka arabskiego.	Nagroda im. gen. bryg. Charles'a B. Stane'a.
	Bardzo dobre wyniki z języka chińskiego.	Nagroda im. gen. bryg. E. Morrisona.
	Bardzo dobre wyniki z języka francuskiego.	Nagroda Towarzystwa Stenben'a.
	Bardzo dobre wyniki z języka portugalskiego.	Nagroda Cór Założycieli i Patriotów Ameryki.
	Bardzo dobre wyniki z języka hiszpańskiego.	Nagroda Kolonistów Amerykańskich.
	Bardzo dobre wyniki z języka rosyjskiego.	Nagroda im. płk Philip'a Mathew'a.
	Bardzo dobre wyniki z języków obcych.	Nagroda im. gen. bryg. Charles'a J. Barrett'a
Wydział Geografii	Bardzo dobre wyniki z geografii.	Nagroda Towarzystwa Kongresowego Medalu Honoru.
Wydział Historii	Bardzo dobre wyniki z Historii Sztuki Wojennej.	Nagroda Sztuki Wojennej.
	Bardzo dobre wyniki z Współczesnej Historii Europy.	Nagroda im Johna A. Hottell'a III.
	Bardzo dobre wyniki z historii.	Nagroda rodzinna Bainbridge'a – Reyndds'a Hayden'a.
	Bardzo dobre wyniki z pracy naukowej z historii.	Nagroda im. gen. armii Bradley'a.
	Bardzo dobre wyniki z historii dyplomacji lub strategii i historii ogólnej.	Nagroda im. Shelby'ego Cullome Daris'a.

KOMISJA KWALIFIKACYJNA	NAGRODA ZA	NAZWA NAGRODY
	Bardzo dobre wyniki z historii wojskowości osiągnięta przez studenta niższego roku	Nagroda Spraw Wojskowych
Wydział Historii	Bardzo dobre wyniki z Historii Ameryki	Nagroda Cór Wojen Kolonialnych.
	Bardzo dobre wyniki z wojskowości.	Nagroda Towarzystwa Cincimati Stanu New Jork im. Blanch s. Lutterloh'a.
Wydział Prawa	Bardzo dobre wyniki w nauce prawa.	Nagroda im. Clement'a.
Wydział Matematyki	Bardzo dobre wynik z matematyki.	Nagroda im. Roberta E. Lee.
	Bardzo dobre wyniki z matematyki w kursie podstawowym i fakultatywnym.	Nagroda im. Omara S. Bradley'a.
Wydział Inżynierii Cywilnej i Mechanicznej	Bardzo dobre wyniki z inżynierii systemów lotniczych.	Nagroda Cór Rewolucji Amerykańskiej.
	Bardzo dobre wyniki z inżynierii mechanicznej.	Nagroda im. Clifan'a C. Carter'a
	Bardzo dobre wyniki z inżynierii cywilnej.	Nagroda im. płk. Rodney'a H. Smith'a.
	Bardzo dobre wyniki z cyklu zajęć CE z inżynierii (Analiza Strukturalna i Projektowanie Konstrukcji Stalowych).	Nagroda Dam Kolonialnych XVII w.
	Bardzo dobre wyniki z cyklu MA z inżynierii (Wstęp do projektowania i Projektowanie mechaniczne.	Nagroda im. płk. James'a L. Walsh'a.

KOMISJA KWALIFIKACYJNA	NAGRODA ZA	NAZWA NAGRODY
Wydział Szkolenia Wojskowego	Bardzo dobre wyniki na trzecim roku studiów z nauki wojennej.	Nagroda gen. Terry'ego de La Mesa Allen'a (Narodowego Stowarzyszenia Szarych Wilków Amerykańskich).
	Bardzo dobre wyniki na drugim roku studiów z nauk wojskowych.	Nagroda Towarzystwa Historycznego im. gen. John'a H. Folrey'a.
	Bardzo dobre wyniki na pierwszym roku studiów z nauk wojskowych.	Nagroda im. gen. John'a J. Pershing'a.
Wydział Wychowania Fizycznego	Bardzo dobre wyniki z wychowania fizycznego wśród mężczyzn w czasie 4-letniego programu WF.	Nagroda 360-tej Dywizji Piechoty.
	Bardzo dobre wyniki z wychowania fizycznego wśród kobiet w czasie 4-letniego programu WF.	Nagroda oddziału West Point Cór Armii Stanów Zjednoczonych.
Wydział Fizyki	Bardzo dobre wyniki w programie podstawowym z fizyki.	Nagroda Kombatantów Wojen USA na Obczyźnie.
	Bardzo dobre wyniki z fizyki nuklearnej.	Nagroda Lesh'e R. Graes'a.
	Bardzo dobre wyniki z wyższej fizyki.	Nagroda gen. bryg. Gerald'a A. Comuts'a.
	Bardzo dobre wyniki z fizyki nuklearnej.	Nagroda im. Sewell'a Tappan Tynga.
Wydział Nauk Społecznych	Bardzo dobre wynik z nauk politycznych.	Nagroda Wojskowego Orderu Wojen USA na Obczyźnie.
	Bardzo dobre wynik z nauk ekonomii.	Nagroda rocznika 1930.

KOMISJA KWALIFIKACYJNA	NAGRODA ZA	NAZWA NAGRODY
	Bardzo dobre wynik z nauk społecznych.	Nagroda im. Hermana Benkema.
	Bardzo dobre wynik z nauki o stosunkach międzynarodowych.	Nagroda Narodowego Towarzystwa Cór Stanów Zjednoczonych 1812 r.

COMMAND – GENERAL STAFF COLLEGE



Command & General Staff College

- [Mission and Goals](#)
 - [Education Philosophy](#)
 - [Accreditation](#)
 - [Guest Speakers](#)
 - [History and Chronology](#)
 - [CGSC Student Information](#)
-
- [Return to the CGSC Home Page](#)
-

Mission and Goals

MISSION: The mission of the Command and General Staff College is to educate leaders in the values and practice of the profession of arms, to act as the executive agent for the Army's Leader Development Program, to develop doctrine that guides the Army, and to promote and support the advancement of military art and science.

GOALS:

EDUCATE LEADERS

- Provide qualified staff and faculty.
- Provide quality curricula.
- Provide the Master of Military Art and Science Degree Program.
- Provide the Program for Joint Education (PJE Phase I).
- Provide an environment which enhances quality of life and supports the learning experience.
- Coordinate RC education.
- Sustain CGSC as an institution of excellence.

EXECUTIVE AGENT FOR LEADER DEVELOPMENT

- Develop, coordinate, and ensure execution of the Army leader development action plans.

- Inform strategic and senior Army leadership on the Army Leader Development Program (LDP).
- Maintain currency of leadership and leader development doctrine.
- Serve as coordinating staff for Deputy Commandant in his role as "Deputy Chair of Leadership."
- Ensure leader development manuals for officers, warrant officers, and NCOs are published.
- Incorporate leader development investments and divestment's into the leader development action plans (LDAPs) within 90 days after approval.

DEVELOP DOCTRINE

- Develop and maintain a qualified body of doctrine and concept experts and writers.
- Critically review doctrine on a periodic basis to keep it current and valid.
- Develop, integrate, and disseminate doctrinal products.
- Stimulate and develop concepts and doctrinal ideas.
- Build consensus for doctrine acceptance for FM 100-5.

PROMOTE AND SUPPORT ADVANCEMENT OF MILITARY ART AND SCIENCE

- Ensure the internal and external integration of advancements in military art and science (integrate).
- Routinely conduct exchanges of professional knowledge and skills, internally and externally (interact).
- Ensure operations other than war (OOTW) requirements are integrated into TRADOC's Concept Based Requirement System (CBRS).
- Communicate CGSC's knowledge to and from external audiences (outreach).
- Research, write, and publish works that reflect and support the advancement of military art and science.
- Sustain an environment that provides resources to support the advancement of military art and science by internal and external audiences (support).

- [Return to the menu at top of the page.](#)
-

Education Philosophy

The U.S. Army Command and General Staff College is dedicated to the highest standards of training, education, and professional military excellence. Students, faculty, and staff commit themselves to the primary goal of preparing officers for wartime duties.

Instruction is designed to develop student reasoning and decision-making ability, character self-expression, and teamwork. The student must recognize a problem, determine the basic issues involved, obtain the necessary information for a solution, and understand and properly apply principles. The student must also analyze problems based on available information, and arrive at logical solutions or decisions with reasonable speed. Students must communicate their reasoning and decisions with facility both orally and in writing, and know how to supervise to ensure proper execution. The student is educated in sound doctrine and procedures. Detailed instruction and memory work in skills and techniques which can be appropriately learned in the field, are held to the minimum. Instruction is oriented primarily on developing logical, practical, and original reasoning ability in military problem solving rather than on the merits of any single solution. Particular attention is given to the development of intellectual honesty, integrity, and professional values and standards.

The military profession is special in that its members have a responsibility for defending the lives of others. The students must recognize that they have a great responsibility and that the nation's security may ultimately rest on what they do or fail to do. This fact contributes to the seriousness and urgency of the College mission.

The College demands high standards in the entire spectrum of personal and professional ethics. Since 1881, CGSC has maintained the tradition of developing the "total" military professional and has thus served and will continue to serve the Army and the Nation well.

- [Return to the menu at top of the page.](#)
-

Accreditation

The North Central Association of Colleges and Schools, of which the Command and General Staff College is a member, serves educational institutions in a 19-state region. Its more than 4,700 schools, colleges, and universities cooperatively establish standards for quality education. Membership in the North Central Association (NCA) denotes recognition of a quality instructional program. The NCA visits CGSC periodically for a reaccreditation review to ensure that high standards are maintained. The College is accredited as a master's degree granting institution through 1995 and will be reviewed for reaccreditation Feb-Mar 1995.

The Chairman of the Joint Chiefs of Staff through the Process for Accreditation of Joint Education (PAJE) also periodically visits CGSC for a reaccreditation review to ensure that high standards of joint education are maintained. The College resident program is accredited, and the non-resident program is certified.

- [Return to the menu at top of the page.](#)
-

The staff and faculty of the College contain military officers, from all services as well as international officers, and Department of the Army civilians.

- [Return to the menu at top of the page.](#)
-

History and Chronology

FORT LEAVENWORTH -- QUEEN OF FRONTIER POSTS

The following remarks were excerpted from a paper presented by the Honorable Arthur J. Stanley, Jr., Senior Judge, US District Court for the District of Kansas, to the Kansas State Historical Society, which he served as president from October 1974 to October 1975. Judge Stanley's monograph is printed in its entirety in the Spring 1976 issue of the Kansas Historical Quarterly. NOTE: Additions have been made to make the remarks current.

Just as the worth of an individual often is not recognized until after his death, so it is with places. If

Course Advance Sheet

C/M/S 500 Advance Sheet

Fundamentals of Operational Warfighting

U.S. Army Command and General Staff College

SCOPE

C/M/S 500 Fundamentals of Operational Warfighting is a 128-hour graduate-level course. The course begins with an introduction to strategic concepts and DOD systems and structures that are the foundation for operations. Students will study the complexity of the international security environment, U.S. national interests and objectives, national- and theater-level strategies, the Defense Planning System (DPS), national- and theater-level command and control (C2) systems, strategic logistics, force mobilization and deployment, multinational operations, the range of military operations, and operational planning concepts. Students will also study the roles, functions, organization, capabilities, and limitations of the military Services, Special Operations Forces, and examine the nation's space capabilities.

The course next examines how operational-level commanders and staffs refine and translate broad strategic national objectives into clear, concise operational tasks. The intent of this portion of the course is to better prepare officers to participate fully in operational war planning efforts and to challenge officers to think at the operational level of war. It focuses on analyzing and synthesizing the fundamentals of campaign planning, and on understanding planning processes in both deliberate and crisis action planning environments. These skills will be developed with both Major Theater War (MTW) and Military Operations Other Than War (MOOTW) scenarios.

Finally, the course will also examine the broad range of activities that fall within the MOOTW category. These include Theater Engagement, Counterdrug Operations, Peacekeeping Operations, Humanitarian Operations, Combatting Terrorism, and Support to Civilian Authorities.

C/M/S 500 is the CGSC's foundation for Joint Professional Military Education (JPME) and addresses all learning areas prescribed by the Chairman of the Joint Chiefs of Staff for Service Intermediate Level Colleges.

TERMINAL LEARNING OBJECTIVES (TLOs)

TLO A

Task: Evaluate how effectively the United States employs the military instrument of national power to support its national security interests, objectives, and policies in a dynamically complex international security environment.

Condition: Given joint and service doctrine, classroom instruction and readings, strategic and operational scenarios, discussions, exercises, and historical examples.

Standard: Evaluation will address relevant ends, ways and means in the context of the U.S. national security structure, process and products. Student responses must establish and define valid standards for evaluation/understanding and must draw logical conclusions based on available evidence and relevant theory, laws, doctrine and practice. As a minimum, the evaluation will include:

1. an evaluation of a national-level strategy;
2. an analysis of the international security environment and range of military operations;
3. an evaluation of the operation of the four defense planning systems;
4. an evaluation of the national security and national military strategies of the United States, and related DOD regional strategies;
5. an analysis of current doctrine, capabilities, and limitations of U.S. military forces and how they affect joint and multinational operations and doctrine;
6. an evaluation of national- through JTF-level command and control, communications, and intelligence systems and procedures;
7. an explanation of logistics planning considerations in support of force-projection operations, focusing on the mobilization and deployment phases; and 8. an evaluation of the U.S. response to a crisis situation which threatens national security interests.

Learning Level: Evaluation.

JPME Learning Areas Supported: 1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2a, 2b, 2c, 2d, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 5b, 5c, 5d, 6d.

TLO B

Task: Develop a campaign plan concept.

Condition: Acting as a member of a Unified Command staff planning cell using joint and service doctrine references, personal experience, student notes, and historical examples; and given oral and/or written requirements, an MTW operational scenario and a MOOTW operational scenario.

Standard: A campaign plan concept will be developed for both a MTW and a MOOTW scenario. Plans will be developed using the deliberate or crisis action planning process and be IAW applicable joint doctrine.

The MTW campaign plan concept will include:

1. campaign planning fundamentals;
2. strategic and theater assessments;
3. the operational, organizational, sustainment, deployment, and RSOI concepts;

4. synchronization of the facets of operational art;
5. assignment of tasks to subordinates;
6. schemes for operational maneuver, operational firepower, and protection; and
7. a briefing of the plan.

The MOOTW campaign plan concept will include:

1. campaign planning fundamentals;
2. strategic and theater assessments using the MOOTW analysis model;
3. the operational, organizational, sustainment, deployment, and RSOI concepts;
4. synchronization of the facets of operational art;
5. assignment of tasks to subordinates;
6. schemes for operational maneuver, operational firepower, protection, humanitarian assistance, and training; and
7. a briefing of the plan.

Learning Level: Synthesis.

JPME Learning Areas Supported: 1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2a, 2b, 2c, 2d, 3a, 3b, 3c, 3d, 3e, 4a, 4b, 4c, 4d, 4e, 5b, 5c.

TLO C

Task: Evaluate U.S. execution of MOOTW.

Condition: Given joint and service doctrine, classroom instruction and readings, operational scenarios, and historical examples.

Standard: Evaluation will include:

1. evaluation of peacetime activities and potential crisis situations;
2. the development of a theater engagement concept;
3. an analysis of multinational operations at the strategic and operational levels of war;
4. an evaluation of the military component of national and theater counterdrug strategies;

5. an analysis of the nature of terrorism;
6. an analysis of U.S. policy for countering terrorism and of military activities toward countering terrorism;
7. an analysis of humanitarian assistance operations;
8. identification of interagency coordination requirements and legal constraints on U.S. military support to domestic civil authorities; and
9. an analysis of the role of the U.S. military in peace operations.

Learning Level: Evaluation.

JPME Learning Areas Supported: 1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 2a, 2c, 2d, 3a, 3c, 4a, 5b.

EVALUATION INSTRUMENTS

Argumentative Essay:

15% of overall C/M/S 500 course grade. Students will read Bob Woodward's book, *The Commanders*, and write an argumentative essay answering the following question: "Was the process used by the Bush Administration effective in identifying political objectives and applying military resources to accomplish those objectives?" This essay is individual work.

Take Home Exam:

20% of the overall C/M 500 course grade. This exam requires the student to analyze an historical operation based on the fundamentals of operational art and answer specific short-answer questions regarding the operation. This exam is individual work.

MOOTW Analysis:

15% of the overall C/M 500 course grade. Given a particular world location and scenario, the student is required to conduct a front-end analysis of the situation relative to the expected execution of an appropriate military operation. The criterion for this analysis are developed and explained during the course. This analysis is individual work.

Campaign Concept Briefs:

20% of the overall C/M 500 course grade. Two campaign concept briefs will be developed and briefed. Each will count 10% of the overall C/M 500 course grade. The first will be developed within a MTW scenario and the second will be within a MOOTW scenario. These briefs will be developed, briefed, and graded as group work.

Classroom Participation:

30% of the overall C/M 500 course grade. Instructors subjectively evaluate each student's

demonstrated understanding of the course material and his or her ability to develop and deliver cogent arguments in a clear and concise fashion. Students demonstrate their knowledge, skill, and ability through the quality and focus of their discussion comments and questions, performance during practical exercises and case studies, and contributions to group work. Class participation is evaluated on a daily basis.

GRADES

Instructors award a course grade of **A, B, C, U, or I** (*an "I" is possible for C/M 500 students ONLY*). Instructors may use a plus or minus or numerical scores (e.g., 87% or 35/40) to give students and C 500 student ACEs more precise feedback; however, only the letter grade is recorded on a student's official transcript. There are no limits to the number of a particular grade (e.g., A, B, C) the instructor awards within a staff group. Instructors do not use a "curve" to award grades. Decimal point scores of .5 or higher will be rounded up to the next whole point. Instructors will evaluate students against the C/M 500 ELOs and award grades as follows:

"A" (90-100 points): awarded when the student has clearly exceeded published standards. Typically, an "A" student demonstrates consistent mastery of the C/M/S 500 material, actively stimulates discussion, provides solid and unambiguous support for stated positions, and possesses superior written and oral communicative skills.

"B" (80-89 points): awarded when the student has fully met all requirements. Typically, a "B" student regularly participates in and contributes to classroom discussions, demonstrates clear and concise written and oral communicative skills, and satisfactorily completes all evaluation instruments.

"C" (70-79 points): awarded when the student has satisfied some, but not all, requirements or has only marginally met all requirements. Typically, a "C" student does not voluntarily participate in classroom discussions, has difficulty communicating, or does poorly on examinations or argumentative essay. Regardless of how strong the performance is in one or more of the evaluation instruments, failure on any one instrument normally merits a "C" grade.

"U" (69 points or less): awarded when the student has clearly failed to meet C/M/S 500 standards. This student may have met the standard for some learning objectives, but his or her overall performance is inadequate.

"I": awarded when a student did not complete C/M 500 because of injury, illness, emergency leave, etc. In such cases, the student will coordinate with the instructor to complete C/M 500 at his or her earliest opportunity.

CGSC FORM 1002 (*C students*)

Instructors record a student's grades on CGSC Form 1002, CGSOC Evaluation Form. Instructors will provide candid and constructive appraisal (criticism and/or praise) regarding the student's strengths, weaknesses, and performance during the course to include the grade for each evaluation instrument. Instructors will provide the student and the ACE a completed Form 1002 within 10 working days after the course is completed.

COUNSELING (*C/M 500 students*)

C/M 500 does not have a formal counseling period. However, instructors will counsel students whose observed or measured performance indicates less than "B" work.

RECLAMAS

A student may contest a final grade. A *C 500 student* must submit the request in writing to the Director, DJMO, within three working days from receipt of the grade. If the request involves regrading an examination, the second grade, whether higher or lower, is final. Unless a *C 500 student* presents substantive evidence of error, the Director, DJMO does not normally approve a request that challenges an instructor's subjective evaluation. Instructors of *M 500 students* should establish guidelines to allow for reclaims. *S 500 students* should contact Non-resident Studies (NRS) for instructions about the reclaims process.

REMEDIATION

CGSOC graduates officers proficient in all TLOs. Remediation assures this goal is met. DJMO departmental policy stresses a "proactive" approach to student remediation so that assistance takes place before a student falls short of achieving stated ELOs. *Students or instructors may initiate remediation.* DJMO remediation guidelines include:

C 500 students:

1. Remediation is tailored to a specific student weakness and is tied to the actual learning objective, instrument, or event where the student demonstrated a shortcoming.
2. Instructors define standards for successful remediation by detailing specific objectives, requirements, and suspenses.
3. Resident Instructors and *C 500 students* engaged in remediation *both* inform the student's ACE on initiation, progress, and results.

M 500 students: Reserve Instructors should establish guidelines for remediation.

S 500 students: Remediation guidelines are covered in the NRS Non-Resident Catalog.

ATTENDANCE (*C/M 500 students*)

C/M 500 students are expected to be present for all scheduled C/M 500 instruction. Participation with other students in the staff group learning environment is a significant part of the educational process for C/M 500. Students will report any anticipated or required absences from C/M 500 instruction to their resident or reserve instructor as soon as possible.

ADVANCE ISSUE MATERIAL

Advance issue material, what is required to be brought to class, and homework requirements are identified in each Lesson Advance Sheet. These are located at the DJMO website and are also hotlinked from the course schedule at the CGSC Homepage.

C/M/S 500 COURSE STRATEGY

The majority of students beginning the Command and General Staff Officer Course (CGSOC) have worked only at the tactical level of war. C/M/S 500 opens the door to the strategic- and operational-levels of war. An officer who understands the broad framework of joint and/or combined actions should be extremely successful in executing his or her commander's intent.

C/M/S 500 is very broad. It provides few specifics and, for most officers, is uncomfortably close to politics; it pushes against existing limits of doctrine. However, some activities such as problem-solving skills, analysis, and written and oral communications are unchanging.

Primarily, though, the intent of this course is to focus on these three basic questions:

1. What objective conditions must be produced in a theater of operations to achieve a strategic goal?
2. What sequence of actions is most likely to produce the desired strategic and operational conditions?
3. How should resources be applied to accomplish actions required in a specific situation?

Answering the preceding questions demands a clear understanding of how the United States applies its elements of power to pursue its national interests. The descriptions of organizations, functions, and analytical methods used in C/M/S 500 will provide the initial tools to facilitate this understanding.

To assist you in making this educational experience more meaningful and productive, the following steps are recommended:

1. Review the course and module advance sheets. This gives you an overall feel for the course, its objectives, and the evaluation requirements.
2. Review the ELOs, the PJE Phase I Objectives, and the discussion questions in the lesson advance sheets. This will let you know exactly what you should get out of the lesson and will help focus your reading.
3. Jot down answers to the discussion questions. This will prepare you to contribute in class.
4. Think about how the lesson fits into the module or course as a whole and what piece of the bigger picture this lesson satisfies.
5. When reading the assigned readings, focus on the key parts that relate directly to the ELOs.
6. Outline the key parts of the reading in your own words, then look back at the ELOs and discussion questions to see if you are comfortable with the material.

7. At the end of each lesson, review the ELOs to ensure all your questions have been answered.
8. Review the ELOs and discussion questions to prepare for the examination.
9. Participate in class. You will learn from each other (*C/M 500 students ONLY*).
10. Think JOINT and COMBINED!

Joint Professional Military Education Learning Areas

Area 1: National Military Capabilities and Command Structure

- 1a. Comprehend the capabilities and limitations of U.S. military forces.
- 1b. Explain the organizational framework within which joint forces are employed.
- 1c. Explain the purpose, roles, functions, and relationships of the National Command Authorities (NCA), National Security Council (NSC), Chairman, Joint Chiefs of Staff (CJCS), combatant commanders, Service Chiefs, and joint force commanders (JFC).
- 1d. Summarize how joint force command relationships and directive authority for logistics support joint warfighting capabilities.
- 1e. Comprehend how the U.S. military is organized to plan, execute, sustain, and train for joint and multinational operations.

Area 2: Joint Doctrine

- 2a. Comprehend current joint doctrine.
- 2b. Give examples of the factors influencing joint doctrine.
- 2c. Formulate and defend solutions to operational problems using current joint doctrine.
- 2d. Summarize the relationship between Service doctrine and joint doctrine.

Area 3: Joint and Multinational Forces at the Operational Level of War

- 3a. Summarize the considerations of employing joint and multinational forces at the operational level of war.
- 3b. Explain how theory and principles of war apply at the operational level of war.

- 3c. Develop an ability to plan for employment of joint forces at the operational level of war.
- 3d. Review wars, campaigns, and operations and explain the link between national objectives to supporting military objectives, and the importance of defined conflict termination.
- 3e. Summarize the relationship between the strategic, operational, and tactical levels of war.

Area 4: Joint Planning and Execution Processes

- 4a. Through the framework provided by joint planning processes, explain the relationship between national objectives and means availability.
- 4b. Comprehend the effect of time, coordination, policy changes, and political development on the planning process.
- 4c. Explain how the Defense Planning Systems affect joint operational planning.
- 4d. Explain how national intelligence organizations support joint force commanders.
- 4e. Comprehend the fundamentals of campaign planning.

Area 5: Systems Integration at the Operational Level of War

- 5a. Comprehend the relationship between the concepts of the Revolution in Military Affairs (RMA) and the Military Technological Revolution (MTR).
- 5b. Understand how command, control, communications, computers, intelligence, surveillance, and reconnaissance (C4ISR) systems apply at all levels of war.
- 5c. Comprehend how joint and Service systems are integrated at the operational level of war.
- 5d. Understand that opportunities and vulnerabilities are created by increased reliance on technology throughout the range of military operations.

Last updated: 03 August 1998 / POC: LTC Coville

Return to [DJMO home page](#)



CGSOC Core Military History Course

The Evolution of Modern Warfare (C610)

This 72-hour course surveys and analyzes the evolution of modern warfare in terms of theory, art, and practice of war from the age of limited warfare in the eighteenth century to the present day. The course introduces the CGSOC student to military theory and its relationship to military history, principles, and doctrine. It employs critical analysis to demonstrate and test historical trends in military thought and practice and to illuminate current operational issues. The course also considers these themes and issues in the political, economic, social, and technological context that shapes military affairs in every age. The American experience receives emphasis, but is portrayed and analyzed in its broader historical context. Term I focuses on military theory and warfare through the nineteenth century. Terms II and III focus on twentieth century warfare.

Individual Lessons

History, Theory, and Doctrine
 The Dawn of Modern War
 Frederick the Great
 The American Revolution
 The Rise of Napoleon, 1789-1807
 The Decline of Napoleon, 1808-1815
 Interpreters of Napoleon--Clausewitz
 Interpreters of Napoleon--Jomini
 American Military Experience, 1815-1861
 American Civil War, 1862-1863
 American Civil War, 1864-1865
 Sea Power
 Colonial Warfare
 The German General Staff, 1864-1914
 Tactical Theory and Doctrine, 1864-1914
World War I: The War of Plans, 1914
World War I: Stalemate, 1915-1917
 World War I: Exhaustion

Sea Power and Small Wars, 1919-1939
 Air Power and Mechanization, 1919-1942
Blitzkrieg, 1939-1942
The Russo-German War, 1941-1945
 Global Coalition Warfare, 1941-1945
Second Front: Sea and Air
Second Front: Europe, 1944-1945
The Pacific War, 1941-1943
The Pacific War, 1943-1945
 Nuclear Weapons and the Cold War
 Sun Tzu, Mao Tse-tung, and the Chinese
Limited War: Korea
Cold War Interventions
The Vietnam War, 1960-1975
 Vietnam and Afghanistan: Lessons and
Arab-Israeli War, 1973
 The US Military in the Post-Vietnam
The Past as Prologue

Curriculum	Faculty	Research	Publications
CGSOC	Experts	Other Sites	What's New?

For further information, contact the *Kriegsmeister*

LEADERSHIP

Advance Sheet

SCOPE

Students will develop an understanding of leadership concepts and skills for application at the organizational level. The course challenges leaders to think critically and creatively as they explore what it means to do the right thing, build disciplined and cohesive units, develop future leaders, develop a battle-focused training strategy, explain the role of public affairs in military operations, and apply the principles of military law.

GOAL

Officers who are better prepared to lead and fight units at higher levels by possessing and communicating an organizational-level perspective of leadership, training, public affairs, and military law.

COURSE DESCRIPTION

Before we begin to explain the *C700 Leadership* program, it is important that you understand why this course exists. As you work your way through this year at CGSOC, we would like you to reflect on your time as a leader in past organizations. This period of reflection may include several things; one in particular we encourage you to think about is the time you spent as a leader at the direct level and how you operated there. Success at this level was a function of direct contact with most of your subordinates. It meant being able to make face-to-face contact and communicating in a direct manner to accomplish the mission. You spent time executing and accomplishing that which was determined from higher headquarters. We believe that at CGSOC, and through the *C700 Leadership* program, the formal education and training begins to assist you in being a successful leader at the organizational level.

This program does not cover all that you need to think about and consider as you develop how you will act at the organizational level. In fact, because of many constraints and limitations, this course will only go into depth in a few areas when you consider the many hundreds we could cover. The rest of the areas you find interesting or want to explore will have to be done as part of your self-development program. As you read ahead, you are encouraged to see yourself leading at the organizational level where you must always remember to consider the broader perspective of things, and that your decisions, actions, and plans have far-reaching implications that you now need to think about. At the organizational level you no longer lead only individuals and small units. Your policies and programs will have long-lasting, deeply-rooted consequences for large organizations. We believe if you follow the course and make an honest effort, you will find that the course challenges you by causing you to think about your values, attributes, and skills, thereby giving you the greatest potential to be a leader of character and competence and ultimately move your organization towards success.

The course centers around six areas or themes. They are: do the right thing, build disciplined and cohesive units, develop future leaders, develop battle-focused units, integrate public affairs, and apply military law.

These overarching themes represent the broad categories of several smaller themes or lessons. The course begins with the theme "do the right thing." This theme contains the first three lessons in which you will begin to look at the emerging leadership doctrine in depth. You will spend time studying critical reasoning and creative thinking. Leadership instructors introduced these topics during P900 instruction of ACE week. You will have a discussion opportunity with a general officer that has led at the organizational level. You will finish this theme by studying the seven Army core values and making ethical decisions. The culmination of these lessons should result in you having a deeper understanding of the role of values and what it means to be a leader of character and competence predisposed to do the right thing during the most difficult times.

The second theme is "build disciplined and cohesive units." These three lessons focus on how to establish a positive command climate; what actions leaders at the organizational level take to build soldier teams, develop cohesion, and do team building; understand the value of applying the skill of envisioning; and knowing your soldiers. Knowing your soldiers remains an important aspect of leadership at all levels. You will develop an organizational-level program called Consideration of Others. You may already be familiar with this concept from your last assignment, but now you are being asked to look at it from the organizational level, not just as a participant. The culmination of these lessons should help you prepare your units for execution of its wartime mission by showing how you can develop solid, cohesive, disciplined fighting units.

The third theme is "develop future leaders." This is crucial for leadership at the organizational level. This is an investment in the future of the Army and your unit. It is also your best opportunity to develop soldiers to their fullest capabilities. In this course, we will first have you consider some aspects of individual leader development, such as counseling, mentoring, coaching, and developmental action planning. Remember, as a leader at the organizational level you should first think of how to design effective policies and programs, not just how you will counsel the subordinates you rate. And second, you will develop a leadership development program at the organizational level designed to address all the development requirements within your organization. The culmination of these lessons should help you better prepare sound leadership development programs to address your organizational requirements for the future and better prepare soldiers for the difficult times ahead.

The fourth theme is "develop battle-focused units." These four lessons are meant to cause you to think about training from the broader perspective of a leader at the organizational level, not as the operations officer or executive officer. Through the application of Army training doctrine, you will assess an organization to determine causes for its current state of readiness and then develop a strategy to improve that organization. You will also come to better understand Army XXI training, joint training, and training at the combat training centers. There are many opportunities for you to pick up some good training management tools to enhance your training management skills and also how to identify and balance some of the tougher challenges facing you at the organizational level, such as environmental factors, resourcing considerations, and risk assessment and management. At the culmination of these lessons you should be prepared to assess an organization and then develop a strategy that focuses your unit as you see necessary to accomplish its goals and objectives through a well thought out plan.

The next theme is "integrate public affairs in military operations." This important topic is receiving increased attention as military operations become more and more a part of the mass communications network circling the globe. Within this lesson, you will learn many of the techniques and concepts that will greatly assist you to prepare yourself and your unit to deal with the media in a live

interview setting. At the culmination of this lesson you will be better prepared to develop a media plan, be interviewed in a live setting, and be able to prepare your unit to deal with the media in future operations.

The last theme of the course is "applying military law." These seven lessons will help in your development as a leader at the organizational level by providing you with a rich background of understanding in the Law of War, law in stability and support operations, the rules of engagement, standards of conduct, principles of military justice, military justice actions, and command authority. These lessons are crucial because they assist in broadening your perspective by causing you to consider these elements from the point of view as the leader of the organization. This means you begin to look for the broader implications and consequences of these legal concepts as you apply them in a variety of different situations. At the culmination of these lessons you should possess a better understanding of the legal concepts, their applications, and implications and consequences at the organizational level.

We believe this course contains the essential elements that will assist you in your transition from the direct to the organizational level of leadership. Although we cannot cover all the requirements each of you would like, we firmly believe that with this program as the start point and your personal self-development plan, you will be on your way to being the best leader at the organizational level possible.

C700

LEADERSHIP

COURSE OUTLINE

<u>LESSON</u>		<u>DURATION</u>
	DO THE RIGHT THING	
1	Course Overview and Leadership Doctrine	4 hours
2	Organizational Level Seminar	2 hours
3	Leaders of Character	3 hours
	BUILD DISCIPLINED AND COHESIVE UNITS	
4	Create a Positive Command Climate	4 hours
5	Know Your Soldiers--Respect	4 hours
6	Building Soldier Teams	5 hours
	DEVELOP FUTURE LEADERS	
7	Individual Leadership Development	3 hours
8	Organizational Leadership Development	3 hours
	DEVELOP BATTLE-FOCUSED UNITS	
9	Battle Focused Training	5 hours
10	Training Strategy	4 hours
11	Training Factors	4 hours
12	Training Management Tools	<u>4 hours</u>
	INTEGRATE PUBLIC AFFAIRS	
13	Public Affairs	3 hours
	APPLY MILITARY LAW	
14	Operational Law and the Law of War	2 hours
15	Stability and Support Operations	2 hours
16	Application of Operational Law--Rules of Engagement	2 hours
17	Standards of Conduct	2 hours
18	Principles of Military Justice	4 hours
19	Military Justice Actions	3 hours
20	Command Authority to Regulate Installation Activities	<u>1 hours</u>
	TOTAL:	64 hours

LEADERSHIP

COURSE OBJECTIVES

The objectives of C700 are to--

- Develop an Organizational-Level Perspective of Leadership.
- Develop an Organizational-Level Perspective of Training Management.
- Explain Public Affairs' Role in Military Operations.
- Analyze the Key Legal Principles Governing Military Operations.

TERMINAL LEARNING OBJECTIVES

A. TASK: Develop an organizational-level perspective of leadership.

CONDITION: As a battalion commander or equivalent leader at the organizational level; given C700 Advance Book, ST 22-2, Final Draft of FM 22-100, reference materials, case studies, and class discussions; acting alone and in a group; in-and-out-of-class; on oral and written requirements.

STANDARD: The leader at the organizational-level will be able to--

- Analyze specific aspects of organizational climate.
- Apply Army values to make moral choices.
- Analyze factors that build disciplined and cohesive organizations.
- Explain considerations in developing future leaders.

LEVEL: Synthesis.

B. TASK: Develop an organizational-level perspective of training management

CONDITION: As a battalion commander or equivalent leader at the organizational level; given C700 Advance Book, ST 22-2, Final Draft of FM 22-100, FM 25-100, FM 25-101, ST 25-52, reference materials, case studies, and class discussions; acting alone and in a group; in-and-out-of-class; on oral and written requirements.

STANDARD: The leader at the organizational level will be able to--

- Assess unit training status to determine causation.
- Discuss the factors affecting battle-focused training.
- Develop a training strategy.

LEVEL: Synthesis.

C. TASK: Explain the role of public affairs in military operations.

CONDITION: As a battalion commander or equivalent leader at the organizational level; given C700 Advance Book, ST 22-2, Final Draft of FM 22-100, case studies, and class discussions; acting alone and in a group; in-and-out-of-class; on oral and written requirements.

STANDARD: The leader at the organizational level will be able to--

- Explain public affairs functions and missions.
- Develop a plan for conducting a live media interview.

LEVEL: Synthesis.

C700

D. TASK: Analyze the key legal principles governing military operations.

CONDITION: As a battalion commander or equivalent leader at the organizational level; given legal principles outlined in ST 27-1, FM 27-10 with change 1, class discussions and notes, and factual situations.

STANDARD: The leader at the organizational level, IAW ST 27-1, will be able to--

- Analyze military operations IAW the Law of War.
- Analyze the conduct of Stability and Support Operations.
- Analyze rules of engagement.
- Apply standards of conduct.
- Apply legal principles associated with the UCMJ.
- Explain the disposition of reported misconduct.
- Apply the legal principles relating to command authority.

LEVEL: Synthesis.

FUNDAMENTALS OF WARFIGHTING

Advance Sheet

SCOPE

C300, Fundamentals of Warfighting, is the foundation for all combined arms instruction within the resident Command and General Staff Officer Course (CGSOC). In general, the eight lessons in C300 will expose you to US Army warfighting doctrine and give you the opportunity to analyze how corps, divisions, and brigades fight and sustain themselves on the battlefield. The course is designed to teach you standard US Army techniques and procedures for tactical decisionmaking. You should understand how commanders and their staffs plan and conduct combat operations at corps, division, and brigade within the context of the operational level. In the context of joint operations, C300 is the foundation for all combined arms instruction.

C300 is a hands-on, execution-oriented course during which you and your staff group will generate combat plans using the fundamentals of Army warfighting doctrine. During lesson 7 of C300, each staff group will have an opportunity to fight a group-developed combat plan on a JANUS simulated battlefield. Other simulations will be available to selected groups.

SUMMARY OF LESSONS

Lesson 1, Warfighting in the Third Millennium, begins to develop your understanding of our warfighting doctrine by assigning you readings in the US Army capstone doctrinal publication FM 100-5. Other readings, class discussion, and a case study will help you develop an appreciation of how US Army corps and divisions fight.

Lesson 2, Tactical Scenario in a Joint Environment, introduces you to the joint environment in which you will be operating in the course. The operational environment, including Air Force, Navy, and Marine Corps, will be briefly addressed. You will also be given specific instruction on air and space operations from the Air Force and naval and marine operations in support of a combined joint task force (JTF).

Lesson 3, Logistics, emphasizes the six tactical logistics functions, computation of logistics support requirements, analyzation of combat service support (CSS) unit command and control structures and capabilities, and unit missions at division and corps. You will demonstrate your ability to employ corps and division logistics units to support tactical operations.

Lesson 4, Intelligence Preparation of the Battlefield, introduces you to the common techniques and procedures used to plan combat operations. By actually performing intelligence preparation of the battlefield (IPB) during a 3-day lesson, you will analyze the techniques and procedures that commanders and staff officers employ at corps-, division-, and brigade-level organizations to understand the environment in which they are operating.

Lesson 5, Introduction to Corps Operations, is a 7-day lesson that explores synchronization prerequisites. Lesson 5 builds on the doctrinal foundation laid during previous lessons and focuses on operations at the corps level. During lesson 5 you will learn the synchronization prerequisites for US Army corps, divisions, and brigades. Synchronization prerequisites incorporate combat, combat

support (CS), and CSS asset capabilities and limitations, optimum positioning, and movement requirements that ensure the focus of combat power at decisive points in time and space.

Lesson 6, Introduction to Division Operations, is an 11-day class. You will conduct the military decisionmaking process (MDMP) in a tactical operation at the division level. This lesson will introduce you to the US Army standard decisionmaking process that you will use to develop tactical plans during the remainder of your tactics instruction. Using FM 101-5 and a division defensive scenario, you will develop selected products (synchronization matrix, collection plan, attack guidance matrix, etc) at division level. These products will provide the basis for brigade-level instruction and for two brigade combined arms operation plans (OPLANs) that you will prepare individually and as a staff group member.

Lesson 7, Introduction to Brigade Operations, is a 7-day class in which you will develop a brigade operation order using the MDMP both in a group and as an individual. The group order will, at the end of the course, be evaluated using the JANUS Battle Simulation. During this 1-day simulation you will fight the brigade OPLAN your staff group developed. The JANUS simulation computer will test your ability to conduct rapid tactical decisionmaking as part of a staff. You will be required to synchronize all of the battlefield operating systems (BOSs) within the battlefield framework your team establishes against an experienced, interactive opposing forces (OPFOR). A terrain walk is part of this lesson.

Lesson 8, Division Movement, will require you to develop a movement plan for a division tactical movement. You will organize, plan a tactical movement for, and move (using a simulation) a division from an assembly area to an attack position.

The examination, which follows lesson 8, will evaluate you with regard to all previous instruction. You should refer to the Evaluation portion of this introduction.

RESOURCE PLANNING AND FORCE MANAGEMENT

Advance Sheet

SCOPE

The goal of this course is to develop confident general staff officers and leaders who understand the principles and techniques of resource planning and force management. The course is a study of the processes used to determine force requirements and alternative means of resourcing requirements. It concentrates on how the Army builds a capable force by structuring, manning, equipping, training, sustaining, stationing, deploying, and funding organizations.

TERMINAL LEARNING OBJECTIVES

A. **TASK:** Explain the processes the Department of Defense (DOD) and Department of the Army (DA) use to build and maintain a force capable of accomplishing the Army's mission in a joint environment.

CONDITION: Individually and in small groups, with written and oral requirements, a case study, practical exercises, and classroom discussion.

STANDARD: Explanation must include the processes used to command and manage Army organizations in joint operational environments; plan, program, budget, and execute resourcing to accomplish Army functions and missions in joint operational environments; generate requirements for doctrine, training, logistics, organization, materiel, and soldiers; acquire and distribute materiel and personnel to Army organizations; and train individuals and organizations on new doctrine, organizations, and materiel systems.

LEVEL: Comprehension.

PJE OBJECTIVES: 1c, 4c.

B. **TASK:** Evaluate the impacts of a force integration action on the Army's structuring, manning, equipping, training, sustaining, deploying, stationing, funding, and readiness management functions.

CONDITION: In writing, with references, given a specific organization, as a small group.

STANDARD: Evaluation will include, as a minimum, the requirements to change doctrine, organizational structure, and materiel systems within the time and resources available in accordance with (IAW) specified or implied guidance or directives.

LEVEL: Evaluation.

EVALUATION

This course provides both overview and detailed study of the subject matter using a mix of instructor presentation, class discussion, practical exercises, case studies, and a graded exam. During the final segment of the course, each staff group will work a graded capstone case study to integrate previous course material and gain an appreciation for real-world applications. Grade points are allocated as follows:

Exam	60 percent
Case study	40 percent

Grading standard: US and international students must earn at least 90 percent of the possible points for an A, 80 percent for a B, and 70 percent for a C. Less than 70 percent is a U, or unsatisfactory. The final course grade is based on the total points earned on the exam and case study.

REFERENCE TEXTS

All required student readings are in the course manual or will be issued during class for use with case studies. *How the Army Runs: A Senior Leader Reference Handbook*, US Army War College, Carlisle, PA, is the primary document referenced in this manual. Throughout the lesson advance sheets and readings we will refer to it as the War College Text.

PROGRAM FOR JOINT EDUCATION (PJE) OBJECTIVES

1c: Explain the purpose, roles, functions, and relationships of the National Command Authorities (NCA), National Security Council (NSC), Chairman of the Joint Chiefs of Staff (CJCS), combatant commanders, service chiefs, and joint force commanders (JFCs).

4c: Explain how the defense planning systems affect joint operational planning.

NARODOWY UNIWERSYTET OBRONY

WĘGRY

„MIKLÓS ZRÍNYI”

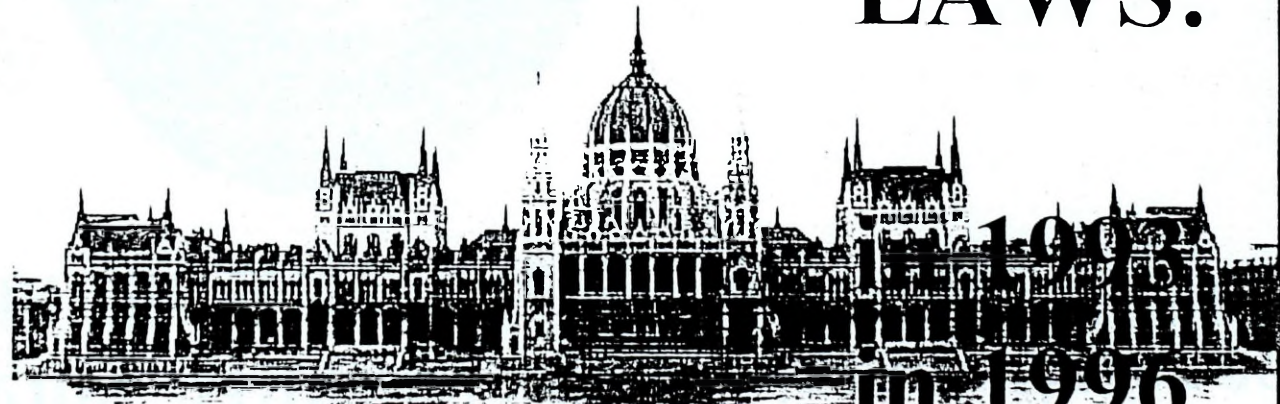
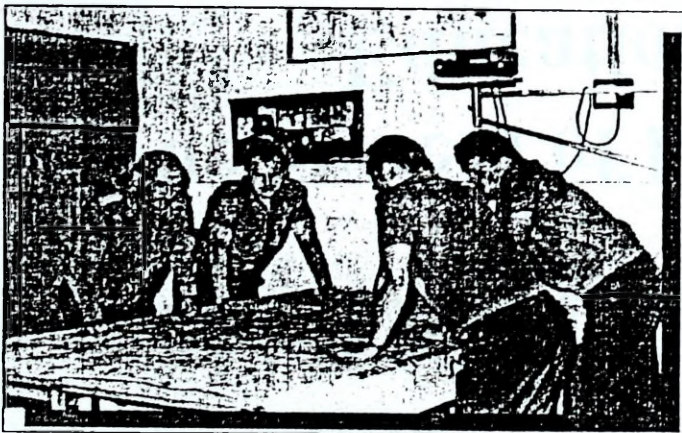
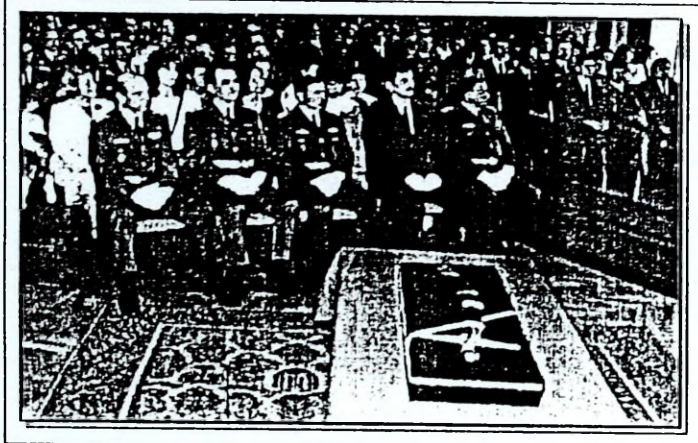
NATIONAL DEFENCE UNIVERSITY

The System of Higher Military and National Defence
Education in the Republic of Hungary.





Higher Education Parliament



LAWS:

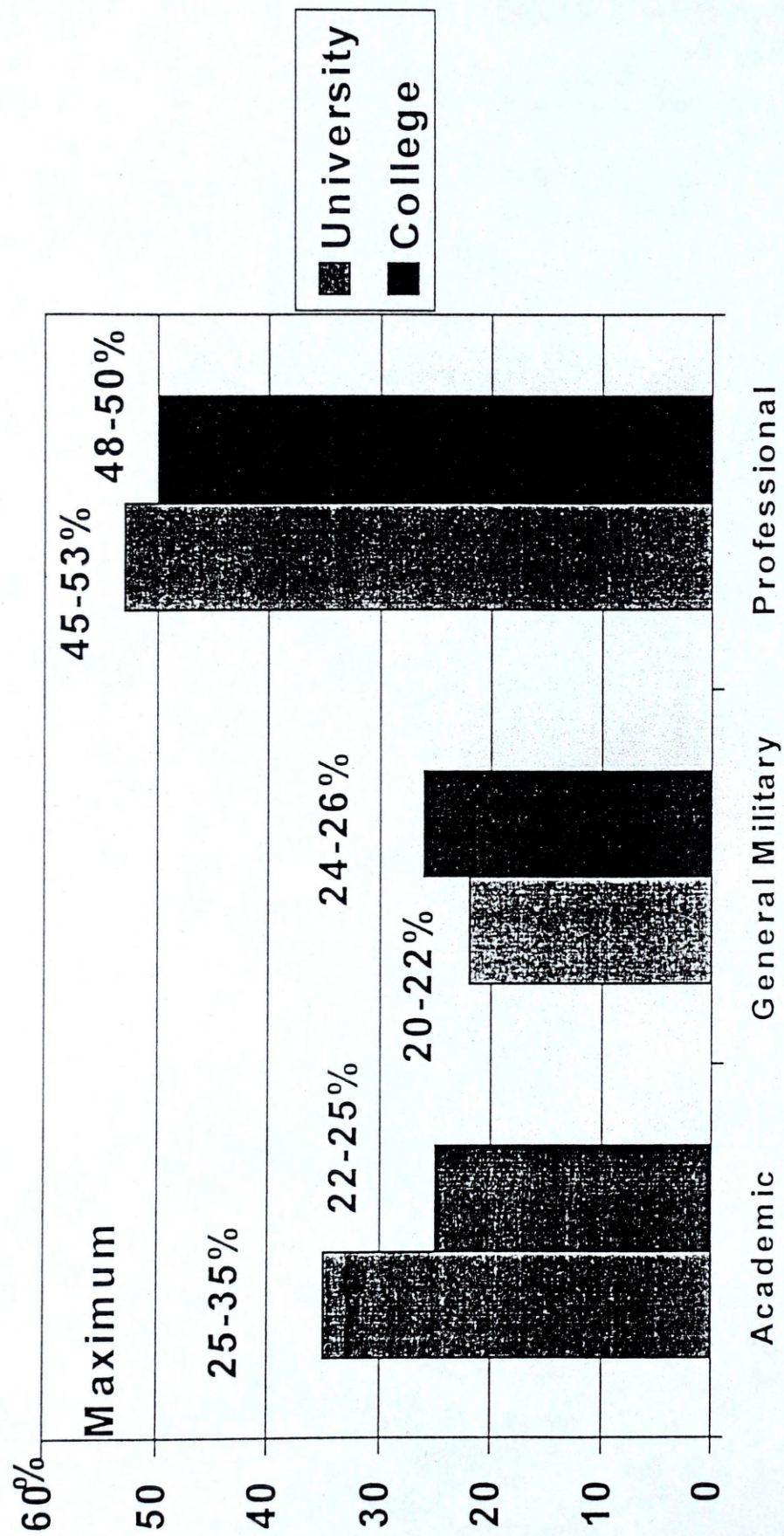
in 1993

in 1996

in 1997



Breakdown of Study Hours

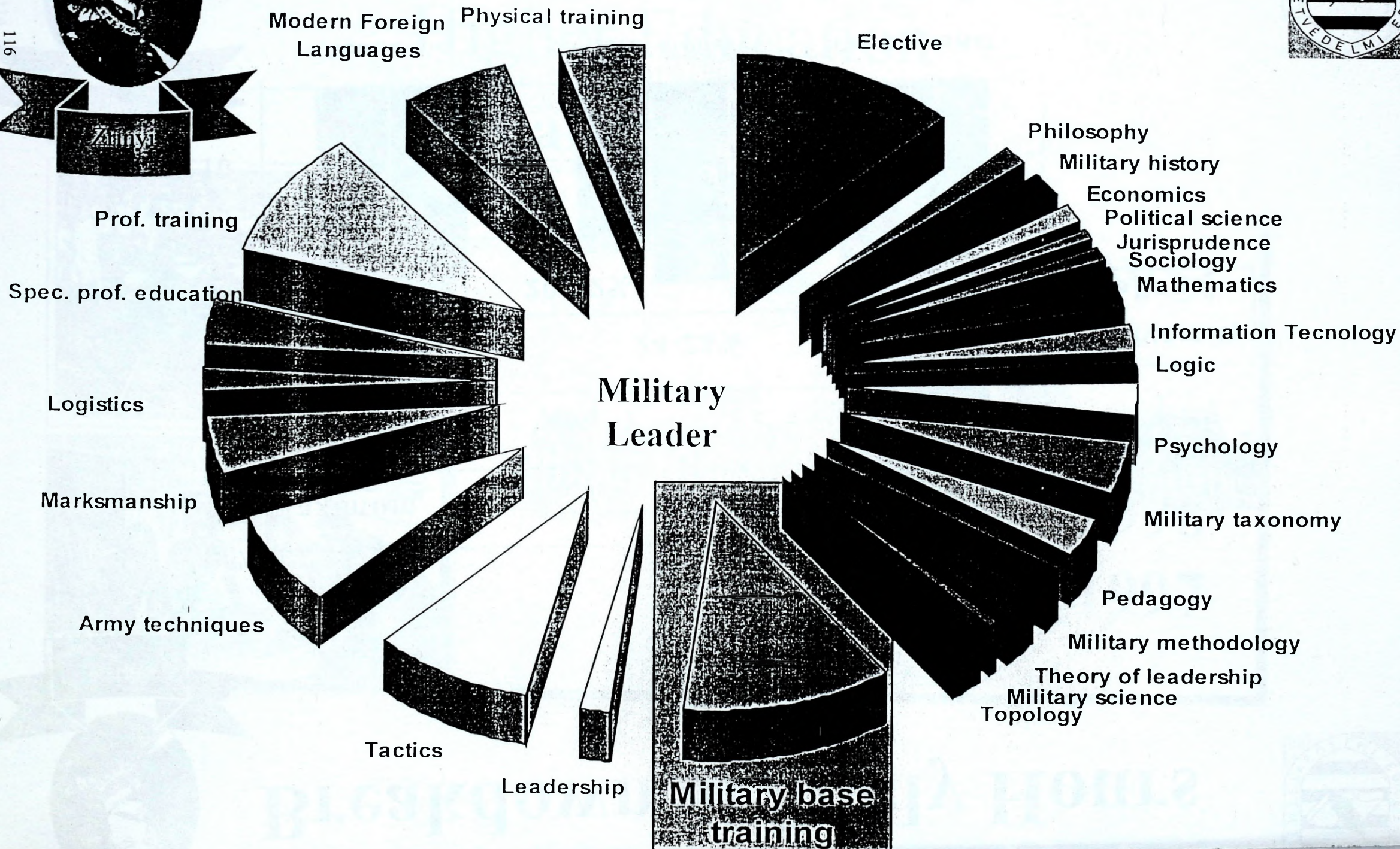




Breakdown by subjects

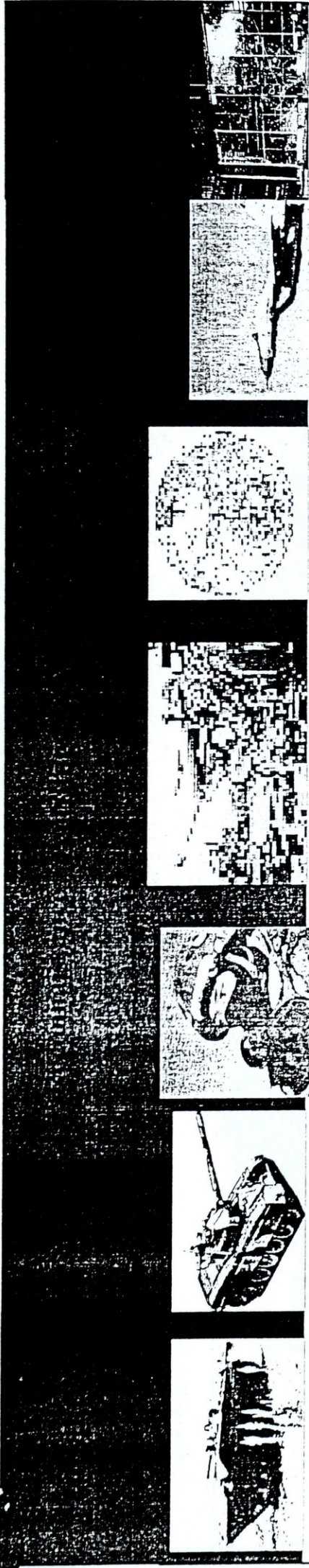


116





Professional Education Structure (Military Leader)



SPECIALIZATION

390 hours



390 hours

2nd-4th term

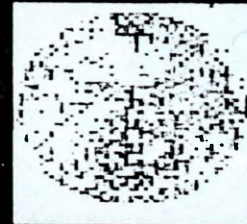
General officer training

1st term

General military training



Professional Education Structure (Military Leader)



Faculty
of branch

Faculty
of specialization

2nd-4th term

General military education

1st term

Basic training



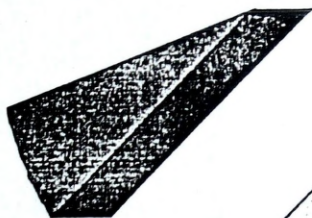
Breakdown by subjects

Elective 1380/360 hours

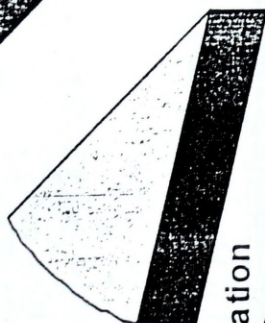


Modern Foreign Languages

Physical training



Prof. training



Spec. prof. education



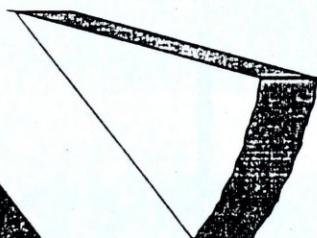
Logistics



Marksmanship



Army techniques

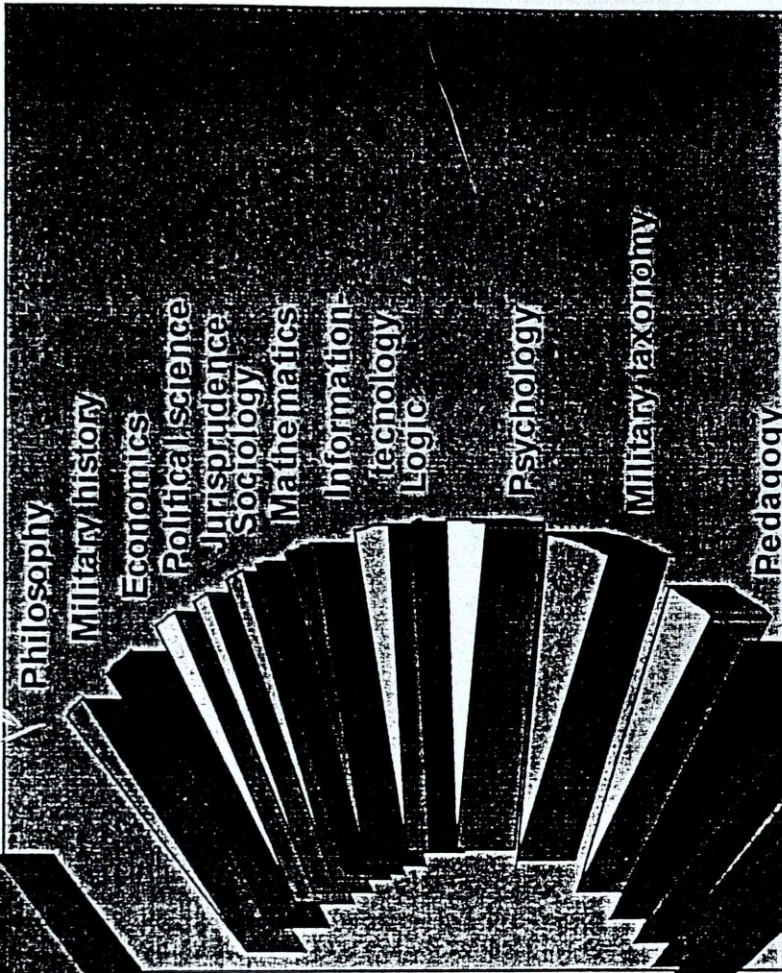


Tactics



Leadership

Military Leader

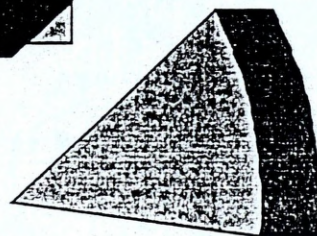


Military methodology

Theory of leadership

Military science

Topology



Military base training



Specialization

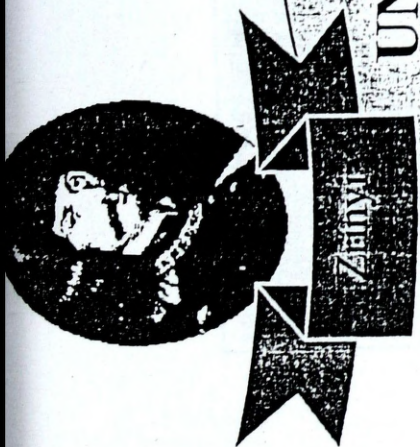


Level

<p>FACULTY of MILITARY SCIENCE</p>	<p>C o l l</p>	<p>U n i v</p>	<p>FACULTY of MANAGEMENT and ORGANIZATION</p>
<p>-leader of military</p>	<p>e</p>	<p>e</p>	
<p>-leader of border policing and defence</p>	<p>g</p>	<p>r</p>	
<p>-security policy and defence</p>	<p>e</p>	<p>s</p>	
<p></p>		<p>i - military logistics</p>	
		<p>t -military engineer manager</p>	
		<p>V -defence-administration</p>	



The main organization...



UNIVERSITY
COUNCIL

RECTOR

Administrative organizations

DEPUTIES

FACULTY
of
MILITARY
SCIENCE

FACULTY of
MANAGEMENT
and
ORGANIZATION

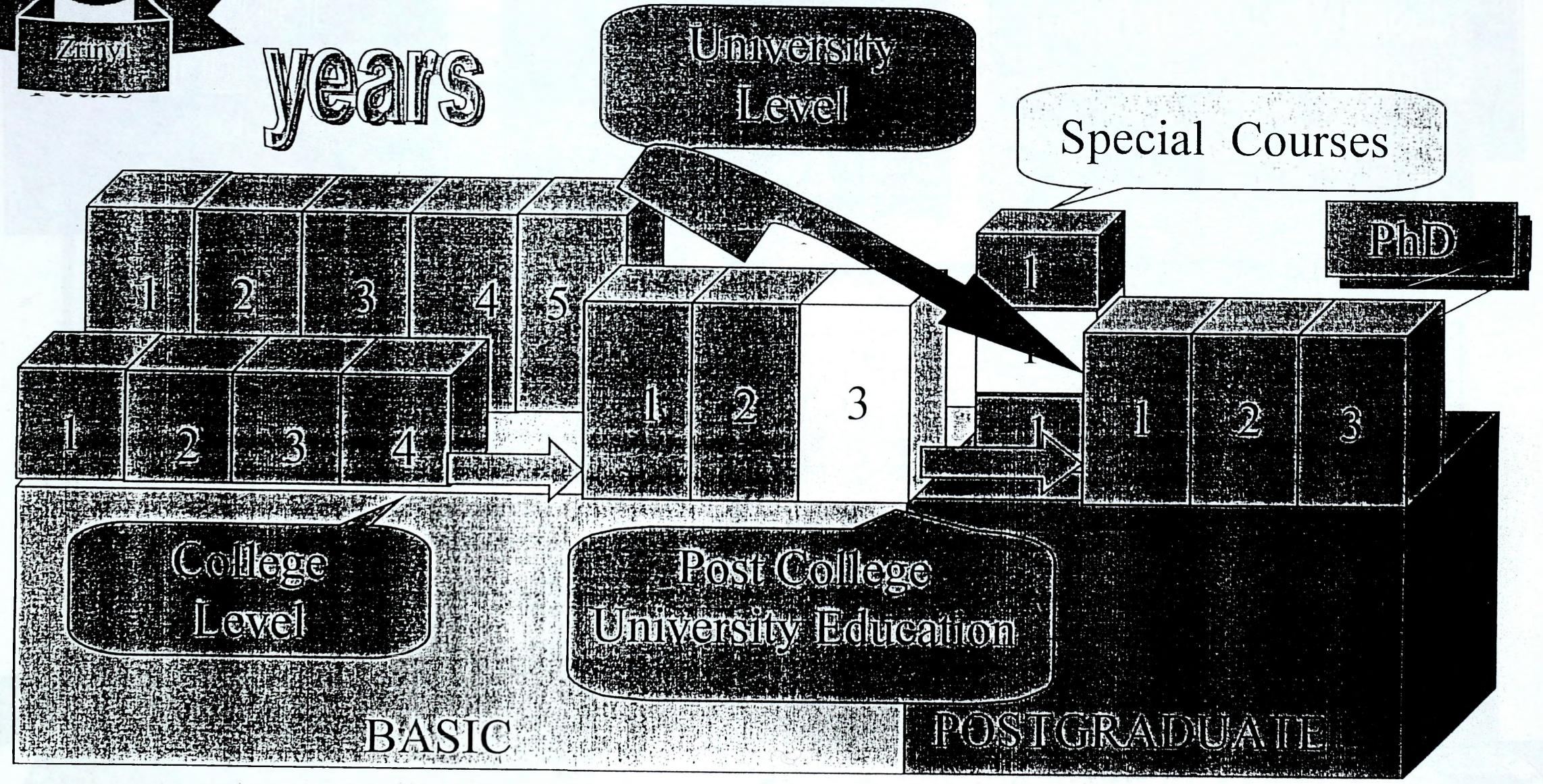
AUTONOMOUS
DEPARTMENTS

Stages and System of Education



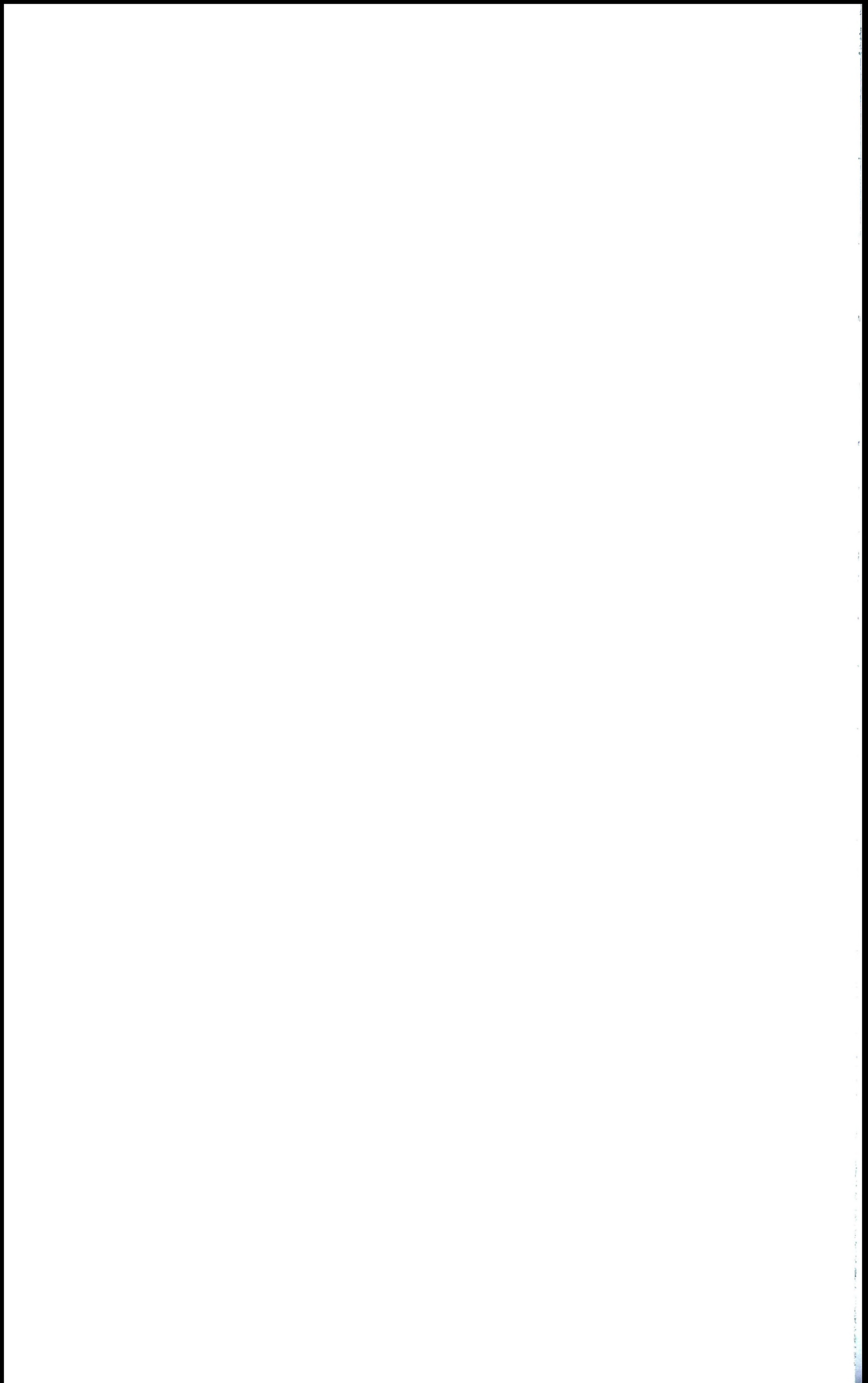
122

years



SZKOLNICTWO WOJSKOWE UKRAINY

/wybrane problemy/



LECTURE

“The system of military education of Ukraine” (Slide 1)

CONTENT:

1. Introduction
2. General information about Ukrainian State's educational system
3. System of military education of Ukraine
4. Higher and postgraduate education of military personnel
 - 4.1. Tactical level of officers' training
 - 4.2. Operational - tactical level of officers' training
 - 4.3. Operational - strategic level of officers' training
 - 4.4. The improvement of officers' qualification and their retraining
 - 4.5. Reserve officers' training
5. Joint system of education of the Armed Forces of Ukraine and other military formations
6. Conclusion

1. INTRODUCTION

First of all I'd like to welcome you in our country and our ancient capital.

It is not a top secret that before the breaking down the Berlin Wall and the collapsing the Soviet Union our society was locked from outer world, from the rest of the international community.

Since 1991 our world has been completely changed. And right now we and certainly you have an opportunity to live in more stable world, to develop our relations, to build new international society.

You know that Ukraine is a very young country. It is just 8 years old. Certainly it seems and sounds little bit paradoxically because Ukraine is a very old country (for example our capital – Kyiv is more than 1500 years old). But unfortunately every time during our long history our country depended on other countries. And Ukrainian people didn't have any opportunity to develop our society, as they wanted. That is why the greatest dream of our people was a dream about Ukraine's independence.

The breaking down of the Soviet Union gave us this opportunity. And you know that since 1991 Ukraine is an independent country with whole bunch of state's attributes: President, Parliament, Government, country's currency, etc. And certainly we have our own Armed Forces, the main purpose of which is to defend our independence.

As I told Ukraine is a very young country, and it is not a top secret that we have a lot of problems on the way of transition to democracy/

But any way our President, Parliament, and Government understood that without education our country, as any country, would not have a stable future and strong state.

That is why one of the first law, which has been passed by our Parliament, was Law of Ukraine “Regarding education”.

2. GENERAL KNOWLEDGE OF THE UKRAINIAN STATE EDUCATIONAL SYSTEM (Slide 2)

According to Law of Ukraine "Regarding education" "...education is a basis for the intellectual, cultural, moral, social, and economical development of society." The main goal of education is "... total development of the human being as an individual, development of his talents, mental and physical abilities, the creation of an environment of high morale, the molding of members of society who will be able to participate in active life and develop the intellectual and cultural potential of the country, increasing the educational level of people, and supplying highly proficient specialists to society." The structure of education includes:

- pre-school's education;
- full total secondary education;
- out-of-school's education;
- professional-technical education;
- higher education;
- scientific education;
- self-education.

According to named above Law of Ukraine next educational levels in our country have been established:

- elementary total education;
- basic total secondary education;
- full total secondary education;
- professional-technical education; basic higher education;
- full higher education.

According to this Law and "The Regulation regarding education and educational-qualificational levels", which has been passed by our Government, following educational-qualificational levels have been established in Ukraine:

- qualified worker;
- junior specialist;
- bachelor;
- specialist, master.

It is very important to highlight that according to the Constitution of Ukraine the **full total secondary education is compulsory** for all citizens of Ukraine. Ukraine's government ensures that it is free as well as higher education. Enrolment to the higher educational establishments is based on the competitive principle.

Higher education in Ukraine is based on the full total secondary education (**Slide 3**). Generally it is possible to study in Ukraine's universities, academies, institutes on educational-qualificational levels, as follows:

- junior specialist;
- bachelor;
- specialist;
- master.

Junior specialist means an educational-qualificational level in special skills and knowledge in a given field. Training time is defined from two to three years.

Bachelor is an educational-qualification level which involves a solid multi-discipline training (**basic higher education**), common-scientific and professional skills and knowledge depending on the direction of training in a given field of professional activity. The time of study is defined from three to four years.

Specialist is an educational-qualification level, which has been attained on "the bachelor" level. Actually this is a full higher education and attainment of specific skills and knowledge in a given field. The training time is defined from five to five and a half years of studying; that is a year or a year and a half after a bachelor's qualification has been reached.

Master is an educational-qualificational level of a specialist involving specific knowledge skills and complete higher education in a given field acquired by a specialist on "the bachelor" level. The time of studying is defined up to 1 year after a specialist's qualification has been reached.

Actually we realize in our higher educational establishments system of graded education or another words – multi-level's system of education.

According to Law "Regarding education" there are next types of **higher educational establishments** in Ukraine:

- technical schools;
- professional schools;
- colleges;
- institutes;
- academies; and
- universities.

Four accreditational levels have been established for Ukraine's higher educational establishments:

- first level is given to professional and technical schools; they train specialists for "junior specialist" level;

- second level is given to colleges and other higher institutions which train specialists for "the bachelor" level;

- third and fourth levels are given to institutes, academies and universities that train students for "the specialist" or "master" level.

State educational standards make demands concerning content, volume and level of educational and special training. They are developed under the supervision of the Ministry of Education of the Ukraine. These standards help evaluate the educational and educational-qualificational level of citizens irrespective of the forms and ways they receive education.

3. THE SYSTEM OF MILITARY EDUCATION OF UKRAINE (Slide 4)

According to Law of Ukraine "Regarding Education" the system of military education is a component of the united State's system of education and completely integrated with this total system. Military education has to "... provide reproduction of intellectual potential of the military field, promote (assist) strengthening of defensive potential of the country according to the Constitution and laws of Ukraine." The main goal of preparing a military specialist is "... to give him the level of knowledge and skills, which could guarantee his execution of functional obligations after the finishing a high-level military educational establishment with a minimal term of adapting to specific conditions of active duty."

High-level military educational establishments provide the multi-level system of education and prepare specialists for the Armed Forces of Ukraine according to legislation of our country.

Generally the system of military education of Ukraine includes structural elements, as follows:

- pre-conscription military training;
- professional military training of youth;
- higher education of military personnel;
- postgraduate education (improvement of qualification and officers' retraining).

Pre-conscription military training of teenagers has been organized within the six military lyceums, having intensive military and physical training (Kyiv, Donetsk, L'viv, Chernihiv, Luhansk, Kryviy Rig military lyceums). The main purpose of studying at these lyceums is high quality multisided training of teenagers to get them ready for enrolling to higher military educational establishments. The duration of studying is two years after finishing nine grade of a secondary school.

Professional military training of youth is accomplished through the *pre-conscription training* within the Association for promoting defense in Ukraine (APDU), *professional training* of the enlisted men on active service in various units and arms of the Ukraine's Armed Forces and also through *training the enlisted men at praporshchyks' schools* (similar to preparing of the US NCO).

Higher education of military personnel has been integrated within the State's educational system on the conditions of common lawmaking and normative judicial foundation. It is accomplished using the level system of continuous training of officers. It ensures the training, retraining and top qualification of the Armed Forces officers as well as some other military formations of Ukraine in accordance with the State's educational-qualificational levels:

- junior specialist, bachelor, specialist, master;
- with scientific grades: a candidate in sciences, a doctor in sciences.

It also makes possible to reach academic titles: a senior research worker, a docent (associated professor), or a professor.

The training of military specialists at higher military educational establishments is accomplished according to the State's standards of higher education and specific qualificational requirements for officers. The Ministry of Defense together with the Ministry of Education of Ukraine states whether the actual training process in higher military educational establishments (HMEE) goes along with the **State's standards of higher education**. It is done by means of **licensing, accreditation and inspection** of higher military educational establishments (**Slide 5**).

Licensing is a procedure of the state regulation and control authority concerning the fulfillment of the law in educational activity. The educational establishment receives a special document - a *license* to have the right to conduct educational activity in accordance with definite educational goals and qualificational levels.

Accreditation of higher educational establishments is a procedure of acknowledging the status of the higher educational establishment and affirmation of its capability for educational activity in accordance with the State's standard levels of higher education. Receiving a *certificate* of State's accreditation gives to an educational establishment the right to issue degrees according to the **accreditational level**:

- the 1-st level - a junior specialist's diploma;
- the 2-nd level - a bachelor's diploma;
- the 3-rd level - a specialist's diploma;
- the 4-th level - a master's diploma.

They make an investigation of the capability of an educational establishment to carry out a proclaimed educational activity before giving a *license* or a *certificate*.

The **State inspection** of higher educational establishments is a kind of control over the educational process: the training quality of graduates and effective using of scientific, pedagogical and technical potency.

"The Concept of the military educational system in Ukraine" presupposes officer training for the Armed Forces in the following *combined scheme*:

for the *main military specialties* (that is motorized infantrymen, tankmen, artillerymen, pilots, military seamen etc, that is more than 90%) cadets and listeners (officers who study) are studied at the pure military higher educational establishments of the Ukraine);

for the *rare specialties* and specialties which are little different from those of the civilian (lawyers, financial officers, interpreters etc, that is less than 10%) cadets are trained at the wings of the military training of the civilian higher educational establishments: institutes, departments, faculties and chairs.

At the present time the military educational system of Ukraine (**Slide 6**) includes **higher military educational establishments**, where they educate and train officers, as follows:

1. National Academy of Defense of Ukraine;
2. The Ukrainian Medical Military Academy;
3. Kharkiv Military University;

Military institutes and colleges:

4. Kyiv Military Institute of Management and Communication;
5. Odesa Army institute;
6. Kyiv Air Force Institute;
7. Kharkiv Air Force Institute of pilots;
8. Sevastopol Naval Institute;
9. Zhitomir Military Institute of Radioelectronics;
10. Mikolaiv Military Automobile College.

Military institutes at civilian universities:

1. Military Institute at Kyiv National University;
2. Military Institute at Lviv State's University;
3. Military Artillery Institute at Sumi State's University;
4. Military Institute at Podil State's Agricultural Academy;
5. Tank's Institute at Kharkiv State's Politechnical University;
6. Military Institute at National Technical University «KPI».

Military Faculties at civilian universities:

1. Military Law Faculty of Kharkiv Law Academy;
2. Military Faculty at Kharkiv State's University Architecture and Building;
3. Military Faculty at Kyiv International Civilian Aviation University.

30 Military Training Departments of civilian universities and institutes.

Kyiv Military Lyceum and 5 Military Lyceums with military-physical training.

4. HIGHER AND POSTGRADUATE EDUCATION OF MILITARY PERSONNEL

Officer cadre training for the Armed Forces of Ukraine and other military formations is being carried out according to the State Order within the legal **system of higher education**. Top qualification and retraining of the officers is being realized in the **system of postgraduate education**. A person can get a higher military education in the higher military educational establishments after he receives a certificate of the complete secondary education. During the course of education the following officer qualifications may be awarded: **junior specialist, bachelor, specialist or master**. It should be mentioned that the officer training programs are compiled in full accordance with higher State's educational standards and envisage the state certification of all graduates of the higher military educational establishments. Upon completion of the course of education all graduates are given the state-approved documents (diplomas), certifying their qualification.

Requirements concerning the content, volume and level of training of military specialists are being elaborated according to the needs of the Ukrainian Armed Forces. **State's standards (Slide 7)** of the corresponding specialties and educational-qualificational levels of the civil specialists should also be taken into consideration.

It should be stressed that some military specialties are completely different from the civil ones. That's why they are referred to as "**Military Sciences**" in the State Register of Specialities. "Military Sciences" deal with warfare, its laws and characteristics, they also deal with the preparation of the Armed Forces and the State for the war and the means of waging this war. Special **Military Educational State's standards** are being elaborated for these specialties under the guidance of the Ministry of defense. These standards include the *qualification characteristics, special educational programs and qualification tasks (tests)* for military specialists in the branch of knowledge "Military Sciences".

Officers of the Ukrainian Armed Forces are trained to hold positions of the tactical, operational-tactical, operational-strategic levels. The following **levels of military education of officers** of the Armed Forces of Ukraine can be named:

- higher military operational-strategic education;
- higher military operational-tactical education;
- higher military-special education;
- for programs of junior specialists;
- for particular specialty;
- for programs for reserve officers;
- professional-military education;
- combat training of soldiers, pre-conscription training of youth.

4.1. TACTICAL LEVEL OF OFFICERS' TRAINING (Slide 8)

According to the Law of Ukraine "Regarding Education" and military legislation, training of future officers for the Armed Forces of Ukraine for primary positions in link "**platoon-company**" is realized by military university, institutes, colleges, and military educational establishments of civilian universities, academies, and institutes. The entry age for future cadets is 17-23 years old. After taking entry examinations, having medical tests, and having their physical and psychological abilities checked, these teenagers are enrolled in high military educational establishments. Depending on future military specialties cadets have three, four, five or even six years of studding, and after graduation they get one of educational-qualificational levels:

- junior specialist** – for officers with three years of studding;

bachelor - for officers with four years of studding;
specialist - for officers with five years of studding;
master - for officers with six years of studding.

Junior specialists are trained at the higher military educational establishments to positions of platoon leader and technician. The fulfillment of their functional duties requires a combination of military and technical knowledge with intensive practical training.

After finishing training graduates are given the State's diploma. They are given the qualification "*junior specialist*" and are awarded the primary officer rank "*junior lieutenant*". The level of their military education is defined as "**military education according to program for junior specialists**".

Bachelors are trained at the higher military educational establishments during four years. After State's certification the graduates are awarded the state diploma on attaining the *basic higher education* and the qualification of "*bachelor*" in conformity with their chosen specialty.

Bachelors are also trained in the field of knowledge "Military Sciences". This happens in cases when the requirements of State's educational standards do not satisfy the requirements of the Armed Forces of Ukraine. The duration of training is up to four years. The graduates are awarded the title "*Bachelor of the Military Management*" with State's diplomas on attaining the *basic higher educational level*.

After graduation from the higher military educational establishments the bachelors are awarded the military rank of "lieutenant".

Specialists are trained at the higher military educational establishments of the III-IV levels of accreditation. Duration of their studding is five years. Specialists are trained after obtaining degree of bachelor.

After State's certification graduates are awarded State's diplomas about finishing the complete higher education and a qualification according to their chosen specialty. For example "specialist - engineer (or economist, lawyer etc.)". Specialists are awarded the military rank of "lieutenant". The level of education is defined as **higher military-special education**.

The "**Master's degree**" is given by higher military educational establishments of fourth level of accreditation. The trainees are supposed to have the "bachelor" degree. The term of education for them is 1,5 years. The trainees having the "specialist" degree on the complete higher education are supposed to study for only one year.

Civilian higher educational establishments of Ukraine also train officers according to specialties that practically coincide with the civil ones.

The scheme of training is:

- 1) at the junior courses they are trained as students and at the senior courses as cadets;
- 2) they are trained as students during the whole course of education at the institute with a military training course after graduation from the civil higher educational establishment.

4.2. OPERATIONAL-TACTICAL LEVEL OFFICERS' TRAINING (Slide 9)

Officer training to get positions at **the operational-tactical level** (regiment-brigade) is realized at national Academy of Defense of Ukraine and at other command-staff departments of higher military educational establishments of fourth level of accreditation. This training is carried out according to special programs. The main specializations of officers are command, engineering and technical, administrative and logistics. The duration of studying is up to two years.

Specialists, going for officer posts, starting from battalion commander and so forth with the prospect of promotion are trained at the operational-tactical level at military educational establishments. The training is carried out after the officer's graduation from short-term courses (the duration of training is 1-3 months). After training officers can take positions up to brigade commander, according to the personnel category, including colonels.

After State's inspection, graduates are awarded the qualification "**Specialist – officer of military management of the operational-tactical level**" or "**Master of the military management**" according to their branch of the Armed Forces. They have the educational level of "**high military operational-tactical**".

Reaching "Specialist" and "Master" at the operational-tactical level for commanders and staff specialists is realized by "Bachelors" of military management and for engineers and other specialists by military "Specialists".

4.3. OPERATIONAL-STRATEGIC LEVEL OF OFFICERS' TRAINING

National Academy of Defense of Ukraine carries out the training of officers of the operational-strategic level. The trainees are supposed to attain the highest officer posts (commanding personnel) in the Armed Forces of Ukraine. As a rule the post shouldn't be lower than brigade commander, which corresponds to the rank of colonel and higher.

Programs of officers' training at the operational-tactical level are usually elaborated as postgraduate programs for awarding new qualifications and specialties in the field of "**Military Science**". The following titles are awarded:

"**Master of the State's Military Management**". The graduates are appointed to take the highest command positions in the Armed Forces of Ukraine and in other military and state's structures;

"**Officer-specialist of the military management of the operational-strategic level**". Graduates are appointed to positions that are connected with the solution of technical, logistic and other tasks of supplying the arms and services of the Armed Forces of Ukraine.

After training the graduates have the educational level of **higher military operational-strategic**.

4.4. THE IMPROVEMENT OF OFFICERS' QUALIFICATION AND THEIR RETRAINING

The improvement of officers' qualification and their retraining is realized by National Academy of Defense of Ukraine and by other military educational establishments. The duration of courses is usually from 1 to 3 months.

The principle of continuous military education with the maximal approach to training courses leading to the fulfillment of the officers' professional duties has been laid down as the basis for compiling the top qualification and retraining programs for military specialists. When outlining the content of education, the main principle will be that of using the skills and habits acquired by officers during their studies at the military establishments and while serving in the Armed Forces.

4.5. RESERVE OFFICERS' TRAINING

The **reserve officers** are trained at military departments of civilian higher educational establishments. They are prepared according to the Special Reserve officer programs. They may also be trained at special educational centers of Arms and Services by attending classes with servicemen having higher civil education. Persons who have attended the complete course of the officer reserve training are awarded the following level of education - **military education according to the programs of reserve officer training.**

5. JOINT SYSTEM OF EDUCATION OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AND OTHER MILITARY FORMATIONS

One of the most important decisions concerning military education in the process of carrying out of the State's Program of building and development the Armed Forces have been passed by the Regulation of the Ukrainian Parliament in December 1997 regarding creating in Ukraine joint system of military education.

Ministry of Defense of Ukraine came up with this idea, which has been supported by the Parliament and leadership of other military formations. The main essence of this idea is that it foresees an optimization of the network of military educational establishments all of Ukrainian military formations with the purpose of excluding of duplicating in the military specialists' training and reducing the budget's expenditure for their training.

It was created the Coordinating Council of joint system of military education at the Ministry of education of Ukraine as a central body of the State's managing of education under leadership one of the Deputy Minister of education of Ukraine. This Council consists of representatives from all military formations of the country.

First elements of joint system of military education in Ukraine are actually created Expert's and Professional councils concerning military specialists' training in the branch of knowledge "Military sciences" as expert's and control bodies for the quality of military specialists' training for all of military formation of Ukraine.

One of the main tasks, which Expert's and Professional councils should decide is a realizing of State's educational standards in the system of military specialists' training on tactical, operational-tactical, and operational-strategic levels of military education.

These standards elaborate and confirm according to the List of directions and specialties, with which the military specialists' training is provided by military educational establishments for every specialty and every educational-qualificational level.

Therefore, Coordinating Council as a collective and advising body of managing of the joint system of military education of the Armed Forces and other military formations of Ukraine should ensures:

- creating a legislation's basis of military education, which is needed;
- military specialists' training at military educational establishments for definite directions and specialties with calculating of peculiarities of their future professional activity;

coordinating the activity of joint system of military education corresponding bodies of managing in borders of giving power;

concordance of the order of supplying of military educational establishments by constant and variable personnel;

financing of military specialists' training at military educational establishments according to passed mechanism.

Managing of joint system of military education should carry out with calculating next principles:

centralization of managing of the military education;

combining rights of central bodies of executing power;

distributing of function of managing between central bodies of executing power and educational establishments in borders of giving power;

combining of principles of centralization and self-managing.

Ensuring of the Coordinating Council's activity is planned to provide by the regular department of the Ministry of education of Ukraine with sending officers' positions from the Armed Forces and other military formations of Ukraine.

6. CONCLUSION

The system of military education of Ukraine is completely satisfied the needs of the Armed Forces and other military formations of Ukraine in training military specialists in full conformity with the list of the military specialties. Such a system is economically grounded and substantial. It is able to react instantly to the changes in the military and political set up in the world and to provide a reliable defense capacity for the country by training highly qualified officer cadres.

THE MAIN DEPARTMENT OF MILITARY EDUCATION
OF THE MINISTRY OF DEFENSE OF UKRAINE

Lecture

” The system of military education of Ukraine “

Content:

INTRODUCTION

General information about the Ukrainian State’s educational system

System of military education of Ukraine

Higher and postgraduate education of military personnel

- Tactical level of officers’ training
- Operational-tactical level of officers’ training
- Operational-strategic level of officers’ training
- The improvement of officers’ qualification and their retraining
- Reserve officers’ training

Joint system of education of the Armed Forces of Ukraine and other military formations

■ CONCLUSION

General information about State's educational system of Ukraine

Structure of education:
pre-school's education;
full total secondary education;
out-of-school's education;
professional-technical education;
higher education;
scientific education;
self-education

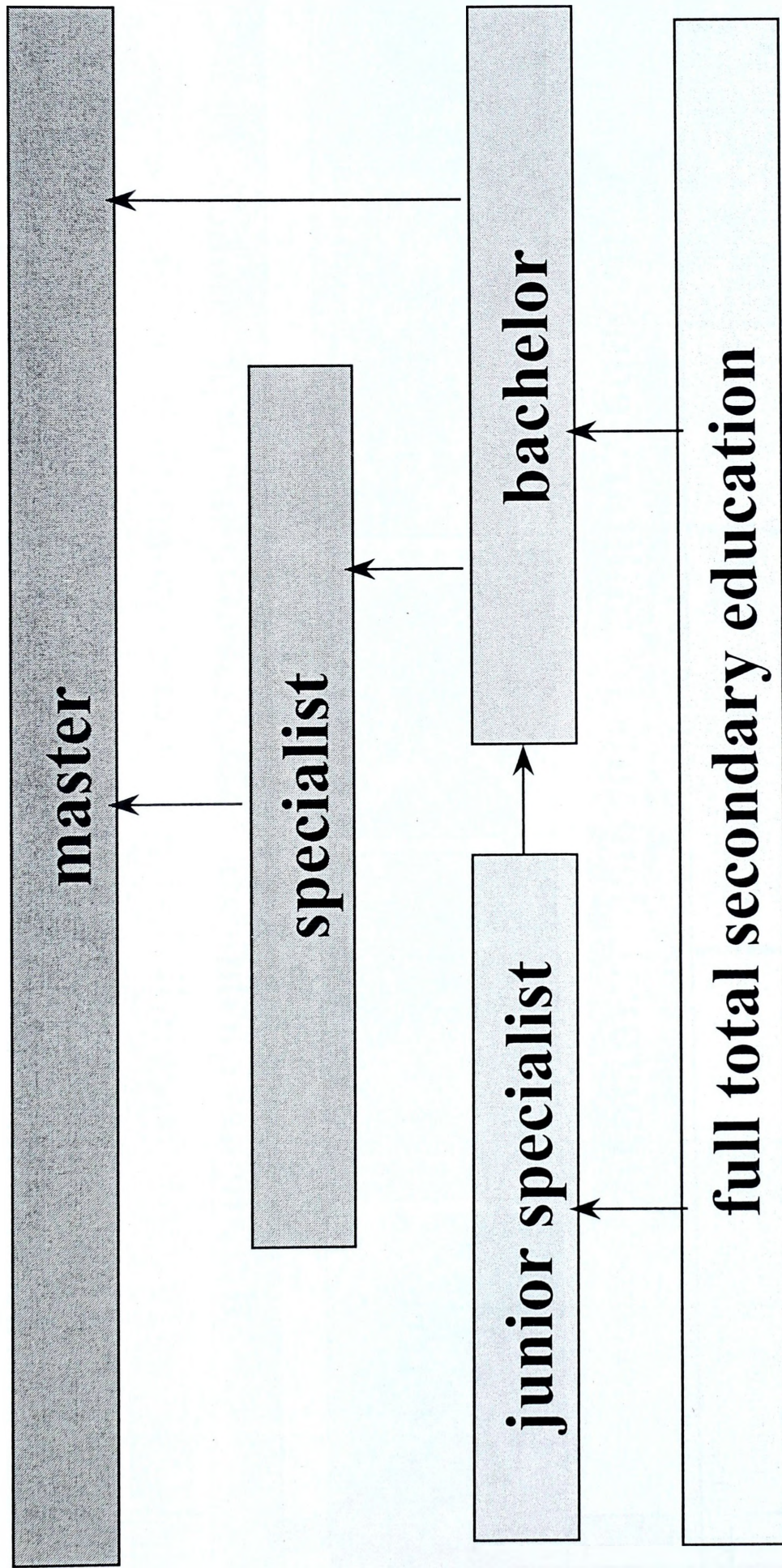
Educational levels:
elementary total education;
basic total secondary education;
full total secondary education;
professional-technical education;
basic higher education;
full higher education

Scientific degrees:
Candidate in Sciences;
Doctor in Sciences

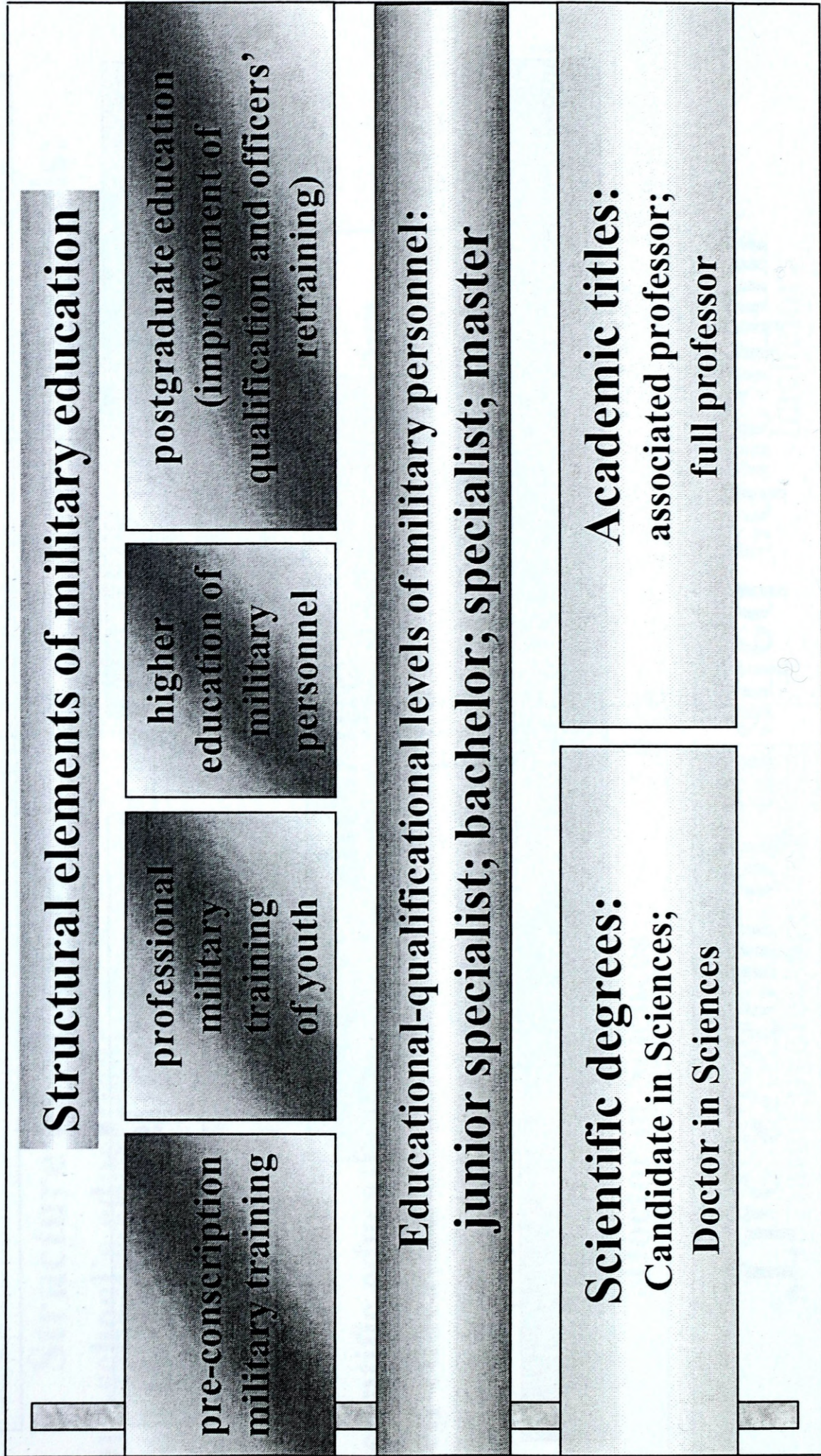
Academic titles:
associated professor;
full professor

**Educational-qualificational
levels:**
qualified worker;
junior specialist;
bachelor;
specialist, master

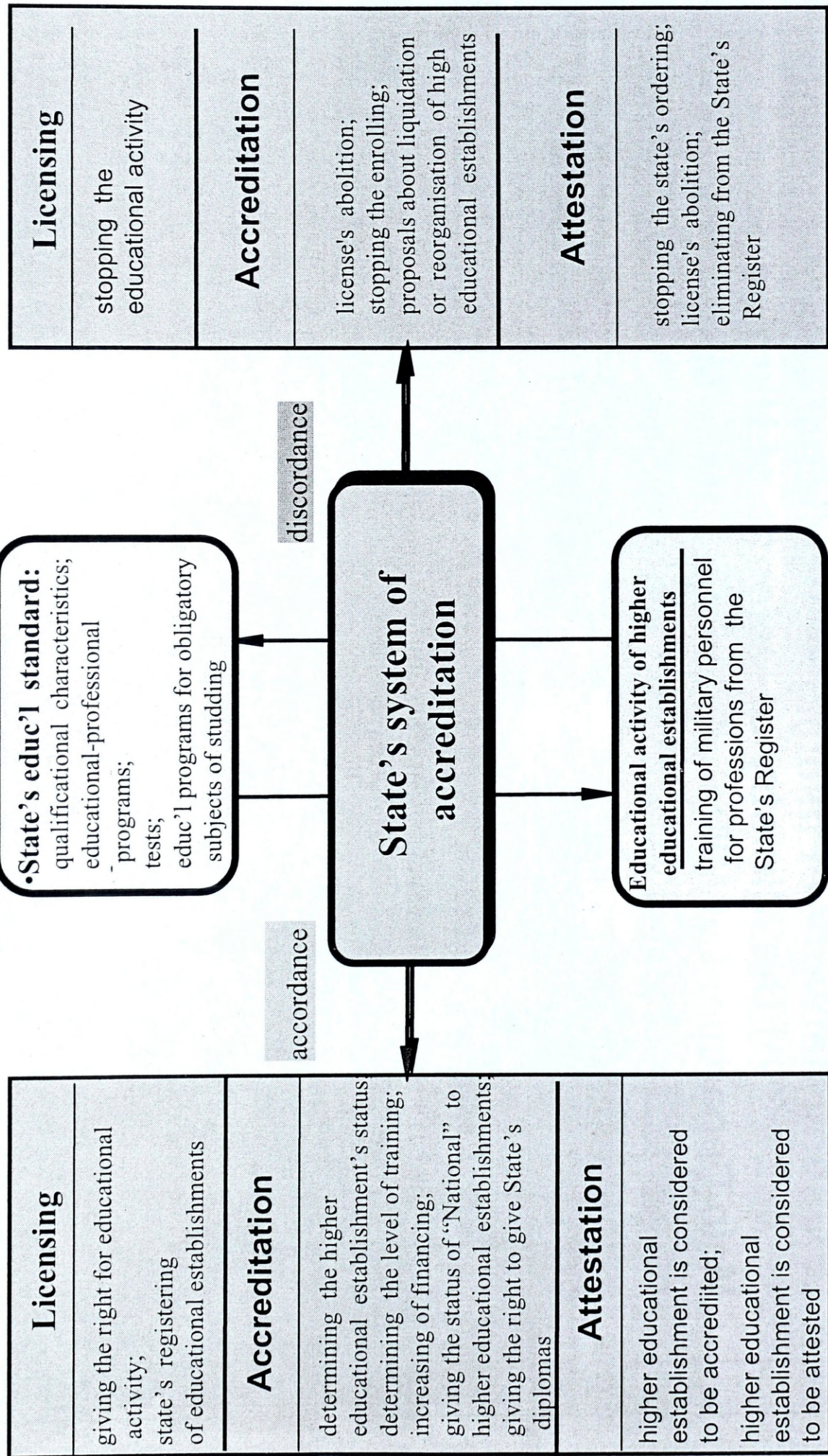
The system of graded education



The system of military education



The role and place of the state's system of accreditation in the military training



Existing network of military educational establishments of the Ministry of Defense of Ukraine

Main Department of Military Education of the MoD of Ukraine

National Academy of Defence of Ukraine

Ukrainian Military Medical
Academy

Kharkiv Military University

Military institutes and colleges:

Kyiv Military Institute of Management and Communication, Odessa Army Institute, Kyiv Air Force Institute, Kharkiv Air Force Institute of Pilots, Sevastopol Naval Institute, Zhitomir Military Institute of Radioelectronics, Mikolaiv Military Automobile College

Military institutes at civilian universities:

Military Institute at Kyiv National University, Military Institute at Lviv State's University, Military Artillery Institute at Sumi State's University, Military Institute at Podil State's Agricultural Academy, Tank's Institute at Kharkiv State's Politechnical University, Military Institute at National Technical University «KPI»

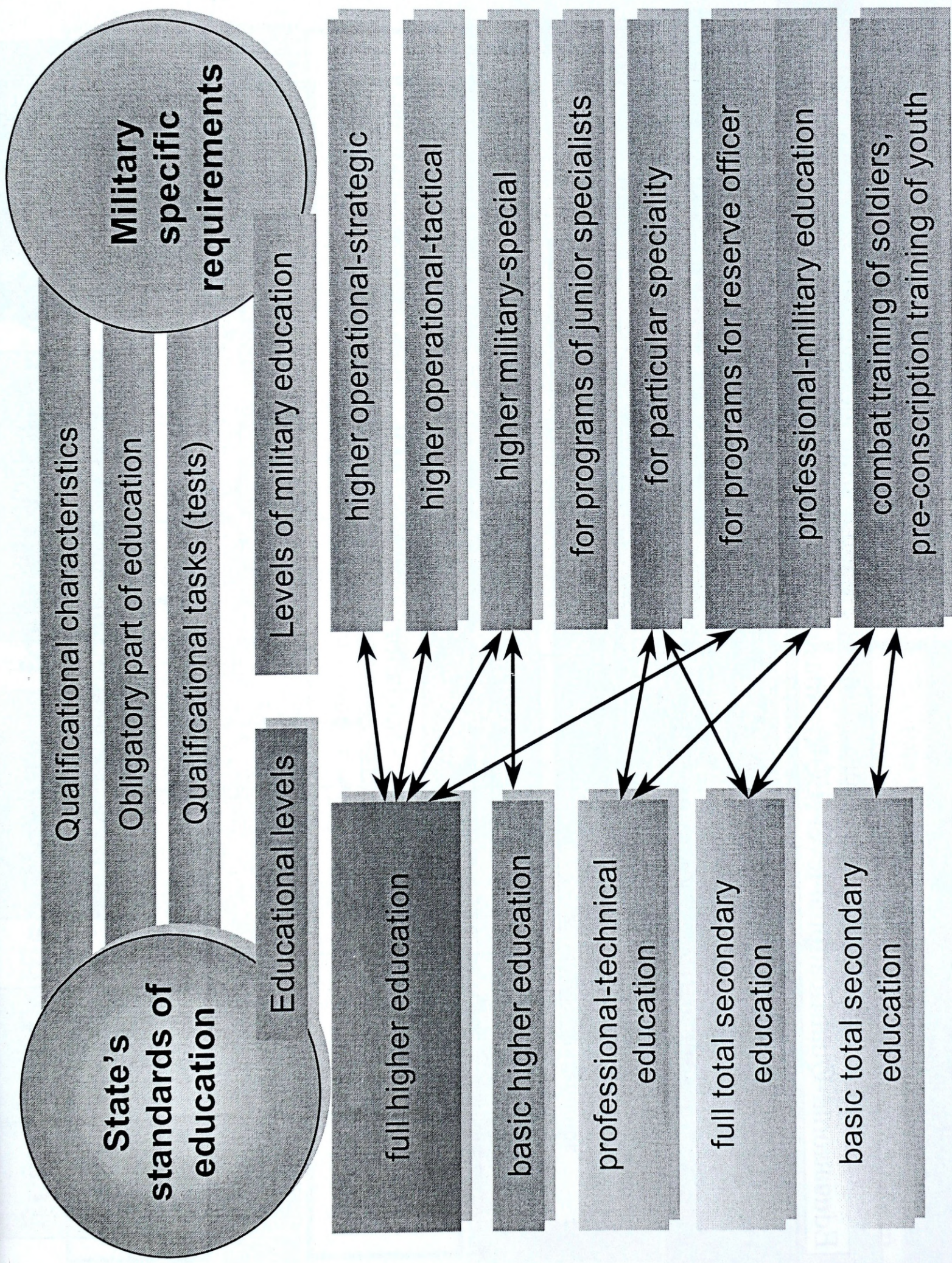
Military Faculties at civilian universities:

Military Law Faculty of Kharkiv Law Academy, Military Faculty at Kharkiv State's University Architecture and Building, Military Faculty at Kyiv International Civilian Aviation University

30 Military Training Departments of civilian universities and institutes

Kyiv Military Lyceum

5 Military Lyceums with military-physical training



Officers' positions of the operational-strategic level

Educational-Qualification level (EQL) - master, specialist of the state's military management

Postgraduate officers' training during 2 years

Officers' positions of the operational-tactical level

EQL - specialist, master of the military management

Officers' training during 2 years

Officers' retraining on the short-term courses before their appointment for higher positions

Appointment for primary officers' positions

EQL - junior specialist

EQL - bachelor

EQL - specialist, master

Retraining

Cadets' training

Students' training

Cadets' training with programs of junior specialists

Cadets' training in the branch of knowledge «Military sciences»

Cadets' training in other branches of knowledge of the State Register

Students' training in other branches of knowledge of the State Register

Scheme of officers' training for the Ukrainian Armed Forces

Appointments for superior officers' positions,

that graduates take with the qualification "Master of the state's military management" or "Specialist-officer of the state's military management of the operational-strategic level"

Postgraduate training for the superior military personnel of the Armed Forces as officers of operational-strategic level during 2 years

Appointments for officers' positions of the operational-tactical level,

that graduates take with the qualification «Specialist-officer of the military management of the operational-tactical level» or «Master of the military management»

educational and administrative positions

leading engineering positions

command and staff positions

Specialists' and masters' training in the branch of knowledge «Military sciences» as officers of the operational-tactical level during 2 years

Appointments for primary officers' positions of the tactical level that graduates take with qualifications «Bachelor»

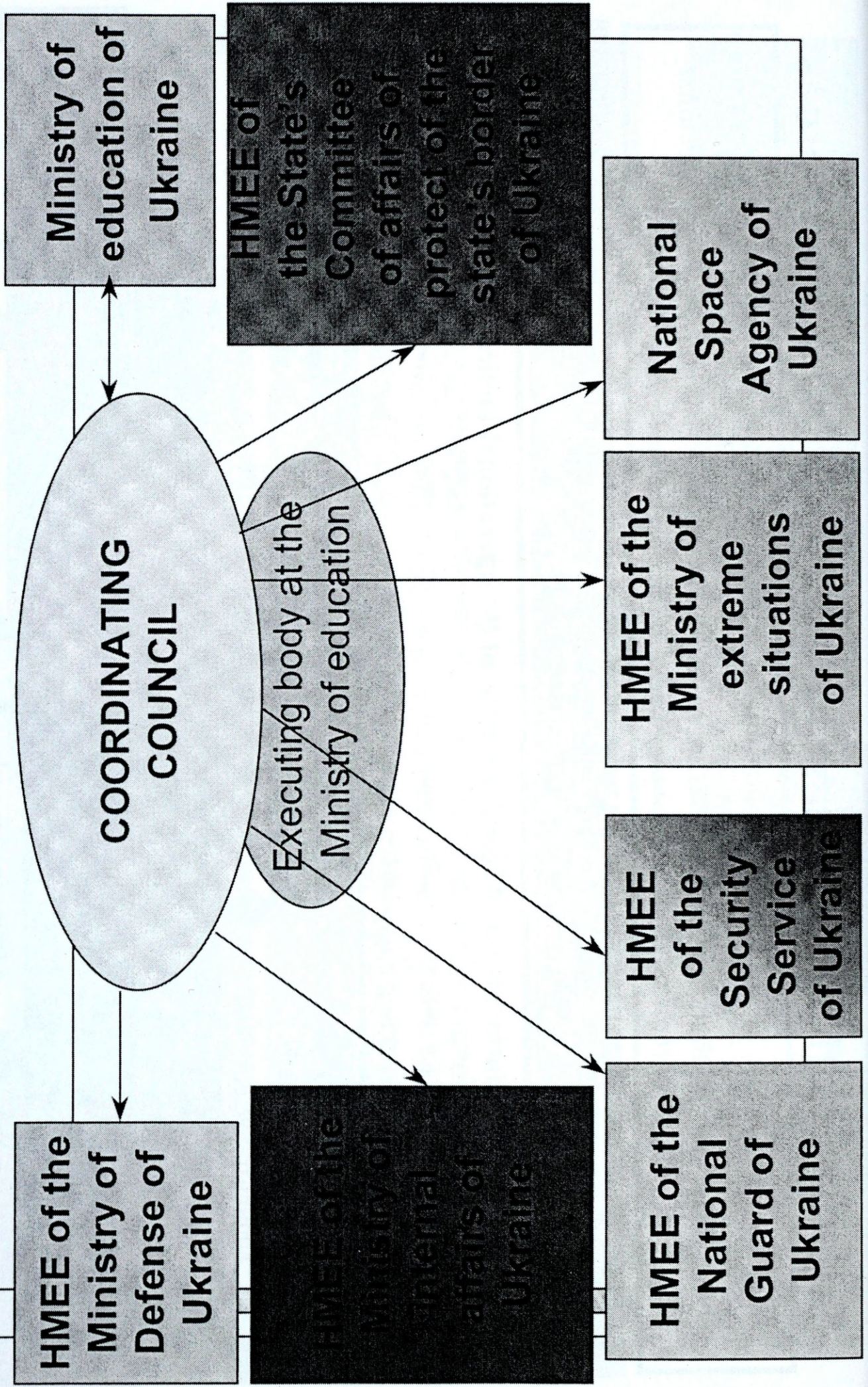
administrative and humanitarian profile (lawyers, economists, etc.)

administrative and engineering profile (for Army, Navy, Air Force, Air Defense Forces officers, etc.)

administrative profile (logistic officers, financial officers and others)

command profile (platoon leaders, group leaders, etc.)

JOINT SYSTEM OF EDUCATION OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE AND OTHER MILITARY FORMATIONS



**SYSTEM OCENY JAKOŚCI KSZTAŁCENIA
W SZKOŁACH WYŻSZYCH**

Na podstawie opracowania Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z 1996 r.



1. WPROWADZENIE

W obliczu przemian zachodzących w ostatnich latach w szkolnictwie wyższym w Polsce (przyznanie - mocą ustawy - uczelniom uprawnień do samodzielnego kształtowania programów nauczania, tworzenie uczelni niepaństwowych) wzrosło zainteresowanie oceną jakości kształcenia. Z mocy ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego (dalej określana jako RGSzW) opiniuje merytorycznie wnioski o utworzenie nowych szkół wyższych. Już chociażby z tego powodu musiała ona określić kryteria i warunki opiniowania nowo tworzonych szkół wyższych. Podjęcie prac nad określeniem kryteriów i sprecyzowaniem warunków opiniowania, łączyło się z rozpoznaniem stanu i efektów działań edukacyjnych w istniejących już szkołach wyższych. To wszystko spowodowało, że w centrum zainteresowania RGSzW znalazło się także zbudowanie systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie wyników działalności RGSzW w zakresie najpierw opracowania, a następnie sprawdzenia systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych w Polsce.

Już na początku tego opracowania konieczne jest zamieszczenie kilku informacji wyjaśniających. I tak: w opracowaniu niniejszym nie zamieszcza się wyników wstępnych analiz, które zawsze poprzedzają rozważanie podjętego problemu. Te wstępne analizy umożliwiają dokonanie oceny stanu wiedzy o tym gdzie, w jaki sposób i z jakim skutkiem próbowano już rozwiązać podjęty problem. Nie będzie więc w niniejszym opracowaniu prezentacji i analizy różnych systemów oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych, które z lepszym lub gorszym skutkiem były i są wprowadzane w różnych krajach. Czytelnik może w tym zakresie skorzystać z bogatej już literatury przedmiotu (por. np. artykuły zamieszczone w [3] i [4] oraz część wstępną [9]). Prace RGSzW nad systemem oceny jakości kształcenia były poprzedzone takim właśnie rozpoznaniem.

Ponadto na początku prac dotyczących systemu oceny jakości kształcenia RGSzW przyjęła, iż opracowany przez nią system oceny będzie odnosił się przede wszystkim do oceny warunków zapewnienia jakości kształcenia w szkołach wyższych. Takie ujęcie korespondowało z przyjmowanym także w działaniach gospodarczych (np. norma ISO-9000 i jej odpowiednik EN-29000 dotyczą właśnie systemu zapewnienia jakości wyrobów

technicznych). Z tych powodów, chociaż obrany przez RGSzW system nazywany jest w skrócie „systemem oceny jakości kształcenia ...”, to jednak należy go rozumieć jako „system oceny zapewnienia przez szkoły wyższe warunków uzyskania odpowiedniej jakości kształcenia ...”.

I wreszcie jeszcze jedno odniesienie. Cytowana wyżej ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r. już w art. 3. ust.2. wśród podstawowych zadań uczelni wymienia: kształcenie oraz prowadzenie badań naukowych. Tak pierwszy jak i drugi zakres działalności uczelni finansowany jest w zasadniczej swej części z dotacji budżetowej. Przyznanie takich dotacji (działalność dydaktyczna, badania własne, działalność statutowa itp.) powinno się wiązać z jakością prowadzonej działalności. W zakresie prac badawczych ocena jakości dotyczy nie tylko uczelni. Prace badawcze prowadzą też instytuty Polskiej Akademii Nauk oraz inne instytuty badawcze (tzw. jednostki badawczo-rozwojowe). W tym zakresie ocenę działalności wszystkich instytucji przeprowadza Komitet Badań Naukowych (KBN). Tam to opracowane zostały odpowiednie wzory ankiet, które umożliwiają jednostkom badawczym przedstawianie raportów z ich działalności badawczej. Treść tych raportów oraz uzupełniające materiały zebrane w czasie wizytacji ocenianych jednostek pozwalają na nadanie tym jednostkom odpowiedniej kategorii. System oceny badań naukowych został już sprawdzony i jest w KBN stosowany. Brak jest dotąd systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych. W ostatnich kilku latach RGSzW starała się ten brak usunąć podejmując prace związane z systemem oceny jakości nauczania. Prace te obejmowały nie tylko samo opracowanie systemu jakości kształcenia lecz także jego weryfikację doświadczalną. Taka weryfikacja zaplanowana na stosunkowo szeroką skalę została zakończona w kwietniu 1996 roku. W jej wyniku powstała propozycja systemu, który - w niniejszym opracowaniu - Rada Główna Szkolnictwa Wyższego przedstawia środowisku akademickiemu proponując jego wykorzystanie.

2. INICJATYWA RADY GŁÓWNEJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Problem oceny jakości kształcenia był najpierw podejmowany na posiedzeniach sekcji i komisji RGSzW. Zasadniczym jednak impulsem do podjęcia prac szczegółowych nad systemem oceny było uchwalenie 15 października 1992 r. stanowiska RGSzW "w sprawie strategicznego kierunku rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce". W tym stanowisku zawarto m.in. takie stwierdzenie:

"Dlatego konieczne jest opracowanie systemu oceny i kontroli jakości i efektywności kształcenia w polskich wyższych uczelniach tak, aby nie dopuścić do jej obniżenia. Ocena jakości winna stać się istotnym parametrem w finansowaniu uczelni".

Wkrótce potem RGSzW postanowiła opracować założenia do systemu oceny. W swojej uchwale podała także powody podjęcia problemu oceny jakości nauczania. Wpływało to „z trzech zasadniczych przyczyn:

- konieczności podniesienia rangi pracy dydaktycznej oraz podniesienia jej na wyższy poziom,
- konieczności przedstawienia kandydatom na studia oraz potencjalnym pracodawcom wiarygodnej informacji o warunkach jakie stwarzane są w uczelniach w zakresie kształcenia,
- konieczności uzyskania przez resort informacji, która umożliwi prowadzenie racjonalnej polityki w zakresie działań dydaktycznych w szkołach wyższych".

Potrzeba uzyskania możliwie obiektywnej „informacji o warunkach jakie stwarzane są w uczelniach w zakresie kształcenia” odczuwana jest coraz bardziej przez środowiska akademickie. Pojawiają się bowiem różnego typu tzw. „rankingi uczelni” publikowane przez różne czasopisma, ale kryteria tych „rankingów” nie są jasne i znane. I tak np. w okresie poprzedzającym egzaminy wstępne na uczelnie tygodnik „Wprost” publikuje własny ranking szkół wyższych (po raz czwarty opublikowany został w numerze 9 z czerwca 1996 r). Autorzy tego „rankingu” twierdzą, że wzorują się na rankingach publikowanych np. przez „US News and World Report”. Wiadomo jednak, że nakład pracy, przy rzetelnie przeprowadzonych rankingach tego typu jest ogromny a kryteria oceny jawne (por. notatka „Najlepsi, ale dlaczego?” w Forum Akademickim nr 7-8, 1996, str. 12).

Pomimo wielu uwag krytycznych do przedstawianych metod i wyników takiego rankingu, to jednak publikacje tego typu można uznać za potwierdzenie społecznego zapotrzebowania na obiektywny system oceny jakości kształcenia w uczelniach. RGSzW podjęła więc prace nad tym systemem.

Zespół roboczy powołany przez RGSzW (zespołem kierował ówczesny przewodniczący RGSzW. prof. Andrzej Białas) opracował pierwszy projekt założeń systemu oceny jakości nauczania. Przekazano go do zaopiniowania środowiskom uczelnianym. Otrzymane opinie, propozycje uzupełniające a nawet uchwały senatów lub rad wydziałów zostały poddane szczegółowej analizie. Już 7 października 1993 r. RGSzW otrzymała wstępne wyniki konsultacji projektu założeń i na tej podstawie przyjęła uchwałę nr 15/93, której treść zawarta jest w Załączniku nr 1 do niniejszego opracowania. Wkrótce potem, na posiedzeniu plenarnym RGSzW w dniu 27 października tego samego roku zatwierdzono "Założenia systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych". Tekst tego opracowania wraz z komentarzem przygotowanym przez przewodniczącego zespołu zawarty jest w Załączniku nr 2.

3. KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA

"ZAŁOŻEŃ PROJEKTU SYSTEM OCENY JAKOŚCI NAUCZANIA".

3.1. *Komisje i sekcje oceniające.*

Podstawowym założeniem przyjętego systemu jest przyjęcie, iż ocena prowadzona jest oddzielnie w obszarze każdego kierunku kształcenia. Zauważono bowiem, iż warunki spełnienia kryteriów oceny można stosunkowo precyzyjnie określić w odniesieniu do każdego kierunku kształcenia.

W założeniach systemu przyjęto także, że ocena przeprowadzana jest przez komisje i sekcje złożone z wybranych przedstawicieli uczelni. I tak w pierwszym etapie wyłaniania zespołów oceniających rady wydziałów wybiorą (ewentualnie w wyborach dwustopniowych) przedstawicieli, którzy działać będą w sześciu komisjach odpowiednich dla grup kierunków studiów. Będą to komisje grupujące przedstawicieli kierunków: (1) humanistycznych, (2) przyrodniczych i matematyki, (3) rolniczych, (4) medycznych i wychowania fizycznego, (5) technicznych i (6) ekonomicznych.

Z kolei komisje powołają sekcje, z których każda odpowiadać ma jednemu kierunkowi kształcenia. Oznacza to, iż - wg obecnie obowiązujących ustaleń - w sześciu komisjach koordynowana byłaby działalność 92 sekcji.

W Załączniku nr 3 zestawiono wykaz kierunków studiów zatwierdzonych przez RGSzW uchwałą z dnia 15 października 1992 (z późniejszymi uzupełnieniami).

3.2. *Zasadnicze etapy procedury oceniającej.*

Trzy grupy kryteriów oceny sformułowane w sposób ogólny zestawione są w założeniach systemu oceny (por. Załącznik nr 2). Każda z sekcji w pierwszym etapie swej pracy korzystając z tych ogólnych sformułowań opracowuje wymagania szczegółowe uwzględniające specyfikę kształcenia na swoim kierunku. W tej fazie prac członkowie sekcji opracowują też pytania ankietowe skierowane do wydziałów, na których prowadzone jest kształcenie na danym kierunku. Ankiety takie stanowią pomoc w opracowywaniu raportów - sprawozdań przez kierownictwa wydziałów. W okresie opracowywania pytań ankietowych członkowie sekcji określają także standardy jakości dotyczące każdego z kryteriów oceny. Standardy przyjęte w zakresie każdego z kryteriów oceny traktowane są jako wymagania minimalne, których spełnienie będzie uznane za spełnienie warunku określonego przez dane kryterium.

Na podstawie pytań zawartych w ankiecie kierownictwa wydziałów opracowują raporty. Są one przedmiotem analizy i oceny na zebraniach sekcji. Na tej podstawie przeprowadzona zostaje klasyfikacja, w której wyniku sekcja przedstawia propozycje

przyznania (lub nie) akredytacji, a następnie odpowiedniej kategorii (B, A, A+). Propozycje te zatwierdza (lub nie) komisja, która w procedurze zatwierdzania uwzględnia zachowanie jednolitości oceny w grupie kierunków mieszczących się w jej zakresie działania. Opisane tu etapy procedury oceniania przedstawiono schematycznie na rys. 1

3.3. *Klasyfikacja.*

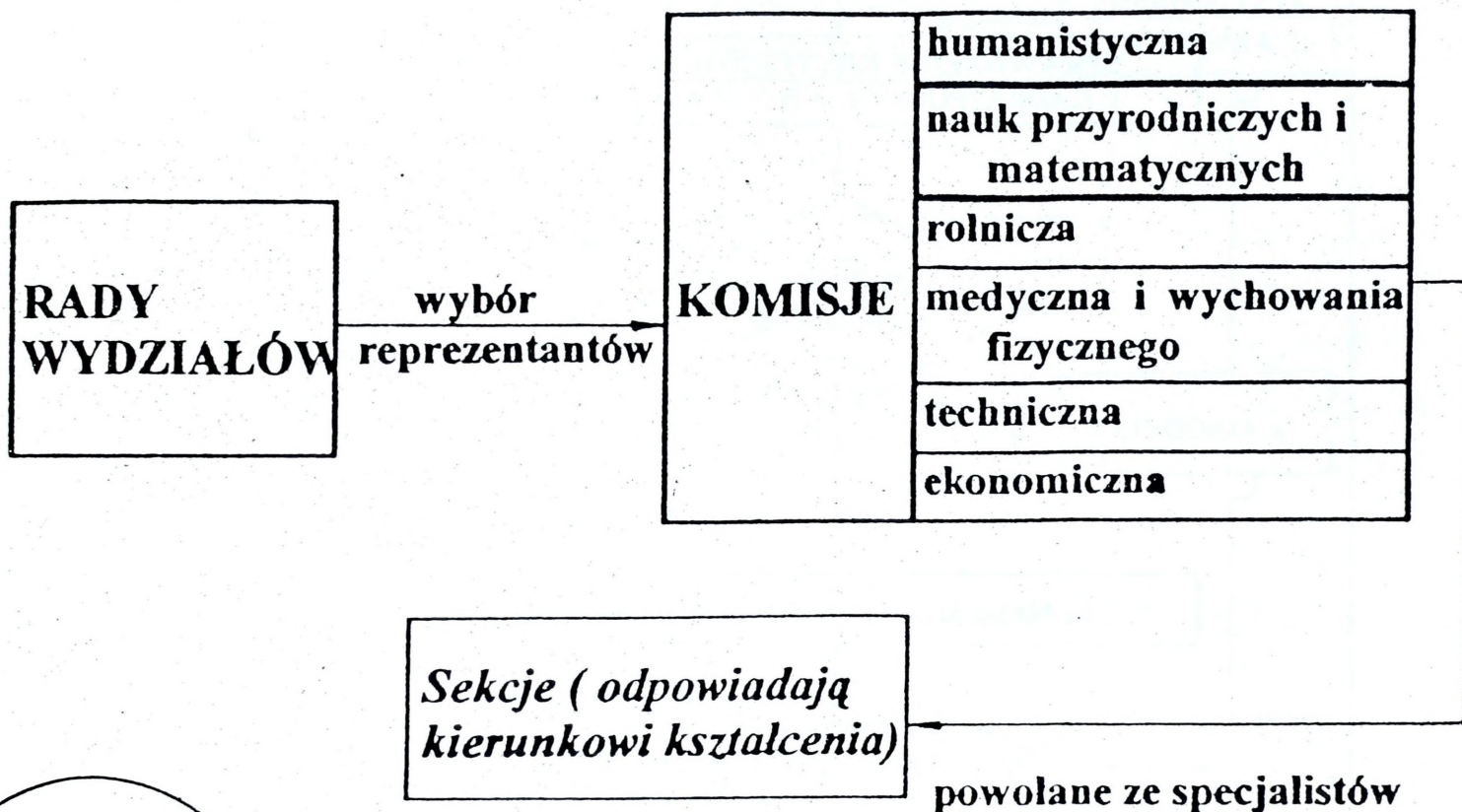
Celem klasyfikacji jest najpierw przyznanie akredytacji tzn. uprawnień do prowadzenia w uczelni danego kierunku studiów. Następuje to w wyniku sprawdzenia spełnienia przez wydział standardów jakości w obszarze kryteriów koniecznych (pierwsza grupa kryteriów) Następnie przewiduje się, że wydziałom prowadzącym kształcenie na danym kierunku, które uzyskały akredytację będą przyznawane kategorie: B, A oraz A+. Uzyskanie kategorii A następuje po spełnieniu dodatkowo (oprócz wymaganych przy akredytacji) standardów jakości odpowiadających kryteriom podstawowym. Z kolei, uzyskanie kategorii A+ wymaga ponadto spełnienia wszystkich standardów jakości odpowiadających tzw. kryteriom pomocniczym. Kierunek kształcenia na danej uczelni, który uzyskał akredytację, ale nie spełnił warunków odpowiadających kategorii A zostaje zakwalifikowany do kategorii B.

W założeniach systemu oceny jakości nauczania kryteria oceny podane zostały w trzech grupach: kryteria konieczne, kryteria podstawowe i kryteria pomocnicze. Kryteria te podane zostały w ujęciu możliwie ogólnym, gdyż mają dotyczyć wszystkich kierunków kształcenia. Członkowie sekcji natomiast określają kryteria szczegółowe oraz standardy jakości czyli warunki minimalne, których wypełnienie będzie uznawane za spełnienie wymagań ujętych w tych kryteriach. Warunki te mogą być - i na pewno będą - różne w odniesieniu do różnych kierunków kształcenia.

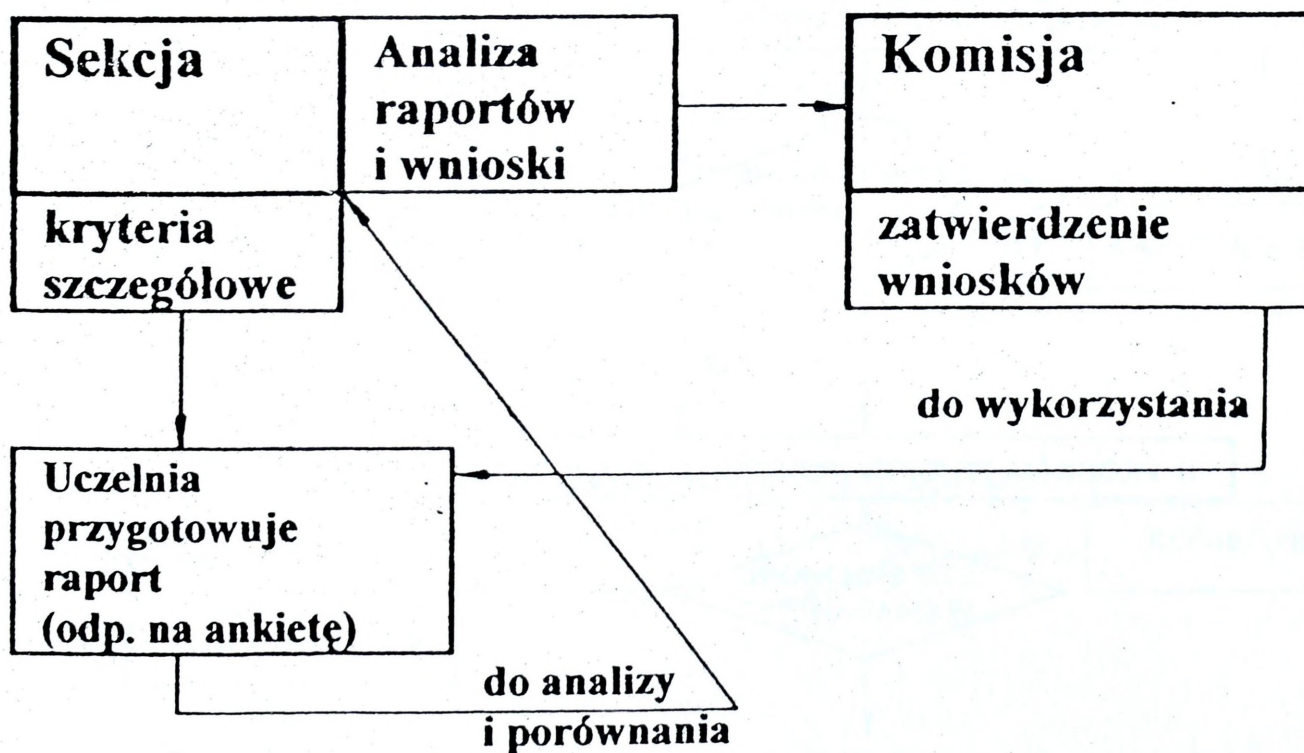
Procedura klasyfikacyjna prowadzona jest w taki sposób aby kolejno sprawdzać spełnienie przez ocenianego warunków minimalnych odpowiadających danej grupie kryteriów. Uzyskanie akredytacji wynika ze spełnienia przez ocenianego **wszystkich warunków** (poziom minimum) ujętych w pierwszej grupie kryteriów (kryteria konieczne). Uzyskanie kategorii A wynika ze spełnienia przez ocenianego **wszystkich warunków** (poziom minimum) ujętych w pierwszej i drugiej grupie kryteriów (kryteria konieczne i kryteria podstawowe). I wreszcie uzyskanie kategorii A+ wynika ze spełnienia przez ocenianego wszystkich warunków (poziom minimum) ujętych we wszystkich trzech grupach kryteriów (kryteria konieczne, podstawowe i pomocnicze). Procedura kwalifikacji przedstawiona została schematycznie na rys. 2.

SYSTEM OCENY JAKOŚCI NAUCZANIA

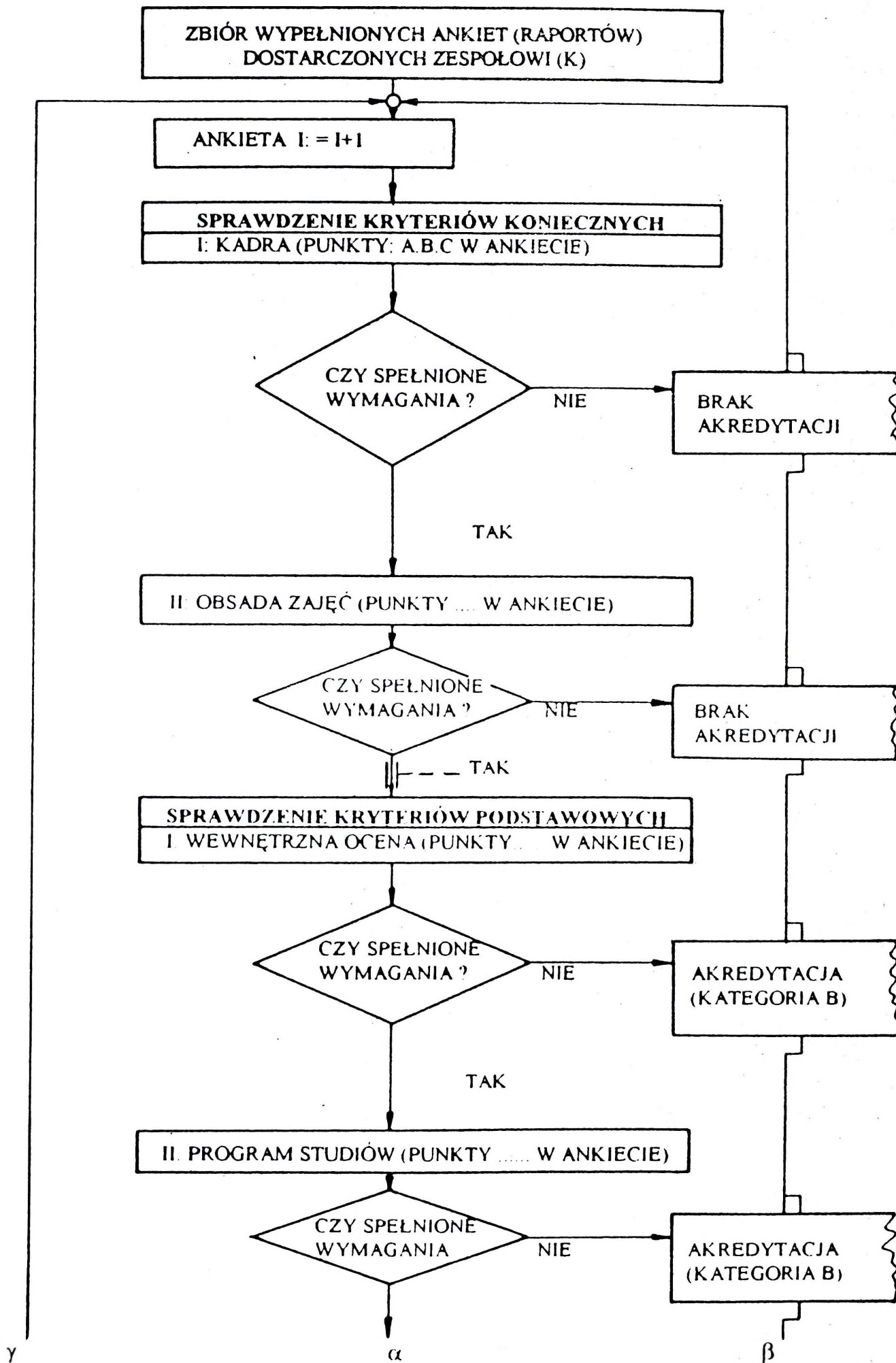
KTO?

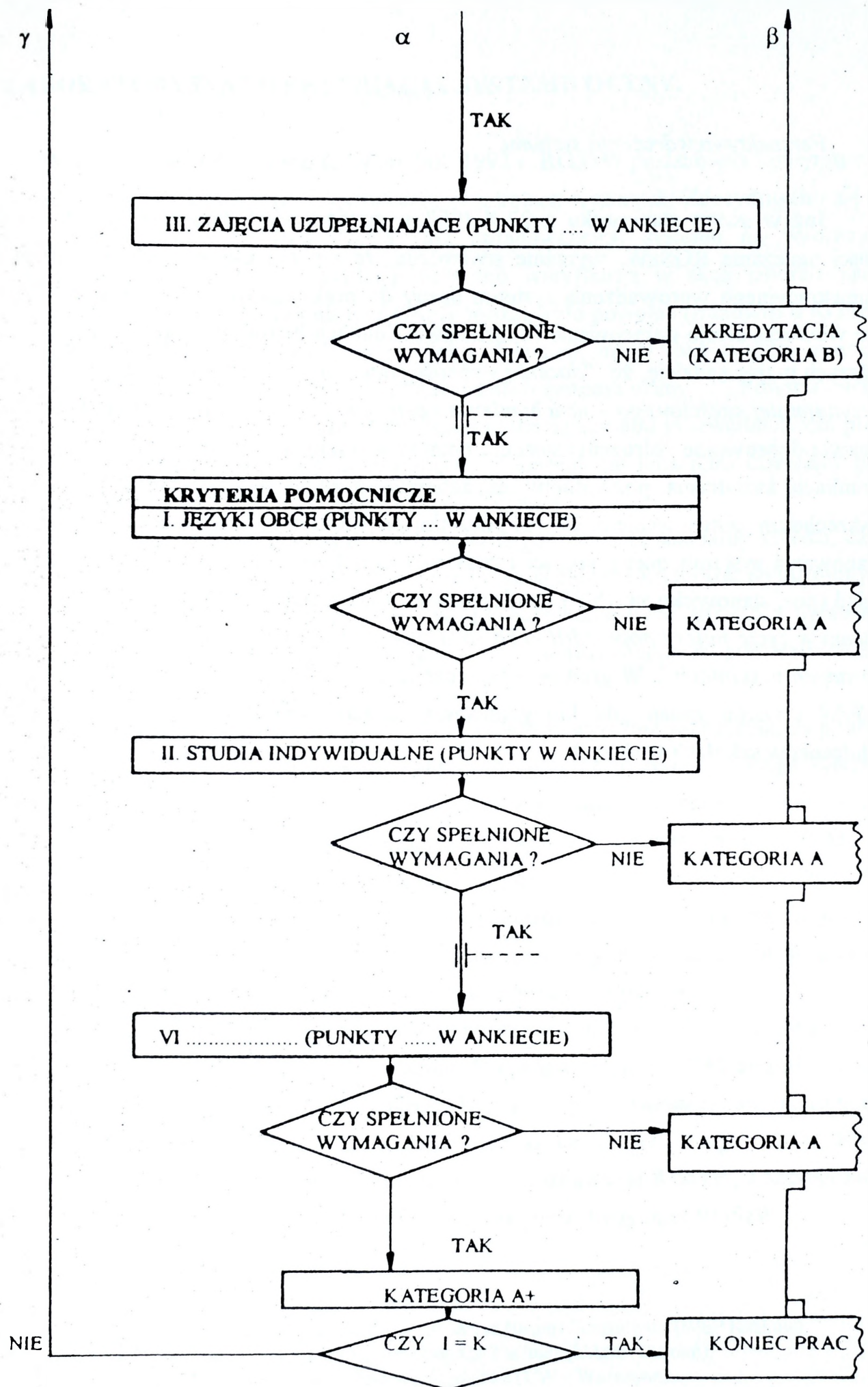


JAK ?



SPOSÓB WERYFIKACJI SYSTEMU OCENY (SPRAWDZENIE „LABORATORYJNE”)





3.4. *Perspektywa wdrożenia systemu.*

Już w swym stanowisku z 27.X.1993 r. zawierającym założenia systemu oceny jakości nauczania RGSzW. wyraźnie stwierdziła, że nie ma ustawowych uprawnień do administracyjnego wprowadzenia systemu oceny do praktycznego stosowania. Przekazała więc wówczas swoje opracowanie Ministerstwu Edukacji Narodowej oraz rektorom szkół wyższych mając nadzieję, że *"docenią ważność zagadnienia i rozpoczną działania w celu - przynajmniej częściowego - uruchomienia oceny jakości nauczania"*. RGSzW uważała, że nawet dobrowolne wdrożenie systemu ocen w wybranych uczelniach lub na wybranych kierunkach kształcenia pozwoliłoby na zebranie niezbędnych doświadczeń przed jego powszechnym zastosowaniem. Już na początku swej działalności mającej doprowadzić do opracowania systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych RGSzW wyraziła pogląd (por. stanowisko nr 15/93 zamieszczone tu jako załącznik nr 1), iż *"wprowadzenie systemu w życie należy poprzedzić jego sprawdzeniem w wybranych kierunkach studiów i wybranych uczelniach"*. W grudniu 1993 rozpoczęła się kolejna kadencja nowo wybranej RGSzW i wśród zadań „do kontynuowania” znalazł się także system oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych.

4. "LABORATORYJNA" WERYFIKACJA SYSTEMU OCENY.

W nowej kadencji rozpoczętej w grudniu 1993 r. RGSzW postanowiła kontynuować prace nad systemem oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych. Zdecydowano się na podjęcie prac dotyczących sprawdzenia (już opracowanego) systemu na wybranych kierunkach studiów. Tę fazę weryfikacji nazwano weryfikacją w skali laboratoryjnej. Korzystając z zaangażowania członków RGSzW można było powołać (stanowisko RGSzW z 21 kwietnia 1994 r. - zamieszczone tu jako Załącznik nr 4) dwa zespoły robocze wykonujące zadania sekcji przewidziane w "Założeniach systemu oceny ...". Powstały więc: zespół zajmujący się kierunkiem kształcenia "fizyka" działający pod przewodnictwem prof. Andrzeja Olesia (AGH)¹⁾ oraz zespół zajmujący się kierunkiem lekarskim działający pod przewodnictwem prof. Wiesławy Biczysko (AM - Poznań)²⁾.

Zespoły te najpierw opracowały kryteria szczegółowe oraz standardy jakości, czyli wymagania minimalne, których spełnienie uzna się za spełnienie kryteriów wymienionych w „Założeniach systemu ...”. Na tej podstawie powstał także wzór ankiety z pytaniami ułatwiającymi przygotowanie raportów - sprawozdań umożliwiających przeprowadzenie oceny.

RGSzW w swym stanowisku z 21 kwietnia 1994 r. wyraźnie zaznaczyła, że podjęte przez nią prace dotyczą sprawdzenia na wybranych kierunkach studiów samego systemu oceny jakości kształcenia. Nie było więc celem tej pracy przeprowadzenie oceny wydziałów kształcących na owych kierunkach i w konsekwencji działalność ta nie prowadziła do przyznania odpowiednich kategorii poszczególnym wydziałom. Jeśli takie przypisanie kategorii było prowadzone w wyniku postępowania kwalifikującego, to jedynie dla potrzeb wewnętrznych (sprawdzenie rozkładu poszczególnych kategorii w zbiorze ocenianych wydziałów) i nie było przekazywane na zewnątrz zespołów.

Już odpowiedzi dziekanów wydziałów na zaproszenie do udziału w weryfikacji systemu świadczyły na korzyść samego systemu. Do połowy stycznia 1995 zespół „fizyka” otrzymał odpowiedzi od wszystkich adresatów, a zespół zajmujący się kierunkiem lekarskim wszystkie odpowiedzi uzyskał w pierwszych dniach lutego 1995. Prace oceniające wykonane przez obydwie zespoły zostały przedstawione RGSzW, a szczegółową analizą zebranego materiału zajęła się grupa powołana przez Prezydium RGSzW.

¹⁾ W składzie zespołu „fizyka” znajdowali się także: dr Maria Baster-Grząślewicz (WSP Kraków), prof. Stanisław Dembiński (UMK - Toruń), prof. Bogdan Fechner (UAM - Poznań), prof. Marek Rytel (WSP Rzeszów), prof. Andrzej Szymacha (UW - Warszawa).

²⁾ W składzie zespołu „lekarskiego” znajdowali się także: prof. Irena Kozakiewicz (AM Gdańsk), dr Ewa Mróz (AM Wrocław), prof. Jan Pawlaczyk (AM Poznań), prof. Bruno Szczygieł (AM Warszawa), prof. Andrzej Trzebski (AM Warszawa).

Wynik laboratoryjnej weryfikacji systemu okazał się dla samego systemu także pozytywny. W zasadzie ogólne kryteria oceny przyjęte w założeniach sprawdziły się. Dokonano jedynie nieznacznej ich korekty (zestawienie kryteriów po korekcie podano w Załączniku nr 5). Zespół ds. kierunku fizyka po analizie raportów zdecydował się także na pewne zmiany w treści swojej ankiety. Po wprowadzeniu tych zmian można było poprawioną ankietę zespołu fizyki przyjąć jako materiał pomocniczy dla członków zespołów uczestniczących w drugim etapie sprawdzenia systemu oceny (etap ten nazwany został weryfikacją systemu w skali „półtechnicznej” i jego wyniki będą przedstawione w rozdziale 5 niniejszego opracowania).

Zespoły dokonały także sprawdzenia metody oceny przez przypisanie - na podstawie analizy raportów zawierających odpowiedzi na ankietę - odpowiedniej kategorii każdemu z wydziałów. Wynik tej oceny - jak to podano wyżej - nie był ujawniany, chodziło tu bowiem jedynie o sprawdzenie w jakich proporcjach występują wydziały w kategoriach A+, A i B. W tym zakresie także wynik weryfikacji okazał się pozytywny tzn. rozkład kategorii był prawie równomierny. I tak zespół zajmujący się kierunkiem „fizyka” otrzymał 27 raportów. W wyniku postępowania oceniającego 6 jednostkom przypisano kategorię A+, 13 jednostkom przypisano kategorię A i 7 jednostkom przypisano kategorię B. Jedynie 1 jednostka - zdaniem zespołu nie spełniła wszystkich standardów w obszarze kryteriów koniecznych i nie otrzymałaby akredytacji. Po przyjęciu przez RGSzW wyników sprawdzenia „laboratoryjnego” postanowiono przystąpić do drugiego etapu weryfikacji systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych.

5. SPRAWDZENIE SYSTEMU OCENY W SKALI „PÓLTECHNICZNEJ”

Skala „póltechniczna” sprawdzania systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych objęła cztery kolejne kierunki kształcenia. Wybrała je RGSzW przyjmując zasadę, aby weryfikacją objąć po jednym z kierunków z grupy kierunków: humanistycznych, ekonomicznych, rolniczych i technicznych (por. rys. 1). Uprzednio bowiem weryfikowano system na dwóch kierunkach z grupy kierunków medycznych i wychowania fizycznego oraz nauk przyrodniczych i matematycznych. Zostały więc w tym etapie wybrane następujące kierunki: socjologia, finanse i bankowość, ogrodnictwo oraz elektrotechnika.

Zdecydowano także, że zespoły zajmujące się poszczególnymi kierunkami będą tym razem składać się z delegatów wybranych przez rady wydziałów prowadzące kształcenie na wymienionych kierunkach. Ze względu na zapewnienie operatywnej pracy tym zespołom przyjęto, że w ich składzie nie powinno być więcej niż 7 osób. Z tego powodu w wypadku, gdy dany kierunek kształcenia prowadzony jest na większej liczbie wydziałów, RGSzW przez swą Komisję wybierała tylko 7 wydziałów zapraszając ich rady do skierowania swych przedstawicieli do składu zespołów. Pozostałe wydziały uczestniczyły więc w weryfikacji jedynie przez przedkładanie swych raportów.

Rady wydziałów skierowały do pracy w poszczególnych zespołach swoich przedstawicieli.

W składzie zespołu „ogrodnictwo” znaleźli się: prof. Tadeusz Kęsik (AR - Lublin), prof. Kazimierz Mynetta (AR - Szczecin), prof. Katarzyna Niemirowicz-Szczytt (SGGW - Warszawa), dr hab. Eugeniusz Pacholak (AR Poznań), prof. Małgorzata Poniedziałek (AR - Kraków).

W składzie zespołu „finanse i bankowość” znaleźli się: prof. Alfred Janc (AE - Poznań), prof. L. Jaworski (SGH), prof. Lila Mackiewicz-Golnik (Uniwersytet Łódzki), prof. Maria Myszowska (AE - Wrocław), prof. Ryszard Wierzba (Uniw. Gdański), prof. M. Wojnar (AE - Kraków), prof. Krystyna Znanińska (AE - Katowice).

W składzie zespołu „socjologia” znaleźli się: prof. Anna Buchnar-Jeziorska (Uniw. Łódzki), prof. Kazimierz Frieske (Uniw. Warszawski), prof. Janusz Mucha (UMK - Toruń), prof. Grażyna Skąpska (Uniw. Jagielloński), prof. Brunon Synak (Uniw. Gdański) i prof. Marek Szczepański (Uniw. Śląski).

W składzie zespołu „elektrotechnika” znaleźli się: prof. Zdzisław Kaczmarek (Pol. Świętokrzyska), prof. Ryszard Koziół (AGH), prof. Jan Leszczyński (Pol. Łódzka), prof. Marian Milek (WSI - Zielona Góra), prof. Andrzej Rusek (Pol. Częstochowska), dr hab. Wojciech Żagan (Pol. Warszawska). Tak tu jak i wcześniej (por. rozdz. 4) wymienia się imiennie pełne składy zespołów, gdyż uczestniczący w pracach związanych z weryfikacją systemu mogą służyć pomocą w następnych etapach tych prac.

W czerwcu 1995 r. odbyło się wspólne zebranie wszystkich zespołów utworzonych w podany wyżej sposób. Na tym spotkaniu omówiono zasady pracy zespołów, przekazano materiały pomocnicze takie jak: przykładowa ankieta umożliwiająca opracowanie raportów, zestawienie kryteriów oceny oraz harmonogram prac zespołów. Na tym zebraniu nastąpiło także ukonstytuowanie się zespołów..

Zespół „Socjologia” działał pod przewodnictwem dr. hab. Anny Buchner- Jeziorskiej (Uniwersytet Łódzki). Zespołowi „Finanse i Bankowość” przewodniczył prof. dr Władysław L. Jaworski (Szkoła Główna Handlowa). Zespół „Ogrodnictwo” działał pod przewodnictwem prof. dr hab. Katarzyny Niemirowicz - Szczytt (SGGW). Zespołowi „Elektrotechnika” przewodniczył dr hab. inż. Wojciech Żagan, prof. PW (Pol. Warszawska).

W pierwszym okresie prac każdy z zespołów analizował materiały otrzymane z poprzedniego etapu weryfikacji systemu oceny („poprawione” kryteria oceny, wzór ankiety zaproponowany na zakończenie prac zespołów: fizyka i lekarskiego, założenia systemu oceny przyjęte w 1993 r.).

Następnie przyjęto teksty ankiet uwzględniające specyfikę danego kierunku kształcenia oraz zestawiono minimalne warunki (standardy jakości), których spełnienie będzie się uważało na danym kierunku za spełnienie przez wydział kryterium oceny. Tak przygotowany materiał został skierowany do dziekanów. Otrzymane raporty ze wszystkich wydziałów poddano analizie, zgodnie z zasadami przyjętymi w etapie weryfikacji systemu w skali „laboratoryjnej”.

Jeszcze w czasie przeprowadzania tego etapu weryfikacji systemu oceny RGSzW zapoznała się - kolejny raz - ze wstępną informacją o przebiegu prac sprawdzających w skali „półtechnicznej”. Po dyskusji przyjęła ona stanowisko z dnia 23 listopada 1995 r., w którym zwróciła się do społeczności akademickiej z apelem o podjęcie działań zmierzających do ustanowienia mechanizmów wewnętrznej oceny i kontroli jakości

kształcenia - wszędzie tam, gdzie takich działań dotychczas nie podjęto. Treść tego stanowiska RGSzW podano tu jako Załącznik nr 6.

Zespoły uczestniczące w weryfikacji systemu oceny w skali póltechnicznej przedstawiły swoje raporty do końca marca 1996 r. Warto tu zacytować chociaż niektóre fragmenty z tych opracowań.

I tak zespół „elektrotechnika” stwierdził, że „system oceny na kierunku elektrotechnika okazał się bardzo przydatny. Wniosek ten ukształtował się dopiero w końcowej fazie prac. Początkowo, z przyszłymi rezultatami prac nie wiązano zbyt dużych oczekiwań, głównie z powodu braku jakichkolwiek doświadczeń w tym zakresie. W trakcie prac duży nacisk położono na właściwe skonstruowanie ankiety, która zmusiła respondentów do rzetelnego przedstawienia stanu dydaktyki na wydziałach. Z wydziałów napłynęły bardzo bogate treściowo materiały. Zespół zainicjował mobilizację wydziałów, co samo w sobie potwierdza przydatność systemu. Dzięki inicjatywie RGSzW, doprowadzono do zgromadzenia kompletnej dokumentacji na temat jakości procesu dydaktycznego na tym kierunku. Ocenia się, że jeśli system oceny uzyska akceptację RGSzW i jego kryteria zostaną rozpowszechnione to zainicjowane będą działania w kierunku poprawy jakości nauczania w szkołach wyższych”.

Zespół „ogrodnictwo” w swoim stanowisku końcowym zamieścił także takie sformułowanie: „Praca nad ankietą przyczyniła się do wzrostu zainteresowania procesem nauczania w środowisku akademickim, a szczególnie tzw. ocenę wewnętrzną”.

Inne uwagi zespołów mające charakter szczegółowy posłużyły do nieznacznej modyfikacji dokumentów pomocniczych związanych z systemem. Tu można jeszcze dodać, iż końcowa ocena raportów wiążąca się z przypisaniem wydziałowi odpowiedniej kategorii została przeprowadzona w sposób podobny jak to miało miejsce w weryfikacji realizowanej w skali laboratoryjnej. I tak np. na kierunku elektrotechnika 7 wydziałom przypisano kategorię A+, 6 wydziałom - kategorię A, 4 wydziałom - kategorię B i tylko 2 wydziały nie spełniły wszystkich standardów jakości w obszarze warunków koniecznych i nie otrzymałyby akredytacji.

Na kierunku finanse i bankowość zespół tak określił warunki minimalne (standardy jakości), iż 5 wydziałom przypisał kategorię A+, a 4 nie otrzymałyby akredytacji (głównie ze względu na wymagania kadrowe i w mniejszym zakresie programowe).

Na kierunku ogrodnictwo przyjęte standardy jakości zostały - w odczuciu zespołu - we wszystkich grupach kryteriów spełnione przez 5 wydziałów.

Nie można tu także nie zaznaczyć, iż zebrany przy okazji weryfikacji systemu, obszerny materiał informacyjny o działalności dydaktycznej na analizowanych kierunkach kształcenia był wykorzystany przy opracowywaniu specjalnych raportów na potrzeby dziekanów wydziałów. Pierwsze tego typu opracowanie dotyczące jakości kształcenia na kierunku elektrotechnika przedstawił przewodniczący zespołu w dniu 11 czerwca 1996 r. na VI Ogólnopolskim Spotkaniu Dziekanów Wydziałów Elektrycznych i Elektroniki w Kazimierzu Dolnym. Dalsze raporty zbiorcze są w trakcie opracowań. To są dodatkowe efekty przeprowadzania przez RGSzW weryfikacji systemu oceny jakości kształcenia.

W wyniku dyskusji i oceny przebiegu weryfikacji systemu w skali „półtechnicznej” RGSzW przyjęła stanowisko w dniu 25 kwietnia 1996 r., którego treść podano tu jako Załącznik nr 7. W stanowisku tym RGSzW nie tylko przyjęła sprawozdania z weryfikacji systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych ale także postanowiła, że zostanie przygotowany zbiór materiałów dotyczących opracowanego i weryfikowanego systemu. Niniejsze opracowanie jest właśnie realizacją tego zobowiązania RGSzW.

6. DZIAŁANIA INFORMACYJNE I POPULARYZUJĄCE SYSTEM OCENY

Nie wystarczy opracować i ewentualnie sprawdzić system oceny jakości kształcenia, aby mógł on sprawnie działać. Trzeba, aby uczestniczący w ocenie odczuwali potrzebę stosowania tego systemu. Z tego względu popularyzacja systemu oceny oraz zaangażowanie się środowisk akademickich w jego wdrożenie są sprawami o zasadniczym znaczeniu. Coraz więcej osób z tego środowiska jest przekonanych o potrzebie stosowania systemu oceny jakości kształcenia.

Zainteresowanie problemem oceny jakości kształcenia objawia się chociażby tym, iż coraz częściej organizowane są - także przez same uczelnie - seminaria i spotkania dyskusyjne poświęcone temu problemowi. Maja one różny zasięg: od wydziałowych i uczelnianych po ogólnopolskie i międzynarodowe.

W ostatnich latach można zauważyć jak zmienia się nastawienie środowiska akademickiego tak do samej oceny jakości nauczania jak i do systemu zaproponowanego przez RGSzW. Początkowo widoczna była obojętność lub nawet nieprzychylność a obecnie coraz częściej odczuwane jest nastawienie akceptujące. Ma na to wpływ na pewno przyjęta metoda sprawdzania systemu (już wcześniej taką opinię wyrażali członkowie zespołów oceniających - por. rozdz.5). Nie do pominięcia jest tu także zastosowanie przez RGSzW metody popularyzacji systemu. Warto - dla przykładu - wymienić niektóre z ostatnio zorganizowanych spotkań przy udziale RGSzW, w czasie których przedstawiano i dyskutowano procedurę wprowadzania systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych. Były to:

- Seminarium informacyjno-dyskusyjne pt. "Jakość w szkolnictwie wyższym - mechanizm oceny", Miedzeszyn k. Warszawy, 10÷12 marca 1994 r.
- I Krajowe Seminarium Rektorów i Dziekanów Wyższych Uczelni Technicznych oraz Liderów Przemysłu (EDIL'94) w Łodzi, 26-27 września 1994.
- Spotkanie Konsultacyjne na temat: „Ocena założeń do systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych”, z udziałem ekspertów z Rady Europy; w Warszawie, 26-28 września 1994 (organizator MEN).
- Spotkanie elektorów ze szkół technicznych wybierających członków Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego na kadencję 1993-1996; w Częstochowie, 19 października 1994.

- Ogólnopolskie Seminarium na temat „Ocena jakości kształcenia w uczelniach technicznych”, zorganizowane przez Politechnikę Krakowską w Janowicach w październiku 1994.

Należy tu szczególnie podkreślić dyskusję z udziałem ekspertów Rady Europy (wymienioną wyżej), w czasie której głównym przedmiotem analizy był system oceny jakości kształcenia opracowany przez RGSzW (por. raport [7]).

Ponadto autor niniejszej informacji przedstawiał działania RGSzW w zakresie opracowywania i wdrażania założeń systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych na zaproszenie dziekanów kilkunastu wydziałów, na posiedzeniach senatów kilkunastu uczelni, na zebraniach środowiskowych kolegów rektorów (np. w Krakowie, 23 listopada 1994 r.) oraz na zebraniach organizowanych przez organizacje i stowarzyszenia naukowo-techniczne zainteresowane współpracą z uczelniami w usprawnianiu procesu dydaktycznego (np. PZITB). Po wymienionym wyżej spotkaniu elektorów w Częstochowie wielu uczestników zebrania pobrało materiały informacyjne oraz kopie plansz deklarując chęć przedstawienia tematu na posiedzeniach senatów i rad wydziałów swoich uczelni.

Uchwały i stanowiska RGSzW przyjmowane w pewnych odstępach czasu i przekazywane do władz uczelni wypełniały także rolę inspirującą do podejmowania przez środowiska akademickie nowych działań prowadzących do poprawy jakości kształcenia. W odpowiedzi na uchwały RGSzW uczelnie przekazywały informacje o stosowanych przez nie systemach samooceny, o wprowadzanych zmianach organizacyjnych w zakresie koordynowania oceny działalności dydaktycznej oraz o wynikach samooceny w tym zakresie.

Największe efekty popularyzujące wdrażany system oceny jakości uzyskano jednak na tych wydziałach, które uczestniczyły w procedurze weryfikacji systemu. Przygotowanie się do oceny, a następnie przygotowanie treści raportu o działalności dydaktycznej wydziału w najpełniejszym stopniu popularyzowało sam system w środowiskach objętych jego weryfikacją.

Warto tu jeszcze podkreślić, iż tematem oceny jakości kształcenia poza RGSzW oraz Ministerstwem Edukacji Narodowej (a więc działającymi jakby "z urzędu") są zainteresowane także inne środowiska związane w większym lub mniejszym stopniu ze szkołami wyższymi. Najpierw więc należałoby tu wymienić Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego na Uniwersytecie Warszawskim, które realizowało w

latach 1994-95 w ramach EC/TEMPUS temat CME-94-PL-1401 zatytułowany: „Advise for the Ministry of National Education on the organisation of a national higher education accreditation centre - (por. [9]). Wynikiem tych prac było wydanie książkowe zbioru referatów, z których co najmniej dwa dotyczące wybranych kierunków kształcenia w Polsce należy tu zacytować: [1, 2]. W 1995 r. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego na Uniwersytecie Warszawskim wydało publikację pt. „Jakość w szkolnictwie wyższym - przykład polski”([4]). W tym opracowaniu zostały zamieszczone dwie propozycje budowy systemu zewnętrznego oceniania jakości kształcenia w polskich szkołach wyższych: system oceny opracowany przez RGSzW (por. [6] oraz projekt recenzowania jakości kształcenia opracowany w wyniku realizacji wspomnianego wyżej tematu TEMPUS (por. [10]). Z tych dwóch systemów opracowany przez RGSzW miał już wówczas za sobą pierwszy etap weryfikacji i sprawdzany był w etapie drugim (w skali póltechnicznej).

Należy tu także wspomnieć o jeszcze innej inicjatywie, podjętej jakby równoległe z działaniem RGSzW a odnoszącej się tylko do kierunku kształcenia menadżerskiego (zarządzanie i marketing). Chodzi o działania Stowarzyszenia Edukacji Menadżerskiej FORUM, które to Stowarzyszenie opracowało system akredytacji programów kształcenia menadżerskiego. System ten dotyczył najpierw dwóch typów programów kształcenia menadżerskiego przeznaczonych dla menedżerów-praktyków:

- ◆ dwuletniego programu Master of Business Administration (MBA),
- ◆ rocznego programu Studium Menedżerskiego.

Dokumentacja związana z procedurą akredytacyjną została opublikowana jako [8].

7. WYBRANE PROBLEMY ZWIĄZANE Z PRZEPROWADZENIEM OCENY WEDŁUG SYSTEMU RGSzW

7.1. Sformułowanie kryteriów szczegółowych oraz standardów oceny

W wyniku weryfikacji systemu zostały opracowane, nieznacznie poprawione w stosunku do wersji początkowej ogólne kryteria oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych. Zestawienie tych kryteriów podano w Załączniku nr 5. Na tej podstawie opracowywane są w odniesieniu do każdego kierunku kształcenia - kryteria szczegółowe. W tych sformułowaniach szczegółowych uwzględnia się wymagania charakterystyczne dla rozważanego kierunku.

W Załączniku nr 8 podano - jako przykładowe - zestawienie takich warunków szczegółowych przyjęte przez zespół oceniający, zajmujący się kierunkiem elektrotechnika. Należy tu zaznaczyć, iż zespół ten zajmował się oceną jakości nauczania na wydziałach prowadzących studia magisterskie. Stąd wymagania minimalne (standardy jakości) przyjęte przez zespół odnoszą się do takich właśnie studiów.

Przy formułowaniu kryteriów szczegółowych można wykorzystać także informacje zawarte w dalszej części niniejszego opracowania.

7.2. Opracowanie ankiety do przygotowania raportu

Podstawą przygotowania raportów umożliwiających ocenę jakości kształcenia na wydziałach są pytania zestawione w ankiecie opracowanej przez zespół oceniający. W Załączniku nr 9 zamieszczono przykładową ankietę opracowaną po zakończeniu pierwszego etapu weryfikacji systemu i po dyskusji między członkami zespołów „fizyka” i „lekarski”. Tak przedstawiony materiał został przekazany także członkom zespołów uczestniczącym w drugim etapie weryfikacji systemu. Zespoły te wprowadziły odpowiednie zmiany w tym wstępnym projekcie ankiety, uwzględniając w nich specyfikę kształcenia na kierunkach, którymi się zajmowały.

W Załączniku nr 10 przedstawiono - jako przykład takiej modyfikacji - ankietę przygotowaną przez zespół oceniający kształcenie na kierunku elektrotechnika. Każdy

zespół oceniający powinien w opracowanej ankiecie zmieścić wszystkie zagadnienia podlegające ocenie, w tym - specyficzne dla danego kierunku kształcenia.

7.3. Wewnętrzna ocena jakości nauczania

Pierwsze kryterium oceny umieszczone w grupie kryteriów podstawowych spotykało się początkowo z krytyką wielu przedstawicieli środowiska akademickiego. Szczególnie uwidocznilo się to w pierwszym okresie dyskusji, o której mowa była w rozdz. 6. Chodziło bowiem o to, czy w ocenie jakości kształcenia należy brać pod uwagę opinię studentów.

RGSzW już w marcu 1992 r., w swym stanowisku podkreślała celowość korzystania z opinii studentów w realizacji procesu doskonalenia działań dydaktycznych. Treść wymienionego tu stanowiska RGSzW zamieszczono w Załączniku nr 11. Zwrócono tam także uwagę na potrzebę umiejętnego zredagowania ankiety, która wówczas może stać się cennym źródłem informacji o odbiorze przez studentów działań dydaktycznych pracowników uczelni.

W wielu uczelniach ankietowanie studentów w sprawie oceny zajęć dydaktycznych jest już prowadzone od wielu lat. Ciekawe doświadczenia w tym zakresie zebrała np. Akademia Ekonomiczna w Krakowie. Ankieta jest tam bieżącym, wewnętrznym systemem oceny procesu dydaktycznego. Prowadzący ankietę pyta studentów (z zachowaniem anonimowości) o ich opinie po zakończeniu zajęć w każdym semestrze a przed rozpoczęciem sesji egzaminacyjnej. Wyniki są podawane do wiadomości pracowników z kilkumiesięcznym opóźnieniem, po zakończeniu sesji poprawkowej. Początkowo badania miały charakter pełny tzn. obejmowały wszystkie wykłady i ćwiczenia kursowe (bez seminariów dyplomowych i magisterskich oraz bez lektoratów i zajęć z WF). W dalszym etapie wprowadzono możliwość rezygnacji z oceny na wyraźny wniosek wykładowcy - profesora. Na 55 profesorów wnioski takie sformułowały 4 osoby. W każdej turze oceny uzyskiwano po ok. 20 tys. ankiet. Taki zbiór był przedmiotem analiz komputerowych. Celem badań (traktowanych najpierw pilotażowo a następnie jako mających charakter wstępny) było dostarczenie pracownikom informacji zwrotnej o tym co studenci sądzą o zajęciach, a nie wyciąganie konsekwencji służbowych (czy to w formie nagród czy kar). Stosowano je w sporadycznych przypadkach.

Formularze ankiet wraz z opracowaną analizą statystyczną przekazywano do rąk własnych poszczególnych pracowników. Pracownik dysponował zarówno swoimi wynikami indywidualnymi jak i przeciętnymi ocenami w skali katedry, przedmiotu, roku studiów, swojego stanowiska etc. Wyniki te znane były także kierownikom katedr (obejmowały wtedy pracowników zatrudnionych w danej katedrze) oraz dziekanom (obejmowały wtedy pracowników zatrudnionych na danym wydziale). W opinii władz uczelni „przeprowadzenie ankiet spowodowało:

- ◆ zwrócenie uwagi przez pracowników na dydaktykę, czasem nawet kosztem badań naukowych,
- ◆ podniesienie merytorycznego i dydaktycznego poziomu zajęć dydaktycznych,
- ◆ zdyscyplinowanie zajęć (4 asystentów zostało zwolnionych, głównie z powodu częstego nieodbywania swoich zajęć, czego w poprzednim systemie „kontroli wewnętrznej” zajęć nie uchwycono),
- ◆ bardziej uzasadnioną ocenę pracowników przez dziekanów i kierowników katedr przy podejmowaniu decyzji płacowych oraz przy okresowej weryfikacji asystentów i adiunktów,
- ◆ pozytywny odbiór badań ze strony studentów.

Do najważniejszych trudności w realizacji badań ankietowych władze uczelni zaliczyły:

- ◆ opory psychologiczne ze strony pracowników,
- ◆ znaczny koszt badań”.

Przedstawiony wyżej przykład ukazuje jeden z najbardziej rozbudowanych systemów oceny ankietowej przez studentów. W wielu uczelniach prowadzone są badania ankietowe wyrywkowo (nie po każdym semestrze zajęć) i nie muszą w nich uczestniczyć wszyscy studenci. Często sami prowadzący zajęcia inicjują takie badania ankietowe po zakończeniu swych zajęć a wyniki ocen studenckich uwzględniają w układaniu programu zajęć w nowym semestrze.

W uzupełnieniu powyższych informacji w Załączniku nr 12 zamieszczono przykładowe ankiety do badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych. Oczywiście wewnętrzna ocena jakości nauczania nie powinna ograniczyć się tylko do ankietowania studentów i wykorzystania wyników tego ankietowania w ukierunkowaniu działań dydaktycznych nauczycieli akademickich.

Do ważnych sposobów oceny wewnętrznej zalicza się także hospitacje zajęć przeprowadzane przez doświadczonych dydaktyków. Uwagi i spostrzeżenia wynikające z takich hospitacji powinny być podstawą wspólnej dyskusji między hospitującym i hospitowanym a w jej wyniku powinny prowadzić do poprawy warunków kształcenia.

Bardzo ważnym elementem w procedurze badania spełnienia przez wydział warunków określonych w pierwszym z podstawowych kryteriów oceny („wewnętrzna ocena jakości kształcenia”) jest nie tylko stwierdzenie, że zostało przeprowadzone ankietowanie studentów albo, że odbywają się okresowe hospitacje zajęć ale także, że wykorzystywane są wyniki ankiet i hospitacji w podnoszeniu poziomu nauczania na wydziale. Jedną z metod umożliwiających pełniejsze wykorzystanie wyników ankiet i hospitacji mogą być seminaria dydaktyczne albo specjalne posiedzenia rad wydziałów poświęcone tym zagadnieniom.

8. UWAGI I SPOSTRZEŻENIA

W sprawozdaniach zespołów uczestniczących w procesie weryfikacji systemu oceny jakości nauczania zgłaszano także pewne uwagi do samej procedury oceniania oraz odnośnie do wykorzystania wyników przyszłościowej oceny. Wśród tych uwag należy wymienić najpierw konieczność uwzględnienia w ocenie elementów ilościowych (kadra nauczająca, wyposażenie, program zgodny z minimum programowym) jak i jakościowych. Określenie standardów w odniesieniu do elementów jakościowych było przyjmowane przez zespoły jako wyraźnie trudniejsze zadanie oceniającego.

Wielu ocenianych jak i oceniających uważa, iż systemu oceny jakości kształcenia nie powinno się wiązać z systemem finansowania szkół wyższych. W tym postulacie zawiera się obawa, iż w wyniku takiego powiązania lepsi pod względem dydaktycznym będą rozwijać się jeszcze bardziej mając ku temu większe wsparcie finansowe a gorsi utracą warunki finansowe poprawy swego stanu. Jeśli nawet przyjmowano argumentację za pewnym powiązaniem wyników oceny z wysokością finansowania z budżetu działalności dydaktycznej, to jednak postulowano, aby to powiązanie następowało sukcesywnie wraz z coraz pełniejszym wdrażaniem systemu oceny jakości kształcenia.

Zwracano uwagę na konieczność dalszego inspirowania inicjatyw dydaktycznych wychodzących z wydziałów i uczelni, co powinno doprowadzić do szerszego zainteresowania pracowników uczelni systemem oceny oraz do opracowania praktycznie przydatnych procedur samooceny. Uznawano inicjatywę RGSzW związaną z opracowaniem i weryfikacją systemu oceny jakości kształcenia jako bardzo dobrą inspirację dla inicjatyw wydziałowych i uczelnianych w tym zakresie. Zwracano uwagę na pewne trudności pojawiające się w dokonywaniu oceny wg zaproponowanego systemu wówczas, gdy na jednym wydziale prowadzone jest kształcenie w obszarze dwóch lub więcej kierunków kształcenia. Wówczas to rozdzielenie kadry, powierzchni i wyposażenia na te kierunki jest bardzo trudne, a nawet niekiedy niemożliwe.

Z uwag o charakterze ogólnym pojawiających się w sprawozdaniach przedstawionych przez zespoły należy wymienić tę, która ukazuje, iż niezbędne jest określenie przedziału czasu, w którym ocenianie będzie powtarzane. Nie mogą to być zbyt duże przedziały czasu (zmieniają się bowiem warunki w zakresie dydaktyki znacznie

szybciej niż w zakresie badań naukowych) ani zbyt krótkie (pracochłonne przygotowywanie raportów zniechęcałoby przygotowujących je).

W trakcie weryfikacji systemu oceny jakości zespoły oceniające nie korzystały z możliwości sprawdzenia na miejscu, u oceniającego informacji zawartych w raportach. W założeniach systemu (por. Zał. 2 i sformułowanie w p.2 tego Załącznika: „Sekcja zapoznaje się z ankietą a następnie z sytuacją na miejscu”) jest przewidziane także sprawdzenie raportów przez zespoły oceniające. W obydwu etapach weryfikacji systemu oceny takie sprawdzenie informacji nie było potrzebne, gdyż weryfikacja dotyczyła systemu oceny a nie kwalifikowania poszczególnych wydziałów do odpowiedniej kategorii.

Bardzo istotne w procedurze weryfikacji systemu oceny było to, iż w drugim etapie weryfikacji (w skali „póltechnicznej”) zespoły oceniające złożone były z osób wybranych przez rady wydziałów i dotychczas nie uczestniczących w tworzeniu systemu oceny. Umożliwiło to także sprawdzenie, czy i jak szybko można nauczyć się systemu oceny i jego procedur realizacyjnych nie będąc wcześniej z nimi zapoznanym. To sprawdzenie wypadło dla opracowanego systemu korzystnie, a wnioski zespołów oceniających zawarte w ich sprawozdaniach końcowych pokazują, iż członkowie zespołów zostali w pełni przekonani co do potrzeby wprowadzania systemu oceny i widzą wyraźnie korzyści z tego wprowadzenia.

Weryfikacja systemu oceny w skali „póltechnicznej” ukazała także, iż zastosowana procedura organizacyjna rozpoczęta powołaniem i ukonstytuowaniem się zespołu a zakończona wnioskami i ocenami opracowanymi na podstawie raportów przesłanych z uczelni, zamyka się w cyklu krótszym od jednego roku. Procedura ta obejmuje następujące czynności:

- ◆ ukonstytuowanie się zespołu i rozpoczęcie przeglądu materiałów pomocniczych (w tym: charakteryzujących system oceny),
- ◆ opracowanie kryteriów szczegółowych i standardów jakości na podstawie kryteriów ogólnych określonych w założeniach systemu,
- ◆ opracowanie wzoru ankiety z takim zestawem pytań do ocenianego aby w raporcie uzyskać wszystkie informacje niezbędne w ocenie wg kryteriów szczegółowych,
- ◆ opracowanie raportu przez kierownictwo wydziału,
- ◆ analiza raportów pod kątem spełnienia przez wydział standardów oceny,

- ◆ ocena wydziałów przez przypisanie im odpowiedniej kategorii oraz opracowanie wniosków podsumowujących ocenę.

9. PODSUMOWANIE

W stosunkowo krótkim okresie czasu RGSzW opracowała i zweryfikowała system oceny jakości nauczania w szkołach wyższych. Weryfikacja systemu przeprowadzona została na sześciu kierunkach studiów. Jest to obecnie w Polsce najobszerniejszy zbiór informacji o możliwościach praktycznego zastosowania systemu oceny jakości kształcenia. Doświadczenia zebrane w wyniku weryfikacji systemu spowodowały jedynie nieznaczną modyfikację kryteriów stanowiących podstawę oceny jakości kształcenia (por. Załącznik nr 5). Sprawdzono także - w trakcie weryfikacji systemu - jego strukturę organizacyjną oraz procedurę analizy i oceny raportów. Doświadczenia zebrane w tym zakresie wykazały, że jest ona płynnie przyswajana i realizowana przez zespoły złożone z osób, które uprzednio nie znały tej struktury organizacyjnej i procedur analizy oraz oceny. Weryfikacja systemu oceny w skali „półtechnicznej” wykazała także, iż w okresie nie przekraczającym 1 roku zespół złożony z osób nie znających wcześniej systemu może przeprowadzić całą procedurę oceniania zakończoną przyznaniem wydziałom odpowiedniej kategorii oraz opracowaniem wniosków końcowych.

W ostatnim okresie coraz więcej reprezentantów środowisk akademickich wyraża przekonanie o potrzebie powiązania systemu oceny jakości kształcenia z systemem akredytacji. W RGSzW od paru lat prowadzona jest także działalność związana z opiniowaniem wniosków o utworzenie nowych uczelni niepaństwowych. Opiniowanie to przeprowadzone jest z uwzględnieniem kryteriów odnoszących się do kadry nauczającej, programu nauczania oraz poziomu wyposażenia nowo tworzonej uczelni. Wszystkie te kryteria znajdują się w grupie kryteriów koniecznych w opracowanym przez RGSzW systemie oceny jakości kształcenia. Można więc przyjąć, iż weryfikacja tego systemu oceny była, w obszarze udzielania akredytacji, znacznie większa niż wynika to z treści niniejszego sprawozdania. Obejmowała bowiem prawie 80 wniosków o utworzenie nowych uczelni niepaństwowych.

Coraz częściej formułowany jest przez gremia akademickie postulat powołania specjalnego organu w postaci Komisji Akredytacyjnej lub też Akademickiej Komisji Akredytacyjnej. RGSzW wyrażała już pogląd, iż ewentualne powołanie Komisji Akredytacyjnej powinno wiązać się z przyznaniem jej szerokiego zakresu kompetencji związanego z oceną i kontrolą jakości kształcenia w szkołach wyższych oraz związanej z tą

oceną akredytacji rozumianej jako przyznawanie uprawnień do kształcenia na poziomie magisterskim i licencjackim. Jeśli postulat powołania Komisji Akredytacyjnej zostanie zrealizowany to doświadczenia RGSzW związane z opracowaniem i weryfikacją systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych przedstawione w tym opracowaniu na pewno będą przydatne w formułowaniu merytorycznych i strukturalnych zasad działania takiej Komisji. Niezależnie jednak od tego, czy podjęte zostaną wspomniane decyzje o powołaniu Komisji Akredytacyjnej, przedstawiony tu materiał może być wykorzystywany przy podejmowaniu i realizowaniu inicjatyw w tym zakresie rozwijanych na wydziałach, w uczelniach i we współpracy między jednoimiennymi wydziałami. Do tradycji już, na niektórych kierunkach kształcenia, należy organizowanie okresowych spotkań dziekanów jednoimiennych wydziałów. Tam mogą być (i są) podejmowane decyzje o uruchomieniu oceny jakości kształcenia wg sprawdzonych i tu opisanych procedur. Tak więc i w tym zakresie nie musi środowisko akademickie czekać na decyzje podejmowane centralnie.

10. BIBLIOGRAFIA

1. Borecka K., Frankiewicz M., Kręglewski M.; „Teaching Chemistry at Polish Universities: State of the Art and Perspectives”; Quality Review in Higher Education, Tempus, Warsaw 1995.
2. Chmielecka E.; Quality Assessment in Higher Schools of Economics in Poland”; Quality Review in Higher Education, TEMPUS, Warsaw 1995
3. „European Journal of Engineering Education”, SEFI, Vol. 19, No.3, 1994.
4. „Jakość w szkolnictwie wyższym - przykład polski”, [red. Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M.], Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995.
5. Kawecki J.; „Podstawy konkurencji - System oceny jakości nauczania”; Forum Akademickie, Nr. 5, 13.03.1995.
6. Kawecki J.; „System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych opracowany i weryfikowany przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego”, Jakość w szkolnictwie wyższym - przykład polski, CBPN i SzW, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995.
7. Poland - „Report of the Advisory Mission on Quality Assessment and Accreditation”, Warsaw, 26-28 September 1994; Higher Education and Research Committee, DECS LRP 95/19
8. „System Akredytacji Programów Kształcenia Menedżerskiego”, Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej FORUM, Warszawa 1995.
9. Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M.; „Projekt recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach”, Opracowanie TEMPUS CME-94-PL-1401.
10. Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M.; „Projekt recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach”; Jakość w szkolnictwie wyższym - przykład polski; CBPN i SzW, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1995.

STANOWISKO NR 15/93
RADY GŁÓWNEJ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
z dnia 7 października 1993 r.

w sprawie oceny jakości nauczania w szkołach wyższych

Przedstawione przez Radę Główną „Założenia do projektu systemu oceny nauczania w szkołach wyższych” wywołały ożywioną wymianę poglądów. Rada wyraża podziękowanie wszystkim, którzy zechcieli poświęcić tej sprawie swój czas.

Po zapoznaniu się z nadesłanymi opiniami i przeprowadzeniu dyskusji Rada postanowiła przyjąć następujące stanowisko.

1. Opracowanie systemu nauczania w wyższych uczelniach jest istotnym warunkiem podniesienia rangi i poziomu dydaktycznego, a więc i przeprowadzenia udanej reformy polskiego szkolnictwa wyższego.
2. Rada zobowiązuje zespół zajmujący się tym problemem do przedstawienia poprawionej wersji projektu „Założeń” przed końcem października br. Przy jego opracowaniu należy wziąć pod uwagę wnioski z dyskusji przeprowadzonej w środowiskach akademickich.
3. Wprowadzenie systemu w życie należy poprzedzić jego sprawdzeniem w wybranych kierunkach studiów i wybranych uczelniach.
4. Problem oceny jakości nauczania powinien znaleźć swoje miejsce w przyszłej ustawie o szkolnictwie wyższym. Rada jest zdania, że ciało prowadzące ocenę winno być usytuowane poza resortem edukacji.
5. Rada apeluje do władz uczelni o prowadzenie regularnej wewnętrznej oceny jakości nauczania, która winna być ważnym czynnikiem w podnoszeniu poziomu kształcenia.
6. Rada uważa, że resort winien podjąć wysiłki, aby ocenę nauczania w szkołach wyższych podjęły - niezależnie - również organizacje reprezentujące różne grupy zawodowe. Ważnym elementem tej oceny będzie prowadzenie badań nad drogami zawodowymi absolwentów.

Przewodniczący Rady Głównej
Andrzej BIAŁAS

**ZAŁOŻENIA DO PROJEKTU
SYSTEMU OCENY JAKOŚCI NAUCZANIA W SZKOŁACH WYŻSZYCH
PRZYJĘTE PRZEZ RADĘ GŁÓWNĄ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO
w dniu 27 października 1993 r.**

1. Wstęp

Zgodnie ze stanowiskiem Rady Głównej z dnia 7 października, zespół d/s oceny jakości nauczania przeanalizował wyniki dyskusji na temat projektu „Założeń” z maja br. i wprowadził do niego poprawki. Przedstawiamy Państwu tę nową wersję oraz komentarz przewodniczącego zespołu.

W tym miejscu warto jeszcze raz przypomnieć powody, dla których Rada Główna podjęła problem oceny nauczania. Wypływa to z trzech przyczyn:

- I. konieczność podniesienia rangi pracy dydaktycznej oraz podniesienia jej na wyższy poziom;
- II. konieczności przedstawienia kandydatom na studia oraz potencjalnym pracodawcom wiarygodnej informacji o jakości studiów;
- III. konieczność uzyskania przez resort informacji, która umożliwi prowadzenie racjonalnej polityki w zakresie nauczania w szkołach wyższych.

Ponieważ Rada nie ma żadnych uprawnień aby wcielić projekt w życie, wraz z opracowaniem „założeń” kończy się nasza rola. Przekazujemy projekt resortowi oraz rektorom szkół wyższych mając nadzieję, że docenią oni ważność zagadnienia i rozpoczną działania w celu (przynajmniej częściowego) uruchomienia oceny jakości nauczania; dobrowolne wdrożenie systemu ocen w wybranych szkołach lub dla wybranych kierunków pozwoliłoby zebrać niezbędne doświadczenia przed jego powszechnym zastosowaniem.

2. Klasyfikacja

Celem klasyfikacji jest (i) przyznanie akredytacji, tzn. uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów, (ii) wśród kierunków, które uzyskały akredytację podział na trzy kategorie: A+, A, oraz B.

Aby uzyskać akredytację, należy spełnić wszystkie warunki grupy I (KRYTERIA KONIECZNE). Aby uzyskać kategorię A, należy dodatkowo spełnić wszystkie warunki grupy II (KRYTERIA PODSTAWOWE). Aby uzyskać kategorię A+, należy ponadto spełnić wszystkie warunki grupy III (KRYTERIA POMOCNICZE).

Klasyfikacji dokonuje komisja na wniosek odpowiedniej sekcji. Komisja składa się z fachowców w danym zakresie wybieranych przez Rady Wydziałów (ewentualnie w wyborach dwustopniowych). Powołuje się 6 Komisji: humanistyczną, nauk przyrodniczych i matematyki, rolniczą, medyczną i wychowania fizycznego, nauk technicznych, ekonomiczną. Każdej Komisji podlega pewna liczba kierunków studiów. Liczba członków Komisji zależy od liczby kierunków, które jej podlegają.

Sekcje dla poszczególnych kierunków, również złożone ze specjalistów w danej dziedzinie, są powoływane przez odpowiednie Komisje (niekoniecznie spośród członków komisji). Członkowie sekcji winni otrzymywać dodatkowe wynagrodzenie.

Sekcja precyzuje kryteria szczegółowe (w miarę możliwości ilościowe) w zakresie swojego kierunku, odpowiadające kryteriom ogólnym przedstawionym poniżej i podaje je do wiadomości uczelni. Uczelnia przygotowuje raport przedstawiający sytuację w zakresie powyższych kryteriów w formie odpowiedzi na ankietę (którą opracowuje i dostarcza Sekcji). Sekcja zapoznaje się z ankietą a następnie z sytuacją na miejscu, po czym przyjmuje odpowiednie wnioski (wskazujące explicite słabe i mocne punkty ocenianych) i przedstawia je Komisji. Po zatwierdzeniu przez Komisję wnioski są przekazywane uczelniom.

3. Kryteria

I. KRYTERIA KONIECZNE

- I.1. Kwalifikacje i liczebność kadry zgodne z ustaleniami Rady Głównej;
- I.2. Obsada zajęć dydaktycznych zgodnie z kwalifikacjami i ich faktyczna realizacja;
- I.3. Poziom wyposażenia bibliotek, pracowni (laboratoriów) dydaktycznych, zbiorów naukowych oraz zaplecza dydaktycznego (sal wykładowych);
- I.4. Program studiów spełniający minimum programowe.

II. KRYTERIA PODSTAWOWE

- II.1. Wewnętrzna ocena jakości, w tym: ankiety studenckie, hospitacje;
- II.2. Poziom programu studiów, w tym: szerokość oferty programowej, zakres i poziom przedmiotów ogólnych; poziom i liczba wykładów monograficznych;

poziom polecanych podręczników;

- II.3. Dostępność i jakość zajęć uzupełniających (języki obce, historia sztuki dla inżynierów, poezja dla fizyków, fizyka dla poetów);
- II.4. Dostępność informacji na temat programów poszczególnych przedmiotów;
- II.5. Warunki lokalowe, liczebność grup studenckich;
- II.6. Egzamin wstępny lub selekcja na I roku.

W przypadku studiów magisterskich:

- II.7. Uzyskanie przez jednostkę prowadzącą dany kierunek studiów co najmniej kategorii C w klasyfikacji Komitetu Badań Naukowych.

III. KRYTERIA POMOCNICZE

- III.1. Poziom opanowania języków obcych przez pracowników i studentów;
- III.2. Dostępność studiów indywidualnych lub system kredytowy;
- III.3. Udostępnianie studentom konspektów wykładów, zadań i opisów ćwiczeń;
- III.4. Dostęp do informacji dydaktycznej i naukowej, w tym: nakłady na sprzęt komputerowy i oprogramowanie (do celów dydaktycznych), prenumeratę czasopism i zakup książek;
- III.5. Współpraca z uczelniami zagranicznymi, w tym: wymiana studentów i wykładowców, międzynarodowe sympozja studenckie, konkursy;
- III.6. Spełnienie warunków do akceptacji przez europejskie standardy edukacji (tam gdzie one istnieją);

W przypadku studiów magisterskich:

- III.7. Uzyskanie przez jednostkę prowadzącą dany kierunek studiów co najmniej kategorii B w klasyfikacji Komitetu Badań Naukowych;
- III.8. Wysoka aktywność naukowa zespołów studenckich.

KOMENTARZ

do założeń projektu systemu oceny jakości nauczania

Nowa wersja „założeń” powstała w oparciu o wyniki dyskusji nad pierwotnym projektem. Różnice polegają głównie na usunięciu niektórych i dokładniejszym sprecyzowaniu innych „kryteriów”. Natomiast w generalnej strukturze „założeń” nastąpiła tylko jedna (ale dość istotna) zmiana: proponujemy mianowicie, aby Komisje oceniające były w całości wybierane przez Rady Wydziałów. W ten sposób zrealizowany został postulat, aby system oceny nie był związany z resortem szkolnictwa wyższego. Równocześnie ocena uniezależnia się od opinii środowisk zawodowych. Zespół doszedł do wniosku, iż lepiej będzie, jeżeli środowiska te stworzą swój własny, niezależny system ocen uczelni wyższych.

Przejdę teraz do omówienia kryteriów.

I.2. Było powszechnie krytykowane jako zupełnie niezrozumiałe. Mam nadzieję, że nowa wersja jest jaśniejsza.

I.3. Sformułowanie „zaplecze techniczne sal wykładowych” wywołało wiele nieporozumień. Zmieniliśmy je „zaplecze dydaktyczne” (chodzi głównie o demonstracje na wykładach nauk doświadczalnych).

I.4. Pozostawiliśmy niezmienione, chociaż jest w tej chwili niemożliwe do zrealizowania, ponieważ minima programowe nie istnieją¹⁾. Zespół uważa, że kryterium to wymaga zmodyfikowania w zależności od tego jak ostatecznie zostanie rozwiązany problem minimów programowych.

II.1. Ten punkt był krytykowany w wielu wypowiedziach (hospitacje, jako mało efektywne, ankiety studenckie jako nieobiektywne). Zespół uważa jednak, że oba elementy są istotnym czynnikiem oceny dydaktyki i postanowił je pozostawić. Należy tu wyjaśnić pewne nieporozumienie, które - jak sądzę - wywołało większość negatywnych reakcji; Zespół nie chce sugerować, że oceny hospitacyjne lub oceny z ankiet studenckich muszą mieć bezpośrednie konsekwencje dla ocenianych. Wystarczy, aby się systematycznie odbywały, a ich wyniki były ocenianym komunikowane. Już to samo ma wielkie znaczenie dla poziomu dydaktyki. Oczywiście bardzo ważną sprawą jest, aby ankiety studenckie były

¹⁾ RGSzW począwszy od grudnia 1995 sukcesywnie zatwierdza minima programowe poszczególnych kierunków kształcenia

przeprowadzane w sposób kompetentny. Dlatego byłoby pożądanym, aby instytucje zajmujące się profesjonalnie szkolnictwem wyższym podjęły się opracowania ankiet „wzorcowych”, które mogłyby służyć za wzór do zastosowania. Myślę, że resort winien im zlecić to zadanie.

II.2. Ten punkt (w zmienionej wersji) został przesunięty do grupy III. Zespół przychylił się do głosów wskazujących, że wprowadzanie do kryteriów produkcji podręczników i skryptów może prowadzić do wielu niepotrzebnych publikacji. Natomiast bardzo ważne wydaje nam się dostarczanie studentom konspektów wykładów, opisów ćwiczeń i zadań. Uznaliśmy jednak, że wymaganie to jest na tyle trudne do spełnienia, że winno znaleźć się w grupie III.

II.8. Ten punkt był bardzo krytykowany, ponieważ oddaje część kompetencji klasyfikacyjnych w ręce KBN. Zespół stoi jednak na stanowisku, że prowadzenie badań naukowych jest niezbędnym warunkiem dobrego poziomu nauczania na poziomie magisterskim. Ponieważ zaś istnieje instytucja, która ocenę badań naukowych prowadzi „z urzędu”, nie wydaje się rozsądnym wprowadzanie odrębnego systemu oceny badań w uczelniach wyższych. Natomiast kryterium zostało obniżone, aby nie stanowiło bariery dla zbyt wielu ośrodków.

III.1. Usuwając ten punkt zespół przychylił się do zdania wielu krytyków, którzy wskazywali, że jego realizacja jest niemożliwa. Niemniej uważamy, że należy w dalszym ciągu myśleć, jak uwzględnić w klasyfikacji poziom prac dyplomowych.

III.2. Ten punkt zostawiliśmy, ponieważ jest bez wątpienia bardzo ważny. mamy nadzieję, że Sekcje znajdą sposoby (prawdopodobnie różne dla różnych kierunków) aby go zrealizować.

III.6. Kryterium zostało usunięte, ponieważ nikt nie umiał podać metody jego weryfikacji. Wydaje nam się, że powinna to być domena organizacji zawodowych i mamy nadzieję, że przystąpią one do takich badań.

III.8. Motywacja dla tego kryterium (i jego obniżenia) została już podana powyżej (II.8).

Tyle uwag szczegółowych. Chciałbym jeszcze - na marginesie dyskusji - dodać kilka refleksji ogólniejszych.

Wielu dyskutantów kwestionowało kryteria, które są zależne od wysokości nakładów finansowych (I.3; II.6; III.4; III.5), wskazując że są to elementy, na które

uczelnia ma tylko niewielki wpływ. To oczywiście prawda. Ale z drugiej strony warunki materialne mają niewątpliwie duże znaczenie dla jakości kształcenia i dlatego nie można ich nie uwzględniać w klasyfikacji. Wydaje nam się ponadto, że ujawnienie braków w wyposażeniu uczelni może być ważnym argumentem za jej dofinansowaniem, a więc w rezultacie przynieść korzyści zainteresowanym.

Około jedna trzecia dyskutantów wypowiedziała się przeciwko centralnemu systemowi oceny, zarzucając mu tendencje biurokratyczne. Przeciwstawiano temu konieczność zorganizowania wewnętrznych ocen w uczelniach. W moim przekonaniu centralna ocena jest jednak potrzebna, aby nadać odpowiednią rangę ocenom wewnętrznym. Mamy przy tym nadzieję, że wybieralność ciał oceniających uchroni je skutecznie przed zbytnim zbiurokratyzowaniem.

Kontrowersję wzbudził również dylemat: akredytacja czy klasyfikacja. Zespół postanowił utrzymać klasyfikację, wychodząc z założenia, że prosta akredytacja będzie niesprawiedliwa albo dla zespołów słabych (jeśli poprzeczka zostanie ustawiona zbyt wysoko), albo dla silnych (jeśli poprzeczka zostanie ustawiona zbyt nisko). Kryteria pomyślane są tak, aby większość dobrych zespołów znalazła się w kategorii A, a tylko bardzo nieliczne w kategorii A+.

Szereg wypowiedzi sugerowało, że wprowadzenie centralnego systemu ocen jest zamachem na samorządność uczelni. Trudno się z tym zgodzić w sytuacji gdy projekt nie mówi o jakichkolwiek konsekwencjach oceny. Myślę więc, że wypowiedzi te były raczej wyrazem obaw, że z oceny może być zrobiony niewłaściwy użytek. To oczywiście możliwe, ale sadzę, że środowisko wyższych uczelni jest na tyle silne, iż do tego nie dopuści.

Zwracano również uwagę, że obecna ustawa nie daje ani resortowi ani Radzie Głównej uprawnień do narzucenia proponowanego systemu. Jest to prawda tylko częściowo: z całą pewnością ustawa upoważnia do wprowadzenia akredytacji, co zresztą już się odbywa, ale na podstawie bardzo uproszczonego kryterium ilościowego. Natomiast klasyfikacji istotnie nie da się narzucić. Pozostaje jedynie mieć nadzieję, że w swym dobrze rozumianym interesie uczelnie wprowadzą system ocen dobrowolnie.

Na zakończenie chciałbym podkreślić, że nie uważamy naszej pracy za zamkniętą. Z całą pewnością projekt można ulepszyć i dostosować go lepiej do rzeczywistości. W tym

celu chyba jednak najlepszą metodą byłoby wprowadzenie go w życie w kilku „pilotowych” uczelniach lub kierunkach. Mamy nadzieję, że okaże się to możliwe.

Andrzej BIALAS

Kraków, 27.X.1993.

Przewodniczący Zespołu

ZAŁĄCZNIKI

ZESTAWIENIE KIERUNKÓW STUDIÓW

(wg załącznika do Uchwały RGSzW z dnia 15 października 1992
z późniejszymi uzupełnieniami)

- | | |
|--|---|
| 1. Administracja | 27. Gospodarka przestrzenna |
| 2. Aktorstwo | 28. Górnictwo i geologia |
| 3. Analityka medyczna | 29. Grafika |
| 4. Architektura i urbanistyka | 30. Historia |
| 5. Architektura wnętrz | 31. Informatyka |
| 6. Astronomia | 32. Informatyka i ekonometria |
| 7. Automatyka i robotyka | 33. Instrumentalistyka |
| 8. Bibliotekoznawstwo i informacja
naukowo-techniczna | 34. Inżynieria chemiczna i procesowa |
| 9. Biologia | 35. Inżynieria materiałowa |
| 10. Biotechnologia | 36. Inżynieria środowiska |
| 11. Budownictwo | 37. Jazz i muzyka estradowa |
| 12. Chemia | 38. Kierunek lekarski |
| 13. Dyrygentura | 39. Kompozycja i teoria muzyki |
| 14. Ekonomia | 40. Konserwacja dzieł sztuki |
| 15. Elektronika i telekomunikacja | 41. Leśnictwo |
| 16. Elektrotechnika | 42. Malarstwo |
| 17. Farmacja | 43. Matematyka |
| 18. Filologia | 44. Mechanika i budowa maszyn |
| 19. Filologia polska | 45. Metalurgia |
| 20. Filozofia | 46. Międzynarodowe stosunki
gospodarcze i polityczne |
| 21. Finanse i bankowość | 47. Nawigacja |
| 22. Fizyka | 48. Nauki o rodzinie |
| 23. Fizyka techniczna | 49. Oceanografia |
| 24. Geodezja i kartografia | 50. Oceanotechnika |
| 25. Geografia | 51. Ochrona dóbr kultury |
| 26. Geologia | 52. Ochrona środowiska |

53. Ogrodnictwo
54. Organizacja produkcji filmowej i telewizyjnej
55. Pedagogika
56. Pedagogika specjalna
57. Pielęgniarstwo
58. Politologia i nauki społeczne
59. Prawo
60. Prawo kanoniczne
61. Psychologia
62. Realizacja obrazu filmowego i telewizyjnego
63. Rehabilitacja ruchowa
64. Reżyseria
65. Reżyseria dźwięku
66. Rolnictwo
67. Rybactwo
68. Rzeźba
69. Scenografia
70. Socjologia
71. Stomatologia
72. Taniec
73. Technika rolnicza i leśna
74. Technologia chemiczna
75. Technologia drewna
76. Technologia żywności i żywienia człowieka
77. Teologia
78. Towaroznawstwo
79. Transport
80. Turystyka i rekreacja
81. Weterynaria
82. Włókiennictwo
83. Wiedza o teatrze
84. Wokalistyka
85. Wychowanie fizyczne
86. Wychowanie muzyczne
87. Wychowanie plastyczne
88. Wychowanie techniczne
89. Wzornictwo przemysłowe
90. Zarządzanie i marketing
91. Zdrowie publiczne
92. Zootechnika

STANOWISKO Nr 3/94
Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego
z dnia 21 kwietnia 1994 r.

w sprawie rozpoczęcia prac związanych ze sprawdzeniem na wybranych kierunkach studiów systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych

1. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego przyjęła 27.X.1993 r. założenia do projektu systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych (RG druk nr 541). Dokument ten został przekazany Ministrowi Edukacji Narodowej oraz rektorom szkół wyższych. Rada Główna uważa, że wprowadzenie projektu w życie powinno być poprzedzone jego sprawdzeniem w kilku „pilotażowych” kierunkach. Wydaje się rzeczą właściwą, aby jako kierunki „pilotażowe” wybrać te kierunki studiów, które są dostatecznie licznie reprezentowane w Radzie Głównej. W związku z tym Rada postanowiła przeprowadzić sprawdzenie systemu oceny jakości nauczania na dwóch kierunkach studiów: fizyka i kierunek lekarski.
2. Do przeprowadzenia pilotażowego sprawdzenia systemu oceny jakości nauczania na wybranych kierunkach studiów Rada Główna powołuje dwa zespoły:

Zespół 1 dla kierunku fizyka, w składzie:

dr Maria Baster-Grząślewicz, prof. Stanisław Dembiński, prof. Bogdan Fechner,
prof. Andrzej Oleś, prof. Marek Rytel, prof. Andrzej Szymacha.

Zespół 2 dla kierunku lekarskiego, w składzie:

prof. Wiesława Biczysko, prof. Irena Kozakiewicz, dr Ewa Mróz,
prof. Jan Pawlaczyk, prof. Bruno Szczygieł, prof. Andrzej Trzebski..

Do składu zespołów włączeni zostaną jako ich sekretarze wskazani przez Ministerstwo pracownicy resortu.

Ze strony Prezydium Rady Głównej do bieżącej współpracy z zespołami wyznaczony jest prof. Janusz Kawecki - członek Prezydium RG.

3. Zespoły opracują kryteria szczegółowe w zakresie swoich kierunków, odpowiadające kryteriom ogólnym podanym w cytowanych na wstępie „Założeniach”. Opracowana na tej podstawie ankieta zostanie rozesłana do uczelni, w których prowadzone jest kształcenie studentów na wymienionych kierunkach. Wypełnione przez wydziały ankiety zostaną przekazane zespołom do opracowania. Członkowie zespołów zapoznają się z ankietami oraz - w miarę potrzeby - z sytuacją w uczelniach. Na tej podstawie opracują wnioski i propozycje na przyszłość.
4. Prace zespołów powinny rozpocząć się w kwietniu 1994 r., a zakończyć się przedstawieniem wniosków Radzie Głównej w terminie do końca marca 1995 r., zgodnie z harmonogramem stanowiącym załącznik do niniejszego stanowiska.
5. Rada Główna zwraca się do Ministerstwa Edukacji Narodowej o zapewnienie odpowiedniej pomocy w realizacji zaplanowanych prac oraz pokrycia ich kosztów.

Przewodniczący Rady Głównej
Jerzy OSIOWSKI

**OGÓLNE KRYTERIA SYSTEMU OCENY JAKOŚCI KSZTALCENIA
W SZKOŁACH WYŻSZYCH**

(z uwzględnieniem zmian wprowadzonych po weryfikacji systemu
w skali „laboratoryjnej”)

I. KRYTERIA KONIECZNE

1. Kwalifikacje i liczebność kadry zgodnie z ustaleniami Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego.
2. Obsada zajęć dydaktycznych zgodnie z kwalifikacjami.
3. Poziom wyposażenia pracowni (laboratoriów) i zbiorów dydaktycznych (w tym bibliotek) oraz dostępność do nich.
4. Program studiów spełniający minimum programowe.

II. KRYTERIA PODSTAWOWE

1. Wewnętrzna ocena jakości nauczania (w tym ankiety studenckie i hospitacje).
2. Zawartość programu studiów, w tym szerokość oferty programowej (prowadzone specjalności). Zakres i poziom przedmiotów podstawowych (polecane podręczniki). Udział wykładów fakultatywnych w programie zajęć i prowadzący te przedmioty.
3. Dostępność i jakość zajęć uzupełniających (drugi język obcy, przedmioty humanistyczne dla inżynierów, przedmioty przyrodnicze dla humanistów itp.).
4. Ogłaszanie informacji na temat programów poszczególnych przedmiotów, dostępność pomocy dydaktycznych.
5. Warunki lokalowe, liczebność grup wykładowych, ćwiczeniowych, laboratoryjnych.
6. Sposób rekrutacji na studia.

W wypadku prowadzenia studiów magisterskich (dodatkowo):

7. Uzyskanie przez jednostkę prowadzącą dany kierunek studiów co najmniej kategorii C w klasyfikacji KBN (w uczelniach państwowych) lub odpowiedniej do tej klasyfikacji oceny działalności naukowej przeprowadzonej przez zespół ekspertów.

III. KRYTERIA POMOCNICZE

1. Poziom opanowania języków obcych przez pracowników i studentów (m.in. zajęcia prowadzone w języku obcym).
2. Dostępność studiów indywidualnych, kredytowy system zaliczania.
3. Dostęp do elektronicznej bazy infromatycznej dla celów dydaktyki.
4. Współpraca z uczelniami zagranicznymi (w tym: wymiana studentów i wykładowców, międzynarodowe sympozja studenckie, konkursy itp.).
5. Spełnienie warunków do akceptacji przez europejskie standardy edukacji (tam, gdzie one istnieją).

W wypadku prowadzenia studiów magisterskich(dodatkowo):

6. Uzyskanie przez jednostkę prowadzącą dany kierunek studiów co najmniej kategorii B w klasyfikacji KBN (w uczelniach państwowych) lub odpowiedniej do tej klasyfikacji oceny działalności naukowej przeprowadzonej przez zespół ekspertów.
7. Powiązanie prac dyplomowych z działalnością naukową jednostki.

STANOWISKO nr 31/95

Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego

z dnia 23 listopada 1995 r.

w sprawie oceny jakości kształcenia w uczelniach

Jak wiadomo, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego prowadzi od roku 1992 prace nad systemem oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych. Po opracowaniu założeń, przeprowadzeniu dyskusji środowiskowej i sprawdzeniu proponowanych rozwiązań na kilku kierunkach studiów, całość prac Rady nad systemem oceny jakości kształcenia zostanie zakończona w połowie 1996 r. a wynik przekazany środowisku akademickiemu.

Wydaje się jednak sprawa przesądzoną, że w niedalekiej przyszłości konieczne będzie wprowadzenie w naszym szkolnictwie wyższym zinstytucjonalizowanego systemu oceny jakości kształcenia, połączonego prawdopodobnie z systemem zewnętrznej akredytacji. Nieodzowną częścią takiego systemu muszą być działania wewnątrz uczelni mające na celu samoocenę jakości kształcenia.

W wielu uczelniach takie działania zostały już podjęte, m.in. w związku z weryfikacją systemu oceny jakości kształcenia opracowanego przez Radę Główną. Uwzględniając dotychczasowe doświadczenia oraz inicjatywy wielu jednostek szkół wyższych, Rada Główna zwraca się do rektorów, senatów, dziekanów i rad wydziałów o podjęcie działań zmierzających do ustanowienia mechanizmów wewnętrznej (instytutowej, wydziałowej, uczelnianej) oceny i kontroli jakości kształcenia - wszędzie tam, gdzie takich działań dotychczas nie podjęto. Rada Główna wyraża przekonanie, że przyczyni się do poprawy warunków i poziomu kształcenia w szkołach wyższych, a zebrane w uczelniach doświadczenia staną się istotnym elementem przyszłego, krajowego systemu oceny jakości kształcenia.

Przekazując to stanowisko rektorom wszystkich uczelni w Polsce Rada zwraca się z prośbą o zapoznanie z jego treścią dziekanów wydziałów, a także o przekazywanie na adres Rady Głównej wszelkich informacji, uwag i ocen dotyczących przyjętych na wydziałach i w uczelniach rozwiązań w zakresie oceny jakości kształcenia.

Przewodniczący Rady Głównej

Jerzy OSIOWSKI

STANOWISKO
Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego
z dnia 25 kwietnia 1996 r.

w sprawie weryfikacji systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych

Rada Główna przyjęła w dniu 27.10. 1993 r. założenia do systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych. W latach 1994-96 przeprowadzona została weryfikacja tego opracowania na 6 kierunkach kształcenia (fizyka, ogrodnictwo, elektrotechnika, socjologia, finanse i bankowość oraz kierunek lekarski).

Na podstawie sprawozdania z przebiegu weryfikacji systemu oceny jakości nauczania oraz dyskusji nad sprawozdaniem Rada Główna postanowiła:

- a) przyjąć przedłożone sprawozdanie, wyrażając jednocześnie podziękowanie członkom zespołów, które prowadziły weryfikację oraz kierownictwu wydziałów, które przygotowały raporty wykorzystane w weryfikacji systemu oceny jakości nauczania;
- b) opracować (w terminie do 30 czerwca 1996 r.) zbiór materiałów dotyczących systemu oceny jakości nauczania z uwzględnieniem doświadczeń zebranych przez zespoły prowadzące weryfikację tego systemu.

Przewodniczący Rady Głównej
Jerzy OSIOWSKI

**ZESTAWIENIE UZUPEŁNIAJĄCYCH KRYTERIÓW SZCZEGÓLOWYCH
I STANDARDÓW JAKOŚCI PRZYJĘTYCH PRZEZ ZESPÓŁ
„ELEKTROTECHNIKA”**

(numeracja kryteriów odnosi się do zestawienia w załączniku nr 5)

I. KRYTERIA KONIECZNE

1. Minimum 8 profesorów i doktorów habilitowanych firmujących kierunek.
2. Dopuszczalny wskaźnik wyrażający stosunek liczby studentów kształconych na kierunku elektrotechnika do liczby profesorów, doktorów habilitowanych i doktorów firmujących kierunek nie większy niż 16. W obliczeniach uwzględnia się studentów I roku z waga 0,7.
3. Program studiów powinien spełniać minimum programowe (przedmioty i liczba godzin) zatwierdzone przez RGSzW.
4. Konieczność istnienia laboratoriów do przedmiotów podstawowych i technicznych określonych w minimum programowym. Dopuszcza się brak laboratorium z przedmiotów: matematyka, BHP i z jednego przedmiotu technicznego.

II. KRYTERIA PODSTAWOWE

1. Przeprowadzenie (udokumentowane) wewnętrznej oceny jakości i udokumentowanie sposobu wykorzystania wyników tej wewnętrznej oceny (ankiet studenckich, hospitacji).
2. Minimum dwie specjalności. Co najmniej 10 profesorów i doktorów habilitowanych lub prawo doktoryzowania w dyscyplinie stanowiącej o kierunku kształcenia.
3. Wydanie informatora zawierającego programy kształcenia.
4. Wskaźnik powierzchni wydziału wyrażamy stosunkiem całkowitej powierzchni wydziału do liczby studentów dziennych większy od 3,5. Wskaźnik powierzchni

laboratoriów wyrażamy stosunkiem całkowitej powierzchni wszystkich laboratoriów do liczby studentów dziennych większy od 3,0.

5. Rekrutacja na studia w formie egzaminu.

III. KRYTERIA POMOCNICZE

1. Prowadzenie wybranych zajęć w językach obcych.

7. Prowadzenie studiów indywidualnych, doktoranckich lub podyplomowych oraz dodatkowo:

- Kadra dydaktyczna złożona minimum z 12 samodzielnych pracowników naukowych (w tym 6 profesorów) lub prawo nadawania stopnia doktora habilitowanego.

**PRZYKŁAD ANKIETY PRZYGOTOWANY NA PODSTAWIE DYSKUSJI
W ZESPOŁACH „FIZYKA” I „LEKARSKI”
PO ZAKOŃCZENIU PIERWSZEGO ETAPU WERYFIKACJI**

Informacje ogólne

1. Nazwa Uczelni; Wydziału lub Instytutu prowadzącego zajęcia na kierunku
2. Adres
3. Dziekan (Dyrektor Instytutu)
4. Telefon, fax, e-mail

I. Specjaliści odpowiedzialni za nauczanie na kierunku

- Liczba profesorów tytułowych
- Liczba dr hab.
- Liczba dr (prac. nauk.dydakt.)
- Liczba mgr (prac. nauk.dydakt.)
- Liczba pracowników technicznych

II. Prowadzone studia i sposób naboru (egzamin, rozmowa kwalifikacyjna, konkurs świadectw, nabór wolny).

1. licencjackie (inżynierskie)
2. magisterskie
3. doktoranckie
4. podyplomowe

III. Nauczanie

1. Program studiów I stopnia, w formie tabelarycznej liczby godz. wykładów, ćwiczeń rach., laboratoryjnych i seminariów; jakie skrypty i podręczniki polecane (podać w formie załącznika).
2. Program nauczania na studiach magisterskich (jak powyżej).
3. Podać prowadzone specjalności
4. Wykaz wykładów dostępnych fakultatywnie wraz z nazwiskami wykładowców (w załączeniu).
5. Liczba studentów na poszczególnych latach studiów
6. W jakiej mierze programy studiów są dostosowane do wymogów Wspólnoty Europejskiej (jeśli takie istnieją)
7. Podać wykaz skryptów wydanych przez pracowników Wydziału w ciągu ostatnich 3 lat

IV. Realizacja programu nauczania

1. Liczba i rodzaj zajęć prowadzonych przez poszczególne grupy pracowników w przedmiotach kierunkowych

	Wykłady	Seminaria	Ćwiczenia
Profesorowie i dr hab.
Doktorzy
Magistrzy
2. Aktywność studenckich kół naukowych w uczelni i poza uczelnią
3. Jakie są dostępne wykłady z przedmiotów humanizujących

4. Metody nauczania języków obcych (wyłącznie lektorat, pracownia językowa, zajęcia specjalistyczne w języku obcym, wymiana międzynarodowa itp.)

.....
.....

V. Zaplecze dydaktyczne

Wykaz istniejących, kierunkowych pracowni studenckich

.....
.....
.....

VI. Ocena wewnętrzna

1. Czy są prowadzone systematycznie hospitacje zajęć dydaktycznych i w jakim zakresie

.....

2. Czy studenci wypowiadają się w ankietach na temat sposobu prowadzenia zajęć i czy wyniki ich są ogłaszane

3. Jakie istnieją formy doskonalenia dydaktycznego pracowników

.....

VII. Finanse

Fundusze uzyskiwane na dydaktykę poza dotację MEN

VIII. Jaką kategorię w klasyfikacji KBN posiada Wydział (Instytut)

.....

IX. Proszę podać inne fakty (sprawdzalne) świadczące o dobrej jakości nauczania na kierunku.....

.....

Uwaga uzupełniająca:

Zespół ds. oceny kierunku „FIZYKA” po przeprowadzeniu sprawdzenia systemu oceny jakości kształcenia (weryfikacja w etapie „laboratoryjnym”) zmodyfikował ankietę opracowaną na początku swej działalności. W ten sposób powstał wzór ankiety

przedstawiony powyżej. Może on być wykorzystany przy opracowywaniu wzorów ankiet zaproponowanych przez Zespoły uczestniczące w „półtechnicznym” sprawdzeniu systemu oceny jakości nauczania.

W uzupełnieniu przedstawionej ankiety zostały zgłoszone dodatkowe dwa pytania, które mogą być dołączone do pytań z grupy VI jako pytania 4 i 5:

4. W jaki sposób odbywa się koordynacja międzyprzedmiotowa programu zajęć?

.....

5. Czy i w jaki sposób ocena efektów działalności dydaktycznej pracownika uwzględniana jest przez kierowników jednostek?

PRZYKŁAD ANKIETY DO OPRACOWANIA RAPORTU

(dotyczy kierunku elektrotechnika)

I. Informacje ogólne

1. Nazwa uczelni:
2. Nazwa wydziału:
3. Kategoria według klasyfikacji KBN:
4. Uprawnienia do nadawania stopni naukowych:
5. Adres wydziału:
6. Nazwisko dziekana:
7. Telefon, fax, e-mail:
8. Liczba studentów w rozbiciu na rodzaje studiów:

II. Kadra

1. Lista profesorów tytułanych i doktorów habilitowanych reprezentujących kierunek Elektrotechnika, zgodnie z bazą danych MEN (tytuł, imię i nazwisko, reprezentowany kierunek, specjalność)

(Załącznik nr 1)

2. Lista profesorów tytułanych i doktorów habilitowanych (tytuł, imię i nazwisko, reprezentowany kierunek, specjalność) prowadzących przedmioty podstawowe i techniczne określone w minimum programowym dla kierunku Elektrotechnika, wraz z podaniem nazwy przedmiotu.

(Załącznik nr 2)

3. Liczba doktorów przypisanych do kierunku Elektrotechnika:
4. Liczba pozostałych pracowników dydaktycznych: w tym asystentów
5. Liczba pracowników technicznych:

III. Studia i sposób naboru

1. Proszę wymienić rodzaje studiów na kierunku Elektrotechnika, sposób naboru (egzamin, rozmowa kwalifikacyjna, konkurs świadectw, wstęp bez egzaminu itp.) i liczbę przyjętych na I rok studiów (np. inż. dzienne - egzamin pisemny - 250).

- a) mgr dzienne -
- b) mgr zaoczne -
- c) mgr uzupełniające -
- d) inż. dzienne -
- e) inż. zaoczne -
- f) inż. wieczorowe -
- g) doktoranckie -
- h) podyplomowe -
- i) inne -

IV. Programy studiów i ich realizacja

1. Dla każdego wymienionego w p. III. 1 rodzaju studiów proszę dostarczyć w formie załączników kolejno:

- a) siatkę godzin obejmującą cały tok studiów dla wszystkich specjalności (*Załącznik nr 3*),
- b) programy wykładów przedmiotów podstawowych i technicznych (zgodnie z wykazem określonym w minimum programowym) z podaniem autora programu, jego specjalnością, liczbą godzin (wykładów/ćwiczeń/laboratoriów/projektów) oraz formą egzaminu. (*Załącznik nr 4*),
- c) dostępne opracowanie (książka, informator itp.) przedstawiające siatki godzin, zasady studiów itp. (*Załącznik nr 5*).

2. Proszę podać wykaz podręczników i skryptów wydanych w ostatnich pięciu latach przez pracowników realizujących kierunek Elektrotechnika (*Załącznik nr 6*).

3. Proszę podać jakie zajęcia prowadzone są przez pracowników Elektrotechnika w językach obcych (nazwa przedmiotu, nazwisko wykładowcy) (*Załącznik nr 7*).

4. Scharakteryzować możliwość indywidualizacji studiów:

5. Podać wskaźniki:

- a) $\frac{\text{liczba studentów studiów dziennych kierunku Elektrotechnika}}{\text{liczba przypisanych do kierunku prof., dr hab., dr}} =$
- b) $\frac{\text{powierzchnia dydaktyczna całego wydziału}}{\text{liczba studentów wszystkich rodzajów studiów dziennych}} =$
- c) $\frac{\text{powierzchnia wszystkich laboratoriów na wydziale}}{\text{liczba studentów wszystkich rodzajów studiów dziennych}} =$

6. Przedstawić sposób udostępniania studentom aparatury badawczej, komputerów, w tym dostępu do INTERNET-u.
7. Scharakteryzować istniejącą na wydziale i uczelni sieć komputerową.
8. Jak są organizowane praktyki zawodowe na wydziale. Proszę podać liczbę praktyk i czas trwania każdej.
9. W jaki sposób odbywa się koordynacja treści poszczególnych wykładów.

V. Studenci

1. Wymienić działające na wydziale koła naukowe studentów. Podać przykłady ich działalności oraz inne formy aktywności naukowej studentów.
2. Omówić aktywność studencką w zakresie organizacji i uczestnictwa w konferencjach naukowych.
3. Podać przykłady współpracy zagranicznej w zakresie dydaktyki (umowy z zagranicznymi uczelniami, praktyki wymienne, Tempus itp.).

VI. Ocena wewnętrzna

1. Scharakteryzować system hospitacji zajęć dydaktycznych.
2. Scharakteryzować system ankietowej oceny zajęć dydaktycznych przez studentów oraz sposób wykorzystywania wyników. (Załącznik nr 8).
3. Scharakteryzować sposób podnoszenia kwalifikacji dydaktycznych nauczycieli akademickich (podać przykłady).
4. W jaki sposób ocena działalności dydaktycznej nauczycieli akademickich uwzględniana jest przez przełożonych?

VII. Proszę podać inne fakty świadczące o jakości nauczania na kierunku Elektrotechnika na wydziale.

STANOWISKO

Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego

z dnia 5 marca 1992 r.

**w sprawie korzystania z opinii studentów jako niezbędnego elementu
doskonalenia zajęć dydaktycznych**

W doskonaleniu zajęć dydaktycznych istotną rolę zajmuje opinia studentów o poziomie i formie prowadzenia tych zajęć. Mimo rozpowszechnienia tej metody w renomowanych uczelniach świata, w polskich szkołach wyższych jest ona stosowana sporadycznie.

Rada Główna zwraca się do władz uczelni o większe niż dotychczas wykorzystywanie opinii studentów o sposobie realizacji zajęć z poszczególnych przedmiotów, a także o sposobie prowadzenia zajęć przez nauczycieli akademickich. Umiejętnie zredagowane ankiety mogą być cennym źródłem informacji, zwłaszcza dla zainteresowanych osób oraz instytutów lub katedr, których dotyczą. Mogą też być źródłem informacji dla doskonalenia programów nauczania.

Należy podkreślić, że wyniki badań ankietowych są tylko jednym z czynników kształtujących opinię o dydaktyce w uczelni, dlatego nie należy obawiać się zdominowania przez nie wpływu na ocenę nauczycieli akademickich, mogą być one natomiast bardzo pomocne w ocenie odbioru procesu dydaktycznego przez studentów.

**Wiceprzewodniczący
Rady Głównej**

Jerzy OSIOWSKI

Przykłady ankiet
do badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych

Data

Kierunek

I rodzaj studiów (inżynierskie, magisterskie)

Nazwa przedmiotu

– wykład (ćwiczenia), semestr studiów

Nazwisko prowadzącego

A N K I E T A

dotycząca poziomu realizacji zajęć dydaktycznych

Kod punktowy odpowiedzi:

4	– zdecydowanie tak
3	– raczej tak
2	– raczej nie
1	– zdecydowanie nie
—	– nie mam zdania

Treść pytań dotyczących oceny:

F – fachowości,

T – techniki,

O – osobowości:

- F.1. Czy prowadzący jest rzetelnie (właściwie) przygotowany do zajęć?
- F.2. Czy prowadzący objaśnia jasno i zrozumiale?
- F.3. Czy prowadzący podkreśla praktyczne znaczenie przedmiotu i umie zainteresować nim na przyszłość?
- F.4. Czy prowadzący zajęcia jest zdolny do wyróżnienia partii materiału szczególnie trudnych do zrozumienia i opanowania?
- T.1. Czy nauczyciel akademicki jest w trakcie zajęć swobodny i odnosi się wrażenie, że praca dydaktyczna sprawia mu przyjemność?
- T.2. Czy prowadzący potrafi utrzymać uwagę studentów do końca zajęć?
- * T.3. Czy prowadzący pobudza aktywność studentów i zachęca do zadawania pytań?
- T.4. Czy prowadzący dobrze wykorzystuje czas zajęć, z uwzględnieniem wskazówek do samodzielnej pracy?
- O.1. Czy nauczyciel akademicki stwarza w trakcie zajęć atmosferę życzliwą, zachowując przy tym właściwy dystans?
- O.2. Czy prowadzący zajęcia skłonny jest poświęcać dodatkowy czas na konsultacje?
- * O.3. Czy nauczyciel akademicki sprawiedliwie ocenia rezultaty prac studenckich (ćwiczenia, kolokwia)?

Pytania oznaczone * mogą być wyłączone z oceny wykładów.

Przedmiot rodzaj zajęć prowadzący

Rok akademicki semestr średnia ocen w poprzednim roku studiów

Średnia ocen z przedmiotu

1. Proszę ocenić stopień trudności ocenianych zajęć

zbyt wysoki	
wysoki	
umiarkowany	
raczej niski	
niski	

2. Czy uprzednio prowadzone przedmioty stanowią odpowiednią bazę dla ocenianego przedmiotu?

tak	
nie	
nie mam zdania	

3. Wymagania stawiane studentom (ilość pracy) można uznać za:

zbyt wysokie	
wysokie	
właściwe	
przeciętne	
niewielkie	

4. Czy zajęcia były przydatne do opanowania materiału określonego programem?

tak	
przy dodatkowej pracy	
niewystarczające	

5. Czy, Pana(i) zdaniem, zastosowana forma zaliczeń i egzaminów pozwoliła na rzetelną i sprawiedliwą ocenę opanowania materiału?

tak	
raczej tak	
nie	

6. Proszę ocenić swoją aktywność na zajęciach

bardzo wysoka	
średnia	
niewielka	
żadna	

7. Czy zajęcia przebiegały prawidłowo pod względem organizacyjnym? (punktualność, regularne odbywanie zajęć, realizacja programu, itp.)

tak	
raczej tak	
nie	

8. Proszę ocenić:

a. przygotowanie prowadzącego do zajęć

zawsze odpowiednie	
zawsze przeciętne	
nie zawsze odpowiednie	
zazwyczaj złe	

b. komunikatywność prowadzącego zajęcia, umiejętność przedstawienia materiału i wy tłumaczenia przedstawianych zagadnień

wybitna	
bardzo dobra	
bez zastrzeżeń	
czasami niewystarczająca	
slaba	

c. zawartość informacyjna zajęć (bogactwo treści, pełne i wielostronne ujęcie tematyki)

bardzo dobra	
wystarczająca	
slaba	

d. umiejętność organizowania pracy w grupie i pobudzania aktywności studentów

wysoka	
wystarczająco dobra	
slaba	
niewystarczająca	

e. kulturę osobistą prowadzącego zajęcia

wysoka	
bez zastrzeżeń	
często wątpliwa	

f. możliwość kontaktu z prowadzącym zajęcia w przypadku chęci uzyskania konsultacji poza ustalonymi godzinami

codziennie	
w określonym czasie	
brak możliwości	
nie mam zdania	

g. stosunek prowadzącego do studentów

właściwy	
raczej właściwy	
zbyt poufaty	
raczej niewłaściwy	
niechętny, zły	

9. Ogólna ocena dydaktyczna prowadzącego jako nauczyciela przedmiotu (podsumowanie ocen z pkt. 7 - 8)

wybitny	
bardzo dobry	
dobry	
przeciętny	
zły	

Jeżeli według Pana(i) pominięto jakieś istotne zagadnienia, prosimy o podanie swoich uwag na drugiej stronie. Co się Panu(i) podobało? Co się Panu(i) nie podobało? Ocena własna przedmiotu.

