

# WYZWANIA ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ W SZKOŁACH WYŻSZYCH

pod redakcją Tadeusza Wawaka



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

# **WYZWANIA ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ W SZKOŁACH WYŻSZYCH**

pod redakcją Tadeusza Wawaka

НБ ПНУС



786714

**Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego**

Książka dofinansowana przez Uniwersytet Jagielloński ze środków Zakładu Ekonomii Stosowanej Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej

#### RECENZENCI

*prof. dr hab. Krystyna Lisiecka*

*prof. dr hab. Tadeusz Sikora*

#### PROJEKT-OKŁADKI

*Agnieszka Winciorek*

Zdjęcie na okładce

AF Raster / Studio fotografii i reklamy

© Copyright by Tadeusz Wawak & Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

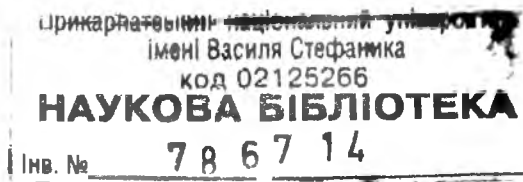
Wydanie I, Kraków 2011

All rights reserved

Do książki dołączona jest płyta z Wirtualną prezentacją Kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej zgody Wydawcy.

ISBN 978-83-233-3210-7



[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków

tel. 12-631-18-81, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 0506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

## SPIS TREŚCI

Słowo wstępne .....	13
<b>I. WYBRANE PROBLEMY FUNKCJONOWANIA I ROZWOJU SZKÓŁ WYŻSZYCH</b> .....	17
<b>1. Problemy dostosowania nauczania i badań naukowych w szkołach wyższych do potrzeb przedsiębiorstw przemysłowych w warunkach globalizacji</b> .....	19
1.1. Wprowadzenie .....	19
1.2. Nowe zjawiska w procesie globalizacji działalności gospodarczej .....	20
1.3. Cechy współczesnego zarządzania: podstawowe czynniki osiągnięcia przewagi konkurencyjnej przez przedsiębiorstwa w obecnych i przewidywanych warunkach prowadzenia działalności gospodarczej .....	29
1.4. Kierunki zmian w systemie szkolnictwa wyższego i zaplecza naukowo-badawczego w celu sprostania nowym wyzwaniom konkurencyjnym – priorytety .....	34
1.5. Podsumowanie .....	44
<b>2. Zmiany zachowań organizacyjnych pod wpływem oczekiwań interesariuszy uczelni akademickich</b> .....	49
2.1. Wprowadzenie .....	49
2.2. Uczelnie akademickie jako obiekt badań teorii zachowań organizacyjnych oraz teorii zarządzania publicznego .....	50
2.3. Specyfika zachowań organizacyjnych uczelni akademickich .....	55
2.4. Interesariusze uczelni akademickich i ich oczekiwania .....	58
2.5. Kierunki zmian zachowań organizacyjnych uczelni akademickich .....	60
2.6. Podsumowanie .....	63
<b>3. Koncepcja projakościowej restrukturyzacji WZiKS UJ na przykładzie innowacji organizacyjnych w IEiZ</b> .....	65
3.1. Opis stanu faktycznego organizacji i funkcjonowania wydziałów uniwersyteckich na wybranych przykładach .....	65
3.2. Analiza krytyczna obecnego stanu organizacji, relacji międzyludzkich i funkcjonowania struktur polskich uczelni na przykładzie WZiKS UJ .....	78
3.3. Założenia do koncepcji zmian .....	80
3.4. Koncepcja nowej organizacji procesu dydaktyczno-pedagogicznego .....	82
3.5. Innowacje w organizacji działalności naukowo-badawczej na uniwersytecie .....	87
3.6. Podsumowanie .....	94

<b>II. KRAJOWE RAMY KWALIFIKACJI .....</b>	<b>97</b>
<b>4. Metodyka zastosowania Krajowych Ram Kwalifikacji dla kierunku studiów zarządzanie na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego .....</b>	<b>99</b>
4.1. Wprowadzenie .....	99
4.2. Prezentacja Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ .....	100
4.3. Podstawy prawne dotyczące Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego .....	105
4.4. Efekty kształcenia .....	110
4.5. Pomiar efektów kształcenia .....	124
4.6. Program studiów na kierunku zarządzanie na WZiKS UJ .....	126
4.7. Podsumowanie .....	135
<b>5. Przygotowanie małopolskich uczelni do wdrożenia Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji – wybrane zagadnienia .....</b>	<b>137</b>
5.1. Wstęp .....	137
5.2. Charakterystyka badanej zbiorowości – metodyka badania .....	139
5.3. Źródła wiedzy na temat ram kwalifikacji – ocena dostępności informacji w świetle badań .....	139
5.4. Szanse i zagrożenia związane z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji w opinii rektorów małopolskich uczelni .....	140
5.5. Tworzenie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia w małopolskich uczelniach – wyniki badań własnych .....	143
5.6. Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji w świetle projektu Strategii Rozwoju Województwa Małopolskiego .....	149
5.7. Analiza możliwości pozyskania zewnętrznych środków finansowych na wdrożenie ram kwalifikacji na uczelniach .....	149
5.8. Podsumowanie .....	155
<b>III. ZARZĄDZANIE ZATRUDNIONYMI I JAKOŚCIĄ W SZKOLE WYŻSZEJ .....</b>	<b>157</b>
<b>6. Bariery komunikacyjne na uczelni akademickiej oraz sposoby ich pokonywania .....</b>	<b>159</b>
6.1. Wstęp .....	159
6.2. Komunikowanie się – istota .....	159
6.3. Bariery utrudniające komunikację między ludźmi .....	160
6.4. Doskonalenie komunikacji .....	162
6.5. Proces nauczania a komunikacja .....	165
6.6. Pozbawianie uczelni barier komunikacyjnych .....	172
6.7. Podsumowanie .....	174
<b>7. Zarządzanie zasobami ludzkimi w szkolnictwie wyższym według modeli doskonałości .....</b>	<b>177</b>
7.1. Wprowadzenie .....	177
7.2. Dotychczasowe doświadczenia z wdrażaniem TQM na uczelniach .....	178
7.3. Samoocena uczelni .....	181
7.4. Niektóre zalecenia dotyczące procesów zarządzania zasobami ludzkimi – zgodne z założeniami TQM .....	182
7.5. Zalecenia dla praktyki zarządzania .....	203
7.6. Podsumowanie .....	205

<b>8. Podstawy budowy systemu zarządzania jakością w jednostce edukacyjnej .....</b>	<b>209</b>
8.1. Wprowadzenie .....	209
8.2. Przegląd podstawowych standardów zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych.....	210
8.3. Ramy budowy modelu Systemu Zarządzania Jakością w jednostce edukacyjnej...	220
8.4. Podsumowanie.....	226
<b>9. Uwarunkowania wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością opartego na wymaganiach normy PN-EN ISO 9001:2009 na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.....</b>	<b>229</b>
9.1. Wprowadzenie.....	229
9.2. Charakterystyka Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ .....	230
9.3. Uwarunkowania europejskie i krajowe wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na WZiKS .....	232
9.4. Uwarunkowania organizacyjne wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na WZiKS.....	235
9.5. Modele wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością opartego na wymaganiach normy ISO 9001:2000 na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ.....	249
9.6. Podsumowanie.....	261
<b>10. Zapewnienie jakości kształcenia na studiach wyższych – wyniki badania percepcji procesu kształcenia przez słuchaczy ostatnich lat studiów .....</b>	<b>263</b>
10.1. Wprowadzenie.....	263
10.2. Metodyka badań empirycznych .....	264
10.3. Percepcja znaczenia kompetencji pozyskiwanych podczas studiów przez badanych .....	274
10.4. Opinie badanych na temat wybranych aspektów procesu kształcenia.....	278
10.5. Opinie badanych na temat wybranych aspektów organizacji procesu dydaktycznego .....	283
10.6. Podsumowanie .....	285
<b>IV. WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH JAKOŚCI KSZTAŁCENIA I JAKOŚCI ZARZĄDZANIA NA UCZELNIACH.....</b>	<b>295</b>
<b>11. Efekty kształcenia z perspektywy studentów kierunku zarządzanie .....</b>	<b>297</b>
11.1. Wprowadzenie.....	297
11.2. Informacje o badaniach własnych .....	298
11.3. Wyniki przeprowadzonych badań własnych dla części ogólnej ankiety.....	300
11.4. Wyniki przeprowadzonych badań własnych dla drugiej oraz trzeciej części ankiety.....	302
11.5. Wnioski i podsumowanie .....	316
<b>12. Jakość zarządzania na uczelniach w ocenie dziekanów, kanclerzy i kwestorów – wyniki badań .....</b>	<b>319</b>
12.1. Założenia realizacji badań.....	319
12.2. Ocena poziomu zarządzania jakością i jakości zarządzania na wydziałach badanych uczelni w opinii dziekanów .....	320
12.3. Ocena poziomu jakości zarządzania w administracji w badanych szkołach wyższych w opinii kanclerzy i kwestorów .....	328
12.4. Podsumowanie .....	335

<b>13. Wstępny, roboczy raport z I etapu badań na temat: „Projakościowa restrykturyzacja zarządzania w szkolnictwie wyższym”</b> .....	357
13.1. Cele I etapu realizowanych badań ankietowych .....	357
13.2. Sposób i zakres realizowanych badań ankietowych .....	358
13.3. Wyniki badań – część pierwsza kwestionariusza ankiety .....	359
13.4. Wyniki badań – część druga kwestionariusza ankiety .....	366
13.5. Podsumowanie .....	373
<b>V. WIRTUALNA RZECZYWISTOŚĆ</b> .....	377
<b>14. Rola wirtualnej rzeczywistości w reklamie merytorycznej</b> .....	379
14.1. Możliwości oddziaływania na potencjalnych kandydatów na studia .....	379
14.2. Wizualizacja III Kampusu jako reklama użyteczna .....	380
14.3. Główne idee wizualizacji .....	381
14.4. Wykonane wizualizacje .....	382
14.5. Podsumowanie .....	385
<b>Bibliografia</b> .....	387

## AUTORZY ROZDZIAŁÓW

Roman Batko	9
Janusz Bielec	14
Ewa Bogacz-Wojtanowska	9
Joanna Bohatkiewicz	11
Wiesław Bracha	14
Justyna Bugaj	7
Marek Bugdol	7
Piotr Jedynak	8, 10
Marcin Kęsy	3
Aneta Kisiel	6
Barbara Kożuch	2
Anna Krzemińska	11
Andrzej Matczewski	1
Jacek Ostaszewski	(Słowo wstępne)
Renata Przygodzka	2
Izabela Stańczyk	7
Jan Stępniewski	3
Sonia Szczepańska	5
Artur Szkaradek	14
Marta Tutko	4, 5
Tadeusz Wawak	12, 13
Tomasz Załona	5



## CONTENTS

Preface.....	13
<b>I. SELECTED OPERATING PROBLEMS AND DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS .....</b>	<b>17</b>
1. Problems of adaptation of teaching and academic research in higher education institutions to industrial enterprises needs in the conditions of globalization .....	19
2. Changes in organizational behavior of academic institutions compared to the expectations of their stakeholders.....	49
3. The conception of quality of restructuring Faculty of Management and Social Communication of Jagiellonian University in Krakow on example of organizational innovation in Institute of Economy and Management.....	65
<b>II. NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK.....</b>	<b>97</b>
4. The methodology for adapting the National Framework for Qualifications to the Management courses of study in the Faculty of Management and Social Communication at the Jagiellonian University.....	99
5. Preparation of higher education institutions in Małopolska Province for implementation of the European and National Qualifications Frameworks – selected aspects .....	137
<b>III. MANAGEMENT OF QUALITY AND EMPLOYEES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION .....</b>	<b>157</b>
6. Communication barriers at university and ways of overcoming them .....	159
7. Human resources management in the higher education system based on excellence models .....	177
8. Bases of the constructions of the quality management system in the educational unit.....	209
9. Conditions for the implementation of the Quality Management System based on the ISO 9001:2008 Standard in the Jagiellonian University Department of Management and Social Communication.....	229
10. The quality assurance of the education on higher studies – results of the research of the perception of the education process by listeners of last years of studies .....	263

<b>IV. RESULTS OF THE EMPIRICAL RESEARCH OF QUALITY EDUCATION AND QUALITY MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS .....</b>	<b>295</b>
11. The learning outcomes from the perspective of Management students.....	297
12. The quality of management in universities in opinion of deans, chancellors and bursars – research findings.....	319
13. Editorial report on first stage of research about „Proquality restructuring of management in higher education”.....	357
<b>V. VIRTUAL REALITY .....</b>	<b>377</b>
14. The role of virtual reality in advertisement.....	379
Bibliography .....	387

## SŁOWO WSTĘPNE

Jednym z tematów wywoławczych w debacie publicznej ostatniej dekady jest reforma szkolnictwa wyższego w Polsce. Jej potrzeba jest zauważana z jednej strony ze względu na konieczność zapanowania nad skutkami żywiołowego rozwoju szkół wyższych w latach 90., których przetrwanie zdaje się obecnie zagrożone widmem niżu demograficznego, z drugiej zaś ze świadomości, że podejmowane w Polsce próby równania do światowego poziomu prowadzenia badań naukowych i nowoczesnego szkolnictwa wyższego nie przynoszą rezultatów w pełni satysfakcjonujących.

Jednym z istotnych wątków w tej dyskusji jest wdrażanie w szkołach wyższych idei polityki projakościowej. Można w tym widzieć efekt utraty wiary w misyjny charakter szkół wyższych jako bastionów poszukiwaczy prawdy i orędowników myśli racjonalnej i krytycznej. Można także uznać, że jest to rezultat szerszych zmian kulturowych, które na fali komercjalizacji kolejnych obszarów życia społecznego doprowadziły do „urynkowania” szkół wyższych z wszelkimi tej sytuacji dobrodziejstwami i mankamentami. Skoro zaś mówi się już o „świadczeniu usług edukacyjnych”, to należy zadbać o jakość „produktu”.

Bez względu jednak na punkt widzenia na sprawy szkolnictwa wyższego w Polsce i krytycyzm w ocenie jego stanu nie sposób współcześnie myśleć o rozwoju szkoły wyższej bez projakościowych zmian w systemie organizowania działalności dydaktycznej i naukowej. W niniejszym tomie czytelnik znajdzie zarówno ogólne rozprawy teoretyczne, studia przypadków, jak i sprawozdania z badań nad zarządzaniem w szkolnictwie wyższym. Zanim jednak głos zabiorą specjaliści z dyscypliny nauk o zarządzaniu, pozwolę sobie na kilka uwag w tej sprawie z perspektywy osoby, która zrzędzeniem losu i decyzją społeczności akademickiej zajmuje się tym zagadnieniem przy okazji pełnienia roli kierownika „podstawowej jednostki organizacyjnej” szkoły wyższej w rozumieniu Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym.

Jak wiadomo, w planowaniu zmian projakościowych na wydziale uczelni akademickiej uwzględnić należy trzy obszary: działalność dydaktyczną, naukową i organizacyjną.

W myśl zasad obowiązujących na uniwersytetach od czasów średniowiecza podnoszenie jakości kształcenia w pierwszej kolejności powinno polegać na doskonaleniu metod i unowocześnianiu programów kształcenia. Wchodząca już niebawem w życie nowa ustawa o szkolnictwie wyższym w związku z „ramami kwalifikacji” wymusza modyfikację studiów. Rezygnacja z tzw. minimów programowych na poszczególnych kierunkach studiów i zastąpienie ich projektowaniem programu pod

kątem zakładanych efektów kształcenia z jednej strony może budzić sceptycyzm: przecież to już było i tak naprawdę nie da się zaprojektować sylwetki absolwenta, którą następnie będzie można zweryfikować empirycznie, na podstawie jego losów życiowych. Oprócz obiekcji i wbrew pewnym uprzedzeniom można dostrzec w tej koncepcji, w porównaniu z poprzednią, opartą na urzędowo zadekretowanych standardach kształcenia, uelastycznienie sposobu kształcenia oraz większą adekwatność modelu wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. W tym kontekście jednak samodzielność będzie wyzwaniem dla odpowiedzialności. Ustawodawca upatruje wprawdzie w pracodawcach jako konsultantach w modyfikowaniu kształcenia gwaranta poprawności programów studiów, można jednak żywić obawy, że brak takich tradycji w Polsce może się okazać przeszkodą w tej nowej koncepcji solidaryzmu społecznego. Być może bardziej efektywna w tym zakresie będzie praktyka podtrzymywania więzi z absolwentami uczelni, w ramach której obszarem działań towarzystw absolwentów stanie się nie tylko nostalgiczne celebrowanie wspomnień z czasów studenckich, lecz właśnie kreowanie na podstawie własnej praktyki życiowej nowego podejścia do ścieżek realizowania studiów wyższych.

Doświadczenia ostatnich lat wskazują natomiast, że skutecznym narzędziem pro jakościowych zmian w jednostce organizacyjnej uczelni jest wdrażanie systemu oceniania zajęć przez studentów. Analiza ich wyników ujawnia nierzadko skalę nieporozumień wynikającą z błędnego rozpoznania wzajemnych potrzeb i braku poprawnej komunikacji. Dlatego też istotnym elementem jest opracowanie tzw. polityki informacyjnej – na poziomie ogólnym – realizowanych profili kształcenia, zaś na poziomie działań bieżących – oferty dydaktycznej. Na etapie obecnego odchodzenia od „papierowej” dokumentacji przebiegu studiów niezbędny staje się dobrze działający elektroniczny katalog kursów, umożliwiający zarówno zapisy, jak i ich rozliczenie. Internet już teraz okazuje się podstawowym kanałem komunikacji i uzyskiwania bieżącej informacji.

Powracając jeszcze do zagadnienia ewaluacji dydaktyki: warto brać pod uwagę w projektowaniu narzędzia, a następnie w analizowaniu wyników i wartościowaniu specyfikę poszczególnych kierunków studiów, zróżnicowanie potrzeb, a przede wszystkim zmienność oczekiwań indywidualnych i grupowych co do tego, jak powinny wyglądać „idealne” zajęcia na studiach. Nie należy zapominać, że poza wartością poznawczą takich ewaluacji dla osób odpowiadających za organizację dydaktyki w szkole wyższej i dla samych ocenianych nauczycieli akademickich, istnieje też zasada partnerstwa ze studentami w tym obszarze działań. Ewaluacje powinny zatem dawać wymierne rezultaty. Najlepsi dydaktycy winni być wyróżniani, i to publicznie, tak by studenci mogli zobaczyć, że ich głos waży. O tym, że patologie powinny być eliminowane, nie trzeba chyba mówić, zaś zajęcia nieefektywne, budzące odczucie wzajemnego trwonienia czasu i energii, tak przez nauczyciela, jak i przez studentów, winny podlegać sanacji. Narzędziem weryfikacji jest, rzecz jasna, okresowa ocena, realizowana w myśl obowiązującej ustawy, ale towarzyszyć jej musi regularny semestralny monitoring procesu dydaktycznego właśnie w postaci ankiet studenckich.

Istotnym elementem podnoszenia atrakcyjności studiów – w rozumieniu zmiany jakościowej – jest możliwość uczestniczenia w programach wymiany międzynarodowej oraz oferta własna kursów i programów kształcenia w języku angielskim. Procesy globalizacyjne i zwiększenie mobilności obligują szkołę wyższą do otwarcia. Pierwszym elementem jest właśnie zwiększenie zdolności do komunikowania się na poziomie międzynarodowym. Drugim – zwiększenie mobilności pracowników dydaktyczno-naukowych. Zarówno my powinniśmy jeździć w świat, jak i do nas – chociażby w ramach programów profesur gościnnych – powinni przyjeżdżać wykładowcy zagraniczni. I nie chodzi tu tylko o kontakt w języku obcym, ale o skonfrontowanie się z inną kulturą, z innym sposobem rozwiązywania problemu naukowego i z inną tradycją prowadzenia debaty intelektualnej. Koniec końców nazwa „uniwersytet” zobowiązuje do otwartości na świat, na ludzi, którzy są niezwykli, bo „inni”.

Jakości kształcenia nie sposób zagwarantować bez nowocześnie działających bibliotek. Nie jest prawdą, że Internet może zastąpić tradycyjną bibliotekę jako źródło pozyskiwania wiedzy. O wiele prawdziwsze wydaje się przekonanie, że taką funkcję może pełnić biblioteka wyposażona w nowoczesną infrastrukturę, czyli, po pierwsze, oferująca łatwy dostęp do zbiorów w formie drukowanej i, po drugie, dysponująca dobrze skonfigurowaną informacją naukową oraz bazami danych elektronicznych – jeśli nie własnych, to pozyskiwanych w drodze współpracy międzybibliotecznej czy dostępu do np. płatnych baz pełnotekstowych. Ważnym elementem wydaje się tu uzupełnianie zasobów bibliotecznych o pozycje potrzebne do realizacji celów dydaktycznych (najprostszym rozwiązaniem w tym obszarze jest uzupełnianie bazy podręcznikowej na podstawie sylabusów kursów prowadzonych na poszczególnych kierunkach studiów).

Mając świadomość komercjalizacji studiów – na tym jednak polega w dużej mierze rozbudowywana obecnie oferta studiów podyplomowych oraz krótko- i długoterminowych szkoleń – nie należy zapominać o drugiej stronie medalu. Obok umiejętności brania należy także posiadać umiejętność dawania. Dla promowania czy – skromniej – wspierania najlepszych studentów niezbędne staje się stworzenie programów stypendialnych. Tradycyjne modele stypendiów za wyniki w nauce winny być jednak nie horyzontem naszych wyobrażeń, lecz punktem wyjścia do podjęcia działań. Potrzeba ta szczególnie widoczna jest na poziomie studiów doktoranckich. Temat ten jednak zasługuje na odrębną debatę, więc w tym miejscu poprzestanę tylko na zasygnalizowaniu problemu.

Przechodząc pokrótce do drugiego obszaru zagadnień działalności naukowej, nie można uciec od tematu właściwych warunków rozwoju kadry naukowej. Z jednej strony zalecana jest mobilność, z drugiej zaś nie sposób budować solidnych podstaw kształcenia na poziomie studiów wyższych bez stabilnej, mocnej i – rzecz jasna – rozwojowej kadry ludzi nauki. Pozwolę sobie w tym momencie pominąć komunały o konieczności stworzenia warunków dla działalności naukowej, a więc bazy lokalowej, zapewnienia aparatury badawczej, zapewnienia logistyki dla pozyskiwania środków na prowadzenie badań z funduszy zewnętrznych. To wszystko z pewnego punktu widzenia wydaje się oczywiste, problemem pozostaje jedynie kwestia, jak to zrobić...

Natomiast na płaszczyźnie czysto ludzkiej istotne wydaje się wytworzenie ducha konkurencyjności połączonego ze zdolnością do współdziałania dla osiągnięcia konkretnych celów badawczych. Nie do zastąpienia wydaje się tutaj tradycyjna relacja: mistrz–uczeń. O wiele łatwiej jest stworzyć kreatywny i skuteczny zespół naukowy, gdy w jego gronie znajduje się osoba będąca autorytetem naukowym. Wprawdzie po krótkim czasie uczniowie mogą się zorientować, że właśnie doganiają mistrza, ale istotny jest tutaj ów moment „akceleracji”.

I wreszcie kwestia ostatnia: usprawnienie działań organizacyjnych. Wizytówką instytucji w tym zakresie jest obsługa administracyjna, dlatego też sprawne funkcjonowanie sekretariatów, ich kompetencja oraz „przyjazność” dla petentów są przedmiotem ciągłej troski. Na płaszczyźnie organizacyjnej natomiast o wiele poważniejszym wyzwaniem jest zdolność jednostek organizacyjnych do zmian i przekształceń. W celu wspomnianego wcześniej osiągnięcia zdolności do aplikowania (samodzielnego lub we współpracy z partnerami uczelnianymi, krajowymi i zagranicznymi) o środki na prowadzenie dużych projektów badawczych niezbędne jest często przeprowadzenie przeglądu struktury organizacyjnej i „dywersyfikacja” zespołów badawczych. Wydziały uczelni zawsze z upływem czasu kosztują, a środowisko ludzi nauki – podobnie jak inne grupy społeczne – ma skłonność do „konservowania” istniejącego *status quo*. Wymaga to nierzadko zdecydowanych działań, niemniej jednak w trosce o optymalizację struktury organizacji naukowej można czasem osiągnąć wiele w drodze cierpliwych negocjacji, mających na względzie np. odniesienie do wyłaniających się właśnie pól badawczych.

Wydaje się, że w tym miejscu głos należy oddać już specjalistom, by coś, co nauczyciele akademicy traktują jako „swoje podwórko”, przedstawić z perspektywy usystematyzowanej refleksji badań nad procesami organizacji i zarządzania.

Dziekan Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej  
dr hab. Jacek Ostaszewski, prof. UJ

I

WYBRANE PROBLEMY  
FUNKCJONOWANIA I ROZWOJU  
SZKÓŁ WYŻSZYCH

Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника  
код 02125266  
**НАУКОВА БІБЛІОТЕКА**

Інв. № 786714

## ROZDZIAŁ 1

### PROBLEMY DOSTOSOWANIA NAUCZANIA I BADAŃ NAUKOWYCH W SZKOŁACH WYŻSZYCH DO POTRZEB PRZEDSIĘBIORSTW PRZEMYSŁOWYCH W WARUNKACH GLOBALIZACJI<sup>1</sup>

#### 1.1. Wprowadzenie

Trudno podważać pogląd, że budowanie gospodarki opartej o wiedzę, w ramach szerszej wizji społeczeństwa informacyjnego staje się podstawowym warunkiem zapewnienia rozwoju społeczno-gospodarczego, by nie rzec cywilizacyjnego; odstąpienie od tego kierunku oznaczać może jedynie, iż zdolnym się będzie do konkurowania w skali międzynarodowej głównie niskimi kosztami pracy. Taki sposób działania nie mieści się w aspiracjach społeczeństw nie tylko krajów rozwiniętych, ale staje się także drogowskazem w formułowaniu strategii rozwojowych w większości krajów świata, zwłaszcza azjatyckich. Pokonywanie bariery tanich zasobów pracy i wchodzenie na ścieżkę długookresowego rozwoju wymaga dokonania radykalnych zmian w strukturach większości sektorów gospodarczych; oznacza przechodzenie z technologii i procesów wytwórczych pracochłonnych w obszary technologii nowoczesnych, w których podstawową wartością staje się pierwiastek innowacyjny. Nie jest możliwa realizacja takiej strategii w sferze gospodarczej bez powiązania jej z jakościowo nowymi i nie mniej radykalnymi zmianami w systemie edukacji oraz w szeroko rozumianym systemie B&R.

W prezentowanym szkicu został ukazany fragment wskazanej problematyki, a mianowicie kwestia dostosowania nauczania i badań naukowych w szkołach wyższych do potrzeb przedsiębiorstw przemysłowych, ze szczególnym uwzględnieniem czynników technologicznych. Pojawianie się i kształtowanie krzywych popytowo-technologicznych to proces o zasięgu globalnym, co uzasadnia prowadzenie rozważań w obszarze określonym tytułem niniejszego szkicu.

---

<sup>1</sup> Autor: Andrzej Matczewski – Instytut Ekonomii i Zarządzania, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.



Nie jest to monografia zagadnienia, co nie znaczy, że nie ma tu odwołań do wybranych pozycji literaturowych. Przeważać będą jednak opinie własne autora; upoważnia go do tego, jak sądzi, wieloletnia działalność naukowo-badawcza i ekspercka w zakresie restrukturyzacji sektorów B&R czy też kierowanie narodowymi programami Foresight technologicznego. Doświadczenia z tego obszaru miał, i ma nadal, możliwość konfrontowania z potrzebami podmiotów gospodarczych, pełniąc funkcje kierownicze w przemyśłach hutniczym, przetwórstwa stali i maszynowych. Jest też inspirowany znamienitym uzasadnieniem potrzeby tworzenia pewnych syntez, konkluzji ogólnych, które czynił wybitny francuski historyk Jacques Le Goff, mówiąc: „Miałem czterdzieści lat, wchodziłem w wiek dojrzały, miałem za sobą wiele lektur i sporo przemyśleń, stawałem oto przed okazją doprowadzenia moich myśli do konkluzji, proponując pewien obraz globalny średniowiecznego Zachodu”<sup>2</sup>.

## 1.2. Nowe zjawiska w procesie globalizacji działalności gospodarczej

Proces globalizacji sfery gospodarczej przebiega, począwszy od końca XX wieku, z różną dynamiką i zasięgiem. Widoczna jest silna asymetria w alokacji potencjału wytwórczego w branżach tradycyjnych oraz surowcowych i energetycznych. Przekłada się to na rynek pracy, a rynek z kolei wpływa na procesy migracyjne. Łatwo można wykazać, że niskie koszty pracy przestają być atutem w budowaniu strategii rozwojowej wielkich korporacji decydujących o kształcie i kondycji gospodarki światowej. Rzutuje to na perspektywy rozwoju licznych krajów, zwłaszcza afrykańskich. Podstawowa wartość dodana nie powstaje bowiem współcześnie w sferze produkcji, czyli w tej sferze, którą oferują dzięki taniej sile roboczej kraje rozwijające, lecz w dwóch pozostałych sferach: kreowania produktu i dystrybucji wyrobu / usługi finalnej. Z tych obszarów większość krajów rozwijających się jest całkowicie wykluczona, a takie potęgi jak Chiny czy Indie z największym trudem dążą do zajęcia w nich korzystnego miejsca. Można więc stwierdzić, że globalizacja XXI wieku, wbrew swoim celom, nie tylko nie udostępnia większej części ludzkości już wcześniej niedostępnych dóbr, lecz co ważniejsze – wyłącza z udziału w światowym rynku te strefy geograficzne (a tym samym ludzi), które nie są konkurencyjne ze względu na brak endogennych czynników rozwojowych. Nie oznacza to, że proces alokacji produkcji został już zakończony. Atrakcyjność inwestycyjna jest bowiem kombinacją kosztów pracy i kwalifikacji. Nadal więc menedżerowie kierują się dążnością osiągania (podwyższania) zysku drogą obniżenia kosztów wytwarzania, również na poziomie kosztu technicznego, czyli poprzez zmniejszanie jednostkowego zużycia materiałów i energii oraz zmniejszanie kosztów pracy. Może to być obniżenie zarobków czy też wstrzymywanie się przed ich podwyższaniem lub zmiana miejsca produkcji, czyli głównie przeniesienie jej do Azji oraz Europy Środkowo-Wschodniej i Ameryki Łacińskiej. Ilustruje to dobrze sytuacja w Polsce:

<sup>2</sup> J. Le Goff, *Kultura średniowiecznej Europy*, Wydawnictwo Marabut, Oficyna Wydawnicza Volumen, Gdańsk–Warszawa 2002, s. 5.

poziom płac polskich robotników był w latach 90. około pięć razy niższy niż na Zachodzie; w końcu pierwszej dekady obecnego wieku niższy już tylko między trzy a cztery razy. W 2000 r. kurs dolara oscylował w przedziale 4,2–4,5 zł, zaś w drugiej połowie 2010 r. na poziomie około 3 zł. Takie umocnienie złotówki względem dolara obniża zasadniczo opłacalność eksportu (szacuje się, że tylko z powodu różnic kursowych spadła ona w ciągu 10 lat o ponad 30%), co skutecznie obniża atrakcyjność inwestycji produkcyjnych w Polsce i skłania do alokacji produkcji do krajów o niższym koszcie pracy. Zwyczajnie nie da się utrzymać fabryk, które stawiają tylko na niskie koszty pracy, ponieważ inni mogą wykonać te czynności jeszcze taniej. Pokonywanie bariery tanich zasobów pracy wymaga kompleksowych działań, przede wszystkim zmiany struktury gospodarki na mniej wrażliwą na wzrost kosztów pracy. A zatem dążyć się winno do tworzenia struktur opartych o nowe technologie; mówi się o takiej gospodarce, że ma być *oparta na wiedzy* – trzon tej wiedzy stanowi czynnik ludzki o wysokiej jakości, co jest zadaniem bardzo trudnym i realizowanym tylko w dłuższym przedziale czasu. Upoważnia to do twierdzenia, że pracownicy na szeroko rozumianym Zachodzie muszą się liczyć z zapewne nieodwracalnym nasilaniem się konkurencji na rynku pracy. Działaniem, które może i powinno osłabiać ten niekorzystny dla Zachodu trend, jest ciągle podnoszenie kwalifikacji kadr w powiązaniu z konsekwentnym podwyższaniem ogólnego poziomu edukacji. Może być to kluczowy czynnik zachęcający firmy wiodące pod względem technologicznym do pozostania w obecnym miejscu, czy też ściągnięcie wiodących firm do regionów, w których odnotowuje się wzrost poziomu edukacji. Używając słowa *może*, czyli wskazując na warunkowość tego procesu, ma się na myśli pewne zdenerowanie oczekiwań: otóż dobrze wykształceni, uzbrojeni również w specjalistyczne umiejętności pracownicy powinni być zdolni do stawiania warunków wielkim korporacjom. W rzeczywistości w wielu regionach obserwuje się, że ilość dysponowanych specjalistów nie tylko nie ogranicza pola manewru tym organizacjom, ale wprost przeciwnie – specjalistom. Jest to w dużym stopniu następstwo niedostatecznej dynamiki dostosowawczej struktur edukacyjnych, w tym szkół wyższych do skracania się cyklu życia technologii.

W Europie dodatkowo czynnikiem komplikującym sytuację na rynku pracy w następstwie procesów globalizacyjnych jest pogarszająca się sytuacja demograficzna, przy poważnych i narastających ograniczeniach migracyjnych. Polska zalicza się do grupy krajów, w których te problemy ujawniają się ze szczególną siłą, zwłaszcza po otwarciu rynku pracy przez Niemcy w 2011 roku. W pierwszej dekadzie XXI wieku do Niemiec wyjeżdżało rocznie, głównie do prac sezonowych, około 300–400 tys. Polaków. Sytuacja ulegnie pogorszeniu, bowiem Niemcy poszukują fachowców w tych dziedzinach, w których deficyt jest także w Polsce – zwłaszcza inżynierów i informatyków, a także rzemieślników, np. stolarzy i fryzjerów. Także rynek usług edukacyjnych nie nadaża za potrzebami polskiego rynku pracy. Brak doświadczonych, wykwalifikowanych specjalistów staje się jedną z głównych barier rozwoju gospodarki w Polsce. Deficyt pracowników w niektórych sektorach będzie się wiązał ze strukturalnym bezrobociem, co stawia już obecnie przed rządami krajów europejskich poważne wyzwania w kwestii zrównoważenia budżetu, przy zapewnieniu

trwałości systemu emerytalnego i opieki społecznej. Konieczne zatem staje się znalezienie takich rozwiązań, które prowadzić będą do pełniejszego wykorzystania krajowych zasobów ludzkich; jednym z nich jest tworzenie adaptacyjnych, elastycznych systemów edukacji, w tym tych na poziomie szkolnictwa wyższego. Uwypukla się ten czynnik, mając na uwadze założenia merytoryczne odnośnie wiodących treści niniejszego szkicu.

Obserwacja głównych tendencji rozwojowych, i to skupiona nie tylko i wyłącznie na Starym Kontynencie, pozwala wskazać, że:

1. następuje upowszechnianie się odmiennych od dominujących w drugiej połowie XX wieku kryteriów przy podejmowaniu decyzji o rozwoju rynku (w zakresie pozyskania wyrobów, technologii i partnerów do działalności gospodarczej). Do najdonioślejszych zjawisk w sferze zarządzania zaliczyć można fakt, iż zarówno dla kadr zarządzających, jak i dla części elit politycznych jasnym stało się, że współczesne rządzenie i zarządzanie to przede wszystkim konieczność dostosowania się do reguł, jakie obowiązują na rynku globalnym; że skończył się czas narodowego kapitalizmu. Wyobrażenie, iż można dzisiaj atakować skutecznie rynek globalny czy też efektywnie przeciwstawiać się wypieraniu własnych produktów na rynku lokalnym należy uznać za przejaw naiwności; nie ma żadnej satysfakcjonującej perspektywy dla tego kapitalizmu, który pozostanie narodo- wy: będzie on zacofany i bez wątpienia czeka go porażka w konfrontacji z rynkiem globalnym. A wówczas trzeba będzie się liczyć z niepokojami społecznymi, i w konsekwencji z tym, że siła robocza będzie masowo wędrować z miejsca na miejsce. To zaś może przywrócić znów do życia protekcjonizm, nie mówiąc już o pewnych formach totalitaryzmu. Przełożenie wskazanego poglądu na język właściwy zarządzaniu oznacza, że jednym z podstawowych celów współczesnego zarządzania jest tworzenie jakościowo nowych sojuszy strategicznych w skali międzynarodowej: tak w zakresie kapitału, rynku, jak i technologii. Zdolność menedżerów do tworzenia nowych jakościowo wizji strategicznych, a zara- zem umiejętność pociągnięcia za sobą ludzi zdolnych do jej skonkretyzowania w tej perspektywie to pierwszoplanowe wyznaczniki efektywnego zarządzania. Oznacza to, że wyłaniają przed tymi kadrami nowego rodzaju wyzwania, przede wszystkim zaś konieczność wykształcenia cech pozwalających oderwać się od tradycyjnego sposobu myślenia oraz rutynowego wykorzystywania tych instru- mentów, które wcześniej prowadziły do sukcesu;
2. postępująca globalizacja nie prowadzi, jak już wcześniej stwierdzono, do harmonijnego rozwoju w układzie narodowym. Narasta asymetria w alo- kacji działalności wytwórczej. Objawia się ona przede wszystkim koncentracją produkcji przemysłowej w krajach azjatyckich, głównie w Chinach i Indiach. Coraz bardziej znaczącą pozycję w tym rankingu zajmuje Wietnam. Jednocześnie zauważyć należy, że kraje rozwijają się w regionach, przy czym w procesie tym widać wyraźnie, iż poszczególne regiony silnie się różnicują: niektóre z nich rozwijają się niezwykle dynamicznie, i to w jakościowo no- wych obszarach działalności gospodarczej, a inne „umierają”. To powoduje, że regiony dramatycznie konkurują o środki inwestycyjne już nie na krajo- wych rynkach finansowych, lecz na rynku globalnym;

3. o rozwoju regionu decydują wspólnie siły endogeniczne (własne, wewnętrzne), przy czym pierwszorzędny staje się czynnik technologiczny oraz nowe zasady międzynarodowego podziału pracy. Te ostatnie wyznacza nowy aspekt cyklu życia produktu: następuje skracanie się cyklu życia zaawansowanych technologii (a tym samym często organizacji, które je wytwarzają), skraca się również faza standaryzacji, a więc zamiera produkcja masowa w długim okresie (zagadnienie opracowania zostanie rozwinięte w dalszej części). Powoduje to spadek zapotrzebowania na tradycyjnie kwalifikowaną siłę roboczą i surowce w przeliczeniu na jednostkę produkcyjną, a jednocześnie wzrost zapotrzebowania na wysoko kwalifikowane kadry i generalistów;
4. w krajach azjatyckich daje się zauważyć dynamiczny rozwój branż o wysokim stopniu innowacyjności technologicznej. Poza Japonią i Koreą Południową w wielu obszarach zaawansowanych technologii coraz poważniejszą rolę odgrywają Chiny i Indie. Warto przy tym odnotować fakt, iż w Chinach skonstruowano najszybszy na świecie superkomputer. Komputer Tianhe-1A, zaprojektowany w Narodowym Uniwersytecie Technologii Obronnych i umieszczony w ośrodku obliczeniowym w Tianjinie, ma moc obliczeniową 2,507 petafropa, czyli o 43% więcej niż wynosi moc obliczeniowa uznawanego dotąd za najszybszy amerykańskiego superkomputera, znajdującego się w Oak Ridge National Laboratory w Tennessee. Na chiński superkomputer składa się 7168 procesorów graficznych Tesla M2050 firmy Nvidia i 14336 procesorów Intela. Ta struktura komponentu technologicznego oznacza zarazem, że w obszarze mikro- i nanotechnologii Chiny nadal zajmują pozycję nadrzędną. Pytanie – jak długo? Uzasadnia to pytanie przypadek pociągu pasażerskiego na trasie łączącej miasta Wuhan (środkowe Chiny) i Kanton (południe kraju). Ekspres kursuje ze średnią szybkością 350 km/h i według władz chińskich jest najszybszy na świecie. Dla porównania, najszybsze pociągi w Japonii, Niemczech i Francji kursują ze średnią prędkością około 230–280 km/h. W tym przypadku zwraca uwagę fakt, że początkowo (w latach 90.) Chińczycy planowali zakup zagranicznej technologii pociągów wysokich prędkości. Pod uwagę brano francuski TGV lub japoński Shinkansen. Ostatecznie jednak jeżdżące po chińskich torach superszybkie składy wyprodukowano w oparciu o rodzime technologie<sup>3</sup>;
5. ujawniają się nowe relacje pomiędzy badaniami naukowymi a kształceniem oraz mechanizmy transferu wyników badań naukowych do praktyki. Bez wątplenia to następstwo odrzucenia stosowania liniowego modelu innowacji, w którym początkowy impuls dają procesom innowacyjnym wyniki badań podstawowych, po nich następują prace rozwojowe, różne fazy produkcji i w końcu komercjalizacja. Podejście takie w pełni odpowiadało grupowym interesom specjalistów dziedzinowych i instytucjom naukowym, było także popierane przez biurokrację państwową, która w modelu tym dopatrywała

<sup>3</sup> Cyt. za: <http://www.tvp.info/informacje/nauka/szybki-pociag-pomyka-przez-chiny> (dostęp: 16.12.2010).

się nie tyle efektywności procesów innowacyjnych, co możliwości w miarę sprawnego administrowania środkami publicznymi przeznaczanymi na naukę i technikę, zwłaszcza w obszarze kontroli wydatków. Jednakże w latach 80. i 90. XX wieku zauważalna stała się malejąca akceptacja ponoszenia przez podatników nakładów na rozwój nauki i technologii, czego wyrazem było obniżanie udziału środków budżetowych na B&R w dużej liczbie krajów Europy Zachodniej czy też ich niepodwyższanie przez parlamenty, mimo kolejnych obietnic polityków deklarujących podczas unijnych spotkań zwiększenie narodowego i wspólnotowego wysiłku naukowego i innowacyjnego. Doprowadziło to do głębokiej krytyki modelu liniowego procesu innowacji. Dowiedziono, jak to trafnie ujął Stefan Kwiatkowski, że: „Nauka ani nie określa (...) dynamiki procesu innowacyjnego, ani nie jest pierwszym ogniwem tego procesu”<sup>4</sup>. Pojawiły się zatem nowe koncepcje ujęcia procesu innowacyjnego, wśród których wyróżnił się model „związanego łańcucha” (*chain-link model of innovation*) autorstwa Stephena J. Kline’a i Nathana Rosenberga<sup>5</sup>. O jego nowym jakościowo znaczeniu decyduje fakt ukazania dwóch rodzajów powiązań: pierwszy obejmuje zwrotne przepływy poziome w procesie innowacji w przedsiębiorstwie, drugi – połączenia pionowe, wskazujące na interakcje między przedsiębiorstwem a systemem naukowo-technicznym („tkanką innowacyjną” – w ujęciu autora niniejszego opracowania), którego jest składową. Oznacza to, że nie tylko działalność B&R wywiera wpływ na proces innowacyjny, ale ma miejsce także zjawisko odwrotne, tzn. działalność ta bywa również kształtowana przez proces innowacyjny zachodzący w przedsiębiorstwach. Tym samym należałoby uznać, że działalność B&R ma swoje źródło w ideach i pomysłach innowacyjnych wywodzących się również z obszarów innych niż nauka. Krytyka modelu liniowego oraz inne współcześnie formułowane koncepcje opisujące zjawisko innowacji doprowadziły do twierdzeń, że we współczesnej cywilizacji ma się do czynienia nie tylko z nowym modelem procesu innowacyjnego, lecz także z nowym mechanizmem wytwarzania wiedzy i innowacji. Czołowym reprezentantem tej myśli jest Michael Gibbons<sup>6</sup>. Autor ten wskazuje, że:

- a) tworzenie wiedzy odbywa się w kontekście konkretnego zastosowania, chodzi więc tutaj o tworzenie wiedzy w zamierzeniu użytecznej (dla przemysłu, rządu lub dla społeczeństwa w ogólności);
- b) następuje dalszy wzrost roli nauki i znaczenia badań interdyscyplinarnych oraz transdyscyplinarnych, a także analiz społecznych skutków postępu technicznego zmierzającego do zwiększenia stopnia adaptacyjności społeczeństw do nowych warunków pracy, życia, kształcenia itp.;

<sup>4</sup> S. Kwiatkowski, *Spółczesność innowacyjna*, PWN, Warszawa 1990, s. 79.

<sup>5</sup> S.J. Klein, N. Rosenberg, *An Overview of Innovation* [w:] *The Positive Sum Strategy. Harnessing Technology for Economic Growth*, National Academy of Sciences, Washington, DC 1986 (za: <http://fermat.nap.edu/books/0309036305/html/269.html>; dostęp: 12.12.2010).

<sup>6</sup> M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny i in., *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publications, London 1994.

- c) ujawnia się niejednorodność i różnorodność form organizacyjnych, wyrażająca się wzrostem liczby miejsc, w których może powstawać wiedza, funkcjonowaniem sieci komunikacyjnych itp.;
  - d) szczególną rolę przejmują regiony, zaś endogenne czynniki decydują o ich atrakcyjności w procesie alokacji potencjału inwestycyjnego i B&R;
6. formułując takie opinie, Gibbons podważa powszechny pogląd, że o rozwoju określonej dziedziny nauki i techniki mogą decydować tylko ci, którzy ją sami uprawiają. Ten sposób rozumowania ukazuje znacznie szerszy społeczny kontekst procesu innowacyjnego i rolę wielu instytucji oraz interesariuszy; wskazuje też ścieżki dla edukacji. Poglądy Gibbonsa były już wcześniej omawiane w polskiej literaturze przedmiotu<sup>7</sup>; będą też wykorzystywane w dalszej części niniejszego opracowania;
7. kolejnym wyznacznikiem współczesnych kierunków rozwoju, bez wątpienia ściśle związanym z głębokimi przeobrażeniami postaw cywilizacyjnych, jest konieczność respektowania, a nawet opierania strategii rozwoju krajów i organizacji na ocenie skutków ekologicznych ich działalności. U podstaw tej orientacji leży świadomość, że w ostatnich dekadach następuje drastyczna zmiana podstawowego układu Człowiek – Ziemia, rodząca nowe i coraz bardziej przewidywalne niebezpieczeństwa. Dzieje się tak, ponieważ<sup>8</sup>:
- a) wzrasta i nasila się postęp naukowo-technologiczny, pozwalający na coraz bardziej intensywne opanowanie przyrody. Jego konsekwencją jest zwiększenie się bezwzględnej ilości zasobów naturalnych przetwarzanych na potrzeby ludzi, mimo iż stale się obniża zużycie jednostkowe poszczególnych zasobów (nie dotyczy to wody), zwłaszcza zaś energii. Jak podaje Vitousek<sup>9</sup>) ludzkość konsumuje mniej niż 1% ziemskiego pierwotnego produktu netto, lecz zawłaszcza i niszczy jego 40%. Musi to w konsekwencji napotkać barierę zasobów naturalnych Ziemi (może się ona przejawiać w różnej postaci: zasobów geologicznych, jakości wód, powietrza itp., cech klimatycznych itd.). Jak uczy historia, zasoby zawsze w nieunikniony sposób zostają całkowicie wyeksploatowane, bowiem nieopohamowana żądza ludzka i krótkowzroczność przeważa nad myśleniem o przyszłości, o długoterminowych korzyściach;
  - b) napotkanie na barierę naturalnych cech i zasobów może prowadzić do zmian nieodwracalnych, do zmian homeostazy środowiska, bowiem coraz trudniej jest nie tylko utrzymać *status quo* naturalnego środowiska, lecz również przeszkodzić w pogarszaniu się jego jakości na szerszą skalę. Mają na to wpływ: opóźnione w czasie następstwa ekologiczne spowodowane przez rosnące ilości szkodliwych substancji chemicznych; wpływ

<sup>7</sup> A. Matczewski, A. Rychlicka, *Praca w sieci a procesy innowacyjne*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1997, nr 3, s. 277–292.

<sup>8</sup> W części wykorzystuje się tu sformułowania Józefa Pajestki zawarte w pracy: J. Pajestka, *Polskie frustracje i wyzwania*, Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1991, s. 27.

<sup>9</sup> Za: J.M. Szymański, *Zmiany globalne i globalne zagrożenia*, za: <http://pracownia.org.pl/dzikie-zycie-numery-archiwalne,2206,article,3787/> (dostęp: 12.12.2010).

globalnych przemian w stanie naturalnego środowiska; różnica między czasem, w jakim należy oczekiwać zmian w środowisku, a czasem jakiego potrzebuje społeczność ludzka, aby tym zmianom zaradzić.

Wskazane tendencje, uwarunkowania i ograniczenia już wpływają na struktury przemysłowe, choć w różnym stopniu i z odmienną w poszczególnych krajach dynamiką. Wysokie stają się progi społecznej akceptacji podejmowanych decyzji w zakresie przekształceń technologicznych; wyraża się to między innymi odmiennością podejmowanych strategii rozwoju gospodarczego, zróżnicowaniem modeli systemów zarządzania, w tym eksploatacji systemów technicznych. Niewykluczone, że wymiar globalny tego problemu powoduje, iż zapewne następne pokolenie Europejczyków będzie pierwszym, dla którego jakość środowiska będzie zależeć w dużym stopniu od poczynań poza obrębem ich kontynentu.

To, co cechuje współczesną cywilizację, to niebываły wpływ techniki na wszystkie obszary aktywności człowieka. Jednocześnie, mówiąc o kształcie przemysłu za lat kilkanaście i więcej, nie należy zapominać, mimo fascynacji, jaką wywołuje postęp techniczny i jego oddziaływanie na różne obszary życia, iż w istocie rzeczy ewolucja technologiczna nie w każdej dziedzinie przebiega skokowo, nie zawsze wiąże się z gwałtownymi przemianami w sferze produkcji i nadbudowie społecznej. W rzeczywistości bowiem wszystkie techniki są, choć w różnym stopniu, zależne jedna od drugiej; muszą też być one w jakiś sposób spójne. Powstaje więc, ujmując to w historycznym wymiarze, pewien ich zbiór, który można by nazwać makrosystemem technicznym, wewnątrznie zgodnym na różnych poziomach. W miarę upływu czasu staje się on – podobnie jak technika – coraz częściej skomplikowany, trudniejszy do opanowania; wytwarza nowe struktury przemysłowe i nowe organizacje społeczne. Często jednakże w odczuciu społecznym, i tak też pewnie działo się na początku i w połowie lat 80. XX stulecia, powstaje wrażenie, że nastąpiło przyspieszenie przemian technologicznych. W rzeczywistości zaś odczucie to wywołane jest społecznym odbiorem ogólnie widocznego skracania się czasu niezbędnego decydom różnego szczebla dla zrozumienia i uchwycenia możliwych do osiągnięcia korzyści w wyniku wdrożenia nowych technologii. Współczesne kadry kierownicze, dobrze przygotowane pod względem teoretycznym, świadome postępu naukowo-technicznego, są zdolne do wręcz natychmiastowego uchwycenia i oceny nowych pomysłów, przekształcenia ich w innowacje zdadne do szybkiego wykorzystania. To też powoduje, że obecny etap postępu technicznego niezwykle silnie wiąże sferę aplikacji z naukami podstawowymi, które same znajdują się w fazie dynamicznego rozwoju, charakteryzującego się wyjątkową różnorodnością każdego z jej składników i wyjątkową transdyscyplinarnością. Wykazał to dowodnie cytowany już wcześniej M. Gibbons. Można zatem zgodzić się z opinią znakomitego francuskiego historyka Jacques'a Le Goffa (już cytowanego, lecz w odmiennej kwestii), że „jeśli utrzyma się historyczny rytm takich rewolucji [technicznych – przyp. A.M.], to obecna może rozwijać i kształtować nasze społeczeństwo aż do połowy następnego stulecia [czyli do XXI w. – przyp. A.M.]”<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> J. Le Goff, *Turniej metafor*, „Forum” nr 1309, z dnia 26.08.1990.

Wskazana logika rozwoju techniki oraz istota procesów substytucji technologii pozwalają sądzić, że po 2010 roku techniki wywodzące się z mikro- i nanoelektroniki oraz informatyki będą nadal stymulować przekształcenia w praktycznie wszystkich sektorach gospodarczych. Elektronika wraz ze swymi odgałęzieniami, zwłaszcza robotyką, wyznacza nowy kształt makrosystemu technicznego, który prawdopodobnie zrodzi nowe struktury przemysłowe i organizacyjne, przekształcające ramy tradycyjnego przedsiębiorstwa przemysłowego. Istotną rolę odegra również biotechnologia oparta o biologię molekularną. Innowacje w tej dziedzinie będą miały nie mniejszy wpływ na strukturę przemysłową niż elektronika i informatyka. Biotechnologie zasadniczo odmienią sposoby produkcji przemysłowej; pozwolą na przekształcanie materii za pomocą bakterii, tworzenie jakościowo nowych materiałów. Procesy te będą sprzyjać oszczędności surowców i energii, zmieniać technologie procesowe, częściowo czas wykonawstwa zadań itp. Trudno jednakże już teraz wyrażać opinie co do przyszłej struktury przemysłowej w obszarze biotechnologii i systemów mieszanych. Można jednak twierdzić, że kształt fabryki początku XXI wieku wyznaczają obecnie dostrzegane tendencje w ewolucji technologicznej, a zarazem ogólne procesy rozwoju społeczno-gospodarczego świata i jego poszczególnych regionów. I tak w perspektywie najbliższych kilkunastu lat obserwować się będzie:

1. upowszechnienie we wszystkich gałęziach gospodarczych, lecz z różnym natężeniem, technologii, które na przełomie XX i XXI wieku wykorzystywane były wyłącznie w przodujących na świecie przedsiębiorstwach. Ma się tu na myśli technologie o wysokim tempie wzrostu, do których zalicza się biotechnologię, nanotechnologię, technologię informacyjną oraz wiele dziedzin zaawansowanej technologii poszczególnych sektorów (biometrii, lotnictwa i kosmonautyki, elektrotechniki, logistyki oraz ochrony środowiska: wykorzystanie energii wiatru, energii słonecznej i biomasy). Taką strategię rozwoju prowadzą przede wszystkim Stany Zjednoczone, a w Europie – Niemcy. Przytacza się tu przykład niemiecki również z tego powodu, by uwypuklić fakt, że technologie te rozwijają nie tylko wielkie przedsiębiorstwa, takie jak Siemens, Volkswagen czy BASF, ale też – dziesiątki tysięcy firm małej i średniej wielkości (do 500 pracowników) często łączące się w klastry przemysłowe. Sektor małych i średnich przedsiębiorstw zatrudnia najwięcej pracowników (ponad 20 mln) i udostępnia ponadto przeważającą ilość miejsc nauki zawodu<sup>11</sup>;
2. przyśpieszenie postępu technicznego, wyrażającego się m.in. w powszechnym wprowadzaniu nowych materiałów i metod ich obróbki, wzroście parametrów fizyko-technicznych urządzeń oraz standaryzacji, dalszej automatyzacji procesów technologicznych, a zarazem elastyczności metod eksploatacji i programowania;
3. integrację poszczególnych technologii w systemach technicznych. Szczególnie ważnym celem, który wymusza integrację, jest zapewnienie elastyczności sy-

<sup>11</sup> Za: <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/pl/gospodarka/main-content-06/przewaga-technologiczna-w-wielu-branach.html> (dostęp: 16.12.2010).



stemów produkcyjnych, czyli stworzenie możliwości efektywnego przestawiania się na realizację nowych zadań produkcyjnych. Spełnienie tego celu wymaga nowych rozwiązań w sferze powiązań systemów produkcyjnych, projektowych i handlowych opartych o nowe zasady integracji systemów informatycznych. Wymusza to nowe zasady współpracy wielu specjalistów w przedsiębiorstwach i z otoczeniem. Wiedzę i umiejętności w tym zakresie powinni nabywać studenci szkół wyższych o profilu technicznym oraz w dziedzinie ekonomii i zarządzania;

4. narastanie trudności w rozwoju i opanowywaniu nowych technologii w obrębie jednego izolowanego kraju, co wpłynie na zacieśnianie współpracy międzynarodowej, kreowanie nowych jej form, rozwój kontaktów politycznych, gospodarczych i kulturalnych;
5. dalszy wzrost roli nauki i znaczenia badań interdyscyplinarnych, badań nad społecznymi skutkami postępu technicznego oraz prac zmierzających do zwiększenia stopnia adaptacyjności społeczeństw do nowych warunków pracy, życia, kształcenia itp.;
6. nowe podejście do prognozowania gospodarczego. Współcześnie wszystkie przedsiębiorstwa, zwłaszcza zaś duże korporacje, a także organy administracji rządowej i samorządowej, przypisują duże znaczenie badaniom prognostycznym. Szczególne miejsce w tym nurcie prac znajduje prognozowanie naukowe i technologiczne. Rzecz przy tym interesująca: o ile jeszcze w drugiej połowie XX wieku ten obszar badawczy był praktycznie zdominowany przez naukowców i ośrodki naukowo-badawcze, uniwersyteckie, renomowane firmy doradztwa technologicznego czy też korporacje uczonych, o tyle już w końcu lat 90. udział prac prognostycznych w obszarze technologii inicjowanych i realizowanych przez korporacje gospodarcze był bardzo znaczący, a w niektórych krajach dominujący. W Europie przykładem może być Finlandia, Szwajcaria, czy też w niektórych sektorach gospodarczych Francja. Podważa się tym samym powszechny pogląd, że o rozwoju określonej dziedziny nauki i techniki mogą decydować tylko ci, którzy ją sami uprawiają. Ukazuje się znacznie szerszy społeczny kontekst procesu innowacyjnego i rolę wielu instytucji oraz interesariuszy. Myślenie takie stworzyło grunt dla Foresightu. U podstaw tej techniki leży założenie, że nauka i technika mają służyć w głównej mierze rozwiązywaniu wyzwań cywilizacyjnych, zaspokajaniu aspiracji społecznych, podnoszeniu dobrobytu społeczeństw w harmonii społecznej i ekologicznej. Tę różnicę między tradycyjnie rozumianym prognozowaniem, zwłaszcza dziedzinowym, trafnie podkreśla Frank Glod, wskazując, że to, co różni Foresight od przewidywania czy też planowania tradycyjnego, to jego „wymiar partycypacyjny”, czyli akcent, jaki kładzie się na pracę sieciową i na konsultacje ze wszystkimi aktorami, których ten proces obejmuje, celem osiągnięcia konsensusu, wspólnej wizji przyszłości<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Za: [http://www.gouvernement.lu/salle\\_presse/actualite/2006/01/20Biltgen\\_fnr\\_foreight/index.html](http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2006/01/20Biltgen_fnr_foreight/index.html) (dostęp: 12.12.2010).

Opierając się też na własnych obserwacjach, autor niniejszej wypowiedzi uważa, że bardzo trafne jest twierdzenie Bena R. Martina i Johna Irvina<sup>13</sup>, iż celem Foresightu ma być zapewnienie, by te dziedziny, które mogą przynosić najwięcej korzyści w przyszłości, zostały zidentyfikowane jak najwcześniej<sup>14</sup>.

Istniejące uwarunkowania cywilizacyjne i stopień społecznej akceptacji rozwiązań właściwych cywilizacjom Zachodu wpływać będą na kształt przyszłej produkcji (fabryki jutra) w różnym stopniu, z różną w poszczególnych krajach dynamiką. Uwidoczni się to m.in. w odmienności podejmowanych strategii rozwoju gospodarczego, zróżnicowaniu modeli systemów zarządzania, różnym stopniu społecznej akceptacji nowych technologii. Warto w tym miejscu podkreślić również, że rozwój nauki i techniki wymaga głębokich zmian w prawie i w sposobie działania wielu instytucji. Jak bowiem trafnie podkreślają Lawrence H. Summers i J. Bradford DeLong: „Dziedziny, które mają duże koszty stałe i bliskie zera koszty zmienne, charakteryzuje jeszcze jedno: wykazują one tendencje do monopolizacji”<sup>15</sup>. Jest więc oczywiste, że powinno się tak kształtować politykę państwa, by monopolisci nie wstrzymywali następnego pokolenia innowacji oraz by zapobiegała ona osiągnięciu zbyt dużych zysków monopolistycznych przy dostarczaniu podstawowych usług. Trafna i inspirująca dla budowania strategii rozwojowych jest też uwaga tychże autorów, iż: „Sektory technologiczne mają swoją zasadę działania: rynkowy lider robi fortunę, pierwsi naśladowcy ledwie sobie radzą, a wszyscy inni bankrutują. Jedyną istotną formą konkurencji staje się zatem rywalizacja o wiodącą pozycję w przyszłości”<sup>16</sup>.

### 1.3. Cechy współczesnego zarządzania: podstawowe czynniki osiągnięcia przewagi konkurencyjnej przez przedsiębiorstwa w obecnych i przewidywanych warunkach prowadzenia działalności gospodarczej

Do podstawowych cech współczesnego zarządzania można zaliczyć, w pierwszej kolejności, nowe podejście do *strategii konkurencji*. Globalizacja powoduje, że współczesny świat biznesu zaczyna generować nowego rodzaju struktury, na wzór znanych w przyrodzie tkanek. Jak to trafnie określił James Moore, największe szanse przetrwania i rozwoju mają te firmy, które nie ograniczają się do doskonalenia swych produktów i usług, ale nawiązują z innymi firmami współpracę opartą na jakościowo nowych zasadach i tworzą w ten sposób swoiste ekosystemy przemysłowo-

---

<sup>13</sup> B.R. Martin, I. Irvin, *Research Foresight: Priority-Setting in Science*, Pinter Publishers, London–New York 1989.

<sup>14</sup> To odwołanie się do omówienia poglądów Martina i Irvina dokonane przez: J. Jabłecka, *Koordynacja badań akademickich. Teorie, koncepcje i rzeczywistość*, CBPNiSzW, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002, s. 102–104.

<sup>15</sup> L.H. Summers, J.B. DeLong, *Nowe reguły dla nowej gospodarki*, „Rzeczpospolita. Ekonomia” 2002, z dnia 15 czerwca.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

-handlowe<sup>17</sup>. Wyraża się to przede wszystkim w tym, że firmy wprawdzie nadal konkurują ze sobą, ale jednocześnie współpracują<sup>18</sup>. Nie znaczy to, że konkurencja w ogóle zanika: w samej rzeczy potęguje się. Dotychczas mówiono o konkurencji w kategoriach wyrobów i rynków, stąd też nurt myślenia strategicznego określany jako pozycyjny. Współcześnie akcentuje się środowisko, w którym robi się interesy. Kierownictwa organizacji gospodarczych zaczynają rozumieć, że czasem lepiej ewoluować razem z rywalem, niż z nim konkurować – wówczas mogą na tym skorzystać wszystkie zainteresowane strony. Firmy muszą bowiem rozwijać się w określonym środowisku, muszą się liczyć z tym, że pojawiają się w nim zarówno więzi współpracy, jak i konflikty. Funkcjonowanie w takim środowisku oznacza więc, że trzeba sporządzać w pewnych obszarach wspólne plany perspektywiczne, nieustannie zawierać różnorakie układy, tworzyć sojusze, negocjować transakcje i radzić sobie ze skomplikowanymi układami stosunków społecznych i politycznych. Uprawiające taką strategię firmy przestają przestrzegać tradycyjnych podziałów branżowych i reguł działalności przemysłowo-handlowej. Łączy je tendencja do przemodelowania zakresu interesów i wytyczania na nowo coraz mniej sztywnych granic międzybranżowych. Obalane jest założenie, że istnieją wydzielone, trwałe dziedziny działalności, w których konkurenci walczą o uzyskanie pozycji dominującej. Takie podejście nie dotyczy przy tym wyłącznie firm funkcjonujących w sektorach wysokich technologii; dostrzega się je również w tzw. branżach tradycyjnych. Przykładem mogą być fuzje i dywersyfikacja produktowa wielu koncernów elektromaszynowych, czy też hutnictwa żelaza i stali. Podejście to, będące wyrazem dążenia menedżerów, aby przewodzić w tym nowym i ulotnym łądzie światowym, jest podstawową siłą sprawczą obserwowanego w gospodarce globalnej nieustannego procesu gruntownego przeobrażania się firm i struktur gospodarczej, nowej „tkanki”; po to, by mogła ona żyć.

Kolejna cecha współczesnego zarządzania, jako następstwo globalizacji, to sprawa tzw. *elastyczności*. Jest to wielce złożona kwestia nie tylko w planie organizacyjnym i technicznym, ale i w psychologicznym. By móc konkurować na rynku globalnym, należy coraz bezwzględniej respektować zasadę planowania produkcji według logiki *just in time*. Nie jest to bynajmniej sprawa prosta, jeżeli produkcja realizowana jest w skali globalnej. Wymaga to wielkiej adaptacyjności systemów produkcyjnych, przy czym należy mieć na uwadze, że system zautomatyzowany nie musi być wcale „elastyczny”, wprost przeciwnie – może być bardzo „sztywny”. Ale nie ten techniczny aspekt jest tu najważniejszy: chodzi o coś innego. Przez dziesiątki lat ludzie w różnego rodzaju organizacjach przyzwyczaili się do tego, że należy dążyć do maksymalnego wykorzystania zainstalowanych maszyn i urządzeń. A tu okazuje się, że by elastycznie dostosować się do zmiennych wymagań rynku, należy pewną część maszyn wykorzystywać zaledwie w 20–40%. Co więcej: tzw. planowe i rytmiczne wykonywanie zadań produkcyjnych, wręcz świętość w gospodarce tradycyjnej – nijak się ma do wymagań współczesnego rynku. Sprawa podstawowa to

<sup>17</sup> J. Moore, *The Death of Competition: Leadership and Strategy in the Age of Business Ecosystems*, Harperbusiness, New York 1997.

<sup>18</sup> Warto podkreślić, że jest to być może pożytek z krytyki globalizmu.

sprzedać. Dostosowanie się do wymagań rynku, czyli owa „elastyczność”, zaczyna zarazem w coraz większym stopniu dotyczyć nie tylko elastyczności pracy systemów technicznych, lecz również ludzi. Cechą charakterystyczną gospodarek lat 60. w rozwiniętych gospodarczo krajach świata było to, że przede wszystkim robotnicy pracowali w stałych cyklach (po 7,5 do 8 godzin przez pięć dni w tygodniu) i płacono im za wykonaną pracę i dyspozycyjność. Współcześnie przedsiębiorcom poddawanych konkurencji globalnej coraz trudniej zapewnić wymaganą elastyczność tylko drogą automatyzacji systemów produkcyjnych. Konieczne staje się wprowadzenie „elastycznych” systemów czasu pracy. Kraje „starej” UE już w latach 80. XX wieku stosownie zmodyfikowały ustawodawstwo pracy. W Polsce pewne zmiany w tym kierunku nastąpiły dopiero w 2008 r., przy czym zmiany w ustawodawstwie pracy w latach 90. miały odwrotny kierunek.

Nowoczesne techniki i technologie to również czynnik wpływający w zasadniczy, jakościowo nowy sposób na zarządzanie przedsiębiorstwem. Ma się tu na myśli nie tylko wymiar rynkowy, jakim jest technologicznie nowy wyrób, lecz także wpływ na wewnętrzną organizację procesów wytwórczych i zarządzanie. Nowe materiały to nowe metody obróbki czy montażu, a więc i nowe zasady organizacji produkcji i odmienne kwalifikacje. Wprowadzanie nowych systemów automatyzacji to zmiana funkcji operatorskich, zmiana zasad zbierania i przetwarzania informacji; wprowadzenie informatyki i nowych środków łączności to głębokie przeobrażenie systemów informowania kierownictw, wspomaganie decyzji kierowniczych itd. Można więc stwierdzić, że nowe technologie stawiają przed kadrami kierowniczymi i projektantami systemów produkcyjnych i zarządzania kolejne wielkie wyzwanie: *umiejętność zespolenia nowej techniki z zarządzaniem produkcją.*

Kolejne fundamentalne wyzwanie, jakie staje przed współczesnym zarządzaniem, to problem partycypacji pracowniczej. Abstrahując od uwarunkowań politycznych tego zagadnienia, można stwierdzić, że zwiększenie stopnia partycypacji pracowniczej w procesach zarządzania organizacjami jest cywilizacyjną koniecznością. Nie należy przy tym się łudzić, że zadanie to wypełnia prywatyzacja przedsiębiorstw, zwłaszcza zaś powszechny akcjonariat. Innowacyjność organizacjom zapewnia tylko aktywna i twórcza postawa ogółu pracowników. Obecny stan przekształceń technologicznych nakłada bowiem dodatkowe wymagania. Wiadomo, iż współczesna organizacja, a zwłaszcza przedsiębiorstwo przemysłowe, wyposażone w nowoczesne systemy produkcyjne, nie osiągnie konkurencyjnej pozycji strategicznej na rynku światowym, jeżeli nie uruchomi w szeroko rozumianej sferze produkcji nowych jakościowo mechanizmów motywacyjnych. Wpływają one z odmiennie zarysowującej się współcześnie filozofii organizacji procesów wytwórczych, przy czym nie jest ona wymuszana tylko myślą społeczną, lecz także wymaganiami narzucanymi przez rozwój nauki i techniki, przez nowe generacje systemów technicznych – przede wszystkim przez systemy elastyczne. Powstaje więc model nowego zarządzania produkcją, uwzględniającego pełniej dynamikę przekształceń technologicznych i wykorzystującego efekt wynikający z powiązania innowacji technologicznych i organizacyjnych. Dowody na to znaleźć można w różnych regionach świata. Również wspomniane zautomatyzowane elastyczne systemy produkcyjne przetwarzają pracę

z modelu jednostkowego na pracę w ekipie: po prostu nie można ich eksploatować inaczej, jak tylko wykorzystując efekt synergijny, jaki tworzy ekipa, której każdy członek przekazuje swoją wiedzę i umiejętności firmie. Pamiętać należy także, że młodzi, dobrze wykształceni ludzie pragną w pracy realizować swoje uzasadnione aspiracje. Wykorzystanie tego potencjału jest szczególnym wyzwaniem, przed którym stoi współczesne zarządzanie.

Globalizacja i nowe technologie informatyczne generują kolejne wyzwanie wobec zarządzania: jest nim praca w sieciach. W nowoczesnym przedsiębiorstwie przemysłowym, instytucjach finansowych, nie mówiąc już o placówkach naukowo-badawczych, doradczych i projektowych, praca w sieciach stała się standardem. Wbrew potocznym opiniom praca w sieci nie jest innowacją z ostatnich lat. Od dawna bowiem ludzie, tworząc nowe wartości intelektualne, komunikowali się, wymieniając informacje o podejmowanych pracach, osiąganych wynikach częściowych, z myślą, że nie tylko umożliwi im to upowszechnienie wyników własnych prac, lecz stworzy możliwość osiągnięcia jakościowo nowych rezultatów na wyższym poziomie teoretycznego uogólnienia, czy też na przykład skonstruowania urządzenia o nowych własnościach. Jeżeli procesy te przebiegały w ramach jednej organizacji, to dążono do tworzenia takich rozwiązań strukturalnych, by zapewnić drożność kanałów informacyjnych oraz zwiększyć stopień kooperacji, a także mobilność kadr; tak właśnie rodziły się struktury macierzowe i kolegalne. Zwiększenie stopnia współpracy z partnerami zewnętrznymi, na przykład badaczami z innych ośrodków krajów czy też specjalistami z innych dziedzin, uzyskiwano nie tylko poprzez kontakty bezpośrednie między zainteresowanymi. Można więc twierdzić, że to, co współcześnie nazywa się pracą w sieci, nie jest rozwiązaniem ani też podejściem metodycznym, które powstało nagle, bez uprzedniego wykształcenia się wielu mechanizmów współpracy i struktur organizacyjnych, a także złożonych uregulowań prawnych i etycznych. Obecne zaś wyróżnienie pracy w sieci stanowi wprawdzie wyraźną alternatywę dla pracy w tradycyjnie rozumianych strukturach organizacyjnych, nie może być jednak traktowane jako rozwiązanie, które samo w sobie stanowi innowację o charakterze przełomowym. Co jednak spowodowało, że tak wyraźnie wyodrębnia się pracę w sieci, przeciwstawiając ją innym formom strukturalnym organizacji procesów, od badawczych do produkcyjnych? Można uznać, że owo szczególne znaczenie tej organizacji wypływa głównie z faktu, że choć samo w sobie, jak już podkreślono uprzednio, nie zawiera istotnych, jakościowo nowych rozwiązań strukturalnych, to jednak dzięki nowym zasadom wymiany informacji, w następstwie zwiększenia dostępu do bogatych zasobów informacji i wiedzy oraz szybkości jej wymiany, a także nowym zasadom jej przetwarzania i wykorzystania (m.in. dzięki tzw. sztucznej inteligencji) – uzyskuje się *jakościowo nowe rezultaty*, często właśnie o przełomowym (rewolucyjnym) charakterze. Wiąże się – przede wszystkim w strukturach sieciowych – potencjał innowacyjny wielu instytucji, wielonarodowych zespołów pracowników akademickich i przemysłowych, funkcjonujących według nowych zasad współdziałania, często opierających się także na nieformalnych kanałach komunikacji między partnerami. Prowadzi to do tego, że nadal dominujący sposób wytwarzania wyrobów i usług, w tym naukowo-badawczych

i projektowych, podlega radykalnym przemianom. Stawia to także nowe wyzwania przed zarządzeniem, zwłaszcza jeśli chodzi o łączenie wiedzy i strumieni materiałowych pochodzących z różnych źródeł. Cytowany już M. Gibbons twierdzi wręcz, że sieć wykształca nowy styl zarządzania, charakteryzujący się dwiema wielkościami: przepuszczalnością (*permeability*) i pośrednictwem (*brokering*). Przepuszczalność ma się wyrażać w tym, że rozproszone wytwarzanie wiedzy *wymusza tworzenie nowych form organizacyjnych i prowadzi do decentralizacji*, zwłaszcza w sektorach generujących innowacje technologiczne, osłabiając zarazem centralistyczne zapędy biurokracji państwowej. Pośrednictwo w strukturach sieciowych, z założenia opartych na wytwarzaniu rozproszonym, jest nieodzowne, ponieważ w realizację projektów angażuje się duża ilość podmiotów i osób, a nie wszystkie z nich posiadają wystarczającą wiedzę specjalistyczną. Jednocześnie jest to pośrednictwo na nowym jakościowo poziomie: wymaga wysokich umiejętności, bowiem osoby biorące udział w tworzeniu innowacji wywodzą się zwykle z wielu zróżnicowanych pod względem specjalności instytucji, rozproszonych pod względem geograficznym, a ponadto mogące poświęcać problemowi lub projektowi tylko część swojego czasu pracy. Praca w sieci pociąga więc za sobą konieczność istotnego wzbogacenia metodyki projektowania tych sieci, zmiany zasad i metod zarządzania oraz odmiennych instytucji. Przede wszystkim jednak potrzebni są ludzie o nowych umiejętnościach. Wymagania, jakie stawia przed zarządzającym sieciowy układ organizacji, są, jak się wydaje, wypadkową czterech podstawowych czynników w sposób znaczący zmieniających obraz organizacji, a mianowicie: specyfika wymagań wobec szeregowych pracowników; odmienny od tradycyjnego system motywacyjny, charakterystyczny dla organizacji wykorzystujących sieć; styl sprawowania władzy, a w konsekwencji specyficzne wymagania wobec kultury organizacyjnej.

Współczesne zarządzanie, stając przed wyzwaniami cywilizacyjnymi, to nie tylko nowe podejścia metodologiczne – to przede wszystkim nowe wymagania wobec kadr kierowniczych. Co zatem powinno cechować kreatywnego i efektywnego menedżera?

- Bardzo dobra umiejętność szybkiej diagnozy sytuacji – umiejętność szybkiej syntezy rozproszonego materiału informacyjnego, umiejętność tworzenia zintegrowanej struktury z amorficznych informacji – daje to zarządzającemu naturalną możliwość pracy nad rozwojem strategii przedsiębiorstwa.
- Osobiste zaangażowanie w stymulowanie procesów innowacyjnych (umiejętność tworzenia i wykorzystania silnych i sprawnych nieformalnych więzi wewnątrz organizacji).
- Umiejętność odpowiedzialnego sterowania poziomem otwartości wewnątrz organizacji: umiejętność tworzenia i respektowania granic indywidualnych i grupowych wewnątrz organizacji.
- Umiejętność stymulowania i korzystania z grupowych procesów myślenia.
- Tworzenie płynnych granic roli zawodowej: umiejętność korzystania z ekspertów od zadania.
- Umiejętność delegowania władzy i odpowiedzialności, gdyż w nowych organizacjach innowacyjnych, zwłaszcza w sieciach, bardzo często zarządzającym jest ten, kto ma pomysł.

Rodzi to pytanie o sposób kształcenia takich specjalistów. Czy powinni to być znakomicie zorientowani specjaliści funkcjonalni, czy przeciwnie – przede wszystkim kompetentni interpersonalnie specjaliści od zachowań ludzi o różnym rdzeniu kulturowym, generaliści zdolni do trafnego przewidywania rozwoju sytuacji w otoczeniu i znalezienia pożądanego rozwiązania? Na to pytanie trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi: być może dobrze jest umieć to wszystko. Niezależnie jednak od podejścia do kwestii kierunków i zawartości procesów edukacyjnych system edukacji, i to już na pierwszych etapach, powinien współkształtować (z rodziną, organizacjami wsparcia dydaktycznego itp.) postawę (ducha) przedsiębiorczości wśród młodych ludzi, kształtować i wspierać kulturę, która jest przyjaźniej nastawiona do przedsiębiorczości i rozwoju różnorodnych form aktywności, w tym działalności gospodarczej; przedsiębiorczość powinna bowiem być rozumiana jako zdolność jednostki do wcielania pomysłów w czyn. Można zatem mówić, iż stać się winna kluczową dla wszystkich młodych ludzi umiejętnością, a jeśli umiejętnością – to odwołując się do Henri Fayola, można i należy jej nauczać.

#### 1.4. Kierunki zmian w systemie szkolnictwa wyższego i zaplecza naukowo-badawczego w celu sprostania nowym wyzwaniom konkurencyjnym – priorytety

Kluczowe znaczenie w realizacji strategii rozwojowej przedsiębiorstw opartej o wymiar technologiczny, czy też szerzej – o koncepcję przedsiębiorstwa opartej o wiedzę – odgrywa czynnik ludzki, a ściślej kadry inżynierskie i menedżerowie, absolwenci wyższych uczelni technicznych oraz ekonomicznych i zarządzania. Szczególnie trudnym zagadnieniem jest sprawa kształcenia inżynierów w obszarze zaawansowanych technologii. Aby uzyskać i utrzymać przewagę konkurencyjną w planie technologicznym, przedsiębiorstwa powinny elastycznie dopasowywać się do zmian w popycie na technologie. Trudno jednak tego dokonać, gdy nowo przyjmowani pracownicy nie dysponują nowoczesną wiedzą, a już pracujący mają wiedzę przestarzałą i nie zapewnia się im dostępu do aktualnych i użytecznych informacji o technologiach. O ile w planie teoretycznym wszystkie uczelnie w krajach rozwiniętych dysponują podobnymi narzędziami dydaktycznymi, o tyle już w obszarze wiedzy praktycznej możliwości prowadzenia zajęć obejmujących zaawansowane technologie są bardzo zróżnicowane. Tylko nieliczne uczelnie techniczne w świecie są w stanie zapewnić nauczanie w formule *learning by doing*, czy to w ramach własnych laboratoriów, czy też we współpracy z przemysłem. Ta formuła uczenia, ściśle związana z naukami ekonomicznymi, w ostatnich latach staje się fundamentem nauczania w wielu innych dyscyplinach i kierunkach. Zgodnie z filozofią tego nauczania nauka jest prowadzona w rzeczywistych sytuacjach, warunkach i czasie. Student bądź pracownik rozwiązują problemy, które mogłyby się zdarzyć podczas wykonywania określonych zadań.

Zapewnienie nauczania w prezentowanej logice wymaga nowych rozwiązań strukturalnych w relacjach *szkoła wyższa–przemysł*, szczególnie w przypadku

przekazywania wiedzy w obszarze wysokich technologii. Kluczowe znaczenie ma budowa wspólnych struktur, zwłaszcza laboratoriów i stanowisk badawczych. Im bardziej zaawansowane technologie, tym mniejsze szanse, iż stanowiska laboratoryjne, z choćby tylko częściowym wykorzystaniem dydaktycznym, powstaną na uczelniach. Właścicielami systemów opartych o wysokie technologie, czy też je wytwarzających, jak na przykład elementy i zespoły mikroelektroniczne bardzo wysokiej skali integracji, są głównie wielkie koncerny; rzecz w tym, że również one zgłaszają zapotrzebowanie na absolwentów z dziedzin niezbędnych dla rozwoju ich technologii i tworzenia nowych. To oczywiste, że nie jest możliwe stwarzanie wspólnych (mieszanych) struktur na podstawie decyzji administracyjnych, niemniej jednak są niezbędne takie rozwiązania prawne, które umożliwiłyby swobodniejszy, niż dzieje się to obecnie, przepływ środków pieniężnych pomiędzy sektorem publicznym (uczelnie wyższe i państwowe instytuty badawcze) a prywatnymi podmiotami, bezpośrednio zaangażowanymi w rozwój wysokich technologii. Nie jest to pogląd odosobniony: w UE, na szczęblu KE, powstają nowe dyrektywy oraz programy badawcze i inicjatywy wsparcia działalności proinnowacyjnej<sup>19</sup>, w których zakłada się, iż powinny być realizowane w strukturach mieszanych. W praktyce jednak cel ten jest trudny do zrealizowania z bardzo wielu przyczyn natury prawno-formalnej, często również z powodu nadmiernej biurokracji, usprawiedliwianej dbałością o pieniądze podatnika. Mieszanym strukturom na rzecz innowacji technologicznych oraz działalności dydaktycznej w obszarze wysokich technologii nie sprzyjają też w UE, w tym i Polsce, rozwiązania podatkowe, a także ogólne zasady kredytowania przedsięwzięć innowacyjnych. Przykładem może być słaba dynamika wzrostu instytucji kapitału ryzyka i w EU<sup>20</sup>, i w Polsce<sup>21</sup>. Mimo trudności w realizacji struktur mieszanych uważa się, że jest to kierunek nieodzowny w procesie podnoszenia innowacyjności gospodarki europejskiej, i w jej ramach – polskiej. Co więcej, można znaleźć przykłady bardzo udanych w tym kierunku rozwiązań. Dla autora niniejszego szkicu szczególnie interesujące są rozwiązania francuskie. Liczne są przypadki, że renomowane uczelnie z kierunkami nauczania wysokich technologii tworzą specjalistyczne laboratoria skupiające firmy w celu realizacji określo-

<sup>19</sup> Przykładem jest Program Operacyjny Innowacyjna Gospodarka (PO IG), realizowany w latach 2007–2013 i zarządzany przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości (PARP).

<sup>20</sup> Europa jest w pierwszej dekadzie XXI w. drugim po USA rynkiem kapitału ryzyka na świecie. Jednak pomimo dynamicznego wzrostu znaczenia sektora w Europie obserwowanego od połowy lat 90., wydaje się, że wciąż jeszcze istnieje duży potencjał dla jego dalszego rozwoju. Przykładowo, w 2002 roku inwestycje kapitału wysokiego ryzyka w gospodarkę w Ameryce Północnej stanowiły równowartość 0,58% PKB, podczas gdy w Europie jedynie 0,28% (T. Grzelak, *Sektor kapitału ryzyka (VC/PE) w Europie*, „Problemy Zarządzania” 2005, s. 155–172, za: <http://www.pz.wz.uw.edu.pl/issue8/09.pdf>; dostęp: 12.12.2010).

<sup>21</sup> W Polsce działa około 30 instytucji podwyższonego ryzyka, zarówno polskich, jak i zagranicznych, z których większość jest zarejestrowana w tzw. rajach podatkowych. W porównaniu z innymi formami finansowania, wykorzystanie kapitału wysokiego ryzyka przez przedsiębiorstwa w Polsce jest niewielkie (w 2004 r. relacja inwestycji VC/PE do PKB wyniosła jedynie 0,067%). Podstawowe bariery rozwoju *venture capital* to brak systemowego wsparcia tej formy finansowania rozwoju przez kolejne rządy RP. Za: [http://www.inwestycje.pl/private\\_equity\\_venture\\_capital/kapital\\_wysokiego\\_ryzyka;2920;0.html](http://www.inwestycje.pl/private_equity_venture_capital/kapital_wysokiego_ryzyka;2920;0.html) (dostęp: 27.02.2007).



nego celu badawczego i dydaktycznego; w wielu przypadkach w projekcie takim bierze udział kilka szkół i organizacji badawczych. Przykładem może być wspólne przedsięwzięcie znanej w sektorze telekomunikacji paryskiej uczelni Paris Tech, która utworzyła pięć wspólnych laboratoriów z takimi partnerami zewnętrznymi jak: Electricite de France, Alcatel-Lucent Bell Labs., Orange Labs. Laboratoria te, i jest to wyzwanie codzienności, mają *uczyć studentów o wysokim potencjale kultury doskonałości*, „i *de facto* usytuować ich na pozycji inżynierów poszukujących efektywności”<sup>22</sup>. Rozwiązania takie próbuje się też wdrażać w Polsce. Przykłady udanych przedsięwzięć w tym obszarze nie są liczne, warto więc je upowszechniać, a przede wszystkim wspierać, tak środkami przeznaczanymi przez UE i państwo na wzmocnienie gospodarki innowacyjnej<sup>23</sup>, jak i poprzez koncentrowanie środków wypracowanych przez uczelnie<sup>24</sup>.

Drugim ważnym ograniczeniem w wiązaniu struktur badawczych, projektowych i produkcji pilotażowej jest nadal bardzo słaba w EU, a także w Polsce, mobilność pracowników naukowo-dydaktycznych. Co więcej, można uznać na podstawie wielu wypowiedzi prominentnych przedstawicieli środowisk naukowych oraz przedstawicieli rządowych odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe i naukę, że taka aktywność nauczycieli akademickich nie jest wspierana, a często nawet ograniczana. Można by przytoczyć wiele przypadków wskazujących, że duża aktywność w sferach gospodarczych pracowników naukowo-dydaktycznych nie jest cenionym kryterium w przyznawaniu wyższych stanowisk akademickich, szczególnie w odniesieniu do tytułu naukowego. Podobnie przedstawia się sytuacja w kierunku odwrotnym: rzadko kiedy pracownikom nauki udaje się usytuować wysoko w strukturach przemysłowych (nie dotyczy to uczestnictwa naukowców w radach nadzorczych spółek, zwłaszcza z dominującym udziałem w kapitale zakładowym skarbu państwa). W Polsce potrzebne jest szybkie udrożnienie kanałów wymiany kadr naukowych uczelni i doświadczonych badaczy pracujących w przemyśle. Wiele interesujących propozycji w tym zakresie, z którymi autor niniejszej wypowiedzi w dużej mierze się utożsamia, zawiera raport Komisji Europejskiej i ekspertów krajowych w dziedzinie kształcenia na rzecz przedsiębiorczości, szczególnie na studiach nieekonomicznych<sup>25</sup>. Autorzy podają przykłady pozytywnych rozwiązań, godnych

---

<sup>22</sup> Za: <http://www.telecom-paristech.fr/recherche/laboratoires-communs.html#c1709> (dostęp: 25.11.2010).

<sup>23</sup> Szczególną rolę w tym zakresie powinno odgrywać Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, które w swym programie wyraźnie wskazuje, iż wspierać będzie projekty budowy konsorcjów naukowo-przemysłowych (za: [http://www.ncbir.pl/www/index.php?option=com\\_content&task=view&id=829&Itemid=1](http://www.ncbir.pl/www/index.php?option=com_content&task=view&id=829&Itemid=1); dostęp: 25.11.2010).

<sup>24</sup> Takim dobrym przykładem może być inicjatywa Politechniki Gdańskiej i amerykańskiej firmy Eaton Truck Components Sp. z o.o. W Tczewie na Wydziale Mechanicznym w Katedrze Technologii Maszyn i Automatykacji Produkcji powstało nowoczesne laboratorium uczelniano-przemysłowe Programowania Sterowników CNC Obrabiarek i Robotów. Uroczyste otwarcie odbyło się w dniu 7.10.2005 w budynku Wydziału Mechanicznego Politechniki Gdańskiej (Politechnika Gdańska, „Biuletyn Informatyczny”, nr 3 (38), listopad 2005).

<sup>25</sup> European Commission. *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*. Final Report of the Expert Group, March 2008 (za: [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/entr\\_highed\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/entr_highed_en.pdf); dostęp: 25.11.2010).

stosowania w Polsce. We Francji od 1999 roku prawo umożliwia naukowcom czasowe odejście z uczelni i instytutów państwowych (CNRS) w celu utworzenia nowego przedsięwzięcia, w którym wykorzystane będą rezultaty własnych badań naukowych; sprzyjać mają temu inkubatory akademickie (w latach 2000–2005 za pośrednictwem takich inkubatorów naukowcy utworzyli 844 przedsiębiorstwa). Co ważne, jeżeli wyrażą wolę powrotu do uczelni, mają drogę otwartą. Interesujące są także rozwiązania niemieckie: niektóre uczelnie umożliwiają nauczycielom akademickim zdobycie praktycznego doświadczenia w biznesie poprzez czasowe urlopowanie. Na wielu uniwersytetach technicznych (np. na monachijskim)<sup>26</sup> praktykuje się inaczej: najzdolniejsi absolwenci uzyskują pracę kontraktową (zwykle do doktoratu) w laboratoriach uczelnianych. Po uzyskaniu stopnia przenoszą się do przedsiębiorstw (laboratoriów, biur projektowych itp.). Jeśli awansują, uzyskują w środowisku naukowo-technicznym wysoką pozycję, otrzymują propozycję powrotu do uczelni na stanowisko profesorskie (ze zrozumiałych powodów w Polsce ta ścieżka kariery jeszcze wiele lat nie będzie możliwa do pokonania). Jak podają autorzy cytowanego raportu KE, w Hiszpanii, na mocy ustawy z 2007 r., nauczyciele akademicy mogą uczestniczyć w projektach biznesowych (dostrzega się tu zgodność z praktyką polską). W tymże raporcie zwraca się także uwagę, iż społeczności akademickie i biznesowe mogłyby i powinny zasadniczo zwiększyć mobilność międzysektorową. Warunkiem jest jednak stworzenie systemowych zachęt: na przykład instytucje szkolnictwa wyższego oferowałyby w szerszym zakresie dedykowane urlopy naukowe i tymczasowe przeniesienia do przedsiębiorstw oraz mianowałyby nauczycieli akademickich na podstawie doświadczenia w działalności proinnowacyjnej na płaszczyźnie gospodarczej, a nie wyłącznie na podstawie osiągnięć naukowych. W podobny sposób przedsiębiorstwa mogły oferować nauczycielom akademickim stanowiska wyższego szczebla w swoich radach nadzorczych lub w ramach różnego rodzaju zespołów doradczych i projektowych (jak się wydaje, to rozwiązanie jest już w Polsce dość powszechne, mimo iż kolejne działania ministerialne w obszarze szkolnictwa wyższego konsekwentnie dążą do ograniczenia tych więzi „w imię jakości nauczania”).

Trudno się nie zgodzić z opinią autorów przytoczonego (i selektywnie omawianego) raportu, iż dla efektywnej współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego i przedsiębiorstwami wymagana jest pewnego rodzaju zgodność interesów. Przedsiębiorcy muszą dostrzegać, więcej – być przekonani, iż uczelnie wyższe są źródłem wartościowej i potrzebnej w działalności gospodarczej wiedzy teoretycznej oraz dobrze wykształconych absolwentów, a sami też mogą oferować uczelniom coś ze swojego potencjału rozwojowego i doświadczenia praktycznego. Należy mieć ponadto na uwadze, że współpraca ta powinna sytuować się na dwóch płaszczyznach wyróżnionych horyzontem czasowym: perspektywicznym (wieloletnim) i operatywnym (doraźnym). W perspektywie wieloletniej należy budować trwałe struktury współpracy (m.in. wspomniane laboratoria), jak również technopolie, klastry, współpracę badawczo-rozwojową i programowanie nauczania, tworzenie nowych,

<sup>26</sup> Na podstawie obserwacji własnych autora niniejszego opracowania.

„elastycznych” form kształcenia i doksztalcania zawodowego itp. W sferze dydaktycznej oznacza to, że potrzebne jest wzmocnienie w programach nauczania w szkołach wyższych, tak ekonomicznych, jak i technicznych, problematyki:

1. makroekonomicznej, ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska globalizacji gospodarki i z dużym udziałem zajęć warsztatowych (analiza przypadków itp.);
2. zarządzania projektem innowacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem prognozowania krzywych popytowych i technologiczno-popytowych;
3. oceny i pozycjonowania technologii (zaczynając od oceny przydatności wyników badań naukowych na poziomie badań podstawowych);
4. współpracy międzynarodowej w sferze B&R i wdrażania innowacji technologicznych;
5. prawa międzynarodowego oraz przyswojenia umiejętności:
  - a. pracy w środowisku międzykulturowym;
  - b. negocjacyjnej i marketingowej na potrzeby funkcjonowania na rynkach azjatyckich i Ameryki Południowej.

W planie operatywnym obie strony powinny odnosić korzyści doraźne: praktyki, konsultacje, doradztwo, udział w realizacji projektów w ramach zespołów powoływanych *ad hoc* itp. Takie współdziałanie wymaga projektowania i wdrażania niekonwencjonalnych form współpracy między uczelniami, placówkami naukowo-badawczymi oraz przedsiębiorstwami przemysłowymi, czyli budowania jakościowo nowej „tkanki innowacyjnej”, z pełniejszym wykorzystaniem infrastruktury informacyjno-informatycznej, nowych form pośrednictwa w przepływie wiedzy, a także umacniania (systemowego) ochrony IP.

Budowanie wspomnianej nowej „tkanki innowacyjnej” stanowi nadal w Polsce zasadnicze wyzwanie. Struktura polskiego zaplecza B&R i proinnowacyjnego cechuje się wysoką pozycją szkół wyższych w systemie edukacji, ale niewielkim jej udziałem w kreowaniu alternatywnych ośrodków badawczych i innowacji technologicznych. Stąd zaplecze badawcze w Polsce wykazuje raczej nadal, mimo podejmowania wielu działań restrukturyzacyjnych, wyraźną orientację branżową i silne uzależnienie od głównych odbiorców wyników badań i prac rozwojowych. Jednocześnie widoczny jest znaczący udział państwa w formułowaniu zadań i ich finansowaniu. Oczywiście ta struktura jest coraz bardziej zbieżna z rozwiązaniami stosowanymi w Unii Europejskiej, pytanie jednak czy efektywna? Niestety nie, przy czym powodów braku efektywności nie należy doszukiwać się wyłącznie w sferze organizacji i finansowania B&R, choć i tu konieczne jest przeprowadzenie wielu przeobrażeń. Główne źródło niesprawności systemu tkwi w tym, że w większości polskie przedsiębiorstwa przemysłowe nie są zdolne do wysiłku finansowego i organizacyjnego na rzecz badań i wdrożeń. Wskazują na to obroty na rynku B&R. Otóż rocznie wszystkie polskie uczelnie na sprzedaży efektów swoich prac badawczo-rozwojowych zarabiają około 100 mln dolarów – to mniej niż przychód tylko jednego amerykańskiego uniwersytetu. Dla przykładu: University of Columbia w 2009 r., dzięki efektom prac swoich zespołów naukowych, uzyskał 143 mln dolarów. A bry-

tyjskie uczelnie na swoich badaniach i odkryciach zyskują nierzadko więcej niż roczne nakłady polskiego państwa na badania i rozwój.

Jak wskazuje doświadczenie, przedsiębiorstwa podejmują wysiłek finansowania B&R samodzielnie lub w ramach stosownych porozumień z państwem lub innymi partnerami tylko wtedy, gdy muszą walczyć o pozycję konkurencyjną na rynku globalnym; system państwowego planowania badań i wdrożeń nie może więc zastąpić tej motywacji, lecz jedynie wspomóc wysiłki. Prawdą jest jednak i to, że współcześnie organizacje gospodarcze, nawet wielkie i zasobne, o dymensji międzynarodowej, są w stanie tylko w ograniczonym zakresie samodzielnie podejmować się realizacji znaczących programów B&R.

Specyfika polskiej struktury zaplecza naukowo-badawczego i rozwojowego charakteryzuje się wieloma wymiarami. Z jednej strony mamy te organizacje, które są możliwe do uchwycenia w linii podporządkowanej Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Z drugiej strony – te, które funkcjonują w ramach PAN, różnych ministerstw branżowych; coraz liczniejsze są też jednostki badawcze prywatne, działające na podstawie prawa spółek handlowych. Analizując sytuację aktualną, nie należy tracić z pola widzenia przebiegu transformacji sektora B&R w procesie ogólnej transformacji politycznej i gospodarczej po 1989 roku. Proces ten zapoczątkowało wejście w życie Ustawy z dnia 12 stycznia 1991 roku o utworzeniu Komitetu Badań Naukowych; było to początkiem od dawna dyskutowanej głębokiej reformy nauki w Polsce. KBN opracował i starał się promować nową politykę naukową i naukowo-techniczną. Konsekwencję i stabilność tych działań ułatwiało silne oparcie Komitetu w środowisku naukowym, a także jego nieformalna, lecz faktyczna apolityczność, uznawana przez kolejne koalicje różnych opcji politycznych. KBN przyjął nową koncepcję konkurencyjnego finansowania badań, reprezentacji wszystkich dyscyplin naukowych i wszystkich typów badań, wprowadził realizację zadań własnych na podstawie priorytetów systemowych i kierunkowych.

Kolejną ważną instytucją rządową typu *non profit*, wspierającą aktywność naukowo-badawczą i przedsięwzięcia na rzecz komercjalizacji wiedzy i technologii, była (i jest) niewątpliwie Fundacja na rzecz Nauki Polskiej (FNP). Ustanowiona została w dniu 21 grudnia 1990 r. Statutowe cele fundacji obejmują praktycznie wszystkie obszary związane ze wspomaganie działalności naukowo-badawczej, promowaniem osiągnięć polskiej myśli naukowej, a także komercjalizacją wyników badań naukowych i aktywnym udziałem w tworzeniu biznesu. Instytucja ta nie pretenduje przy tym do przejęcia roli banków inwestycyjnych, nie zamierza też być jedynie dysponentem środków; zakłada wspomaganie, a nie pełne finansowanie przedsięwzięć. Uważa się, że w zakresie komercjalizacji wyników badań naukowych Fundacja na rzecz Nauki Polskiej jest na gruncie polskim w zasadzie najbardziej doświadczoną i najpoważniejszą instytucją kapitału ryzyka. Wprawdzie również inne instytucje aspirowały do takiej formuły (np. Agencja Rozwoju Przemysłu), trzeba jednak mieć na uwadze, iż różniły się one i różnią w tym działaniu od FNP zasadniczo. Tworząc stosowne konstrukcje kapitałowe z udziałem własnym, wspierają co prawda restrukturyzację technologiczną, jednakże nie jest warunkiem wyjściowym takiego działania rozwijanie od podstaw danego osiągnięcia naukowego, a tak działa właśnie

FNP. Istotne jest również, że FNP wykazała wielką umiejętność w pozyskiwaniu funduszy wspomagających z zagranicy, uczestnicząc w międzynarodowych programach naukowo-badawczych, funduszach rozwoju kadr, funduszach strukturalnych, co pozwoliło na rozszerzenie zakresu jej działalności.

Rządową instytucją specjalną powołaną do celów komercjalizacji wiedzy technicznej i technologii była również Agencja Techniki i Technologii, powołana Ustawą Sejmową z dnia 12 kwietnia 1996 r. Do podstawowych zadań Agencji należało promowanie i wspomaganie wdrożeń innowacyjnych technik i technologii celem podwyższania nowoczesności i konkurencyjności polskich produktów. Działalność Agencji kierowana była przede wszystkim do małych i średnich przedsiębiorstw<sup>27</sup>.

Kolejny komponent struktur proinnowacyjnych w Polsce tworzą instytuty naukowo-badawcze i ośrodki badawczo-rozwojowe. Najbardziej ogólną opinię, jaką można wyrazić, odnosząc się do wymienionych tu form podmiotowych, jest fakt, iż w latach 1991–1995 w większości jednostek badawczo-rozwojowych przeprowadzono głęboką restrukturyzację, będącą efektem uwarunkowań ekonomicznych i gospodarczych. Proces ten doprowadził do:

- wielu zmian kierunku i tematyki prac badawczych, ze szczególnym uwzględnieniem poszerzenia zakresu działalności oraz aspektu wdrożeniowego;
- wyjścia poza zakres działalności statutowej w poszukiwaniu nowych źródeł finansowania;
- zracjonalizowania struktur organizacyjnych i kadrowych jednostek badawczo-rozwojowych;
- w wielu przypadkach – modernizacji wyposażenia technicznego jednostek badawczo-rozwojowych.

Szczególną rolę w polskim systemie proinnowacyjnym odgrywają wyższe uczelnie techniczne: wyznaczają ją tradycje rankingu akademickiego w Polsce, dominacja liczebna pracowników naukowych, przede wszystkim samodzielnych. W wielu ośrodkach dochodzą do tego długie tradycje działalności badawczej (uznane szkoły naukowe) i rozległe więzi współpracy międzynarodowej oraz w niektórych uczelniach i pracowniach relatywnie bogate i nowoczesne instrumentarium badawcze. W drugiej połowie lat 90. XX wieku ich atutem stało się ponadto wyposażenie w nowoczesny sprzęt informatyczny, również ten o dużej mocy obliczeniowej, oraz powiązania z międzynarodowymi sieciami informatycznymi.

Charakteryzując znaczenie wyższych uczelni technicznych na rzecz zwiększenia innowacyjności polskiej gospodarki, można wskazać, że:

1. W renomowanych uczelniach zmiana warunków funkcjonowania i ograniczenia finansowe po 1989 r. tylko przejściowo i niezbyt głęboko wpłynęły na osłabienie ludzkiego potencjału badawczego ogółem. Zmieniła się jednak dość istotnie struktura wiekowa i dziedzinowa pracowników naukowo-badawczych. W instytutach i katedrach reprezentujących specjalności będące w opinii społecznej mało atrakcyjne czy wręcz zanikowe nastąpiło wyraźne obniżenie potencjału badawczego. Zarazem na kierunkach uznawanych za

---

<sup>27</sup> Agencja ta została w 2002 roku wchłonięta przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości.

przyszłościowe, gwarantujące zatrudnienie (np. wydziały zarządzania i marketingu, nadal informatyka i automatyka, inżynieria ochrony środowiska, itp.) miał miejsce dynamiczny rozwój kadry, głównie z grona absolwentów.

2. Na obniżenie stopnia aktywności badawczej i wdrożeniowej w ramach struktur uczelni wpływ miało bardzo wiele czynników. Z przeprowadzonego rozpoznania wynika, że decydujący wpływ na tempo i skalę odpływu myśli naukowo-technicznej do sektora prywatnego miało zachowawcze stanowisko władz uczelni (głównie senatów) względem podjęcia decyzji dotyczących koniecznych procesów przemian strukturalnych, funkcjonalnych, przetasowań finansowych. W połowie lat 90. ubiegłego wieku w strategii wyższych szkół technicznych nastąpiły jednak istotne przemiany. Utrwaliło się zapewne przekonanie o nieodwracalności zmian w systemie organizacji i finansowania nauki i badań, a tym samym o konieczności poszukiwania rozwiązań zapewniających uczelniom nie tylko stabilizację, lecz przede wszystkim rozwój. Jednym z przejawów takiego stanu rzeczy może być fakt, że uczelnie techniczne powszechnie uznały potrzebę tworzenia wydziałów zarządzania i marketingu i innych dziedzin nauk społecznych oraz organizacji różnorodnych form kształcenia podyplomowego w aspekcie gospodarki rynkowej.
3. Wskazane zmiany o charakterze prorynkowym w uczelniach były nie tylko następstwem endogenicznych („świadomościowych”) działań dostosowawczych. Po 1992 roku zmieniła się radykalnie sytuacja na krajowym rynku innowacji. Pojawiły się trudności w pozyskaniu wydolnych finansowo odbiorców myśli i rozwiązań technicznych, tym bardziej że następowała dalsza degradacja finansowa przedsiębiorstw państwowych.
4. W połowie lat 90. w uczelniach wyższych, czy też z ich inicjatywy, zrodziły się różnorodne formy na rzecz finansowania badań naukowych oraz komercjalizacji wyników badań i technologii; zwykle formy te łączą oba wskazane cele. Wyróżnić można dwa podstawowe rozwiązania: pierwsze to oparcie pożądanej struktury na koncepcji fundacji związanej przez uczelnię z partnerami zewnętrznymi, przede wszystkim z przedsiębiorstwami przemysłowymi, mogącymi być potencjalnymi odbiorcami oferowanych przez środowisko naukowe badań i projektów. Drugie rozwiązanie to tworzenie z inicjatywy uczelni, czy też kilku szkół wyższych, terytorialnych struktur przedsiębiorczości proinnowacyjnej (technocentra, inkubatory przedsiębiorczości itp.). I w tym przypadku w pierwszej kolejności zawiązywane są fundacje (głównie ze względów fiskalnych, choć nie wyłącznie).

W strukturze Polskiej Akademii Nauk również odnotowano pewne zmiany, głównie natury organizacyjnej, w znacznym stopniu nakierowane na zwiększenie zdolności komercjalizacji wyników badań naukowych. Ogólnie rzecz ujmując, można wskazać, że:

1. W większości placówek PAN, działających w obszarze nauk ścisłych i technicznych, nastąpiła po 1989 r. poważna redukcja pracowników naukowo-badawczych oraz technicznych i obsługowych; często z placówek kilkusetosobowych pozostały instytuty i zakłady liczące kilkudziesięciu pracowników.

Towarzyszyła temu niekorzystna zmiana w strukturze zawodowej: zmniejszył się udział młodszych pracowników naukowych i naukowo-technicznych oraz wykwalifikowanych robotników i personelu pomocniczego, przy czym dotyczy to przede wszystkim ludzi ambitnych, o wysokiej dynamice zawodowej.

2. W krótkim i średnim horyzoncie czasowym potencjał techniczno-technologiczny prezentowany przez PAN (pomija się tu przypadki szczególne) bywał postrzegany przez podmioty gospodarujące jako mało przydatny, a w takim przedziale czasu operuje większość przedsiębiorstw polskich, formułując strategię rozwojową.

Największe w latach 90. zmiany odnośnie do zakresu i głębokości dokonały się w sektorze biur projektowych, studialnych, doradztwa i pośrednictwa w procesie komercjalizacji wyników badawczych i technologii. Z punktu widzenia budowy w Polsce nowoczesnej „tkanki” na rzecz innowacyjnej gospodarki szczególne znaczenie miały przeobrażenia w szeroko rozumianej sferze pośredniczącej między twórcą rozwiązań naukowo-technicznych i ich przyszłymi potencjalnymi użytkownikami. W Polsce przez całe dziesiątki lat wiodącą i decydującą rolę w tym zakresie spełniały branżowe biura studiów i projektowania, będące samodzielnymi przedsiębiorstwami państwowymi. Były one nie tylko pośrednikiem między twórcą technologii czy urzędzenia, lecz również inspiratorami, koordynatorami i realizatorami programów technicznych o istotnym znaczeniu dla rozwoju polskiego przemysłu. Po 1990 r. nastąpiło szybkie i bezpowrotne zanikanie potencjału i znaczenia branżowych biur projektowych, przy czym proces ten miał już częściowo miejsce w latach 80. na skutek zmniejszania się wolumenu inwestycji centralnych i przedsięwzięć modernizacyjnych przemysłu. Wówczas był on jednak nieco słabszy, bo równocześnie tłumiony przez finansowe wspomaganie z funduszy postępu naukowo-technicznego i przychody zapewniane przez zlecenia płynące z przedsiębiorstw rozpoczynających prace modernizacyjne, przygotowujące ich do alternatywy rynkowej tamtego okresu. Jednym ze skutków tych przemian była poważna redukcja zatrudnienia. Dostosowujące się do nowej sytuacji rynkowej branżowe biura studialno-projektowe poszerzały profil działalności, penetrując zwykle obszary nauki i techniki zbliżone czy też technologicznie powiązane ze specjalnością biura. Ponadto dywersyfikowały one także swą działalność gospodarczą. Można wysunąć tezę, że te biura projektowe, które skutecznie przeprowadziły restrukturyzację programowo-organizacyjną i kapitałową, upodobniły się strukturalnie i funkcjonalnie do firm konsultingowych działających w rozwiniętych gospodarczo krajach świata. Egzemplifikacją tej tezy może być fakt, że wyłoniły się w strukturach biur komórki, a nawet pionierzy doradcze, oferujące przedsiębiorstwom przemysłowym doradztwo nie tylko techniczne, ale także ekonomiczno-finansowe, organizacyjne, w zakresie marketingu, budowania kapitału inwestycyjnego itp. Zdecydowana większość krajowych biur studialno-projektowych przekształciła się w spółki pracownicze prawa handlowego, sprawnie działające na krajowym rynku innowacji techniczno-technologicznych.

Na krajowym rynku komercjalizacji myśli naukowo-technicznej pojawiły się w omawianym okresie liczne podmioty prywatne, w formie spółek rejestrowych, cywilnych lub też jako jednoosobowe przedsiębiorstwa. Ta konstrukcja instytucjo-

nalna ma zróżnicowaną genezę, przybrała mnogość form i nadal podlega ciągłym przeobrażeniom. Podstawowym jej filarem są firmy utworzone w wyniku tzw. wymuszonej przedsiębiorczości. Poza wspomnianymi już grupami pracowników uczelni wyższych, działających na zasadach przymusu ekonomicznego i negatywnego postrzegania perspektyw rozwojowych w ramach uczelni, kolejną i znaczącą grupę wymuszonych przedsiębiorców stanowią kadry inżynierskie i kierownicze przedsiębiorstw państwowych. Część tych osób odeszła z przedsiębiorstw w następstwie polityki kadrowej po 1989 r., inni – zwłaszcza młodszy – z powodu braku możliwości awansu zawodowego i finansowego w pionach technicznych przedsiębiorstw państwowych. Narastająca w końcu lat 90. konkurencja ze strony zagranicznych firm konsultingowych doprowadziła do istotnej zmiany w strukturze krajowych firm doradczych. Wiele firm doradczych podjęło się funkcji przedstawicielskich, brokerskich i wprost handlowych na rzecz firm zagranicznych. Inne, zwłaszcza spółki cywilne i jednoosobowe przedsiębiorstwa, zredukowały personel, koncentrując się na doradztwie technicznym lub techniczno-ekonomicznym dla kilku stałych odbiorców. Ostatecznie powstała więc sytuacja, w której małe firmy profesjonalnego doradztwa technicznego, a także dobrze przygotowane merytorycznie i sprywatyzowane biura projektowe, zderzyły się na krajowym rynku komercjalizacji myśli naukowo-technicznej z firmami zagranicznymi, o dużej sile konkurencyjnej. W pierwszej dekadzie XXI wieku, dzięki wsparciu rządowemu i UE, powstał pewien stan równowagi: w strukturach tych stopniowo znajdują trwałe miejsce efektywne, małe, prywatne firmy polskie. Można więc stwierdzić, że postawiono kolejny krok na drodze dochodzenia do kompatybilności ze strukturami europejskimi, bowiem doświadczenia krajów Unii Europejskiej dowodzą, że w nowoczesnej gospodarce szczególnie ważne miejsce zajmują małe formy doradztwa specjalistycznego, tzw. *technical consultancy*.

Podkreślenia wymaga fakt, iż po 1989 roku rozwinęły się bardzo liczne lokalne inicjatywy na rzecz rozwoju innowacyjności. Do najbardziej powszechnych można zaliczyć agencje rozwoju lokalnego, agencje promocji MSP, fundacje, stowarzyszenia nakierowane na wspieranie innowacyjności naukowej i technologicznej w regionach, gminach czy miastach.

Cechą charakterystyczną tego ruchu na rzecz przedsiębiorczości i innowacyjności była jego spontaniczność; było to głównie następstwo inicjatyw lokalnych, wynik pracy ludzi świadomych potrzeby wprowadzenia jakościowo nowych koncepcji programowo-organizacyjnych rozwoju. Stąd ich argumentacja lokalizacyjna, a zarazem silne zróżnicowanie programowe. Zaliczyć można do tego zbioru również wiele fundacji i spółek powołanych do wdrażania systemów telekomunikacyjnych, informatycznych, ochrony środowiska, czy też na rzecz poszanowania energii.

Jednocześnie, na tle rozwoju wymienionych inicjatyw lokalnych, nastąpiło osłabienie znaczenia w obszarze przedsiębiorczości innowacyjnej stowarzyszeń naukowo-technicznych NOT. Obniżyła się ranga ekspertów i rzeczoznawców technicznych (oprócz tych, którzy mają ustawowo zapewnione kompetencje i pracę, czyli np. specjalistów przyznających uprawnienia zawodowe, realizujących szkolenia w zakresie BHP itp.).



Wskazane działania i wnioski pozwoliły utrwalić przekonanie, że rozwój dziedzin nauki i techniki opartych na technologiach szczytowych i zawansowanych nie może obyć się bez struktur terytorialnych, łączących potencjał instytucji naukowo-badawczych i gospodarczych z inicjatywami lokalnymi.

## 1.5. Podsumowanie

1. W latach 1989–2010 nastąpiły w Polsce znaczące przemiany w sektorach edukacji wyższej oraz B&R. Wzrosła skokowo liczba szkół wyższych, przede wszystkim zorientowanych na nauki społeczne, w tym ekonomię i zarządzanie. Po kryzysie początku lat 90. wyższych szkół technicznych nastąpiła restrukturyzacja programowa; uczelnie techniczne skutecznie wzbogaciły ofertę programową (w niektórych dziedzinach) oraz przeprowadziły modernizację technicznej bazy dla celów dydaktycznych. Pozwoliło to, w dużym stopniu, uelastyczyć dydaktyczną ofertę programową stosownie do zmieniających się oczekiwań rynku pracy.
2. Pogłębiające i rozszerzające się zjawiska globalizacji wymagają dalszego uelastyczenia oferty programowej szkolnictwa wyższego. Ma się tu na myśli nie tyle zmiany strukturalne w rozumieniu ilościowym, co dalsze zwiększenie elastyczności programowej funkcjonujących już szkół. Obowiązujące, centralnie regulowane standardy nauczania w szkołach wyższych, w powiązaniu z rygorystycznymi wymaganiami w kwestii struktury kadry dydaktycznej, poważnie ograniczają zdolności adaptacyjne szkół wyższych do zmian na rynku pracy, przede wszystkim tych, które swą działalność kończą na poziomie I stopnia. W sytuacji *de facto* urynkowienia sektora szkolnictwa wyższego trudno znaleźć solidne argumenty przemawiające za silną kontrolą państwową nad nim. Posiłkowanie się argumentem potrzeby zapewnienia jakości nauczania jest zdecydowanie nadużyciem: to rynek edukacyjny sam w sobie jest najlepszym weryfikatorem poszczególnych szkół. Dowodzi tego sytuacja podsektora szkół niepublicznych, jaka zarysowała się po 2005 r. w wyniku pogłębiającego się niżu demograficznego i zwiększonej absorpcji młodych Polaków przez uczelnie krajów „starej piętnastki”. W znacznej części odnosi się to również do wielu szkół państwowych. Zmniejszanie ingerencji państwa w programowanie działalności szkół wyższych skuteczniej prowadzi do eliminacji wielu patologii w zakresie zatrudnienia kadry dydaktycznej (zwłaszcza nadmiernej wieloetatowości) niż administracyjne wyznaczanie struktur. Ma to szczególne znaczenie w przypadku budowania oferty dydaktycznej, obejmującej różne formy i poziomy nauczania, odpowiadające potrzebom lokalnej społeczności. Taka oferta programowa musi w zdecydowanie większym stopniu opierać się na doświadczeniu praktyków z dziedziny gospodarki i sektora spraw publicznych; ich udział w strukturze kadrowej szkół nie może być związany relacją liniową z kadrą dydaktyczną, ze stopniami i tytułem naukowym.

3. Współczesne szkolnictwo wyższe nie może być nadal oparte wyłącznie na silnie wyodrębnionych prawnie i organizacyjnie jednostkach. Postulat ten nie oznacza, że ma się likwidować tożsamość organizacyjną szkół; wskazuje natomiast, iż powinno się budować struktury sieciowe, i to w różnym planie: programowym, organizacyjnym, kapitałowym i przestrzennym. Podkreślana wcześniej konieczność poszukiwania i budowania rozwiązań dla koncepcji *learning by doing* (np. wspólnych uczelniano-przemysłowych laboratoriów, a nawet podmiotów produkcyjnych w obszarze High Technology) powinna być zdecydowanie rozwinięta. Potrzebne są nowe powiązania organizacyjno-kapitałowe (np. konsorcja) szkół wyższych w obrębie jednego kraju oraz z placówkami zagranicznymi. Praktykowane obecnie, i to w obszarze UE, porozumienia o współpracy (umowy) nie są już rozwiązaniem wystarczającym; stanowią raczej dobry punkt wyjścia na drodze do zwiększenia „potencjału sieciowego”. Podkreśla się znaczenie i potrzebę budowania nowych struktur nauczania nie tylko w aspekcie dostosowawczym do potrzeb europejskiego rynku pracy, lecz także w kontekście szerszych wyzwań globalizacyjnych w odniesieniu do tej sfery. Zachowanie przez kraje Zachodu zdolności konkurencyjności na rynku globalnym, zwłaszcza w zderzeniu z potencjałem chińskim, hinduskim, a także światem islamu, wymaga aktywnego uczestnictwa w kształceniu kadr wywodzących się z tych krajów i obszarów. Nawet duże polskie uczelnie nie dysponują potencjałem kadrowym i bazą obsługową zdolną do widocznego udziału (w rozumieniu ilościowym) w kształceniu na poziomie wyższym młodych obywateli wspomnianych krajów w Polsce, nie mówiąc już o ewentualnej, i perspektywicznie koniecznej, fizycznej tam obecności. Doświadczenia ze współpracy, zwłaszcza z Chinami, wskazują, że nie wystarcza znajomość języka angielskiego, by skutecznie handlować i współpracować; coraz częściej partnerzy chińscy otwarcie stwierdzają, że oczekują partnera znającego ich główny język, nie mówiąc już o kulturze. Trudno osiągnąć potrzebną ilość wyspecjalizowanych kadr na potrzeby kontaktów gospodarczych, kształcąc je wyłącznie w ramach istniejących struktur akademickich. Nie są tego zdolne dokonać również same przedsiębiorstwa, zwłaszcza z sektora MŚP. Niezbędny jest zatem rozwój niekonwencjonalnych form współpracy między podmiotami edukacyjnymi oraz gospodarczymi Zachodu i krajów azjatyckich. Należy też założyć, iż konieczne jest poszukiwanie tych form w sferze cyberprzestrzeni; w pierwszej kolejności poprzez Internet (*e-learning*), a w dalszej perspektywie – z wykorzystaniem bardziej zaawansowanych technologii, na bazie których rodzi się społeczeństwo informatyczne.
4. W nauczaniu na poziomie wyższym, w szkołach nakierowanych na sprostaanie zapotrzebowaniu sektorów gospodarczych, niezbędne jest wzmocnienie kilku istotnych w warunkach globalizacji nurtów. Za pierwszoplanowe uznaje się uwypuklenie problematyki: globalizacji w rozumieniu ogólnym (cywilizacyjnym) i gospodarczym; współpracy międzynarodowej w sferze B&R i wdrażania innowacji technologicznych; prawa międzynarodowego; zarzą-

dziania projektem innowacyjnym; zarządzania procesem internacjonalizacji działalności gospodarczej przedsiębiorstwa. W toku nauczania powinno się prowadzić pewnego rodzaju formację: absolwenci powinni nabyć umiejętności pracy w środowisku międzykulturowym, a także negocjowania i prowadzenia marketingu, zwłaszcza na potrzeby funkcjonowania na rynkach azjatyckich i krajów islamu.

5. Zmiany w procesach dydaktycznych nie są możliwe bez jakościowo nowego podejścia do formułowania zadań sektorowi B&R i budowania nowych relacji między nauką i nauczaniem. Polskie zaplecze B&R, jak przedstawiono wcześniej, poddane zostało znaczącym przeobrażeniom. Nie oznacza to jednak, że zyskało ono zdolność konkurencyjności w obszarze wysokich technologii na rynku globalnym. Państwowe i skomercjalizowane jednostki badawczo-rozwojowe nie dysponują bowiem potencjałem wystarczającym do prowadzenia badań i wdrożeń na poziomie niezbędnym dla uzyskania pozycji wiodącej, nawet w wybranych (niszowych) obszarach. Dotyczy to także potencjału szkół wyższych. Nie ma podstaw do zakładania, że pojawią się środki publiczne, które radykalnie zmienią istniejącą sytuację; oznacza to, że również projekty realizowane w sposób scentralizowany, poprzez narodowe centra badań i nauki, mają nikłe szanse na wprowadzenie poszczególnych ekip badawczych na poziom zdolności konkurencyjności w skali światowej. Podkreślić też należy, że wspieranie sektora B&R środkami publicznymi, choć nieodzowne, mieści się w logice liniowego systemu innowacji, który – jak wykazała praktyka – nie jest efektywny. Konieczne jest zatem dalsze przekształcanie struktury sektora B&R, przede wszystkim w kierunku nadania poszczególnym placówkom, ekipom badawczym, niezależnie od usytuowania organizacyjnego – zdolności do pracy sieciowej; takiemu rozwiązaniu sprzyjają programy B&R realizowane w skali unijnej.
6. Realizacja programów B&R w strukturach sieciowych jest też warunkiem zapewnienia efektywnych więzi współpracy placówek naukowych, w tym ekip ze szkół wyższych, z przemysłem. Doświadczenia krajów rozwiniętych w planie techniczno-technologicznym jednoznacznie wskazują, że innowacje technologiczne, nie tylko przełomowe, powstają przede wszystkim w obrębie korporacji ponadnarodowych, bo tylko te organizacje dysponują niezbędnymi środkami na badania oraz wdrożenia (co nie znaczy, że nie odwołują się do wsparcia środkami publicznymi). W odniesieniu do Polski oznacza to, że niezbędne jest dalsze upowszechnianie takich rozwiązań organizacyjnych i kapitałowych w sektorze B&R, które zachęcą korporacje ponadnarodowe do alokacji części swojego potencjału na terenie Polski. Warunkiem pozyskania inwestora w sektorze B&R nie jest stworzenie mu wyłącznie dogodnej infrastruktury technicznej; kluczowe znaczenie ma lokalny potencjał intelektualny. Moc tego potencjału jest zaś uzależniona od jakości edukacji na poziomie wyższym w dziedzinach i kierunkach mających podstawowy udział w tworzeniu i dyfuzji innowacji technologicznych. Taką koncepcję działania rozumieją, i co ważniejsze wdrażają, już niektóre polskie uczelnie. Tylko ścis-

Je wiązanie rozwoju uczelni z terytorialnymi strukturami B&R (technocentra, centra transferu technologii itp.) stwarza nieodzowny „gościenny dom” dla alokacji potencjału badawczego przez korporacje ponadnarodowe. III Kampus UJ i jego otoczenie to dobra egzemplifikacja tej koncepcji rozwoju.

### **Problems of adaptation of teaching and academic research in higher education institutions to industrial enterprises needs in the conditions of globalization**

**Key words:** research and development (R&D), technological innovation, technology life cycle, innovative entrepreneurship, higher education, globalization

Building the knowledge-based economy, within a broader vision of information society, becomes a fundamental condition of socioeconomic development guarantee, or even civilization development of a given country; giving up that direction can only mean that the ability to compete on the international scale would be based mainly on low labour costs.

Overcoming the barrier of low-cost labour resources and entering the path of long-term development require radical changes in the structures of most economic sectors; mean turning from labour-consuming technologies and manufacturing processes to the areas of modern technologies, in which the basic value is an innovative element. Execution of such strategy in the economic sphere is not possible without connecting it with the new in terms of quality, and not less radical, changes in the education system, as well as the R&D system in a broad sense.

In the presented draft, compared to the indicated new phenomena in the process of globalization, a part of the subject issues is discussed. This is the issue of adaptation of teaching and academic research in higher education institutions to industrial enterprises needs, particularly emphasising technological factors.

It is being proved that the essential problem in that process is the unsatisfactory adaptation dynamics of educational structures, including higher education institutions, to the shortening of technology life cycle. At the same time it is emphasised that appearing and developing of demand-technology curves is a process of global scope, what justifies the considerations within this draft.

The Author has not presented a monograph of the problem, which does not mean that he has not referred to the chosen literature items. However, the Author's personal opinions predominate; in his belief he is entitled to do so because of many years of scientific and research activity, being an expert in restructuring of R&D sectors, as well as managing the national technological Foresight programs, and acting as manager in the metallurgy, steel processing and machinery industries.

## ROZDZIAŁ 2

### ZMIANY ZACHOWAŃ ORGANIZACYJNYCH POD WPŁYWEM OCZEKIWAŃ INTERESARIUSZY UCZELNI AKADEMICKICH<sup>1</sup>

#### 2.1. Wprowadzenie

W Europie i na świecie ukształtowało się wiele odmiennych modeli szkolnictwa wyższego. W Polsce uczelnie akademickie to najczęściej państwowe szkoły wyższe, w szczególności uniwersytety. Z jednej strony są to organizacje publiczne, a z drugiej należą one do organizacji, które charakteryzuje specyfika zachowań organizacyjnych ukształtowana pod wpływem historycznych doświadczeń, rangi szkolnictwa wyższego w systemie edukacji, roli badawczo-edukacyjnej uczelni, etosu nauczyciela akademickiego itp.

Polskie szkolnictwo wyższe, jak wiele innych sektorów, w ciągu ostatnich 20 lat przeszło istotną metamorfozę. Dokonała się ona pod wpływem uwarunkowań natury ogólnej, wśród których należy wymienić przede wszystkim urynkwienie gospodarki, pojawienie się prywatnej konkurencji w sektorze edukacyjnym, wyzwania płynące z procesów globalizacji i integracji z Unią Europejską, tworzenie podstaw społeczeństwa informacyjnego itp. Konsekwencją tych zmian był m.in. systematyczny wzrost liczby uczelni wyższych, w tym rozwój uczelni niepublicznych, wzrost liczby studentów, upowszechnienie wyższego wykształcenia, innowacyjność w zakresie komputeryzacji czy też wykorzystania nowoczesnych urządzeń. Dynamika przemian w mniejszym stopniu dotyczyła uzyskiwania statusu uczelni akademickich.

Zmiany te jednak nie doprowadziły do pełnego zaspokojenia coraz bardziej dynamicznie zmieniających się oczekiwań interesariuszy uczelni akademickich. Można wśród nich wskazać między innymi nową rolę wiedzy i uczelni jako jej kreatora, wzrost jakości całokształtu prowadzonej działalności, umiędzynarodowienie działalności edukacyjnej i badawczo-naukowej, potrzebę ściślejszych powiązań z biznesem, samorządami, organizacjami trzeciego sektora, zmianę oczekiwań rynku pracy i wiele innych. Realizacja wymienionych postulatów wymaga od uczelni wysokiej jakości, innowacyjności i elastyczności.

---

<sup>1</sup> Autorki: Barbara Kożuch – Instytut Spraw Publicznych, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński; Renata Przygodzka – Uniwersytet w Białymstoku.

Choć proces likwidacyjny, jak dotychczas, nie dotknął w Polsce bezpośrednio żadnej uczelni akademickiej, to jednak wiele z nich odczuwa już problemy pogłębiającego się niżu demograficznego, problemy finansowe itp. Uczelnie muszą zatem dostosowywać się do nowych wyzwań. Proces dostosowań będzie zdeterminowany tempem i zakresem zmian zachowań organizacyjnych, programem badań WPN zarówno na poziomie pojedynczego pracownika, grupy, jak i całej organizacji. Ożywiona dyskusja, jaka toczy się wokół propozycji reform zgłaszanych wobec szkolnictwa wyższego, świadczyć może o ogólnej niechęci pracowników uczelni do zmian. A jest to tylko jedno z wielu oczekiwań.

Celem niniejszego opracowania jest próba zdiagnozowania oczekiwań interesariuszy uczelni akademickich oraz określenie potencjalnych kierunków zmian zachowań organizacyjnych uczelni, jakie powinny się dokonać pod wpływem tych oczekiwań. Ponadto w artykule podjęto próbę weryfikacji hipotezy: warunkiem realizacji oczekiwań interesariuszy uczelni akademickich są projałościowe zmiany zachowań organizacyjnych tych uczelni. Kanwą metodologiczną opracowania stanowi metoda analizy opisowej i porównawczej, której podstawą były studia literatury przedmiotu, aktów prawa, dokumentów programowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, raportów i analiz. Realizacji celu oraz weryfikacji hipotezy podporządkowano strukturę logiczną tekstu. W pierwszej kolejności podkreślono najważniejsze elementy teorii zachowań organizacyjnych, następnie cechy uczelni akademickich jako organizacji publicznych, po czym wykazano specyfikę zachowań organizacyjnych uczelni akademickich. W dalszej kolejności wyodrębniono interesariuszy tych uczelni oraz sformułowano ich oczekiwania. Na tym tle podjęto próbę określenia potencjalnych kierunków zmian zachowań organizacyjnych badanych organizacji.

Analizowana problematyka należy do coraz lepiej rozpoznanych w polskiej literaturze, zarówno od strony zachowań organizacyjnych uczelni akademickich, jak i zmian tych zachowań, nadal jednak wiele sformułowań może mieć charakter dyskusyjny. Zagadnienie to należy do bardzo interesujących i ważnych obszarów badawczych, co podkreśla potrzebę prowadzenia badań i dociekań naukowych.

## 2.2. Uczelnie akademickie jako obiekt badań teorii zachowań organizacyjnych oraz teorii zarządzania publicznego<sup>2</sup>

Powszechnie przyjmuje się, że nauki behawioralne wyodrębniły się w latach 60. XX wieku, co zostało odnotowane już przez J. Zieleniewskiego<sup>3</sup>. Ten współtwórca nauk o zarządzaniu w Polsce w centralnej pozycji nauk behawioralnych umieścił teorię organizacji zasilaną przez psychologię, socjologię i antropologię kulturalną.

Rozwój teorii organizacji przebiega dynamicznie, a rozumienie we współczesnej światowej literaturze tej młodej jeszcze dyscypliny nauki można (w dużym uproszczeniu) przedstawić następująco:

<sup>2</sup> Autorka podrozdziału 2.2. – Barbara Kożuch.

<sup>3</sup> J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1969, s. 67; B. Kożuch, *Nauka o organizacji*, CeDeWu, Warszawa 2007, s. 21.

1. pod pojęciem „teoria organizacji” należy rozumieć istnienie wielu teorii organizacji; ta wielorakość wynika z jednej strony z różnorodności dziedzin badań, z których czerpie ona liczne inspiracje, a z drugiej – z niemożności wyjaśnienia złożonych problemów organizacji w ramach pojedynczej teorii<sup>4</sup>; w Polsce wyodrębniono przed kilkoma laty naukę o organizacji<sup>5</sup>, która jednak w większym stopniu nawiązuje do nauki organizacji i zarządzania, niż to się dzieje przykładowo w krajach anglosaskich;
2. teoria organizacji uznawana jest za starszą nazwę, która jest zastępowana przez analizę organizacyjną i traktowana jest jako część wyodrębnionej w latach 80. ubiegłego stulecia dyscypliny *organisational behaviour and analysis*<sup>6</sup>; niektórzy jednak badacze<sup>7</sup> stosują uproszczoną jej nazwę, obejmującą tylko pierwszy człon; także w Polsce upowszechniła się ta skrócona nazwa, mimo że koncentruje się na badaniu nie tylko zachowań organizacyjnych ludzi, ale także całych organizacji<sup>8</sup>.

Zatem zachowania organizacyjne to przede wszystkim postawy i działania ludzi w ramach poszczególnych organizacji. Rozpatrując zagadnienie zachowań organizacyjnych<sup>9</sup>, należy podkreślić zbiorowy charakter działań w organizacjach. Dlatego zachowanie człowieka w organizacji jest rozpatrywane na tle różnych relacji społecznych, jakie mają w niej miejsce. Dla organizacji charakterystyczny jest celowy, planowy, świadomy charakter realizacji celów zasadniczych i pośrednich, wewnętrzny układ zwany łańcem organizacyjnym, struktura organizacyjna, której ważnymi elementami są pozycje społeczne i role członków, wartości, normy i zasady regulujące zachowania członków organizacji, a także wyodrębnienie organizacji jako podsystemu z jej otoczenia. Organizacje jako systemy wieloosobowe składają się z następujących głównych podsystemów:

1. celów realizowanych przez organizację i wynikających stąd jej zadań;
2. ludzi z ich indywidualnymi i zbiorowymi dążeniami oraz wzorcami zachowań;
3. wyposażenia materialno-technicznego;
4. struktury, czyli zasad podziału zadań i odpowiedzialności za nie, władzy i związanej z nią odpowiedzialności oraz informacji.

Charakter wzajemnych zależności przesądza o cechach poszczególnych podsystemów i organizacji jako całości. Zachowania ludzi w organizacji są rozpatrywane w kontekście technicznych potrzeb organizacji i potrzeb ludzi. Role organizacyjne

---

<sup>4</sup> M.J. Hatch, *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 22.

<sup>5</sup> Sz. Cyfert, K. Krzakiewicz, *Nauka o organizacji*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Poznań 2009. B. Koźuch, *Nauka o organizacji*, op. cit.

<sup>6</sup> D. Rollison, *Organisational Behaviour and Analysis. An Integrated Approach*, Prentice Hall, London 2008, s. 7–8. L.J. Mullins, *Management and Organisational Behaviour*, Prentice Hall, London 2007.

<sup>7</sup> J.B. Miner, *Organizational Behaviour. Performance and Productivity*, Random House, New York 1988.

<sup>8</sup> B. Koźusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2005, R.B. Kuc, J.M. Moczydłowska, *Zachowania organizacyjne*, Difin, Warszawa 2009; Cz. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

<sup>9</sup> A. Koźuch, *Zmiany zachowań organizacyjnych w kontekście modernizacji urzędów samorządowych*, „Współczesne Zarządzanie” 2011, nr 2.

poszczególnych członków organizacji wyznacza struktura organizacyjna, poprzez obowiązujące w niej zasady podziału pracy i rozmieszczenia uprawnień do podejmowania decyzji.

Zachowania ludzi w organizacji wpływają na sposób działania całej organizacji. Wśród czynników wpływających na zachowania ludzi można wyróżnić czynniki miękkie, do których zalicza się kompetencje, umiejętności, możliwości ludzi, a także całość relacji między nimi, normy, wzory, pragnienia i wyznawane wartości. Czynniki te tworzą klimat organizacji i jej kulturę, wyraźnie wpływając na motywację i sprawność jej członków. Drugą grupę czynników stanowią tzw. czynniki twarde, tj. czynniki materialne, techniczne i finansowe.

Uwarunkowania funkcjonowania współczesnych organizacji powodują, że warunkiem koniecznym jest zdolność do dostosowania się do zmieniających się warunków otoczenia, gdyż właśnie otoczenie stanowi punkt odniesienia tego, co nazywane jest zachowaniami organizacji.

W Polsce uczelniami akademickimi, tworzącymi główne wzorce zachowań organizacyjnych, są państwowe uniwersytety, w tym tzw. uniwersytety przymiotnikowe. Zatem uczelnie akademickie mogą być również rozpatrywane jako obiekty badań zarządzania publicznego. Nie są one tworzone co prawda po to, by oferowały dobra czyste. Misją tych uczelni jest przyczynianie się do wzrostu społeczno-gospodarczego poprzez rozwój polskiej nauki i zaspokojenie potrzeb społecznych w zakresie kształcenia na poziomie wyższym i najwyższym (prowadzenie studiów I, II i III stopnia). Innymi słowy, ich publiczny charakter wynika z przyjętej doktryny społecznej i prowadzonej przez władze publiczne polityki państwa. Tego publicznego charakteru nie zmienia brak pełnego finansowania państwowych szkół wyższych ze środków publicznych i w związku z tym prowadzenia odpłatnych form kształcenia oraz komercjalizacji badań naukowych.

Uczelnie publiczne podejmują działania w interesie publicznym i urzeczywistniają swoje główne cele poprzez wpływanie na obywateli i inne organizacje, by ci współrealizowali politykę naukową, podejmując działania zgodnie z własnym interesem, ale jednocześnie z interesem ogółu. Przykładem może być zapisywanie się na zamawiane kierunki studiów lub uczestniczenie w badaniach naukowych obejmujących kwestie najważniejsze z perspektywy całego społeczeństwa.

Innymi słowy, publiczne uczelnie akademickie są organizacjami powołanymi głównie do oferowania publicznych dóbr i usług naukowo-dydaktycznych. Można je określić jako złożone całości, posiadające cechy charakterystyczne dla wszystkich organizacji, wyróżniające się jednak specyficznym systemem celów i wartości, a w konsekwencji – właściwym im charakterem więzi wewnątrzorganizacyjnych oraz relacji ze środowiskiem zewnętrznym.

Interakcje organizacji publicznych z ich środowiskiem zewnętrznym cechuje większa złożoność, gdyż odbiorcami ich podstawowych dóbr i usług są różnorodne grupy społeczne, a nie tylko studenci. Ponadto rezultatami działań państwowych uniwersytetów – chociaż niekoniecznie użytkownikami produktów wytwarzanych przez te organizacje – zainteresowane są inne organizacje oraz poszczególne osoby. Cechą szczególną badanych uczelni jest stopień otwartości organizacji na wpły-



wy otoczenia. Przede wszystkim ta otwartość jest większa w przypadku uczelni publicznych niż niepublicznych. Ma ona charakter przenikania idei i różnorodnych informacji. Leży to zarówno w interesie organizacji, jak i środowisk, na rzecz których uczelnie te działają, na przykład zwiększania dostępności studiów. Prywatne uczelnie akademickie nie mają takiego obowiązku – mogą swoją ofertę kierować do zamożniejszej części społeczeństwa.

Ogólną cechą organizacji publicznych jest to, że zwykle działają w warunkach mniejszej presji ze strony konkurentów<sup>10</sup>. Ta prawidłowość nie ma zastosowania w stosunku do uczelni akademickich, gdyż w ostatnich latach są one poddawane silnej presji ze strony uczelni prywatnych. Na ogół mają one wysoką pozycję konkurencyjną, ale wynika ona z innych niż publiczność organizacji cech.

Wśród specyficznych cech uczelni publicznych uwagę zwraca wyróżniający się charakter celów. Chodzi przede wszystkim o takie cele, które pozwalają urzeczywistniać zasady sprawiedliwości społecznej i odpowiedzialności publicznej, nazywanej od niedawna rozliczalnością. Cele publicznych uczelni mają swoje źródło we wspólnej własności tych organizacji i w wynikającym stąd dążeniu do kontrolowania zachowań organizacji, co zapewnić ma realizację zbiorowych celów. Cele te wymagają odmiennego zarządzania procesami dydaktycznymi i badawczymi niż ma to miejsce w prywatnych szkołach wyższych.

Ponieważ uczelnie publiczne realizują większą liczbę celów organizacyjnych, w tym tych wynikających z polityki naukowej rządu, ważne jest tworzenie strategii rozwoju uczelni. Próby jednoczesnego usatysfakcjonowania różnorodnych grup interesariuszy, bez poparcia których organizacje publiczne w ogóle nie mogą egzystować, prowadzą niekiedy do mniejszej precyzji w określaniu priorytetów, niż dzieje się to w przypadku uczelni prywatnych.

Publiczność uczelni akademickich zostaje odzwierciedlona w ich strukturze organizacyjnej. Ma ona bardziej sformalizowany charakter, co powoduje, że rozwiązywanie problemów zarządzania odbywa się w sposób charakterystyczny dla modelu biurokratycznego. Wyraźnie mniejsza jest autonomia zarządzających najniższego i średniego szczebla. Przestrzeganie wymogu procedowania przez organy samorządu akademickiego nie wpływa znacząco na zmianę struktury i zachowań organizacyjnych.

O bardziej sformalizowanym charakterze uczelni publicznych świadczy charakter procesu podejmowania decyzji w tych organizacjach. Z jednej strony obejmuje on bardziej sformalizowane procedury, a z drugiej charakteryzuje się mniejszą elastycznością oraz niewielką skłonnością do podejmowania ryzyka. Ten stan rzeczy ma kilka przyczyn. Uzasadnieniem jest na przykład dążenie do monitorowania procesów decyzyjnych w celu rozliczenia się z odpowiedzialności, jaką mają uczelnie wobec interesariuszy. Formalizacja procedur ma też znaczenie w kontekście mechanizmów kontroli. Inną przyczyną jest dbałość o nienaruszanie ustalonych procedur przy jednoczesnym braku bodźców do wprowadzania innowacji w zarządzaniu.

<sup>10</sup> J. Steward, S. Ranson, *Management in a Public Domain*, „Public Money and Management” 1988, nr 8, s. 1; P. Nutt, R. Backoff, *Organizational Publicness and Its Implications for Strategic Management*, „Journal of Public Administration Research and Theory” 1993, nr 3, s. 214.

Większa biurokracja w uczelniach publicznych traktowana jest jako efekt uboczny zarządzania opartego na hierarchii. W literaturze zjawisko to zyskało nawet miano bezproduktywnej obsesji, polegającej na przywiązywaniu nadmiernego znaczenia do przestrzegania zasad i procedur zamiast koncentrowania się na rezultatach. Stąd skłonność do tworzenia niezliczonych dokumentów, do sposobów załatwiania spraw, w praktyce oznaczających irytację osób korzystających z usług edukacyjnych, spowodowaną licznymi opóźnieniami oraz brakiem zauważalnego postępu w dostosowywaniu funkcjonowania organizacji do potrzeb publicznych<sup>11</sup>.

Za istotne ograniczenie przyjmuje się sztywne zasady zatrudniania, awansowania i zwalniania pracowników. Dochodzi tu do głosu negatywny skutek większego bezpieczeństwa zatrudnienia, co w przypadku osób zatrudnionych w publicznych uczelniach akademickich, realizujących publiczny interes, można uznać za uzasadnione. Jednakże obowiązujące procedury egzekwowania pracy wysokiej jakości oraz karania za nieodpowiednie wykonywanie obowiązków są tak skomplikowane, że w praktyce niemalże całkowicie ograniczają pełnienie funkcji przywódczych.

Wśród znawców zarządzania publicznego powszechnie jest wyznawany pogląd o istnieniu specyficznych wartości charakteryzujących menedżerów, w dużym stopniu przesądzających o publiczności organizacji. Najczęściej zwraca się uwagę na mniejsze znaczenie motywacji materialnej, częstsze zorientowanie na działanie w interesie publicznym, mniejsze zaangażowanie w działania organizacyjne.

W analizie zachowań organizacyjnych publicznych uczelni akademickich ważne jest łączenie swoistego etosu służby publicznej z etosem człowieka nauki.

W odniesieniu do kadry uczelni publicznych istnieje przekonanie o przywiązywaniu mniejszego znaczenia do motywacji materialnej, zwłaszcza w przypadku tych najbardziej renomowanych. Dlatego przywiązuje się w nich niewielką uwagę do systemów wynagradzania opartych na wynikach, czy też innych, wykorzystujących motywację ekonomiczną.

Profesorowie (brak badań dotyczących młodszych pracowników nauki) akademicy często są postrzegani jako osoby mające powołanie do działalności naukowo-badawczej. Świadczy o tym zajmowanie od lat pierwszego miejsca w rankingach zawodów przez profesora uniwersytetu. Za łączeniem pracy zawodowej z potrzebą działania dla dobra społecznego przemawia także pozostawanie wybitnych naukowców w uniwersytetach mimo permanentnego niedofinansowania sfery nauki i szkolnictwa wyższego.

W zarządzaniu publicznymi uczelniami daje się zauważyć mniejsze zaangażowanie w działania organizacyjne na różnych szczeblach, oprócz naczelnego. Jedną z głównych przyczyn jest niewielki związek pomiędzy wynikami kadry naukowej i dydaktycznej a otrzymywanym wynagrodzeniem. Za istotne ograniczenie należy uznać także niewielką elastyczność procedur w zarządzaniu personelem organizacji publicznych.

Przeprowadzona analiza uczelni akademickich prowadzi do wniosku, że charakteryzują je wyróżniające właściwości zarówno ze względu na ich zachowania organizacyjne, jak i z uwagi na ich głównie publiczny charakter.

---

<sup>11</sup> G.A. Boyne, *Public and Private Management: What's The Difference?*, „Journal of Management Studies” 2002, 1<sup>st</sup> January.

### 2.3. Specyfika zachowań organizacyjnych uczelni akademickich

Ponieważ zachowania organizacyjne zazwyczaj rozpatrywane są na poziomie jednostki, grupy oraz systemu organizacyjnego, należy podkreślić, że na potrzeby niniejszych rozważań skoncentrowano się głównie na zachowaniach organizacyjnych charakterystycznych dla poziomu systemu organizacyjnego. Zgodnie z definicją sformułowaną w Ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>12</sup> pod pojęciem uczelni akademickiej rozumie się uczelnię, w której przynajmniej jedna jednostka organizacyjna posiada uprawnienie do nadawania stopnia doktora. Obecnie w Polsce funkcjonuje 131 uczelni publicznych, z czego 90 spełnia kryteria uczelni akademickiej, oraz 320 niepublicznych uczelni, z czego 15 ma uprawnienia do nadawania stopnia doktora. Zatem jedną z istotnych różnic pomiędzy uczelniami akademickimi a pozostałymi uczelniami jest możliwość realizacji najważniejszej funkcji szkół wyższych, czyli kształcenia i promowania kadr naukowych.

Chociaż pojawiają się postulaty, że tradycyjny podział na organizacje prywatne i instytucje publiczne jest nieuzasadniony, to jednak wydaje się, że w obecnym kształcie uczelnie akademickie charakteryzuje pewna odmienność zachowań organizacyjnych. Jest ona ściśle związana z „ładem akademickim”. Pod pojęciem tym autorzy raportu „Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce” rozumieją system wdrażania za pomocą różnorodnych instrumentów (prawo, instrumenty ekonomiczne, dobre praktyki, obyczaje, doświadczenie) decyzji i rozwiązań organizacyjnych funkcjonowania szkolnictwa wyższego<sup>13</sup>. Ład ten kreują: parlament, rząd, samorządy regionalne i lokalne, władze uczelni, nauczyciele akademicy i pozostali pracownicy, studenci i ich organizacje, organizacje międzynarodowe itp. Przy tym o ile władze państwowe i otoczenie społeczne uczelni tworzą zewnętrzny ład instytucjonalny, o tyle władze uczelni i jej pracownicy kreują ład wewnętrzny. Podobnie zewnętrzny ład akademicki postrzega J.K. Thieme, określając go jako zasady działania systemu szkolnictwa wyższego, wewnętrzny zaś jako ustrój uczelni<sup>14</sup>.

Na ład zewnętrzny uczelni, a także częściowo na jej ład wewnętrzny istotny wpływ wywiera cytowana już Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>15</sup>, chociaż należy podkreślić, że istotne z punktu widzenia kształtowania obecnych rozwiązań wniosła Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym<sup>16</sup>. Ustawa ta przede wszystkim ograniczyła rolę ministra w zakresie zarządzania uczelniami, a zwiększyła autonomię uczelni; zwiększyła też kompetencje rektora, instytucjonalną różnorodność szkolnictwa wyższego, dopuszczając możliwość funk-

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164 z 2005 r., poz. 1365 z późn. zm.

<sup>13</sup> *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Ernst & Young, IBnGR, Warszawa 2009, s. 10.

<sup>14</sup> J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009, s. 62–63.

<sup>15</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164 z 2005 r., poz. 1365 z późn. zm.

<sup>16</sup> Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 1990 r., nr 65, poz. 385 z późn. zm.

cjonowania uczelni zawodowych i szkół niepublicznych, a także zezwoliła uczelniom publicznym na prowadzenie studiów odpłatnych wieczorowych i zaocznych (obecnie niestacjonarnych)<sup>17</sup>. Kolejne regulacje: wyodrębniono różny charakter szkół wyższych, dzieląc je na uniwersytety, politechniki i akademie w zależności od liczby posiadanych uprawnień do nadawania stopnia doktora, uzależniono zakres autonomii uczelni w sprawach programowych od posiadanej liczby uprawnień, wprowadzono możliwość łączenia uczelni, umocowano główne założenia Procesu Bolońskiego, a zwłaszcza trójstopniowy system studiów, zwiększono samodzielność w zakresie kształcenia (kierunki, standardy, makrokierunki itp.), ograniczono rolę Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów w zakresie przewodów habilitacyjnych, zmieniono zasady zatrudniania nauczycieli akademickich, w tym ograniczono wieloetatowość<sup>18</sup>.

Ład zewnętrzny uczelni akademickich tworzy wiele instytucji, w tym zwłaszcza Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, któremu powierzono wydawanie rozporządzeń określających merytoryczne, finansowe oraz organizacyjne zasady funkcjonowania uczelni (czyli także ich ład wewnętrzny). Ponadto do instytucji tych należą: Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów, Państwowa Komisja Akredytacyjna oraz konferencje rektorów.

Ład wewnętrzny uczelni jest częściowo regulowany przez ład zewnętrzny. Autonomia uczelni jest gwarantowana przez konstytucję, jednak ustawy i wydane do nich rozporządzenia autonomię tę w sferze merytorycznej, organizacyjnej i finansowo-gospodarczej znacznie ograniczają. Natomiast zakres samorządności uczelni jest znaczny i wyraża się w podejmowaniu przez organy kolegialne składające się z pracowników i studentów wielu decyzji zarządczych.

W konsekwencji przyjętych norm prawnych model polskiego szkolnictwa wyższego ma charakter mieszany: inny jest bowiem dla uczelni publicznych, a inny dla uczelni niepublicznych. W przypadku uczelni publicznych, gdy uwzględni się tzw. model Clarka, nazywany „trójkątem wpływów”, pasuje się je w tzw. modelu „humboldtowskim” lub „germańskim”, w którym znaczną rolę odgrywa oligarchia akademicka lub korporacja profesorska. Polega on na tym, że uniwersytety są monitorowane i finansowane przez państwo, ale główną zasadą jest wolność nauczania i badań oraz zasada samorządności. Funkcjonowanie uczelni niepublicznych jest zdecydowanie bliższe modelowi rynkowemu (anglosaskiemu), w którym dużą rolę odgrywa mechanizm rynkowy<sup>19</sup>.

Ład akademicki, zarówno zewnętrzny, jak i wewnętrzny, tworzy najważniejsze uwarunkowania zachowań organizacyjnych uczelni akademickich. Przejawiają się one na poziomie zachowań jednostki, grupy oraz całej organizacji. Jak zaznaczono we wstępie, w niniejszym artykule skoncentrowano się głównie na analizie zachowań na poziomie całej organizacji, a zwłaszcza w odniesieniu do struktury organizacyjnej, kultury organizacyjnej oraz doskonalenia organizacji.

Przede wszystkim należy podkreślić, że uczelnie akademickie są organizacjami dużymi. Zatrudniają przeciętnie około kilku tysięcy pracowników. W tradycyjnej

<sup>17</sup> *Diagnoza..., op. cit.*, s. 11.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 12.

<sup>19</sup> J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA, op. cit.*, s. 47–50.

uczelni akademickiej występuje podział na władze rektorskie, administrację ogólnouczelnianą, jednostki podstawowe, głównie wydziały lub instytuty, oraz katedry, zakłady. Znaczna autonomia uczelni akademickich oraz szczególnie sposób powoływania i umocowania ciał zarządzających: organów jednoosobowych (rektor, dziekan) oraz kolegialnych (senat, rada wydziału) nadały uczelniom cechę organizacji samorządowej. Funkcje organów jednoosobowych z reguły wykonują wybierani na okres minimum czterech a maksymalnie ośmiu lat profesorowie, którzy reprezentując różne dziedziny nauki, nie zawsze dysponują wiedzą z zakresu zarządzania, finansów publicznych itp. Trudna do określenia jest też hierarchiczność struktury, co komplikuje przepływ decyzji i informacji (ta sama osoba może być członkiem kilku organów: senatu, rady wydziału, kierownictwa katedry).

Kultura organizacyjna to, najogólniej rzecz ujmując, „system założeń, wartości i norm społecznych, będących stymulatorami tych zachowań członków organizacji, które są istotne z punktu widzenia realizacji fundamentalnie przyjętych celów”<sup>20</sup>. Organizacje tworzą swoją specyficzną kulturę, której elementami wyróżniającymi są: symbole, mity, rytuały oraz wartości i normy. Wpływają one na specyficzną atmosferę, kształtują relacje wewnętrzne i zewnętrzne, uczą reagowania na zmiany<sup>21</sup>. Kultura organizacyjna uczelni akademickich jest tak dalece specyficzna, że określa się ją mianem kultury akademickiej. Jej tradycja kształtowała się przez setki lat. Składają się na nią ponadczasowe wartości, a zwłaszcza poszukiwanie prawdy, tworzenie wiedzy i jej upowszechnianie w społeczeństwie, wychowywanie społeczeństwa w duchu wysokich norm etycznych i moralnych, w poczuciu patriotyzmu, poszanowania relacji uczeń–mistrz. Z. Ratajczak w metaforyczny sposób kulturę tę określa jako ogród<sup>22</sup>. Składają się nań m.in. kultura wymiany (wiedzy, informacji, dialog za pomocą języka mówionego i pisanego, werbalnego i niewerbalnego, gestów, mimiki, mowy ciała), kultura dialogu, kultura współpracy. Coraz częściej podkreśla się, że tradycyjna kultura akademicka zanika, a środowisko akademickie przeżywa kryzys<sup>23</sup>. Uważa się też jednak, że tradycje środowiska akademickiego są na tyle silne, że przetrwają okresowe oddziaływania różnorodnych czynników.

Jednym z najważniejszych aspektów doskonalenia organizacji jest zdolność do implementowania zmian, podatność na wdrażanie innowacji. Pomimo ogólnie przyjętego twierdzenia, że uczelnie, tworząc wiedzę oraz w szybkim stopniu przyswajając techniczne i informatyczne rozwiązania, stają się nie tylko kreatorami innowacji, lecz również ich implementorami, to jednak w wielu obszarach swej działalności bardzo niechętnie do zmian się odnoszą. Dotyczy to przede wszystkim tradycyjnie pojmowanego etosu nauczyciela akademickiego, zwłaszcza profesora, jego autonomii i niezależności, niechęci do poddawania się powszechnej ocenie i konkurencji (np. w ubieganiu się o środki finansowe itp.).

<sup>20</sup> Cz. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 235.

<sup>21</sup> J. Łuczewicz, *Organizacyjne zachowania człowieka*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Łangego we Wrocławiu, Wrocław 1999, s. 64–65.

<sup>22</sup> Z. Ratajczak, *Między dżunglą a ogrodem*, „Forum Akademickie” 1998, nr 7–8.

<sup>23</sup> K. Kołowrocki, *Na uczelniach źle się dzieje* (wywiad), „Gazeta Wyborcza – Trójmiasto”, z dnia 23.10.2009, s. 13–14.

Można zatem stwierdzić, że uczelnie akademickie wykształciły charakterystyczne dla siebie zachowania organizacyjne, które przejawiają się w specyficznej strukturze organizacyjnej, odmiennej kulturze organizacyjnej, oraz relatywnie skomplikowany mechanizm doskonalenia organizacji.

## 2.4. Interesariusze uczelni akademickich i ich oczekiwania

Do najważniejszych funkcji i zadań, jakie tradycyjnie przypisuje się uczelniom, należą: kształcenie studentów, prowadzenie badań naukowych i prac rozwojowych, świadczenie usług badawczych oraz kształcenie i promowanie kadr naukowych. Nie zawsze jednak zadania te realizowane są w sposób należyty. Z badań prowadzonych przez autorów raportu o stanie szkolnictwa wyższego w Polsce wynika, że wiele uczelni funkcjonuje w „systemie finansowania, planowania i kontroli”, który nie stwarza sytuacji do racjonalnego gospodarowania zasobami. Choć znacznie upowszechniono wykształcenie wyższe, to jednak kosztem jakości kształcenia studentów. Ponadto masowo rozwijają się kierunki, po których absolwenci nie mogą znaleźć pracy, co zmusza ich do podejmowania przypadkowego zatrudnienia. Choć konstytucja gwarantuje bezpłatną edukację, w rzeczywistości jest to fikcja, bowiem za studia całkowicie bądź częściowo płaci ponad 60% studentów.

Działalność badawczo-rozwojowa w Polsce w większości jest realizowana przez uczelnie akademickie. Jej efektem jest wiedza wyrażona w publikacjach i patentach. Niestety, przeciętna roczna liczba publikacji jest znacznie niższa niż liczba naukowców. Niska jest także liczba cytowań polskich publikacji<sup>24</sup>.

Jedną z poważnych słabości uczelni akademickich jest niski zakres działalności badawczo-eksperymentalno-wdrożeniowej (wyjątkiem są tu uczelnie techniczne). Uczelnie dysponują znacznym potencjałem badawczym, który można wykorzystać w różnym zakresie. Powszechnym tłumaczeniem jest brak zainteresowania ze strony przedsiębiorców lub innych podmiotów usługami świadczonymi przez uczelnie, w praktyce jednak uczelnie nie podejmują zbyt wielu działań na rzecz wyjścia z ofertą badawczo-eksperymentalną. W niewielkim zakresie poszukuje się także możliwości współpracy z biznesem.

Z badań wynika, że w ciągu ostatnich lat zmniejsza się liczba nadawanych stopni i tytułów naukowych. Dotyczy to zwłaszcza doktorów i profesorów. Znacznie niższy jest jednak wiek uzyskiwania stopni w porównaniu z innymi krajami<sup>25</sup>. Problemem kadr uczelni akademickich z jednej strony jest wieloletowość, która w największym stopniu dotyka jednostki prowadzące kierunki masowo kształcące studentów, co wpływa na jakość kształcenia oraz prowadzone badania naukowe. Z drugiej strony poszukiwanie dodatkowego zatrudnienia przez nauczycieli akademickich jest konsekwencją relatywnie niskich wynagrodzeń.

<sup>24</sup> *Diagnoza...*, op. cit., s. 95.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 46–47.

Wskazane główne słabości szkolnictwa wyższego stanowią poważną barierę w dążeniu do coraz wyższej jakości realizowanych zadań. Współcześnie jednak coraz częściej wobec uczelni zgłaszane są nowe oczekiwania, będące konsekwencją permanentnie zmieniającego się otoczenia. Są one określane jako nowy ład akademicki. Interesariusze uczelni akademickich, a zwłaszcza studenci, przedsiębiorcy, rząd, samorząd, instytucje sektora społecznego, czy też szeroko ujmując – całe społeczeństwo – wywierają na uczelnie swoistą presję.

Studenci oczekują wysokiego poziomu kształcenia, a przede wszystkim dostosowania kierunków do potrzeb rynku pracy. Przedsiębiorcy poszukują nie tylko nowoczesnych metod zarządzania biznesem, ale także nowych rozwiązań organizacyjnych, technologicznych, marketingowych, produktowych, których mogą dostarczyć uczelnie akademickie. Wejście na nowe rynki i ekspansja wymagają niejednokrotnie zdobycia informacji i przygotowania ekspertyz. Firmy potrzebują także dobrze wykształconych kadr, z kolei uczelnie – praktyków gospodarczych. Istnieje zatem wiele płaszczyzn, na jakich uczelnie mogłyby współdziałać z biznesem.

Od uczelni akademickich oczekuje się także zdecydowanie większego zaangażowania w sprawy regionu i lokalnych społeczności. Dotyczy to zarówno partycypacji w kreowaniu programów rozwoju regionalnego, jak i pobudzania przedsiębiorczości czy też rozwijania systemu kształcenia ustawicznego<sup>26</sup>.

Wzbogacenie roli i misji społecznej uczelni akademickich wydaje się możliwe poprzez: rozwój centrów transferu technologii i inkubatorów przedsiębiorczości, współdziałanie z władzami lokalnymi, współdziałanie międzyuczelniane, zarządzanie własnością intelektualną, różne formy kształcenia dorosłych, współdziałanie z instytucjami sektora społecznego.

Rząd z kolei oczekuje przede wszystkim zwiększenia efektywności wydatkowania środków publicznych kierowanych do szkolnictwa wyższego<sup>27</sup> oraz zwiększenia rangi tego szkolnictwa na arenie międzynarodowej<sup>28</sup>.

Uogólniając, można stwierdzić, że reformy szkolnictwa wyższego, a w szczególności uczelni akademickich, zmierzają w kierunku: „zmniejszenia roli państwa i zwiększenia autonomii i odpowiedzialności uczelni, zwiększenia różnorodności szkolnictwa wyższego, skoncentrowania środków badawczych w najsilniejszych uczelniach, profesjonalizacji systemu zarządzania, rozwoju oraz usprawniania systemów zapewniania i kontroli jakości, zmiany systemu finansowania uczelni z dotacji na kontrakty, stymulowania współpracy uczelni z otoczeniem gospodarczym i społecznym, zwiększenia atrakcyjności uczelni w wymiarze międzynarodowym, zwiększenia atrakcyjności uczelni jako miejsca pracy i kariery zawodowej”<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> K. Leja, *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – próba ujęcia systemowego*, „Współczesne Zarządzanie” 2009, nr 2, s. 37.

<sup>27</sup> *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie*, Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009. M. Zawadzki, *Kilka uwag na temat autonomizacji jako patologii organizacyjnej uczelni państwowych w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2009, nr 2 (34), s. 18.

<sup>28</sup> K. Leja, *Uniwersytet organizacją służącą społeczeństwu [w:] Społeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2008, s. 65.

<sup>29</sup> *Diagnoza...*, op. cit., s. 17–18.

Innymi słowy, posługując się fragmentem preambuły<sup>30</sup>, „uczelnie muszą być instytucjami otwartymi oraz przedsiębiorczymi i w tym duchu poszukiwać dróg realizacji podstawowych wartości humanistycznych, współpracując z innymi podmiotami społecznymi, uwzględniając tradycję kraju i swego regionu, podejmując we właściwy sobie sposób wyzwania zmieniającego się świata. Wykonując te zadania, szkoły wyższe kształtują swą szczególną kulturę instytucjonalną. Jej poziom i siła oddziaływania zależą od postawy społeczności całej uczelni”. Dodać należy, iż autonomizacja uczelni państwowych może rodzić patologię zachowań organizacyjnych<sup>31</sup>.

Natomiast za nadrzędny cel rozwoju szkolnictwa wyższego określony w Strategii do 2020 roku<sup>32</sup> uznano podniesienie jakości we wszystkich obszarach działania uczelni. Jako cele strategiczne wyznaczono natomiast: różnorodność uczelni i programów studiów, otwartość na otoczenie społeczne i gospodarcze, mobilność kadry akademickiej i studentów, konkurencję między uczelniami, efektywność wykorzystania zasobów oraz przejrzystość funkcjonowania uczelni i całego systemu.

## 2.5. Kierunki zmian zachowań organizacyjnych uczelni akademickich

Realizacja nowych oczekiwań, a zwłaszcza tzw. trzeciej misji uczelni akademickich (obok działalności edukacyjnej i naukowo-badawczej), wyrażającej się w szeroko pojętej współpracy z interesariuszami zewnętrznymi uczelni, wymaga zmian zachowań organizacyjnych. Jak podkreślono we wstępie, w niniejszym artykule skoncentrowano się przede wszystkim na rozpatrywaniu trzeciego poziomu analizy zachowań organizacyjnych, do którego zaliczono przede wszystkim strukturę organizacyjną, kulturę organizacyjną oraz doskonalenie organizacji.

### *Zmiana struktury organizacyjnej*

Jednym z istotnych wyzwań jest wyważenie potrzebnego stopnia autonomii uczelni akademickich. Wiąże się to z włączeniem do organów zarządzających uczelnią interesariuszy zewnętrznych. Z badań prowadzonych w uczelniach europejskich wynika, że członkowie społeczności akademickiej popierają takie zmiany, bowiem interesariusze zewnętrzni wnoszą fachową wiedzę, zwiększają przejrzystość funkcjonowania uczelni oraz pozwalają powiązać działalność uczelni z potrzebami społeczeństwa<sup>33</sup>. I chociaż podaje się wiele argumentów na rzecz utrzymania dotychczasowej struktury zarządzania, w której wiodącą rolę odgrywają przedstawiciele społeczności akademickiej w największym stopniu zainteresowani ochroną dotychczasowych kierunków działania oraz tradycyjnych wartości szkół wyższych przed

<sup>30</sup> *Kodeks: Dobre praktyki w szkołach wyższych*, KRASP, FRP, Wydawnictwo UJ, Kraków 2007, s. 6.

<sup>31</sup> M. Zawadzki, *Kilka uwag na temat autonomizacji jako patologii organizacyjnej uczelni państwowych w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2009, nr 2 (34), s. 90–98.

<sup>32</sup> *Diagnoza...*, *op. cit.*, s. 10.

<sup>33</sup> *Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie*, Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 43.



nadmiernymi wpływami globalizacji i umasowienia, to jednak nie zawsze oznacza to, że osoby te mają wystarczające kompetencje niezbędne do skutecznego zarządzania uczelniami w nowych warunkach.

W odpowiedzi na potrzebę większej otwartości na zaspokajanie potrzeb badawczo-eksperymentalnych współczesnych przedsiębiorców i instytucji sektora samorządowego oraz społecznego wyzwaniem dla uczelni jest tworzenie interdyscyplinarnych zespołów projektowych, które w sposób kompleksowy zaspokajałyby te potrzeby, np. zespołów, w skład których wchodziłoby prawnicy, ekonomiści, socjologowie, przedstawiciele nauk o zarządzaniu, informatycy itp. Tworzenie takich zespołów ponadwydziałowych ułatwiłoby także pozyskiwanie dodatkowych środków (grantów) na działalność naukowo-badawczą. Z dotychczasowych praktyk wynika, że może to być wielkie wyzwanie, bowiem rzadkością są próby wyjścia pracowników naukowych ponad podział wynikający z tradycyjnej struktury wewnątrzwydziałowej (zakłady/katedry).

Tradycyjne zadania kadry akademickiej koncentrowały się dotąd na realizacji działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej, zaś pozostałych pracowników – działalności administracyjnej. Współcześnie zadania te są coraz bardziej zróżnicowane. Obejmują m.in. takie funkcje jak sprawowanie przywództwa, zarządzanie i doradztwo<sup>34</sup>. Efektywne wykonywanie tak rozległych zadań wymaga świadomego kształtowania polityki kadrowej w uczelniach akademickich, obejmującej określenie liczby potrzebnych pracowników, określenie wymaganych kwalifikacji, pozyskiwanie i zatrzymywanie kadr, budowanie systemów oceniania i motywowania itp. Część z wymienionych zadań z różnym nasileniem jest w polskich uczelniach realizowana. Często jednak podkreśla się, że uczelnie mają charakter „instytucji socjalnych”, czyli przechowujących znaczne nadwyżki zasobów pracy zarówno w administracji, jak i wśród pracowników dydaktyczno-naukowych.

Na gruncie tym powstaje pytanie, czy i w jakim stopniu polskie uczelnie byłyby otwarte na wprowadzenie nowej formuły zarządzania i zmian? Czy w ich przekonaniu wprowadzenie do organów zarządzających interesariuszy zewnętrznych naruszyłoby ich autonomię oraz samorządność? Czy wiedza z zakresu zarządzania organizacją, a zwłaszcza uczelnią, jest niezbędna w kontekście nowych oczekiwań i w jaki sposób ta wiedza mogłaby być pozyskana przez organy podejmujące decyzje?

### *Zmiana kultury organizacyjnej*

Sprostanie nowym oczekiwaniom wymaga od uczelni wdrożenia istotnych zmian oraz wzmocnienia niektórych elementów. Przede wszystkim uczelnie powinny przeorientować się w kierunku otwarcia na zewnątrz, odbudować tradycyjne relacje mistrz–uczeń, przeformułować dotychczasowe metody dydaktyczne z podających na aktywne, przekształcić tradycyjne systemy oceniania (w kierunku efektów kształcenia), popierać i stymulować pracowników do zachowań przedsiębiorczych,

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 101.

kultywować etos pracownika naukowego, a zwłaszcza poszukiwanie prawdy, bezinteresowność, zorganizowany sceptycyzm, otwartość i umiejętność współdziałania<sup>35</sup>.

Równie ważne jest upowszechnianie i umacnianie dobrych obyczajów nie tylko wśród nauczycieli akademickich, lecz również w organach podejmujących najważniejsze decyzje (rektor, senat, dziekan, rada wydziału)<sup>36</sup>. Do zasad fundamentalnych należą zasady: służby publicznej, bezstronności w sprawach publicznych, legalizmu, autonomii i odpowiedzialności, podziału i równowagi władzy w uczelni, kreatywności, przejrzystości, subsydiarności, poszanowania godności i tolerancji, uniwersalizmu badań i kształcenia.

Kultura organizacji powstaje w długim okresie, a jej zmiany niekiedy są narażone na znaczny opór. W przypadku uczelni akademickich na opór ten, jak podkreśla K. Leja<sup>37</sup>, wpływ mogłyby mieć:

1. „styl zarządzania – kolegializm dominujący nad menedżeryzmem,
2. indywidualizm uczonych (dominujący nad pracą zespołową),
3. wolność akademicka i zorganizowany sceptycyzm,
4. dominacja autorytetu wiedzy (wynikającego z pozycji akademickiej) nad autorytetem władzy (wynikającym z zajmowanego stanowiska),
5. reakcja środowiska akademickiego na terminologię (interesariusz, klient, usługi edukacyjne itp.) systemów zarządzania jakością,
6. przekonanie o unikalności każdego uniwersytetu, niepoddającej się jakiegokolwiek standaryzacji”.

Sz szczególnie interesujące w tym kontekście byłyby odpowiedzi władz uczelni akademickich oraz pracowników naukowych na wiele pytań dotyczących zarówno kierunków zmian, jak i szans ich realizacji.

### *Doskonalenie organizacji*

Jednym z najważniejszych kierunków zmian w uczelniach akademickich powinna być zmiana dotychczasowych metod zarządzania tymi organizacjami. K. Leja<sup>38</sup> słusznie podkreśla, że powinny one zmierzać w kierunku doskonalenia organizacyjnego, zarządzania jakością oraz zarządzania wiedzą, przy czym szczególnym spoiwem uczelni jest jej kultura organizacyjna. Należy podkreślić, że jednym z istotnych wyzwań stawianych uczelniom jest racjonalne gospodarowanie wszelkimi zasobami, stąd też zmiany powinny obejmować także nowe metody zarządzania kadrami (np. stosowanie systemów motywacyjnych powiązanych z osiągnięciami pracownika), finansami, majątkiem itp. Doskonalenie uczelni byłoby zatem rezultatem zarówno zmian w strukturze organizacyjnej, jak i kulturze organizacyjnej oraz w sposobach i metodach zarządzania uczelnią.

<sup>35</sup> K. Leja, *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – próba ujęcia systemowego*, „Współczesne Zarządzanie” 2009, nr 2, s. 89.

<sup>36</sup> *Kodeks: Dobre praktyki w szkołach wyższych...*, op. cit.

<sup>37</sup> K. Leja, *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny...*, op. cit., s. 90.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 84.

## 2.6. Podsumowanie

Polskie uczelnie akademickie znajdują się na progu poważnych zmian. Zmiany te wynikają z oczekiwań interesariuszy, a główną ich przyczyną jest nowa rola uczelni akademickich w społeczeństwie – jako uczelni społecznie odpowiedzialnych oraz uczelni przedsiębiorczych.

W ciągu kilku ostatnich lat zrealizowano wiele badań na temat stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Wnioski z nich wyływające pozwoliły na sformułowanie strategii jego rozwoju do 2020 roku. Strategia ta ujmuje w zasadzie oczekiwania różnych grup interesariuszy uczelni, a ich zaspokojeniu mają służyć zmiany prawno-organizacyjne oraz zmiany w zarządzaniu i w konsekwencji projakościowe zachowania organizacyjne. Część projektowanych reform weszła w życie wraz z rokiem akademickim 2010/2011. Kolejne w najbliższej przyszłości.

W praktyce oznaczają one nie tylko zmianę regulacji, lecz przede wszystkim konieczność zmian zachowań organizacyjnych uczelni akademickich. Niektóre z nich będą się dokonywać bardzo powoli. Szczególnie interesujące jest w tym kontekście poszukiwanie odpowiedzi na pytania, które zmiany mogą zostać wdrożone najszybciej, a które napotkają na bariery i jakie te bariery będą. Odpowiedź na tak sformułowane pytania wymaga dalszych badań.

### **Changes in organizational behavior of academic institutions compared to the expectations of their stakeholders**

Key words: organizational behavior, academic institutions, stakeholders

Academic institutions which constitute an essential element of Polish higher education are characterized by the specificity of organizational behaviors formed under the influence of historical experience, rank of higher education in the educational system, the research and educational role of an institution, ethos of a university teacher, etc. Changes which have happened over the last twenty years have not led to the full fulfillment of more and more dynamically changing expectations of academic institutions stakeholders. They include, among other things, the new role of the knowledge and the higher school as its maker, increase in the overall quality of conducted activities, the internationalization of educational as well as research and scientific activities, the need for closer links with business, local governments, third sector organizations, changes in expectations of labor market, etc. In order to implement the aforementioned expectations, higher schools must be more innovative and flexible, and they must be characterized by high quality. The process of adapting will be determined by the pace and scope of changes in the organizational behaviors, both at the level of a unit, a group and the entire organization.

The purpose of the article is an attempt to diagnose the expectations of stakeholders of academic institutions and to identify potential directions of changes in organizational behavior of universities which should be made under the influence of these expectations. In addition, in the article an attempt was made to verify the following hypothesis: changes in the organizational behaviors of higher schools are the condition for the realization of the expectations of stakeholders of academic institutions. The considerations set out in the article point to three main areas in which the changes in the organizational behavior of academic institutions will take place in the near future. They include mainly: changes in the organizational structure mainly in the direction of its greater flexibility

and the creation of supra-faculty teams, changes in organizational culture in the context of a greater openness to the outside world and changes in the improvement of the organization associated with the implementation of new methods of management of all resources. The implementation of the aforementioned changes will be a long process and may face numerous barriers. It is therefore important at the present stage of the functioning of academic institutions to identify these barriers and to search for ways of reducing them.

## ROZDZIAŁ 3

### KONCEPCJA PROJAKOŚCIOWEJ RESTRUKTURYZACJI WZIKS UJ NA PRZYKŁADZIE INNOWACJI ORGANIZACYJNYCH W IEiZ<sup>1</sup>

#### 3.1. Opis stanu faktycznego organizacji i funkcjonowania wydziałów uniwersyteckich na wybranych przykładach

##### 3.1.1. Wprowadzenie

Wydziały na każdej uczelni wyższej pełnią rolę jednostek podstawowych. W ramach wydziału prowadzona jest działalność naukowa, dydaktyczna oraz administracyjna, jednakże coraz bardziej skomplikowana jest ich struktura organizacyjna. Powoduje to, że wydziały są coraz mniej skuteczne oraz efektywne w działaniu, zarówno w sferze dydaktycznej, jak i naukowej. Propozycje zmian organizacyjnych powinny wynikać z obserwacji środowiskowych, otoczenia podmiotu, jak również doświadczeń innych uczelni, a także krajów rozwiniętych.

##### 3.1.2. Podstawy prawne funkcjonowania wydziałów

Funkcjonowanie uczelni wyższych oparte jest na Ustawie z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 164, poz. 1365) oraz statutach uczelni. Oczywiście nie są to jedyne dokumenty, z których wynikają zasady działania szkół wyższych, istotne są również zarządzenia oraz rozporządzenia organów uczelni. Zgodnie z art. 2 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym każdy wydział bądź jednostka organizacyjna powinny prowadzić przynajmniej jeden kierunek studiów lub studia doktoranckie w co najmniej jednej dyscyplinie naukowej<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Autorzy: Jan Stępniewski, Marcin Kęsy – Instytut Ekonomii i Zarządzania, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

<sup>2</sup> Patrz: Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. nr 164, poz. 1365), art. 2, s. 4.

Pozostałe zasady funkcjonowania wydziałów określone zostały w dokumentach wewnętrznych uczelni. Najważniejszym spośród nich jest statut uczelni. I tak w przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego obowiązującym Statutem jest dokument uchwalony dnia 7 czerwca 2006 roku przez Senat Uczelni oraz zatwierdzony przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Zgodnie z paragrafem 24 Statutu UJ przedstawiono ramy działania dla Rad Wydziału w zakresie wykonywania podstawowych zadań. Druga część statutu nosi nazwę „Rada Wydziału i Dziekan” i zawiera informacje dotyczące tylko i wyłącznie jednostek wydziałowych. Na podstawie paragrafu 31 Statutu UJ stwierdza się, że organami wydziału są Rada Wydziału oraz Dziekan.

Paragraf 33 Statutu UJ zawiera zadania, które w ramach kompetencji posiadają Rady Wydziału. Do najważniejszych w zakresie działalności naukowej i dydaktycznej zalicza się: zatwierdzanie kierunków działalności, uchwalanie planów i programów studiów, ocenę i wspomaganie kadry naukowej i dydaktycznej, opiniowanie wniosków dotyczących zmian organizacyjnych<sup>3</sup>. Kompetencje Dziekana zawarte są w paragrafie 36 Statutu UJ i dotyczą m.in. nadzoru nad działalnością dydaktyczną i badawczą; Dziekan może decydować w sprawach mienia i gospodarki wydziału, zarządzania i kierowania podległymi pracownikami administracji<sup>4</sup>.

W przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego podstawową jednostką organizacyjną jest wydział (par. 47 Statutu UJ). Zgodnie z zapisem zawartym w paragrafie 48 wydział organizuje i koordynuje kształcenie studentów oraz kadry naukowej i dydaktycznej<sup>5</sup>. Te wszystkie zadania narzucone wydziałowi często realizowane są i kreowane na poziomie RW. Powoduje to zbyt duże przeciążenia tego gremium.

Uniwersytet Jagielloński pod względem organizacyjnym składa się z 15 podstawowych jednostek organizacyjnych, w tym z Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej, na przykładzie analizy którego przedstawiona zostanie propozycja zmian jakościowych<sup>6</sup>. W paragrafie 50 Statutu Uczelni zawarto opis organizacyjny wydziałów. Zgodnie z tym paragrafem w ramach struktury wydziału znajdować się mogą instytuty, katedry, kliniki, zakłady, inne jednostki prowadzące działalność dydaktyczną bądź naukową oraz jednostki pomocnicze bezpośrednio podległe władzom wydziału. W ramach instytutu mogą być utworzone katedry, kliniki oraz zakłady, jak również struktura pomocnicza, którą stanowią biblioteka, pracownie, laboratoria i warsztaty<sup>7</sup>.

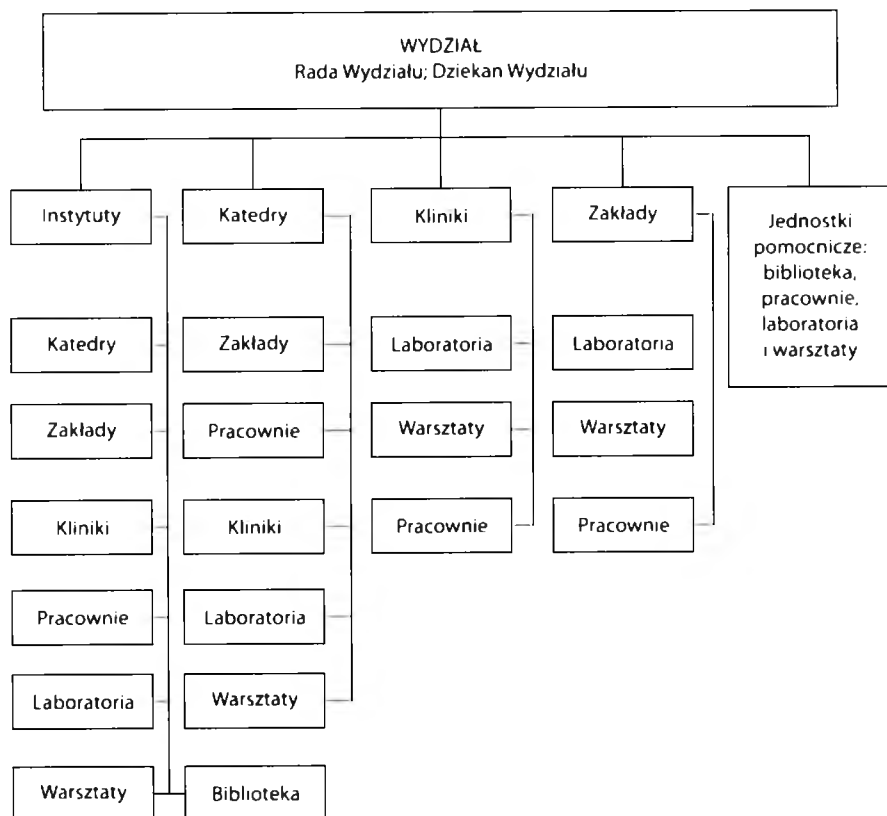
<sup>3</sup> Patrz: Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego, uchwalony dnia 7 czerwca 2006 roku przez Senat Uczelni, par. 33, s. 19.

<sup>4</sup> *Ibidem*, par. 36, s. 19.

<sup>5</sup> *Ibidem*, par. 47–48, s. 23.

<sup>6</sup> Patrz: Witryna internetowa Uniwersytetu Jagiellońskiego, <http://www.uj.edu.pl> (dostęp: 10.10.2010).

<sup>7</sup> Patrz: Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego, uchwalony dnia 7 czerwca 2006 roku przez Senat Uczelni, par. 50, s. 23–24.



Rysunek 1. Teoretyczny schemat struktury organizacyjnej wydziału Uniwersytetu Jagiellońskiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie Statutu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 7 czerwca 2006 roku.

W katedrach można utworzyć kliniki i zakłady oraz pracownie, a także laboratoria i warsztaty jako jednostki pomocnicze. Również w ramach zakładów i klinik tworzone mogą być jednostki pomocnicze w formie laboratoriów, warsztatów i pracowni. Pozostałe jednostki pomocnicze funkcjonujące na wydziale podlegają bezpośrednio dziekanowi.

Zgodnie ze Statutem w ramach instytutu prowadzone może być kształcenie studentów i doktorantów oraz badania naukowe, a także zarządzanie rozwojem kadry na płaszczyźnie naukowym oraz dydaktycznym. Dyrektor skupia na stanowisku kompetencje wykonawcze, decyzyjne, z kolei RI (Rada Instytutu) kompetencje uchwałodawcze. Na czele instytutu stoi Dyrektor oraz Rada Instytutu. Na poziomie instytutu realizowane są następujące zadania: określa się kierunki działań instytutu, przedkłada się Radzie Wydziału wnioski związane z kierunkiem studiów i specjali-

zaczajami oraz projekty planów i programów studiów, podejmuje się działania na rzecz rozwoju kadr<sup>8</sup>.

Kolejną jednostką organizacyjną funkcjonującą w strukturze wydziału są katedry. Katedra organizuje i prowadzi prace w zakresie kształcenia studentów oraz kadry naukowo-dydaktycznej związane z określoną dyscypliną naukową, przygotowuje kandydatów do samodzielnej pracy naukowej i dydaktycznej oraz prowadzi badania naukowe. Z kolei w zakładach realizowane są te same zadania, jak w przypadku katedr, lecz nie uwzględnia się w działaniach przygotowania kandydatów do samodzielnej pracy naukowej. W ramach funkcjonowania kliniki realizowane są tożsame do zakładów zadania, uzupełniane o uczestnictwo w sprawowaniu opieki zdrowotnej<sup>9</sup>.

Jednostki pomocnicze tworzone są z inicjatywy rektora bądź na wniosek dziekana lub kierownika innej jednostki (patrz par. 81 Statutu UJ)<sup>10</sup>.

Dodatkowo na wydziałach, w instytutach oraz jednostkach pomocniczych funkcjonuje obsługa administracyjna, która podlega kierownikom tych jednostek.

### 3.1.3. Stan faktyczny organizacji i funkcjonowania WZiKS

Analizowany Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej na Uniwersytecie Jagiellońskim zawiera w swojej strukturze 8 instytutów, 3 katedry oraz 2 jednostki pomocnicze (pracownię i bibliotekę wydziałową). W sumie funkcjonuje w ramach Wydziału 14 jednostek oraz CESPiA, będąca jednostką organizacyjną działalności podstawowej podległą merytorycznie pod Instytut Spraw Publicznych<sup>11</sup>.

W całej strukturze WZiKS funkcjonują w sumie 23 katedry, 32 zakłady, 6 pracowników, 2 laboratoria, biblioteka wydziałowa oraz biblioteki instytutowe.

Prowadząc badania środowiskowe na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej, zauważa się, że podział w strukturze na instytuty, katedry oraz zakłady jest sztuczny. W większości katedr bądź zakładów zatrudnionych jest nie więcej niż czterech pracowników (wraz z kierownikiem jednostki). Na Wydziale są 3 jednostki organizacyjne, które tworzy jedynie kierownik, bez podległych mu pracowników.

Zgodnie z przyjętymi na uczelni zasadami każdy samodzielny pracownik otrzymuje zakład, a profesor tytularny – katedrę. Często nie idą za tym kwestie dydaktyczne ani naukowe, oprócz stworzenia „na papierze” jednostki w ramach instytutu. Tworzenie takich jednostek powinno wynikać przede wszystkim z potrzeb dydaktycznych wydziału, a dopiero w drugiej kolejności ze względów naukowych. Trudno dostrzec takie powiązania.

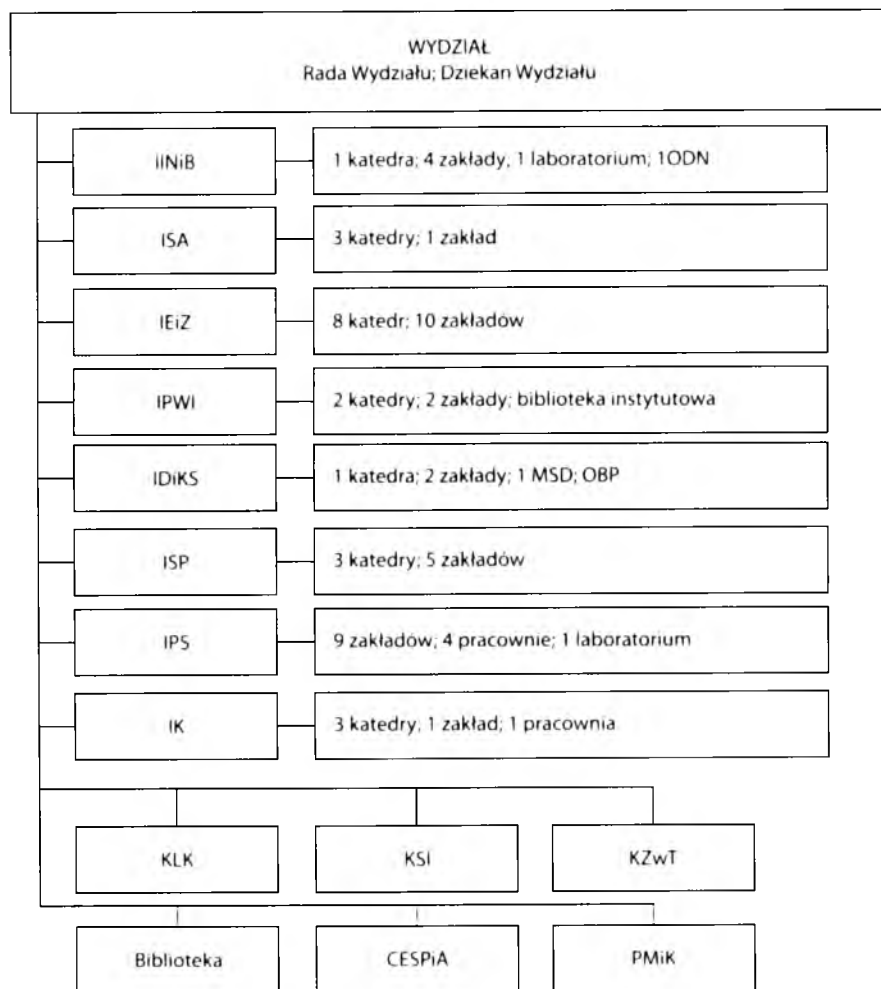
<sup>8</sup> Patrz: Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego, uchwalony dnia 7 czerwca 2006 roku przez Senat Uczelni, par. 52–57, s. 24–26.

<sup>9</sup> *Ibidem*, par. 5<sup>a</sup>–6<sup>s</sup>, s. 26–28.

<sup>10</sup> *Ibidem*, par. 81, s. 33.

<sup>11</sup> Patrz: Witryna internetowa Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej, <http://www.wzks.uj.edu.pl> (dostęp: 15.10.2010).





Rysunek 2. Faktyczna struktura organizacyjna WZiKS Uniwersytetu Jagiellońskiego w 2010 roku

Źródło: na podstawie analizy środowiskowej przeprowadzonej na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ.

Nazwy katedr oraz zakładów nie są powiązane z kierunkami oraz specjalnościami studiów prowadzonych w instytutach. Często jest tak, że katedra bądź zakład posiadający potencjał dydaktyczny do określonego przedmiotu nie prowadzi go, ponieważ znajduje się w strukturze organizacyjnej innego instytutu.

Jednakże nawet katedry i zakłady w ramach instytutu prowadzącego określony kierunek bądź specjalność studiów nie odpowiadają nawet za jakąś spójną część programu, realizują co najwyżej dwa lub kilka przedmiotów, często bez związku z na-

zwą jednostki. Sytuacja taka jest źródłem rozmycia odpowiedzialności za dydaktykę oraz uniemożliwia nawiązywanie właściwych, z punktu widzenia pedagogiki, relacji instytutów, katedr i zakładów ze studentami. Realizacja programów oraz planów studiów odbywa się na poziomie instytutów, które często przyjmują nazwy kierunków prowadzonych studiów. Tym samym dyrekcja instytutu odpowiedzialna jest, ale tylko teoretycznie, za dydaktykę oraz pedagogikę na kierunku studiów. Również budżety finansowe, które otrzymuje wydział, ulokowane są na poziomie instytutów, w wyniku czego katedry i zakłady nie są samodzielnymi jednostkami, tylko jednostkami organizacyjnymi zależnymi od władz instytutu. Nie mają możliwości kształtowania polityki dydaktycznej oraz kadrowej w ramach katedry lub zakładu<sup>12</sup>.

Uczelnie zgodnie z zapisem w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym oraz z własnymi statutami mają obowiązek kształcić pracowników naukowo-dydaktycznych. Jest to utrudnione, ponieważ kształtowanie kadr powinno się odbywać na najniższym szczeblu organizacyjnym. To tam buduje się zespoły wokół profesorów, mistrzów w swojej profesji. Jednakże na WZiKS proces ten został zachwiany poprzez scedowanie tych działań na poziom instytutu. Rzeczywistość jest inna: badania odbywają się w sposób przypadkowy, poprzez aktywność części pracowników, niekoniecznie samodzielnymi. W chwili obecnej na poziomie instytutu kształcenie kadry naukowej polega jedynie na opiniowaniu otwarcia przewodu doktorskiego czy też oceny kandydatów do zatrudnienia<sup>13</sup>.

Finansowanie badań naukowych jest scentralizowane. Polega ono na aplikowaniu o granty badawcze oraz korzystaniu z rezerw Dziekana w formie badań statutowych oraz własnych. O przeprowadzenie badań własnych wnioskować może każdy pracownik uczelni, z kolei badania statutowe dostępne są tylko pracownikom samodzielnymi. Jednakże są to niewielkie kwoty pieniężne, które nie zmieniają sytuacji finansowej katedry lub zakładu.

W chwili obecnej na poziomie instytutu badania naukowe polegają jedynie na kształtowaniu młodej kadry akademickiej poprzez opiniowanie otwarcia przewodu doktorskiego.

Jednakże część spośród pracowników samodzielnymi, wychodząc naprzeciw potrzebom młodych naukowców, prowadzi nieformalne spotkania, tzw. międzyzakładowe czy międzykatedralne seminaria doktorskie. W ramach tych działań młodzi adepci nauki mogą przedstawiać wyniki badań. Często owocuje to otwarciem i zamknięciem przewodu doktorskiego. W spotkaniach uczestniczą również habilitanci. Ale jest to działanie wynikające bardziej z dobrej woli nielicznych samodzielnymi pracowników naukowych niż działanie systemowe, profesjonalne<sup>14</sup>.

W ramach Wydziału funkcjonują instytuty, które obsługują konkretne kierunki studiów<sup>15</sup>. Jednakże jednostki podległe instytutom nie spełniają istotnej roli dydak-

---

<sup>12</sup> Wnioski z badań pierwotnych przeprowadzonych bezpośrednio na WZiKS UJ.

<sup>13</sup> Patrz: Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz.U. nr 164, poz. 1365), art. 13, s. 8.

<sup>14</sup> Wnioski z badań pierwotnych przeprowadzonych bezpośrednio na WZiKS UJ.

<sup>15</sup> Patrz: Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r. (Dz.U. nr 164, poz. 1365), art. 2, s. 3.

tycznej przy realizacji kierunków lub specjalności studiów. Obsługują jedynie część zobowiązań dydaktycznych w ramach kierunku studiów. Skutkiem tego całość programu nie jest koordynowana. Instytut odpowiada jedynie za zatwierdzanie programów bądź planów studiów. W ogóle nie skupia działań na realizacji programów studiów. Profesorowie na Radzie Instytutu otrzymują przydział zajęć i zazwyczaj na tym się kończy współpraca między wykładowcami.

Pracownicy katedr i zakładów, prowadząc zajęcia, nie robią tego pod marką katedry lub zakładu, lecz pod swoim nazwiskiem. Tym samym nie zachodzi żadna relacja pomiędzy katedrami i zakładami a dydaktyką. Miejsce katedry lub zakładu zastępuje instytut, który z kolei nie koordynuje działań pracowniczych w trakcie realizacji dydaktyki, a przecież stanowi podmiot w kontaktach ze studentami.

Ze względu na dużą liczbę studentów na kierunkach studiów dyrekcje instytutów liczą zazwyczaj 2 lub 3 osoby (dyrektor i 1–2 zastępców). Jednakże taki instytut ma trudności w bezpośrednim zarządzaniu dydaktyką, gdyż musi współpracować z wieloma katedrami i zakładami, a te nie ponoszą żadnej odpowiedzialności za kierunki czy specjalności studiów. Kierunki studiów obsługiwane są w sposób niedoskonały na poziomie instytutów. Na poziomie instytutu odbywa się planowanie oraz zarządzanie w sprawach dydaktycznych dotyczących kierunków studiów. W tych działaniach nie uczestniczą ani katedry, ani zakłady, a jedynie pojedynczy pracownicy, lecz nie występują oni w imieniu swych jednostek. Dowodzi to bezużyteczności katedr i zakładów w kontekście realizacji spraw dydaktycznych.

Rekrutacja personelu do katedr i zakładów ma charakter patologiczny. Działania te nie są oparte na potrzebach badawczych ani dydaktycznych katedr i zakładów. Głównym czynnikiem wyznaczającym politykę kadrową są egoistyczne indywidualne ambicje kierowników katedr i zakładów wynikające z tradycji oraz żądzy posiadania władzy i „siły roboczej”.

RW ze względu na zbyt wiele zadań realizowanych w kilku płaszczyznach problemowych jest nazbyt obciążona. RW nie jest w stanie przeanalizować i przegłosować wszystkich problemów zgłoszonych w porządku obrad. Często takie obrady trwają wiele godzin, jednocześnie głosowania odbywają się na zasadzie automatyzmu, bez wnikliwej analizy przedmiotu.

Rekrutacja na poszczególne kierunki powinna być uzależniona od potrzeb dydaktycznych. Oznacza to, że w zależności od przedmiotów przyjętych do realizacji w programie studiów lub specjalności zatrudniani byliby pracownicy, a nie na odwrót, jak to często się odbywa teraz. Obecnie zatrudniany jest pracownik i dopiero wówczas tworzy się przedmioty związane z jego zainteresowaniami naukowo-dydaktycznymi. Jednocześnie należy zwiększyć kontrolę nad realizowanym programem zajęć poprzez wprowadzenie zasady, że ten, kto prowadzi wykład, ma obowiązek koordynować pracowników prowadzących ćwiczenia, a z kolei osoba prowadząca ćwiczenia powinna, w szczególności na początku współpracy, uczestniczyć w wykładach do przedmiotu.

W nowej strukturze Wydziału zmiany nie dotknęłyby jednostek pomocniczych, które stanowią jednostki uzupełniające działania dydaktyczne oraz naukowe.

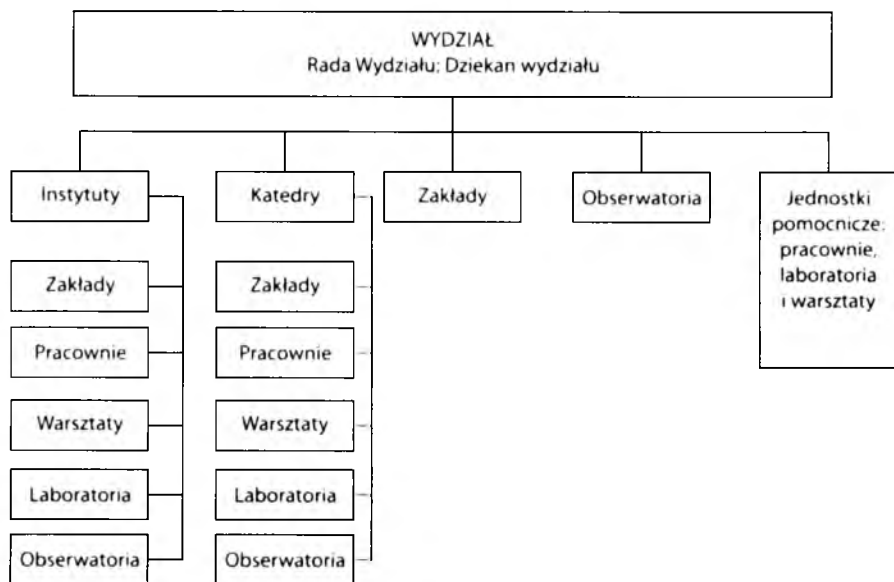
### 3.1.4. Opis funkcjonowania wybranych wydziałów innych wyższych uczelni

#### 3.1.4.1. Opis funkcjonowania WEiZ Uniwersytetu Zielonogórskiego

W przypadku Uniwersytetu Zielonogórskiego, podobnie jak na pozostałych uczelniach wyższych w kraju, najważniejszymi dokumentami dla opisu zasad oraz funkcjonowania uczelni są Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym oraz Statut. W przypadku UZ jest to uchwała, która została podjęta 31 maja 2006 oraz zmieniona 27 stycznia 2010 roku. Paragraf 81 Statutu UZ zawiera zapis określający wydział jako jednostkę podstawową uczelni.

Zgodnie z paragrafem 14 ważną rolę na Uczelni, oprócz Senatu i Rektora Uczelni, odgrywają dwa organy: Rada Wydziału oraz jej Dziekan<sup>16</sup>. W paragrafie 36 Statutu UZ zawarte są kompetencje wydziału, które pokrywają się z zadaniami zawartymi w Statucie UJ.

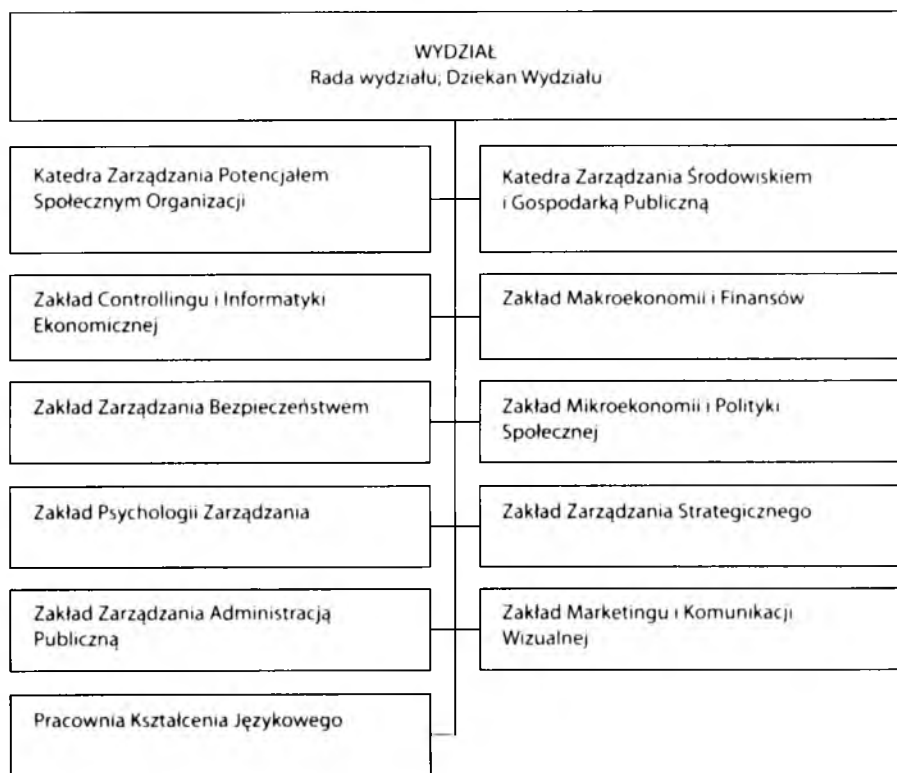
Również wydziały UZ mają dużą autonomię w zakresie działalności naukowo-badawczej, organizacyjnej i dydaktycznej. Paragraf 85 Statutu UZ przedstawia jednostki organizacyjne, które mogą być organizowane w ramach struktury wydziałów.



Rysunek 3. Teoretyczny schemat struktury organizacyjnej wydziału Uniwersytetu Zielonogórskiego

Źródło: opracowanie własne na podstawie Statutu Uniwersytetu Zielonogórskiego z dnia 31 maja 2006 roku ze zmianami.

<sup>16</sup> Patrz: Statut Uniwersytetu Zielonogórskiego, uchwalony dnia 31 maja 2006 oraz zmieniony 27.01.2010 roku przez Senat Uczelni, par. 14, s. 7.



Rysunek 4. Faktyczna struktura organizacyjna WEiZ Uniwersytetu Zielonogórskiego

Źródło: na podstawie analizy środowiskowej przeprowadzonej na Wydziale Ekonomii i Zarządzania UZ.

Są to: instytuty, katedry, zakłady, pracownie lub warsztaty, laboratoria, obserwatoria oraz inne jednostki. W ramach instytutu, zgodnie z paragrafem 86, organizowane mogą być zakłady, pracownie lub warsztaty, laboratoria i obserwatoria. Z kolei katedry, według zapisu paragrafu 87, są jednostkami, w których istnieć mogą zakłady, pracownie lub warsztaty, laboratoria oraz obserwatoria. Pozostałe jednostki organizacyjne nie mają złożonej struktury i nie mają żadnych podległych jednostek. Zgodnie ze Statutem UZ instytuty oraz katedry mają możliwość tworzenia jednostek o podobnej strukturze. Jedyna różnica polega na liczbie pracowników samodzielnych, dla których Uczelnia musi być podstawowym miejscem pracy. I tak w przypadku instytutów zatrudnionych musi być co najmniej 6 osób z tytułem profesora lub co najmniej ze stopniem doktora habilitowanego, w katedrach z kolei – 1 osoba z tytułem profesora lub co najmniej 2 ze stopniem doktora habilitowanego<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> *Ibidem*, par. 85, s. 24.

Zestawiając teoretyczną budowę wydziału przedstawioną w Statucie UZ z rzeczywistą strukturą Wydziału EiZ, zauważa się znaczne odstępstwa. W dużej mierze wynika to z dwóch powodów. Po pierwsze, z uwagi na ubogą kadre naukowo-dydaktyczną, w szczególności pracowników samodzielnych (4 profesorów tytularnych i 12 doktorów habilitowanych). Po drugie, części spośród tej kadry, ze względu na reprezentowaną dyscyplinę KBN, nie można zaliczyć do minimum kadrowego prowadzonych kierunków studiów, a także ze względu na prowadzone na Wydziale kierunki studiów, które mają przybliżoną strukturę programów kształcenia. Są to kierunki: zarządzanie, ekonomia oraz bezpieczeństwo narodowe<sup>18</sup>.

W ramach WEiZ występuje 11 jednostek organizacyjnych, spośród których dwie to katedry, osiem jednostek jest uformowanych jako zakłady oraz funkcjonuje jedna pracownia językowa, która utworzona została w celach świadczenia usług dydaktycznych na kierunkach prowadzonych na Wydziale. W jednostkach wchodzących w skład struktury wydziałowej zatrudnionych jest od 4 do 10 pracowników, w tym kierownicy jednostek<sup>19</sup>.

Opisywany Wydział posiada prostą, dwupoziomową strukturę organizacyjną – wynika to ze zlikwidowania poziomu pośredniego między wydziałem a katedrami i zakładami, czyli stopnia instytutowego. Można sądzić, że Wydział stał się prekursorem ogólnych zmian na uczelniach polskich, ale jest to przekonanie złudne, gdyż inspiracją do tych zmian był fakt, że w niedawnej przeszłości na Wydziale prowadzony był tylko jeden kierunek studiów, zarządzanie, oraz rażący niedostatek samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych. Dopiero w latach późniejszych uruchomiono kolejne kierunki studiów I stopnia. Jedynie kierunek zarządzania jest prowadzony na poziomie I i II stopnia. Na RW omawiane są nie tylko sprawy organizacyjne i administracyjne, lecz również dydaktyczne, m.in. korekty w programach kierunków studiów, obsada dydaktyczna do przedmiotów oraz sprawy kadrowe. Rozpatrywanie wszelakich spraw tematycznych na poziomie RW skutkuje tym, że porządki obrad są przeładowane, a przez to często się zdarza zjawisko tzw. automatycznych głosowań. Należy zwrócić uwagę, że jednostki podrzędne, katedry i zakłady, nie pełnią żadnej funkcji, ani dydaktycznej, ani naukowej w strukturze Wydziału. Rekrutacja nauczycieli akademickich nie jest związana z potrzebami dydaktycznymi bądź naukowymi WEiZ, a selekcja pracowników nie odbywa się systemowo<sup>20</sup>.

### 3.1.4.2. Opis struktury i funkcjonowania WNE Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

Drugim Wydziałem zestawionym dla porównania z Wydziałem Zarządzania i Komunikacji Społecznej jest Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu.

<sup>18</sup> Wnioski z badań pierwotnych przeprowadzonych bezpośrednio na WEiZ UZ.

<sup>19</sup> Patrz: Witryna internetowa Wydziału Ekonomii i Zarządzania Uniwersytetu Zielonogórskiego, <http://www.wez.uz.zgora.pl> (dostęp: 24.10.2010).

<sup>20</sup> Wnioski z badań pierwotnych przeprowadzonych bezpośrednio na WEiZ UZ.

Uniwersytet Ekonomiczny, podobnie jak Uniwersytet Jagielloński oraz Uniwersytet Zielonogórski, działa w oparciu o Ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym oraz własny Statut uchwalony przez Senat Uczelni w dniu 18 maja 2006 roku.

Na analizowanej Uczelni, zgodnie z paragrafem 6 Statutu Uczelni, jednostkami podstawowymi również są wydziały<sup>21</sup>. Jednostkami wydziału mogą być zakłady, katedry i instytuty. Zapis ten widnieje w paragrafie 7 pkt 1 powyższego dokumentu.

Z kolei w paragrafie 7 pkt 2 zawarto informacje, że zakład może wchodzić w strukturę katedry. Warunkiem utworzenia zakładu jest zatrudnienie w jego ramach 3 pracowników akademickich, w tym co najmniej 1 doktora habilitowanego lub pracownika z wyższym tytułem naukowym na podstawowym etacie. W paragrafie 8 przedstawiono wymogi związane z powołaniem katedry. Zgodnie z opisem katedra musi zatrudniać co najmniej 5 nauczycieli akademickich, w tym doktora habilitowanego lub profesora zatrudnionego na pierwszym etacie. Instytut może zostać utworzony na wniosek 3 katedr, czyli w ramach instytutu musi być zatrudnionych minimum 15 pracowników na podstawowym etacie, w tym przynajmniej 3 doktorów habilitowanych. Na czele instytutu stoi Dyrektor, a organem wspomagającym jest Rada Instytutu. Informacje te zawarte są w paragrafie 9 Statutu UE<sup>22</sup>.

Pozostałe jednostki organizacyjne, których zadaniem jest obsługa administracyjna, techniczna oraz dydaktyczna, funkcjonują na poziomie uczelni w formie międzywydziałowych jednostek organizacyjnych.

Paragraf 38 zawiera szczegółowy opis kompetencji Rady Wydziału. Zgodnie z tym paragrafem działania skupione są na płaszczyźnie administracyjnej oraz dydaktycznej, w mniejszym stopniu naukowej.

Z kolei katedry i zakłady mają realizować zadania dydaktyczne oraz naukowe w zakresie jednej lub kilku dyscyplin naukowych. W przypadku instytutów zapis ten zawarty jest w paragrafie 9, katedr w paragrafie 8, a zakładów w paragrafie 6 Statutu Uczelni.

Jednostkami uzupełniającymi działalność dydaktyczną na poziomie uczelni są Studium Języków Obcych oraz Studium Wychowania Fizycznego we Wrocławiu oraz Jeleniej Górze. Realizują one zajęcia językowe oraz sportowe na wydziałach zgodnie z uchwalonymi programami studiów. Jednostki te mają charakter międzywydziałowy. Jedynymi jednostkami pomocniczymi, które zgodnie z wewnętrznymi ustaleniami mogą prowadzić działalność na poziomie wydziału, instytutu bądź katedry, są biblioteki.

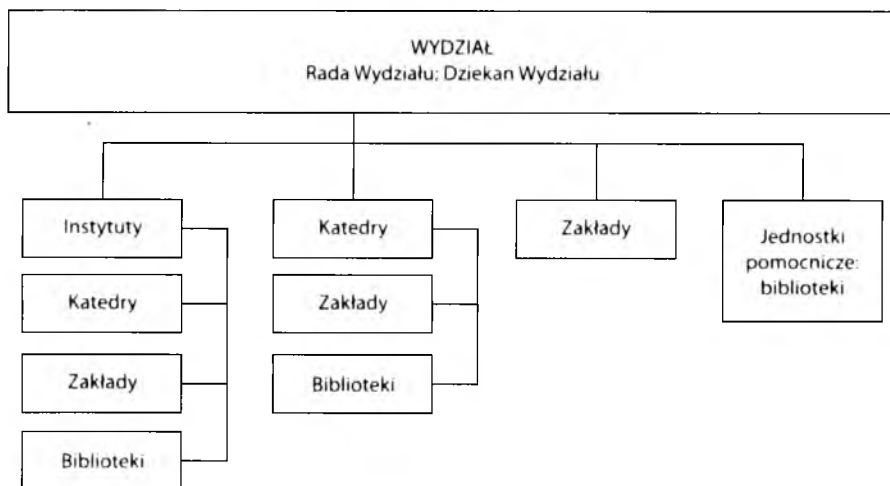
W ramach opisywanego Wydziału funkcjonują 2 instytuty oraz 11 katedr bezpośrednio podległych Dziekanowi Wydziału. W strukturze Instytutu Ekonomicznego działają 4 katedry, z kolei w strukturze Instytutu Marketingu znajdują się 3 katedry.

<sup>21</sup> Patrz: Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku (Dz.U. nr 164, poz. 1365), art. 2, s. 3 oraz Statut Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, uchwalony w dniu 18 maja 2006 roku przez Senat Uczelni, par. 6, s. 4.

<sup>22</sup> Statut Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, uchwalony w dniu 18 maja 2006 roku przez Senat Uczelni, par. 7–9, s. 4–6.

Jak łatwo zauważyć, na Wydziale Nauk Ekonomicznych funkcjonują katedry oraz instytuty tworzone zgodnie z kryterium specjalności<sup>23</sup>.

Głównym czynnikiem powstawania katedr są minimalne wymogi dotyczące tworzenia jednostek organizacyjnych; wystarczy, aby pracownikiem był doktor habilitowany bądź pracownik z tytułem profesorskim.



Rysunek 5. Teoretyczny schemat struktury organizacyjnej wydziału Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

Źródło: opracowanie własne na podstawie Statutu Uniwersytetu Wrocławskiego.

W sumie na WNE działa 18 katedr. We wszystkich katedrach zatrudnionych jest co najmniej 5 pracowników, co jest zgodne z zapisami znajdującymi się w Statucie Uczelni<sup>24</sup>.

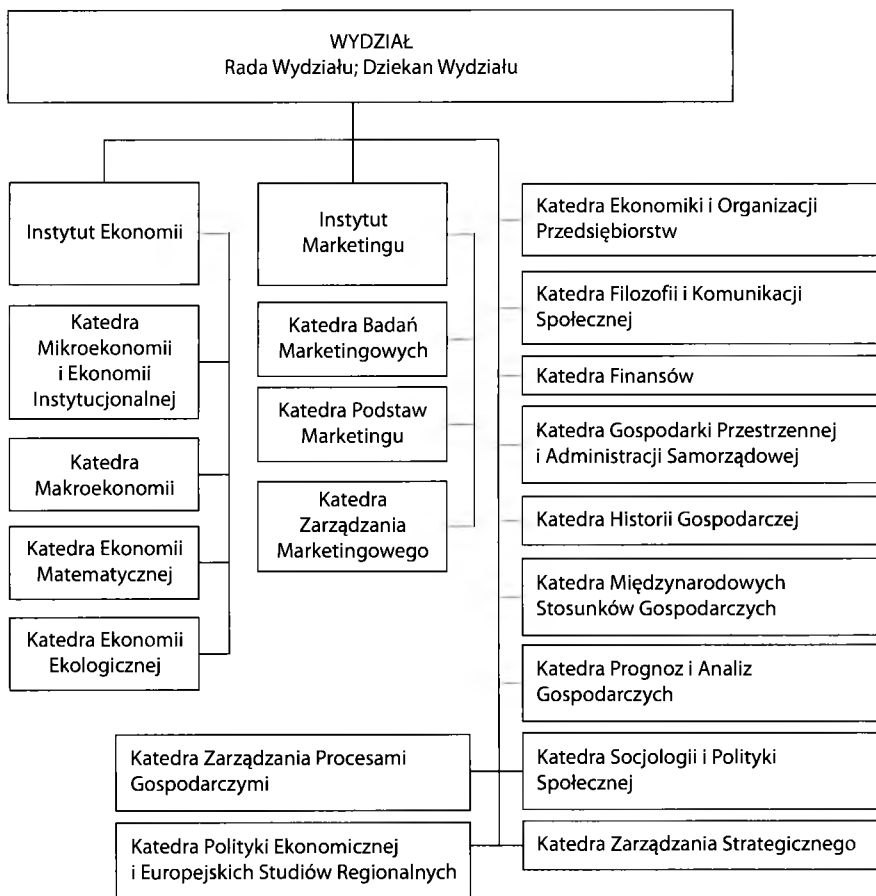
Pracownicy akademicy przypisani są do konkretnych katedr, w ramach których przydzielane są im zajęcia dydaktyczne bardziej lub mniej zgodne z profilem katedry. Dodatkowo pracownicy mogą prowadzić badania naukowe, lecz dyspozycje dotyczące środków finansowych realizowane są na poziomie wydziałowym. Planowanie oraz zarządzanie programami studiów odbywa się w dwojaki sposób. W przypadku katedr podległych instytutom działania realizowane są na poziomie instytutu, a przekazywane do zatwierdzenia RW. Z kolei sprawy dydaktyczne w katedrach podległych bezpośrednio Dziekanowi podejmowane są na RW<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Patrz: Witryna internetowa Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, <http://www.ue.wroc.pl> (dostęp: 28.10.2010).

<sup>24</sup> *Ibidem* (dostęp: 29.10.2010).

<sup>25</sup> Wnioski o badań pierwotnych przeprowadzonych bezpośrednio na WNE UE we Wrocławiu.





Rysunek 6. Faktyczna struktura organizacyjna WNE Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu

Źródło: na podstawie analizy środowiskowej przeprowadzonej na Wydziale Nauk Ekonomicznych UE we Wrocławiu.

### 3.1.5. Podsumowanie części I

Analizując dane z wybranych uczelni wyższych, można dojść do następujących wniosków:

- prezentowane wydziały trzech uczelni (UJ, UZ i UE we Wrocławiu) mają podobną strukturę organizacyjną, można powiedzieć, że schematyczną i przestarzałą,
- finanse są scentralizowane na poziomie wydziałów,
- na wszystkich wydziałach potencjał naukowy jest rozproszony, i nawet jeśli na UE we wszystkich katedrach jest spełnione kryterium zatrudnienia 5 pracowników naukowo-dydaktycznych, to nie oznacza to, że są tam nowoczesne zespoły badawcze,
- we wszystkich przypadkach występuje ograniczony rozwój młodych pracowników,
- katedry i zakłady nie koordynują działań dydaktycznych,
- zarządzanie sprawami dydaktycznymi odbywa się na poziomie RW, rzadziej na RI,
- rekrutacja pracowników na wszystkich uczelniach nie jest oparta o potrzeby dydaktyczne bądź naukowe.

### 3.2. Analiza krytyczna obecnego stanu organizacji, relacji międzyludzkich i funkcjonowania struktur polskich uczelni na przykładzie WZiKS UJ

Rada Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej jest organizmem zbyt dużym i bezwładnym, nie odpowiada współczesnym wyzwaniom. Liczy zbyt dużo członków reprezentujących skrajne wręcz dziedziny i dyscypliny naukowe: ekonomię, zarządzanie, nauki humanistyczne, prawo i wiele innych. Regulamin funkcjonowania i wielkość Rady Wydziału to źródła przeciągających się procedur, powolnego podejmowania decyzji i innych zachowań patologicznych:

- niekompetencji części humanistycznej Rady Wydziału w sprawach ekonomii i zarządzania i odwrotnie, przy jednoczesnym wspólnym głosowaniu nad doktoratami i habilitacjami,
- braku zainteresowania jednej części Rady Wydziału w czasie dyskusji nad problemami części „przeciwnej” i odwrotnie,
- częstych wzajemnych nieporozumień w kwestiach naukowych,
- dużej liczby głosów wstrzymujących się,
- głosów oddawanych nieświadomie,
- przeładowanych programów Rady Wydziału – z uwagi na drobne sprawy, które muszą przechodzić przez Radę Wydziału (sprawy personalne, stypendia, otwieranie i zamykanie specjalności, studiów podyplomowych, przedłużanie stypendiów, urlopów itp.),

- drobnych spraw, które nie powinny zabierać czasu ponad stuosobowemu gremium profesorów i doktorów habilitowanych.

Rada Wydziału w obecnej formie organizacyjnej jest przeżytkiem i hamulcem rozwoju młodej kadry oraz skuteczną przeszkodą dla innowacyjności w procesie dydaktycznym, w organizacji badań naukowych i dla konkurencyjności uniwersytetów (uczelni) polskich na arenie międzynarodowej. Wszystkie Rady Wydziałów w uczelniach polskich są obarczone tymi negatywnymi cechami.

Po pierwsze, rady instytutów są fikcją. Wzmagają biurokrację w instytucie i na wydziale poprzez dublowanie funkcji dyrekcji instytutu. Są w obecnej formie niepotrzebne.

Po drugie, instytuty nie spełniają funkcji naukowej. Ograniczają się tylko do administrowania dydaktyką i personelem. Finanse instytutów są nieprzejrzyste. Instytuty to jeszcze jeden szczebel niefunkcjonalnej i nieefektywnej piramidy administracyjnej uczelni. W obecnej formie nie powinny dłużej istnieć.

Po trzecie, katedra jest obecnie najbardziej archaicznym i skompromitowanym tworem organizacyjnym, datującym się od ponad dwóch wieków. Katedry obecnie źle spełniają swoje funkcje, ponieważ nie przystają do współczesnych wyzwań nauki i dydaktyki, a także do zarządzania młodą kadrą naukową. To ostoja feudalnych relacji między profesorami a młodymi pracownikami nauki. Katedry nie spełniają żadnej funkcji dydaktycznej. Nie obsługują żadnego kierunku studiów ani nawet specjalności. Nazwy katedr są często egzotyczne.

Katedry nie pełnią w sposób dostateczny funkcji naukowej z punktu widzenia współczesnego poziomu nauki na świecie, powodują natomiast rozproszenie budżetowych środków finansowych przeznaczonych na badania oraz rozproszenie potencjału ludzkiego.

Katedra jest zbyt małą jednostką organizacyjną, aby prowadzić badania naukowe z prawdziwego zdarzenia, a jej personel można określić jako monotematyczny i mało liczny. Relacje „pionowe” są w katedrach tradycyjnie niezdrowe, feudalne, a młodzi pracownicy pracują w atmosferze strachu. Kierownicy katedr są w ogromnej większości mianowani dożywotnio. Nie ma żadnej rotacji i żadnych wyborów na tę funkcję. Kierownicy w obawie o swoją posadę hamują rozwój młodej kadry naukowej. Nie ma żadnej oceny dotyczącej pełnienia tej funkcji.

W katedrach polskich uczelni marnuje się czas, energię, wiedzę i talent tysięcy wykształconych młodych Polaków. Marnotrawi się publiczne pieniądze na nieefektywne i często nieuzasadnione badania własne i statutowe, nie uzyskując oczekiwanych rezultatów naukowych.

Próby organizowania seminariów naukowych, doktorskich czy habilitacyjnych ponadkatedralnych, zwanych „instytutowymi”, są wynikiem słabości katedr i oznaką słabości aktualnego systemu organizacji badań naukowych w polskich uczelniach, ale te próby to również optymistyczny sygnał instynktownego dążenia części pracowników naukowych do zmian projakościowych w organizacji i funkcjonowaniu uczelni polskich.

Zakłady są najniższym szczeblem w strukturze uniwersytetu i skutkiem patologicznego dążenia pracowników samodzielnych, niebędących profesorami, do władzy.

Zakłady to etap pośredni w karierze pracowników – w ich dążeniu do otrzymania wymarzonej katedry. Ogromna większość samodzielnych pracowników jest pod wpływem chorej tradycji i niezdrowej kultury środowiska uniwersyteckiego w Polsce. Każdy (prawie) chce mieć swój zakład, a później katedrę i imponować w swoim otoczeniu wizytówką w dwóch językach. Nasuwa się pytanie: w jakim celu?

Odpowiedź jest prozaiczna: z powodu pychy i egoizmu, żeby mieć władzę nad garstką asystentów i dodatek za kierownictwo, bo badań naukowych przecież, nowoczesnych i efektywnych, ani zakład, ani też katedra prowadzić nie mogą. To jest chore i szkodliwe dla nauki polskiej. Potrzebne są zmiany innowacyjne, aby odpowiedzieć na wyzwania krajowe i międzynarodowe w kierunku:

- postanowienia i ustanowienia, że dydaktyka jest pierwszą i najważniejszą funkcją uczelni wyższej, a nauka znajduje się na drugim miejscu,
- podniesienia jakości i efektywności procesu dydaktycznego poprzez realne oddzielenie struktur dydaktycznych od struktur naukowych w ramach wydziału i uniwersytetu i stworzenie formalnych, silnych ekip dydaktycznych,
- skoncentrowania obecnie posiadanych środków pieniężnych i aktualnego potencjału ludzkiego dla badań naukowych,
- zwiększenia efektywności i skuteczności badań naukowych poprzez politykę sprzyjającą tworzeniu dużych zespołów naukowo-badawczych i odejścia od „kultu utytułowanej jednostki naukowej”,
- podniesienia konkurencyjności nauki polskiej na arenie międzynarodowej.

W pierwszym etapie można przeprowadzić te modyfikacje, które nie wymagają zmiany prawa i dodatkowych nakładów finansowych, a tylko zmian w statucie uczelni. Można tego dokonać na „własnym podwórku” w IEiZ i WZiKS, a kolejno i w innych wydziałach UJ, wywołując efekt domina przy aktualnie posiadanych środkach finansowych, ale i przy dużej odwadze władz wydziału i UJ. Trzeba przełamać kompleks „niemożności” wynikający z dogmatu nienaruszalności statutu uniwersyteckiego, regulaminów, aktualnej organizacji, zakorzenionych zwyczajów i złej tradycji, prowadzących do zjawisk patologicznych.

W drugim etapie należałoby dokonać zmian w polskim prawie o szkolnictwie wyższym i nauce, ale zmian innych niż te zawarte w poprzednich ustawach oraz w najnowszym projekcie reformy szkolnictwa wyższego i nauki. Każda reforma bez zabezpieczenia finansowego jest reformą okaleczoną i dotyczy tylko problemów wybiórczych, tych, które nie wymagają nakładów finansowych. W ten sposób przedłuża się chorobowy stan polskiego szkolnictwa wyższego i nauki na długie lata, skazując się na przegranej z konkurencją w wymiarze międzynarodowym.

### 3.3. Założenia do koncepcji zmian

Założenia do koncepcji zmian sformułowano na podstawie analizy krytycznej obecnego stanu szkolnictwa wyższego w Polsce, a w szczególności stanu w IEiZ i na WZiKS UJ. Należy zatem:

1. Podnieść poziom jakości procesu dydaktycznego pod względem organizacyjnym, pedagogicznym i merytorycznym poprzez ściśle dostosowanie struktury wydziału do kierunków i specjalności studiów oraz stworzenie personalnej odpowiedzialności dydaktycznej za te kierunki i specjalności.
2. Wprowadzić nowe jednostki (departamenty), o charakterze wyłącznie dydaktycznym, w strukturze wydziału.
3. Zlikwidować hierarchiczną zależność naukową w nowych strukturach dydaktycznych – departamentach.
4. Ustanowić wybieralność i kadencyjność kierowników departamentów dydaktycznych niezależnie od stopni naukowych. Kierownicy ci mieliby władzę administracyjną nad ekipą dydaktyczną obsługującą przypisany do departamentu kierunek studiów.
5. Zwiększyć i skonkretyzować odpowiedzialność nowych jednostek organizacyjnych w strukturze wydziału, w szczególności w kwestii obsługi kierunków i specjalności studiów.
6. Zlikwidować dotychczasowe instytuty, katedry i zakłady.
7. Wyprowadzić badania naukowe z nowych struktur (departamentów) obsługujących wyłącznie dydaktykę.
8. Stworzyć międzywydziałowe (nawet międzyuczelniane) centra naukowo-badawcze (CNB) według dziedzin naukowych, wolne od dydaktyki, ale odpowiedzialne za wychowywanie młodej kadry naukowej, za przeprowadzanie obron prac doktorskich i habilitacyjnych w zależności od potencjału ludzkiego.
9. Wyposażyć CNB w budżety stworzone z dotychczasowych rozproszonych środków finansowych instytutów, katedr i zakładów na badania własne i statutowe oraz grantów badawczych.
10. Zlikwidować minimum kadrowe dla dydaktyki, a wprowadzić możliwość swobodnego zatrudniania ekspertów profesjonalnych z zewnątrz do prowadzenia zajęć. Gwarancje naukowe (czyli tzw. minimum kadrowe) dla kierunków i specjalności studiów zabezpieczyłyby CNB.
11. Wprowadzić minima kadrowe naukowe tylko w utworzonych międzywydziałowych CNB.
12. Zapewnić sprzężenie zwrotne między CNB, rezultatami ich badań a dydaktyką (uwzględnianie ich w programach dydaktycznych).
13. Zlikwidować status asystenta na uczelniach państwowych, a ustanowić pierwszy szczebel w hierarchii akademickiej jako status adiunkta ze stopniem doktora.
14. Wprowadzić ponownie stanowisko docenta dla pracowników zaraz po uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego.
15. Relacje hierarchiczne w CNB budować na zasadzie dobrowolnego wyboru mistrzów przy realizacji poszczególnych projektów badawczych oraz swobodnego wyboru promotorów przez doktorantów<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Patrz: C. Allegre, *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université*, Gallimard, Paris 1993, s. 56–60.

16. Zmienić RW – nowa Rada Wydziału składałaby się z dwóch części:
- części dydaktycznej (część A),
  - części naukowej (część B).

### 3.4. Koncepcja nowej organizacji procesu dydaktyczno-pedagogicznego

#### 3.4.1. Innowacje organizacyjne w dydaktyce

Jest oczywiste, że obecna struktura organizacyjna uniwersytetu, z podziałem na wydziały, instytuty, katedry i zakłady, nie spełnia już swojej funkcji. Pomieszenie dydaktyki z funkcją naukowo-badawczą odbija się negatywnie na jakości procesu dydaktycznego, a funkcja naukowa jest realizowana śladowo. To ewidentna patologia. Trzeba położyć jej kres poprzez przeprowadzenie drastycznych zmian.

Należy oddzielić struktury realizujące proces dydaktyczny na wyższej uczelni od struktur odpowiedzialnych za badania naukowe. Taka jest organizacja uczelni w krajach rozwiniętych. Struktury rozdzielone będą się mogły skoncentrować: jedne na działalności dydaktycznej, a drugie na działalności naukowo-badawczej; wzajemnie sobie nie przeszkadzając, będą się mogły specjalizować każda w swojej działalności, a przez to podnosić swój poziom poprzez koncentracje środków finansowych i potencjału ludzkiego.

W tym celu należy zlikwidować istniejące zakłady, katedry i instytuty. Nie spełniają one ani funkcji dydaktycznej, ani naukowej. W ich miejsce należy utworzyć w ramach wydziału nowe jednostki obsługujące, każda tylko jeden kierunek studiów. Nazwy tych jednostek powinny być identyczne jak nazwy obsługiwanych przez nie kierunków studiów. Jest to niezwykle istotne z punktu widzenia transparentności systemu kształcenia w wyższych uczelniach. Mogą to być na przykład departamenty<sup>27</sup> lub można zachować nazwę katedry, ze względu na tradycję UJ.

#### *Przykład:*

Po likwidacji Instytutu Ekonomii i Zarządzania powstałyby dwa departamenty:  
 Departament Zarządzania, obsługujący kierunek studiów – zarządzanie,  
 Departament Ekonomii, obsługujący kierunek studiów – ekonomia.

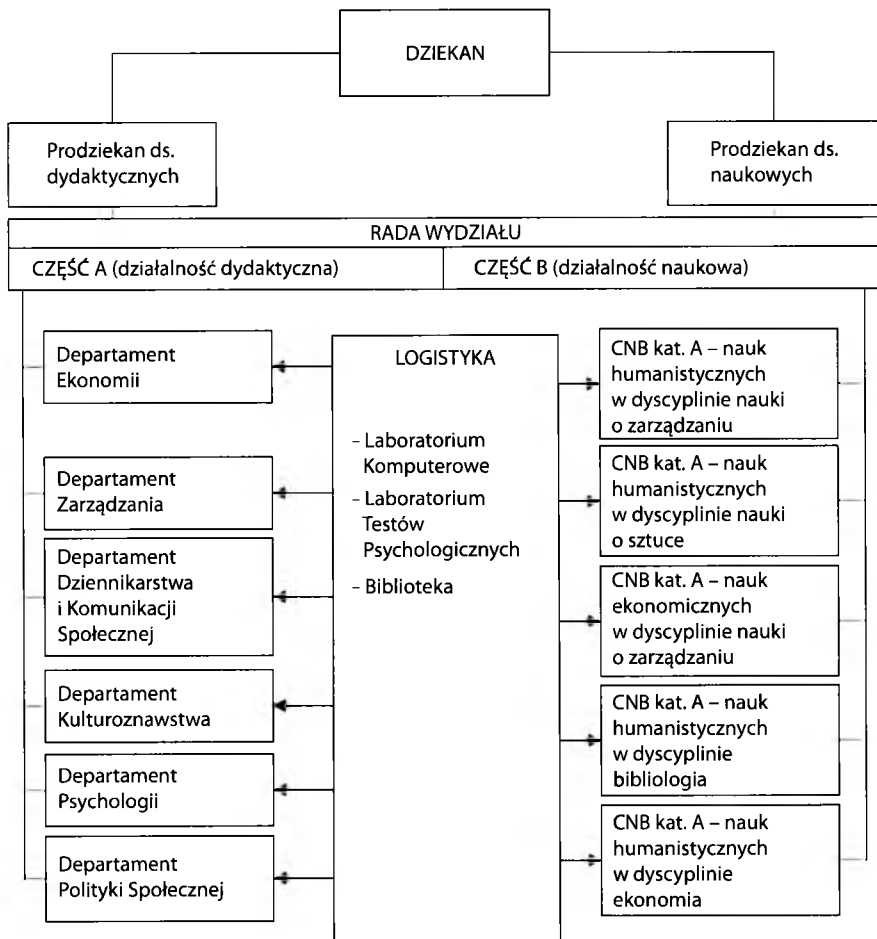
Podobne zmiany nastąpiłyby po likwidacji innych instytutów WZiKS. Każdy departament zatrudniałby personel wykładający przedmioty i realizujący ćwiczenia na podległym kierunku studiów.

Kierownik departamentu byłby wybierany na kadencję akademicką, niezależnie od tytułu czy stopnia naukowego, i miałby władzę wyłącznie administracyjną. Czyli magister lub doktor mógłby być z powodzeniem kierownikiem i przełożonym

<sup>27</sup> Patrz: E. Friedbreg, Ch. Musselin, *Le gouvernement des universites. Perspectives comparatives*, L'Harmattan, Paris 1992, s. 15–26.

administracyjnym profesorów pracujących w danym departamencie dydaktycznym. W departamencie takim nie byłoby żadnych zależności naukowych, wszyscy pracownicy byłby równi wobec procesu dydaktycznego. Jedynie pracownicy realizujący ćwiczenia byłoby zobowiązani słuchać zaleceń dydaktycznych pracownika prowadzącego wykład z danego przedmiotu i koordynującego ćwiczenia z wykładem.

Ta propozycja wydawać się może gorsząca w konserwatywnym środowisku akademickim, pielęgnującym „kult jednostki naukowej” oparty na tytułach – a nawet swego rodzaju bluźnierstwem, ale niestety, jest ona niezbędna do rozbitcia konserwatywności i do otwarcia się procesu dydaktycznego na wyzwania współczesnego świata.



Rysunek 7. Koncepcja funkcjonowania WZiKS Uniwersytetu Jagiellońskiego

Ponieważ kierunek studiów często jest podzielony na specjalności, to w ramach departamentu należałoby wyznaczyć osoby odpowiedzialne za każdą specjalność (szef specjalności). Zadaniem takiego szefa byłoby koordynowanie ekipy dydaktycznej pracowników prowadzących zajęcia na danej specjalności. Zespół taki nie tworzyłby żadnej trwałej formalnej komórki w ramach departamentu. Wynagrodzenie szefa specjalności mogłoby być realizowane w formie pewnej określonej przez Radę Wydziału (część A) liczby godzin nadliczbowych.

Kierownik departamentu oraz jego personel zajmowałiby się wyłącznie dydaktyką, pedagogiką, administracją i logistyką danego kierunku studiów. Każdy departament miałby radę o ograniczonej liczbie członków – byłoby to około 20% ogółu zatrudnionych, np. od 4 do 6 – wybieraną na daną kadencję przez wszystkich pracowników departamentu w tajnych wyborach. Rada departamentu spełniałaby wyłącznie funkcję dydaktyczno-pedagogiczną, wspomagającą kierownika departamentu<sup>28</sup>.

Czy dzięki tym nowym strukturom dydaktycznym poprawiłaby się jakość procesu dydaktycznego i na czym polegałaby ta poprawa jakości? Odpowiedź jest tylko jedna – twierdząca – a przemawiają za tym następujące argumenty:

- skoncentrowanie się każdego departamentu na obsłudze dydaktycznej jednego kierunku studiów,
- zgrupowanie wszystkich pracowników dydaktycznych nauczających na danym kierunku studiów pod jednym kierownictwem, co ułatwi ich koordynację, kontakty między kierownikiem departamentu a dydaktykami, kontrolę procesu dydaktycznego i egzekwowanie odpowiedzialności za wypełnianie obowiązków dydaktycznych,
- integracja dydaktyków należących do jednego departamentu i nauczających na jednym kierunku studiów wpływająca pozytywnie na relacje profesjonalne i międzyludzkie, a także na jakość dydaktyki,
- koncentracja zasobów materialnych w jednym miejscu, zasobów niezbędnych do obsługi danego kierunku studiów: sal dydaktycznych, sprzętu audio-wideo i informatycznego, jednego sekretariatu (dziekanatu),
- organizacja planowania zajęć według kierunków studiów,
- polityka kadrowa w ramach jednego departamentu dla każdego kierunku studiów, rekrutacja młodych pracowników (lub nowych, samodzielnych), zatrudnianie wybitnych praktyków w ramach innowacji dydaktycznych (na umowy-zlecenia),
- nawiązywanie kontaktów z przedsiębiorstwami i administracją w celu umieszczenia studentów obsługiwanego kierunku studiów na obowiązkowych stażach (praktyki) w ramach programów studiów (zgodnie ze standardami UE),
- współpraca departamentu z praktyką: powiązanie tematów prac dyplomowych (I i II stopnia) ze stażami studentów oraz z potrzebami przedsiębiorstw,

<sup>28</sup> Patrz: C. Brisset-Stillon, *Universités publiques aux Etats-Unis. Une autonomie sous tutelle*, L'Harmattan, Paris 1992, s. 134–138.



- możliwość skutecznego konkurowania w ramach tego samego kierunku studiów na poziomie regionalnym, krajowym, a nawet międzynarodowym, a nawet możliwość konkurowania z innymi kierunkami studiów (pod względem wskaźnika procentu zatrudnienia absolwentów).

Argumenty te są prawie bezdyskusyjne, ale niemożliwe do zrealizowania przy obecnie istniejącej bardzo wysokiej strukturze organizacyjnej polskich uczelni, skostniałej hierarchii pionowych zależności naukowych, chaotycznym wymieszaniu dydaktyki i nauki, rozproszeniu kierownictwa i odpowiedzialności za dydaktykę oraz braku współpracy z praktyką.

### 3.4.2. Innowacje pedagogiczne w procesie dydaktycznym

Studenci w ogólności, a studenci niestacjonarni, którzy płacą za studia, w szczególności, są klientami wyższych uczelni, zarówno prywatnych, jak i publicznych. Z tym stwierdzeniem nie można polemizować. To jest po prostu pewnik. A skoro tak, to nauka marketingu mówi, że klient musi być zadowolony, a więc studenci wyższych uczelni, nie tylko w Polsce zresztą, muszą być usatysfakcjonowani w stopniu co najmniej dostatecznym. Jak jednak mogą być zadowoleni, skoro proces dydaktyczny w uczelniach polskich jest wyzuty z aspektu pedagogicznego? Gdzie ci studenci, często jeszcze bardzo dziecinni, nieporadni, nieśmiali, o dużych różnicach cywilizacyjnych i kulturowych (ze wsi i z małych, prowincjonalnych miasteczek), mogą otrzymać opiekę, wsparcie (psychologiczne, socjalne), gdzie i przez kogo mają (mogą) być wysłuchani w sprawach akademickich i pozaakademickich? W tak rozproszonej obecnie odpowiedzialności dydaktycznej, zarówno personalnie, jak i w przestrzeni lokalowej na wydziale i w instytutach, w tak nieprzejrzystej strukturze organizacyjnej, w takim galimatiasie nazw katedr i zakładów, nieprzystających do nazw kierunków studiów, i wreszcie przy tak zapracowanych na kilku etatach pracownikach naukowo-dydaktycznych, jest to praktycznie niemożliwe. Otóż tak nie musi być: udowodniły to doświadczenia rozwiniętych krajów w UE.

Zalety organizacyjnego i formalnego rozdzielenia dydaktyki i nauki, które wymienione zostały w poprzednim podrozdziale (3.4.1) stwarzają również możliwości wprowadzenia innowacji pedagogicznych do procesu dydaktycznego. Skoncentrowanie odpowiedzialności za dydaktykę danego kierunku studiów w jednym departamencie, skupienie wszystkich pracowników nauczających na tym kierunku studiów w tym departamencie, stwarza obowiązek i szerokie możliwości dla kierownika i kadry tegoż departamentu, realizowania w pełni funkcji pedagogicznej, która jest nieodzownym elementem procesu nauczania.

Departament dydaktyczny, dzięki swojej przejrzystości, łatwo dostrzegalnej, może się skutecznie otworzyć na studentów i budować pożądane przez obie strony przyjazne relacje ze studentami. Tworzenie takich relacji to przecież nic innego jak budowa kapitału społecznego uczelni wpisującego się w jej kulturę organizacyjną. Przyjazne relacje ze studentami to wartość dodana procesowi dydaktycznemu, doskonaląca jego jakość, to atmosfera studiowania bez stresu, przyczyniająca się do wzrostu zadowolenia

studentów oraz do satysfakcji pracowników. Sposoby i narzędzia realizacji funkcji pedagogicznej departamentu dydaktycznego mogą być następujące:

- departamenty, pozbawione problemów naukowych, w czasie zebrań ogółu swoich pracowników, z natury rzeczy zajmować się będą wyłącznie problemami dydaktycznymi obsługiwanego kierunku studiów, a więc i problemami studentów (niepowodzenia, konflikty z nauczającymi, sprawy dyscypliny, absencji itp.),
- posiedzenia rady departamentu mogą być częste z racji małej liczby członków i można na nich rozstrzygać na bieżąco ważne dla studentów sprawy,
- kierownik departamentu będzie o wiele łatwiej dostępny dla pojedynczych studentów danego kierunku studiów w sprawach pilnych i ważnych niż obecnie dyrektor instytutu czy dziekan wydziału – w ten sposób dziekan zostanie odciążony od znakomitej większości większych i mniejszych problemów studenckich,
- drobniejsze sprawy studentów mogą załatwiać szefowie specjalności studiów, w ten sposób kierownik departamentu zostanie odciążony od drobnych spraw,
- decyzje korygujące nieprawidłową pracę nauczających będą podejmowane szybko i na najniższym szczeblu,
- na szczeblu departamentu istnieje większa możliwość wsłuchiwania się w opinie i propozycje studentów dotyczące dostosowania procesu dydaktycznego oraz zasobów materialnych tego procesu do potrzeb i życzeń studentów,
- na szczeblu departamentu łatwiej jest obu stronom doskonalić warunki studiowania, a także życie kulturalne z udziałem obu stron,
- wreszcie na szczeblu departamentu jest możliwość rozpoznania sytuacji osobistej studentów wymagających otoczenia ich opieką psychologiczną, prawną, medyczną czy socjalną<sup>29</sup>.

### 3.4.3. Reorganizacja Rady Wydziału

Nowa Rada Wydziału, której przewodniczyłby Dziekan, składałaby się z dwóch części, które zbierałyby się na posiedzeniach oddzielnie (w innych terminach), a w sytuacjach uzasadnionych, szczególnej wagi (ale rzadko), razem:

- z części dydaktycznej (część A) pod przewodnictwem prodziekana ds. dydaktyki,
- części naukowej (część B) pod przewodnictwem prodziekana ds. naukowych,
- w przypadku posiedzenia całej Rady Wydziału (A i B) przewodniczyłby jej Dziekan.

W części dydaktycznej A nowej RW zasiadałoby tylko kierownicy departamentów dydaktycznych odpowiedzialni za dany kierunek studiów (ewentualnie dodatkowo kierownicy specjalności studiów) i zajmowałoby się oni tylko sprawami dydaktyki, studentów, personelu oraz finansami, logistyką i administracją.

<sup>29</sup> Patrz: E. Friedbreg, Ch. Musselin, *Le gouvernement des universites...*, op. cit., s. 72–84.

Część naukowa B nowej RW składałaby się z połączonych minimów naukowych wszystkich CNB danego wydziału lub ich wybranych reprezentantów wyposażonych prawnie w mandat upoważniający do głosowania, jeżeli liczba pracowników samodzielnych wszystkich CNB łącznie przekraczałaby minimum naukowe. Chodzi o to, aby zmniejszyć liczbę członków zasiadających w RW, a przez to przyspieszyć, usprawnić, uwiarygodnić i skrócić czas trwania posiedzeń RW.

#### 3.4.4. Podsumowanie

Proponowane struktury będą mogły się koncentrować na następujących ważnych problemach, decydujących o poziomie dydaktyki:

- na jakości dydaktyki,
- na dostosowaniu oferty dydaktycznej do zapotrzebowania na rynku pracy,
- na objęciu opieką pedagogiczną studentów, co byłoby innowacją pedagogiczną *sensu stricto*,
- na wprowadzeniu i realizacji praktyk zawodowych studentów, co jest nieuniknione w najbliższej przyszłości ze względu na standardy kształcenia ustanowione przez UE, a ignorowane dotąd przez ustawę o szkolnictwie wyższym w Polsce, a także przez polskie uczelnie.

### 3.5. Innowacje w organizacji działalności naukowo-badawczej na uniwersytecie

#### 3.5.1. Nowe samorządne i wyspecjalizowane struktury naukowo-badawcze

Działalność naukowo-badawcza w obecnie istniejących zakładach, katedrach, a także w instytutach to fikcja. Współczesne trendy w światowej nauce polegają na koncentracji:

- potencjału ludzkiego,
- środków materialnych,
- finansów<sup>30</sup>.

Siła i skuteczność badań naukowych wymaga interdyscyplinarności badań i ścisłej współpracy z praktyką, a także na wymianie zagranicznej pracowników naukowych i doktorantów.

Obecna struktura organizacyjna, podzielona na zakłady, katedry i instytuty, jest archaiczna i nieefektywna, wręcz patologiczna, jeśli chodzi o badania naukowe. Potencjał

---

<sup>30</sup> M.J. Valade et al., *Regards sur l'enseignement supérieur et l'action culturelle des Etats-Unis: l'autonomie au service de la diversité*. Rapport d'information N° 239 (2006–2007), Commission des affaires culturelles de Senat, Paris, z dnia 14.02.2007.

ludzki, zasoby materialne i finansowe są rozproszone, a zespołowe badania naukowe nie istnieją. Sytuacja taka powoduje marnotrawstwo środków finansowych oraz czasu i energii młodych i wykształconych Polaków; umacnia ją powszechna jej aprobata przez władze uniwersyteckie oraz przez znakomitą większość samodzielnych pracowników naukowych, a zwłaszcza tych, którym udało się „załapać” na stanowisko kierownika katedry czy zakładu. Cóż, stare polskie przysłowie z czasów sarmackich: „szlachcic na zagrodzie równy wojewodzie” nadal jest aktualne w świecie nauki... Do czego ten stan rzeczy (ta „równość szlachcica z wojewodą”) doprowadził I Rzeczpospolitą, wszyscy wiemy z historii, a do czego doprowadził ten „sarmatyzm naukowy” dydaktykę i naukę na polskich uczelniach – każdy współcześnie.

Jak najszybciej należy stworzyć nowe oddzielne struktury do badań naukowych, które eliminowałyby patologię obecnego systemu. Nowa organizacja badań naukowych w ramach uniwersytetu powinna polegać na utworzeniu centrów naukowo-badawczych, ponadwydziałowych, a nawet ponaduczelnianych, tzn. otwartych na przyjęcie członków z innych wydziałów, a nawet z innych uczelni. Te CNB byłyby przypisane odpowiednio do swoich wydziałów w zależności od reprezentowanych dziedzin naukowych.

CNB odpowiadałyby dziedzinom lub dyscyplinom naukowym, np.

- Centrum Naukowo-Badawcze Zarządzania,
- Centrum Naukowo-Badawcze Ekonomii,
- Centrum Naukowo-Badawcze Matematyki,
- Centrum Naukowo-Badawcze Informatyki,
- Centrum Naukowo-Badawcze Chemii itd.

Centra naukowo-badawcze miałyby swój własny statut zatwierdzany przez Radę Wydziału – część B, budżet, lokale, wyposażenie techniczne, podręczną bibliotekę, sekretariat. W sekretariatach CNB pracowałyby osoby „odzyskane” po likwidacji instytutów i katedr.

Na czele każdego CNB stałby dyrektor wybierany w sposób demokratyczny, w wyborach tajnych przez członków zwykłych należących do danego CNB. Dyrektor byłby odpowiedzialny za organizację badań naukowych oraz za realizację budżetu CNB.

Członkostwo w CNB powinno być dobrowolne, ale powinno też być jednym z kryteriów oceny okresowej pracowników naukowo-dydaktycznych. Członkami zwykłymi centrum naukowo-badawczego mogliby zostać pracownicy naukowo-dydaktyczni (w tym doktoranci) ocenieni za ostatnie 3 lata jako pracownicy „publikujący”, czyli tacy, którzy uzyskali określoną (ustalone minimum) przez uczelnie (lub wydział) liczbę punktów (status pracownika „publikującego” został dokładnie omówiony w podrozdziale 3.5.4).

Pracownicy kandydujący do statusu członka zwykłego CNB, niespełniający tego minimalnego kryterium za ostatnie 3 lata, posiadaliby status członka stowarzyszonego. Członek stowarzyszony danego CNB uzyskiwałby mniej punktów przy ocenie okresowej pracowników, mógłby jednak korzystać w ograniczonym zakresie z budżetu CNB, np. przy finansowaniu publikacji czy wyjazdów na konferencje. Członek stowarzyszony, po spełnieniu merytorycznych kryteriów, mógłby być

w każdej chwili przemianowany na członka zwykłego CNB decyzją rady naukowej pod przewodnictwem dyrektora CNB.

Kandydaci do członkostwa stowarzyszeniowego (młodzi pracownicy i doktoranci) nie mogliby korzystać bezpośrednio z budżetu centrum naukowo-badawczego, za wyjątkiem specjalnej zgody dyrektora centrum naukowo-badawczego przy finansowaniu wyjazdów zagranicznych, udziałów w konferencjach i publikacji. Po spełnieniu określonych przez dane CNB kryteriów członek stowarzyszony byłby mianowany członkiem zwykłym CNB decyzją jego rady naukowej w dowolnym momencie<sup>31</sup>.

Pełnienie funkcji dyrektora każdego CNB nie byłoby związane z żadnym etatem ani wynagrodzeniem i miałyby wyłącznie charakter prestiżowy; byłoby wysoko oceniane w czasie okresowej oceny pracowników i brane pod uwagę jako najważniejsze kryterium, poza publikacjami, przy awansach na stanowiska docenta, profesora uniwersytetu, tytułu profesora i stanowiska profesora zwyczajnego.

CNB powinny być przypisane merytorycznie i administracyjnie do swoich wydziałów, ale członkostwo w tych centrach byłoby międzywydziałowe, a nawet międzyuczelniane. Ten czynnik, otwartość CNB, pozwoliłby na koncentrację potencjału ludzkiego. Jeden pracownik naukowo-dydaktyczny mógłby być członkiem maksymalnie dwóch centrów na dwóch różnych uczelniach, ale wtedy jego członkostwo byłoby pięćdziesięcioprocentowe (wskaźnik brany przy okresowej ocenie pracowników i CNB).

### 3.5.2. Wprowadzenie czynnika konkurencyjności do struktur działalności naukowo-badawczej

W celu wprowadzenia konkurencyjności do nauki CNB klasyfikowane byłyby według trzech grup w zależności od potencjału ludzkiego oraz dorobku naukowego i publikacyjnego. W wyniku oceny okresowej przez komisję PAKA lub CK (lub inną) CNB mogłyby spaść do niższej kategorii, awansować do wyższej lub zachować aktualną kategorię lub w skrajnych przypadkach mogłyby być rozwiązane.

#### **Kategoria A**

Tę kategorię otrzymałyby centra naukowo-badawcze posiadające minimum kadrowe niezbędne do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego oraz dorobek naukowy i publikacyjny za ostatnie 3 lata. Dysponowałyby one największym budżetem.

#### **Kategoria B**

Tę kategorię otrzymałyby centra naukowo-badawcze posiadające minimum kadrowe do nadawania stopnia naukowego doktora oraz dorobek naukowy i publikacyjny.

---

<sup>31</sup> D. Vitry (red.), *L'état de l'enseignement supérieur et de la Recherche en France*. N° 2, 4-eme trimestre, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. DEPP/Département de la valorisation et de l'édition, Paris 2008.

Do kategorii B degradowane byłyby centra naukowo-badawcze z kategorii A, które nie miałyby wystarczającego dorobku naukowego i publikacyjnego w czasie ostatniej oceny okresowej jednostek naukowych, i to niezależnie od posiadanego minimum kadrowego.

Budżet centrów naukowo-badawczych kategorii B byłby znacząco niższy niż tych z kategorii A.

### **Kategoria C**

Tę kategorię otrzymałyby nowo utworzone centra naukowo-badawcze, nieposiadające jeszcze minimum kadrowego do nadawania stopnia naukowego doktora, ale posiadające minimum niezbędne do istnienia studiów magisterskich z danej dziedziny naukowej i dorobek naukowy i publikacyjny.

Do kategorii C degradowane byłyby centra naukowo-badawcze z kategorii B posiadające minimum kadrowe do nadawania stopnia doktora, ale nieposiadające dorobku naukowego i publikacyjnego za ostatni okres oceny. Budżet centrów naukowo-badawczych kategorii C byłby znacząco mniejszy od tych z kategorii B.

CNB niespełniające kryteriów kategorii C lub nieposiadające dorobku naukowego i publikacyjnego za dwa kolejne okresy oceny jednostek naukowych mogłyby być rozwiązane decyzją rektora lub mogłyby utracić budżet na następny okres.

CNB byłyby odpowiedzialne i miałyby uprawnienia do przeprowadzania przewodów doktorskich i habilitacyjnych, przy współpracy i pod nadzorem proceduralnym dziekana wydziału, do którego byłyby przypisane.

Obrony prac doktorskich odbywałyby się przed minimum kadrowym danego centrum naukowo-badawczego, kategorii A lub B. Recenzentów, tak jak dotychczas, powoływałaby Rada Wydziału – część B.

Podobnie przebiegałyby przewody habilitacyjne, przed minimum kadrowym centrum naukowo-badawczego kategorii A. Recenzenci byłiby wyznaczani tak jak obecnie, czyli dwóch przez CK i dwóch przez Radę Wydziału – część B.

### **3.5.3. Nowa jakość relacji międzyludzkich i funkcjonowania działalności naukowo-badawczej na uniwersytecie**

Proponowany system wyeliminowałby patologię polegającą na tym, że w ramach jednej Rady Wydziału głośuje się nad otwieraniem przewodów doktorskich i przewodów habilitacyjnych z innych, nieznanych dla pozostałej części Rady Wydziału dyscyplin naukowych, a także nad nadawaniem stopni naukowych z innych dziedzin naukowych.

Relacje między członkami centrów naukowo-badawczych polegałyby na zainteresowaniach naukowych i miałyby luźny charakter typu mistrz–uczeń. Doktoranci nie byłiby zatrudniani na etat asystenta w zakładzie lub katedrze podległej jakiemuś profesorowi, tak jak to się dzieje obecnie. Otrzymywaliby oni pensje (lub stypendia), mając status doktoranta (a nie asystenta na etacie) na ściśle określony okres potrzebny do uzyskania doktoratu. W zamian za te pensje lub stypendia byłiby zobowiązani

do realizacji 50% rocznego pensum dydaktycznego, mogliby prowadzić ćwiczenia ze studentami. Po uzyskaniu stopnia doktora ubiegaliby się w drodze ogłoszonego konkursu o stanowisko adiunkta.

Należy w tym miejscu zauważyć, że zatrudnianie młodych pracowników naukowych po uzyskaniu stopnia doktora na stanowiska asystentów jest niesprawiedliwością społeczną. Takie procedowanie oraz władze uniwersyteckie, które się tego dopuszczają, zasługują na napiętnowanie. To nie ma nic wspólnego ani z polityką rozwoju młodej kadry naukowej, ani też z rozwojem polskiej nauki, gdyż odstrasza najzdolniejszą młodzież od kariery naukowej. Podobnie, a nawet jeszcze ostrzej, rysuje się problem zatrudniania pracowników naukowych po uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego na stanowiska adiunktów.

Widać wyraźnie, że w hierarchii stanowisk na wyższych uczelniach w Polsce istnieje luka między stanowiskiem adiunkta a stanowiskiem profesora „uczelniane-go”, którą skrętnie wykorzystują władze znakomitej większości uczelni w Polsce, zatrudniając doktorów habilitowanych na stanowiska adiunkta. Jest to zjawisko naganne z punktu widzenia etycznego, a także łamanie prawa pracy. Zjawisko to ma wysoce ujemny, wręcz katastrofalny wpływ na jakość procesu dydaktycznego, a także na jakość i efektywność działalności naukowej w Polskich uczelniach publicznych, ponieważ młodzi pracownicy po uzyskaniu stopnia doktora, a zwłaszcza doktora habilitowanego, dyskryminowani przez fakt zatrudnienia na niższych stanowiskach, błyskawicznie zatrudniają się na drugich (i trzecich) etatach na uczelniach prywatnych (lub innych publicznych) w wiadomym celu: by poprawić swoją sytuację finansową. Pracownicy ci (ale nie tylko oni, profesorowie też), zatrudnieni na dwóch lub więcej etatach, nie są w stanie prowadzić zajęć na wysokim poziomie ani kontynuować działalności naukowo-badawczej z prawdziwego zdarzenia.

Nie jest celem tej koncepcji pójście na skróty i proponowanie podwyżki płac w szkolnictwie wyższym, bo to by było zbyt trywialne. Jednakże istnieje możliwość przynajmniej złagodzenia tego druzgocącego jakości dydaktyki i poziom badań naukowych zjawiska nawet w ramach każdej uczelni publicznej – poprzez wprowadzenie przyjaznej polityki kadrowej dla nowych doktorów i doktorów habilitowanych.

Polityka kadrowa nie może być oderwana od innowacji w strukturach organizacyjnych uczelni – również może być innowacyjna. Przechodząc do konkretów w tej materii, prezentowana koncepcja proponuje ponowne wprowadzenie stanowiska docenta w przestrzeni pomiędzy stanowiskiem adiunkta a stanowiskiem profesora „uczelniane-go” dla pracowników zaraz po uzyskaniu stopnia doktora habilitowanego.

Charakterystyczny i zakorzeniony od dziesięcioleci w katedrach wyższych uczelni w Polsce feudalizm byłby całkowicie wyeliminowany w CNB, a profesorowie zachłannie pragnący kierowniczych stanowisk i feudalnej władzy będą ich pozbawieni w tak funkcjonujących centrach naukowo-badawczych. Nowo mianowani, młodzi profesorowie, wychowani i ukształtowani w nowych warunkach, będą mieli już inną mentalność, nastawioną na współpracę w ramach zespołów, i inną etykę pracy naukowej, wykluczającą eksploatację młodych pracowników, a także „kult świętej krowy naukowej”.

W ramach jednego CNB będą się tworzyć w sposób naturalny merytoryczne zespoły realizujące różne badania naukowe (granty) lub zlecenia przedsiębiorstw pod „okiem mistrza”, czyli pracownika naukowego, który będzie najbardziej kompetentny i doświadczony w danym temacie, a niekoniecznie najbardziej utytułowany<sup>32</sup>.

Po realizacji danego projektu badawczego zespół zostałby rozwiązany. Nowe zespoły tworzone by w zależności od pojawiających się nowych projektów w centrach naukowo-badawczych.

Centra naukowo-badawcze grupują i opiekują się doktorantami i habilitantami z danej dyscypliny naukowej. Mogą też prowadzić stacjonarne i zaoczne studia doktoranckie. Centra naukowo-badawcze powinny też integrować w swoich projektach badawczych magistrantów na zasadzie dobrowolności. W ten sposób można by było nadać naukowy charakter niektórym pracom magisterskim i przygotować magistrantów do przyszłych badań doktorskich, co znacznie mogłoby przyspieszyć kształcenie młodej kadry naukowej.

Każde CNB może prowadzić działalność konferencyjną i publikacyjną: wydawać zeszyty naukowe, książki ze swojej dyscypliny naukowej i finansować je ze swojego budżetu. CNB finansowałyby również wszelkie wydatki związane z obroną prac doktorskich i habilitacyjnych (honoraria dla recenzentów, promotorów, koszty delegacji recenzentów na obrony do innych ośrodków itd.).

#### 3.5.4. Wprowadzenie statusu pracownika naukowo-dydaktycznego: „publikującego”

Obecny status prawny pracownika naukowo-dydaktycznego, bez względu na posiadany stopień naukowy i tytuł naukowy, zobowiązuje daną osobę do realizacji dwóch elementów przypisanych do tego zawodu:

1. odpowiedniego pensum dydaktycznego, około 180 godzin dla profesora i około 240 godzin dla magistrów i doktorów rocznie,
2. prowadzenia badań naukowych i wynikającego z tego obowiązku publikowania.

Można przyjąć, że te dwa składniki są równoważne i każdy z nich stanowi 50% wykonywanego zawodu. Potwierdza to istnienie w praktyce dwóch stanowisk, wyłącznie „dydaktycznych”, na polskich uczelniach: stanowisko wykładowcy i starszego wykładowcy, których pensum dydaktyczne wynosi około 320 godzin rocznie. Otóż status ich nie wymaga prowadzenia działalności naukowej i publikacyjnej, skoro są tylko dydaktykami, a więc ich roczne pensum jest o 50% większe niż pracowników naukowo-dydaktycznych.

Pracownik naukowo-dydaktyczny, bez względu na stopień i tytuł naukowy, nie jest i nie powinien być zwolniony z obowiązku realizacji drugiego składnika swojego zawodu – prowadzenia badań naukowych i publikowania. W praktyce jest wielu

<sup>32</sup> B. Clark, *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton 1988.



tych pracowników, którzy po uzyskaniu stopnia doktora, doktora habilitowanego lub tytułu profesora zaprzestają działalności naukowej i publikacyjnej. Ograniczają się tylko do działalności dydaktycznej i to z pensum przysługującym pracownikom naukowo-dydaktycznym, a *de facto* już nimi nie są. Fakt posiadania stopnia naukowego doktora, doktora habilitowanego lub tytułu profesora nie czyni nikogo naukowcem, jeżeli ten ktoś takiej działalności nie kontynuuje. Tacy pracownicy powinni być zobowiązani do realizacji takiego pensum dydaktycznego, jak wykładowcy i starsi wykładowcy, czyli zwiększonego o 50% godzin. O tym powinna decydować okresowa ocena pracowników (co 3 lata). Jeżeli w ciągu ostatnich trzech lat pracownik naukowo-dydaktyczny nie spełnił minimalnego kryterium publikacyjnego, np. jedna publikacja w czasopiśmie z listy KBN lub jedna książka (bądź rozdział) w wydawnictwie kategorii A, to powinien on stracić stanowisko pracownika naukowo-dydaktycznego, zostać pracownikiem tylko dydaktycznym i realizować zwiększone pensum dydaktyczne (przy niezmienionej pensji). Nie powinien już korzystać ze zmniejszonego pensum w stosunku do wykładowców czy starszych wykładowców. Jeżeli w następnym okresie trzech lat spełniłby kryterium publikacyjne, to mógłby powrócić do stanowiska pracownika naukowo-dydaktycznego i do zmniejszonego pensum<sup>33</sup>.

Tego rodzaju innowacja w zarządzaniu zasobami ludzkimi na wyższych uczelniach wymaga wprowadzenia statusu pracownika naukowo-dydaktycznego „publikującego”, tzn. takiego, który spełnia kryteria publikacyjne jasno ustalone wewnętrznie na danej uczelni lub też centralnie, przez CK.

Byłoby to zgodne także z zasadą sprawiedliwości społecznej, że ci, którzy pracują naukowo, mają rekompensatę w postaci zmniejszonego pensum dydaktycznego, a ci, którzy naukowo się nie udzielają, mimo że status od nich tego wymaga, nie mogą korzystać z przywilejów tego statusu. Wprowadzenie statusu pracownika „publikującego” byłoby bodźcem motywującym do pracy naukowej i zwiększałoby stopień konkurencyjności w polskiej nauce oraz eliminowało pracowników symulujących działalność naukową. Status taki od lat funkcjonuje w krajach wysoko rozwiniętych (USA, Francja).

### 3.5.5. Finansowanie centrów naukowo-badawczych

Prezentowana koncepcja projakościowej reformy instytutu, a przez to i wydziału, odróżnia się od wielu innych tym, iż nie wymaga dodatkowych nakładów finansowych ponad te, którymi aktualnie dysponują wydział i instytuty. Jej celem jest podniesienie poziomu jakości i efektywności obecnego systemu badań naukowych, który jest mocno przestarzały i marnotrawi publiczne środki finansowe. Pod względem efektywności badań naukowych i innowacyjności gospodarki (ilość zgłoszonych wniosków do opatentowania) Polska jest na szarym końcu w UE.

<sup>33</sup> D. Vitry (red.), *L'état de l'enseignement supérieur...*, op. cit.

Budżety CNB mogłyby być tworzone i zasilane środkami finansowymi z aktualnie funkcjonującego budżetu wydziału, jaki obecnie przydziela się na badania naukowe instytutom, katedrom i zakładom, a także ze środków przeznaczonych na badania własne oraz na badania statutowe i innych rezerw dziekana i rektora.

Centra naukowo-badawcze kategorii A i B powinny być dotowane również przez MNiSW oraz przez KBN.

CNB mogą też zasilać swój budżet z uzyskanych grantów, środków z funduszy UE oraz ze środków zarobionych we współpracy z praktyką gospodarczą i z samorządami terytorialnymi, czy też z prowadzenia niestacjonarnych studiów doktoranckich.

CNB miałyby swobodę w wypłacaniu honorariów w ramach umowy o dzieło swoim członkom za zrealizowane badania lub zlecenia na rzecz praktyki gospodarczej, według swoich wewnętrznych kryteriów.

Za realizację budżetu pod nadzorem dziekana odpowiadałby dyrektor centrum naukowo-badawczego przy akceptacji rady naukowej, liczącej 20% ogółu zwykłych członków danego CNB, wybranej na kadencję w wyborach demokratycznych i tajnych.

### 3.6. Podsumowanie

Nie można wymóc jakości procesu dydaktycznego ani badań naukowych żadnymi normami bądź też przepisami prawnymi. Jakość tych dwóch sfer musi wynikać w sposób naturalny z innowacji organizacyjnych, nowoczesnego zarządzania, konkurencyjności i dostatecznego finansowania. A normy jakości (certyfikacja i akredytacja) oraz przepisy prawne mogą tylko wspierać naturalny proces kształtowania jakości lub też hamować jego degradację, ograniczając powstawanie zjawisk patologicznych.

Reforma projakościowa wydziału powinna się opierać na kilku prostych zasadach:

- stworzeniu nowych struktur organizacyjnych odpowiedzialnych za dydaktykę,
- skoncentrowaniu potencjału ludzkiego do badań naukowych w oddzielnych strukturach,
- postawieniu na sformalizowane, kompletne ekipy dydaktyczne obsługujące kierunki lub specjalności studiów i otwarcie ich na studentów,
- postawieniu na zespoły naukowe i otwarcie ich na doktorantów, habilitantów i na współpracę z praktyką,
- koncentracji obecnie bardzo rozproszonych środków finansowych przeznaczonych na naukę,
- spłaszczeniu struktury uniwersytetu dzięki likwidacji dotychczasowych instytutów, katedr i zakładów,
- wprowadzeniu dwuczęściowej, elastycznej, a przez to sprawnej, o mniejszej liczności członków Rady Wydziału.

Przedstawiona koncepcja pomogłaby odejść od karykaturalnej tytułomanii i feudalizmu w stosunkach międzyludzkich na wyższych uczelniach w Polsce, a na ich miejsce wprowadziłaby większą odpowiedzialność i kontrolę procesu dydaktycznego.

go oraz niezbędny stopień demokratyzacji, samorządności i zespołowej działalności naukowo-badawczej oraz właściwe gospodarowanie finansami przeznaczonymi na naukę.

**The conception of quality of restructuring Faculty of Management and Social Communication of Jagiellonian University in Krakow on example of organizational innovation in Institute of Economy and Management**

Key words: university, faculty, restructuring, innovation, conception

Universities in Poland work on the principle of Act of "Law of Higher Educational System..." and statutes of universities. Documents which are supplementary of formal aspect at universities are orders and instructions.

Authors took attention on qualitative relating of changes in organization. One with analysis embraced three areas of activity, didactic, scientific and administrative. The Polish universities have the structure of three levels – faculties, institutes and cathedrals which work on both of didactic and research activity for. This oneself organizational competences are often intersect by overlap on oneself. With example French educational system divide area of scientific and didactic, with good results for both of areas. This oneself departments would answer for part didactic, in turn in centers of researches about character interfaculty and even interuniversity realized will be activities searchingly-scientific.

One research embraced three faculties entering in composition of different university. The following faculties are: Faculty of Management and Social Communication of Jagiellonian University in Krakow, Faculty of Economic Sciences of Wrocław University of Economics and Faculty of Economics and Management of University of Zielona Góra.

Situation on above colleges one took down with example "practices of good", on which consist successes and experiences of French universities in this of matter. Authors proposed solutions restorative and repairing working of higher college, basing on results of researches and taking into account specificity of Polish universities and the environment. These changes should enlarge publicness and transparency of activities.

II

## KRAJOWE RAMY KWALIFIKACJI

## ROZDZIAŁ 4

### METODYKA ZASTOSOWANIA KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI DLA KIERUNKU STUDIÓW ZARZĄDZANIE NA WYDZIALE ZARZĄDZANIA I KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO<sup>1</sup>

#### 4.1. Wprowadzenie

Opracowanie metod opisywania kwalifikacji – próby ujęcia ich w ramy – stanowi obecnie istotny priorytet w wielu krajach, które przeprowadzają reformy edukacyjne w kontekście Procesu Bolońskiego. Ramy kwalifikacji pozwalają przedstawić w sposób usystematyzowany pełny zestaw kwalifikacji przyznawanych w danym systemie edukacji oraz możliwości przechodzenia przez osoby uczące się między różnymi ścieżkami prowadzącymi do tych kwalifikacji. Zostały one uznane za kluczowe narzędzie do stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Inicjatywa utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego to próba znalezienia rozwiązania problemów występujących w większości krajów tak, aby<sup>2</sup>:

- stworzyć warunki do mobilności obywateli,
- dostosować system kształcenia do potrzeb rynku pracy,
- podnieść atrakcyjność i poprawić pozycję konkurencyjną systemu szkolnictwa wyższego w Europie.

Różnorodność i porównywalność uczenia się w Europie można zapewnić poprzez ramy kwalifikacji, w których punktami odniesienia są efekty uczenia się, a nie programy studiów. Istotne powinno być to, co absolwent wie i umie, natomiast mniej istotne to, w jaki sposób nabył wiedzę i umiejętności.

W opracowaniu zawarta została propozycja dotycząca metodyki zastosowania Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego dla kierunku studiów zarządzanie prowadzonego na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

---

<sup>1</sup> Autor: Marta Tutko – Zakład Ekonomii Stosowanej, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

<sup>2</sup> A. Kraśniewski, *Proces Boloński – to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 7.

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji w jednostce prowadzącej studia oznacza, że jednostka ta będzie dysponować programem studiów utworzonym na bazie efektów kształcenia (w kategoriach: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) oraz procedurą projektowania programu studiów, składającą się z następujących faz<sup>3</sup>:

- określenia szczegółowych efektów kształcenia odpowiadających dyplomowi ukończenia studiów na danym kierunku przez jednostkę prowadzącą studia,
- opracowania wstępnego projektu programu studiów,
- weryfikacji i korekty wstępnego projektu programu studiów,
- stworzenia mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia są w istocie osiągnięte w realizowanym procesie kształcenia.

W pracy dokonana została prezentacja Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ oraz przedstawione zostały podstawy prawne dotyczące Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Ponadto opracowanie zawiera propozycje dotyczące efektów kształcenia<sup>4</sup> na kierunku zarządzanie (dla studiów I i II stopnia) oraz ich mierników, a także opis procedury projektowania programu studiów na kierunku zarządzanie (dla studiów I i II stopnia).

## 4.2. Prezentacja Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ

### 4.2.1. Zasoby Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej (WZiKS UJ) jest jednym z 15 wydziałów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Powstał w 1996 r. W jego skład wchodzi 13 jednostek, w tym: 8 instytutów, 3 samodzielne katedry, biblioteka wydziałowa oraz Pracownia Multimedialna i Komputerowa.

Wśród zasobów WZiKS UJ wyróżnić można zasoby ludzkie, informacyjne, rzeczowe i finansowe – najważniejsze z nich są zasoby ludzkie. Tworzą je pracownicy i studenci.

Na WZiKS UJ na koniec grudnia 2009 r. zatrudnionych było: 21 profesorów zwyczajnych, 36 profesorów nadzwyczajnych, 29 adiunktów ze stopniem naukowym doktora habilitowanego oraz 109 adiunktów ze stopniem naukowym doktora, 19 starszych wykładowców, 11 wykładowców, 33 asystentów (z czego 19 ze stopniem naukowym doktora), co stanowi łącznie 258 osób<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 40.

<sup>4</sup> W opracowaniu zamiennie używa się pojęć „efekty kształcenia” oraz „efekty uczenia się”. Pamiętać jednak należy, że istotą i nadrzędnym celem procesu kształcenia jest spowodowanie, aby w wyniku zastosowania właściwych metod dydaktycznych student „nauczył się”, a nie żeby „został nauczony”. W tym sensie sformułowanie „efekty uczenia się” oddaje istotę sprawy nieco lepiej niż bardziej powszechnie używane „efekty kształcenia”. Źródło: A. Kraśniewski, *Proces Boloński – to już 10 lat, op. cit.*, s. 34.

<sup>5</sup> *Sprawozdanie Roczne Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego za 2009 r.*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010, s. 100.

Stan zatrudnienia osób niebędących nauczycielami akademickimi na WZiKS UJ wynosi 89 osób (do grupy tej zaliczamy: pracowników naukowo-technicznych, inżynieryjno-technicznych, bibliotecznych, administracji oraz pozostałych)<sup>6</sup>.

W roku akademickim 2009/2010 osób studiujących na Uniwersytecie Jagiellońskim było 44 959 (stan na 30.11.2009 r.), co oznacza, że liczba ta zmniejszyła się w stosunku do liczby studentów w poprzednim roku o 1586 osób (3,4%)<sup>7</sup>. W tym samym okresie liczba studiujących na WZiKS UJ zwiększyła się o 37 osób<sup>8</sup>. Liczba studentów stacjonarnych i niestacjonarnych studiów I stopnia, II stopnia i jednolitych studiów magisterskich w roku 2009/2010 na WZiKS UJ wynosiła 6055 (w tym 93 studentów obcokrajowców)<sup>9</sup>.

Tabela 1. Liczba studentów na WZiKS UJ w roku 2009/2010

	Studia stacjonarne			Studia niestacjonarne			Razem
	I stopnia	II stopnia	Jednolite mgr	I stopnia	II stopnia	Jednolite mgr	
<b>Liczba studentów na WZiKS</b>	1532 (47)	815 (25)	1113 (20)	1041 (1)	824 (0)	730 (0)	6055
<b>Liczba studentów na UJ</b>	13 302 (253)	4329 (134)	12 695 (769)	4968 (22)	3899 (5)	5766 (14)	44 959
<b>Udział %</b>	11,52	18,83	8,77	20,95	21,13	12,66	13,47

W nawiasach – w tym studenci obcokrajowcy

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Sprawozdania Rocznego Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego za 2009 r.*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010, s. 47–49.

WZiKS UJ to drugi najliczniejszy pod względem liczby studentów wydział na Uniwersytecie Jagiellońskim (po Wydziale Prawa i Administracji z liczbą 7562 studentów).

Liczba studentów stacjonarnych przypadających na jednego nauczyciela akademickiego ze stopniem doktora (stan na 30.11.2009 r.) na WZiKS UJ to 15,0, podczas gdy wskaźnik ten na całym uniwersytecie (razem z Collegium Medicum) wynosi 10,1.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 103

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 47.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 50.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 49.

#### 4.2.2. Oferta dydaktyczna Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ

W roku akademickim 2009/2010 w ofercie dydaktycznej Uniwersytetu Jagiellońskiego znalazło się 51 kierunków studiów oraz 111 specjalności. Na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej na studiach I stopnia studenci mogli studiować na kierunkach<sup>10</sup>:

- psychologia (specjalność: psychologia stosowana),
- dziennikarstwo i komunikacja społeczna,
- ekonomia (specjalności: ekonomia stosowana, międzynarodowa),
- informacja naukowa i bibliotekoznawstwo,
- kulturoznawstwo (specjalności: elektroniczne przetwarzanie informacji, filmoznawstwo, zarządzanie kulturą),
- polityka społeczna (zarządzanie organizacjami publicznymi i obywatelskimi),
- zarządzanie (specjalności: zarządzanie w sektorze publicznym, zarządzanie w turystyce, zarządzanie firmą, zarządzanie personelem, zarządzanie międzynarodowe).

Z kolei w ofercie dydaktycznej studiów II stopnia znalazły się<sup>11</sup>:

- dziennikarstwo i komunikacja społeczna,
- ekonomia,
- informacja naukowa i bibliotekoznawstwo,
- kulturoznawstwo (specjalności: zarządzanie kulturą, kultura współczesna),
- zarządzanie (specjalności: psychologia w zarządzaniu, zarządzanie w sektorze publicznym, zarządzanie w turystyce, zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie firmą, zarządzanie jakością – kształcenie menedżerów jakości, handel i marketing).

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej oferuje kierunki studiów, które cieszą się bardzo dużym zainteresowaniem w skali całego uniwersytetu. Dotyczy to zarówno studiów stacjonarnych I, jak i II stopnia.

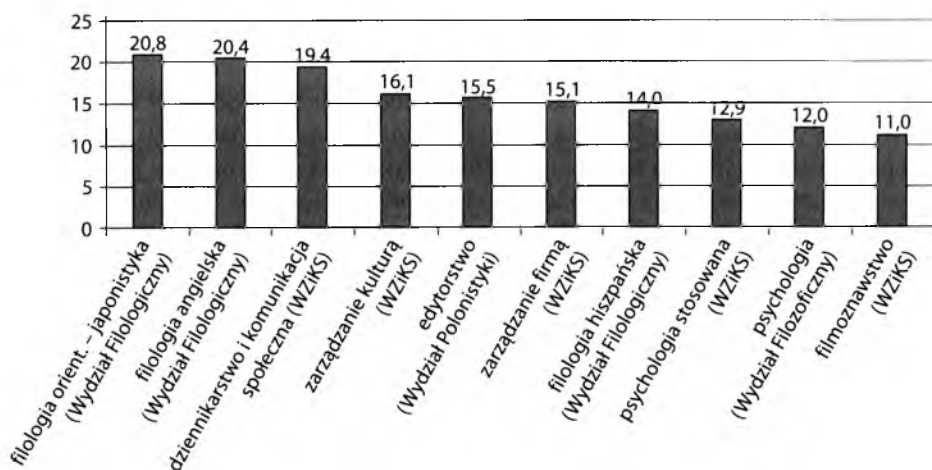
Z Wykresu 1 wynika, że WZiKS UJ oferuje kierunki studiowania, które cieszą się bardzo dużą popularnością wśród kandydatów na studia stacjonarne I stopnia. Wśród 10 kierunków cieszących się największym zainteresowaniem kandydatów aż pięć prowadzonych jest na WZiKS UJ: dziennikarstwo i komunikacja społeczna, zarządzanie kulturą, zarządzanie firmą, psychologia stosowana oraz filmoznawstwo.

Sytuacja przedstawia się podobnie w przypadku studiów stacjonarnych II stopnia. Wśród 10 najpopularniejszych kierunków studiów 2 znajdują się w ofercie dydaktycznej WZiKS UJ: kultura współczesna (największa liczba kandydatów na jedno miejsce na uniwersytecie) oraz zarządzanie kulturą.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 31–39.

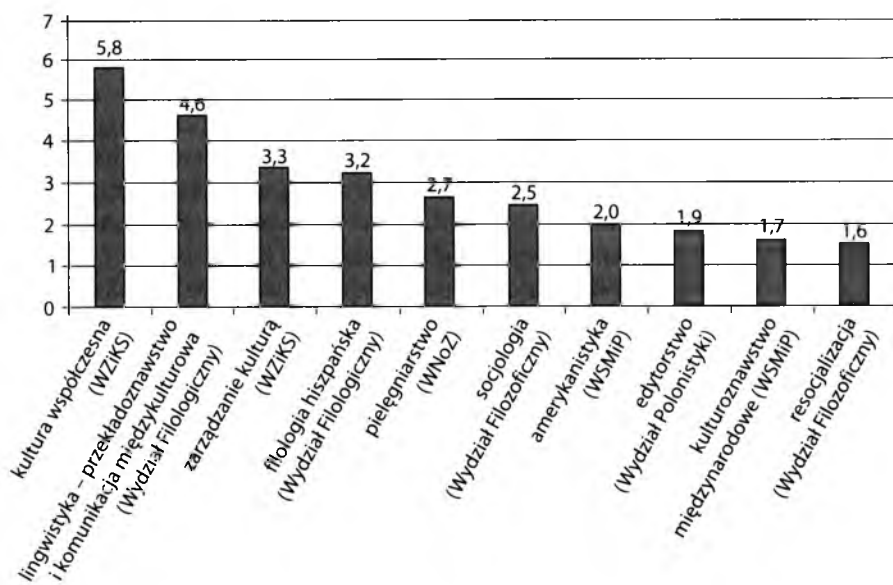
<sup>11</sup> *Ibidem*.





Wykres 1. Najpopularniejsze kierunki studiów w roku 2009/2010 – studia stacjonarne I stopnia i jednolite magisterskie (powyżej 10 kandydatów na jedno miejsce)

Źródło: Sprawozdanie Roczne..., op. cit., s. 41.



Wykres 2. Najpopularniejsze kierunki studiów w roku 2009/2010 – studia stacjonarne II (kandydaci na jedno miejsce)

Źródło: Sprawozdanie Roczne..., op. cit., s. 43.

#### 4.2.3. Program Rozwoju Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ

Program Rozwoju Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ to dokument zawierający podstawowe założenia działań organizacyjnych na lata 2010–2013, przyjęty przez Radę Wydziału we wrześniu 2010 r. Podstawą dla Programu jest Program rozwoju Uniwersytetu Jagiellońskiego przyjęty przez Senat UJ w 2007 roku. Program obejmuje problematykę dydaktyczną, naukową i organizacyjną, z uwzględnieniem interdyscyplinarnego charakteru Wydziału.

W ramach działalności dydaktycznej przyjęto m.in. następujące priorytety<sup>12</sup>:

- podnoszenie jakości kształcenia poprzez udoskonalanie metod i unowocześnianie programów kształcenia (w tym m.in.: zmodyfikowanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia i konsultacje programów z pracodawcami, wdrożenie wydziałowego systemu oceniania studentów, opracowanie i wdrożenie zasad polityki informacyjnej WZiKS UJ dotyczącej oferty dydaktycznej, ewaluowanie dydaktyki oparte o dwa podstawowe narzędzia: semestralną uniwersytecką ankietę oceny zajęć przez studentów oraz okresowe oceny przeprowadzane przez komisje dydaktyczne dla poszczególnych kierunków studiów);
- stałe uzupełnianie zasobów Biblioteki Wydziałowej, dla których podstawą winny być sylabusy do kursów prowadzonych na poszczególnych kierunkach studiów;
- zgodnie z Programem Rozwoju UJ, ze względu na zmiany demograficzne i sytuację na rynku edukacyjnym szkolnictwa wyższego, należy rozwijać studia II stopnia, III stopnia oraz studia podyplomowe; należy także rozpocząć pracę nad rozwojem komercyjnych usług edukacyjnych.

W Programie znalazły się również priorytety związane z zadaniami naukowymi (np. uzyskanie uprawnień do nadawania stopnia doktora w dyscyplinie: ekonomia w ramach dziedziny nauk ekonomicznych oraz w dyscyplinie: psychologia w ramach dziedziny nauk humanistycznych, rozwój naukowy kadry własnej) oraz priorytety związane z działalnością organizacyjną (np. aplikowanie o środki na prowadzenie dużych projektów badawczych, poprawa jakości funkcjonowania obsługi administracyjnej).

Program Rozwoju Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ jest zgodny z zapisami projektu ustawy o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw – w części dotyczącej Krajowych Ram Kwalifikacji, ponieważ zakłada zmodyfikowanie programów studiów na podstawie efektów kształcenia i konsultacji programów z pracodawcami.

---

<sup>12</sup> Program Rozwoju Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ.

### 4.3. Podstawy prawne dotyczące Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego

#### 4.3.1. Europejskie ustawodawstwo dotyczące ram kwalifikacji

„Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) są wspólnymi europejskimi ramami odniesienia, wiążącymi systemy kwalifikacji poszczególnych krajów. Ramy funkcjonują jako instrument przełożenia, dzięki któremu kwalifikacje stają się bardziej czytelne i łatwiejsze do zrozumienia w różnych państwach i systemach w Europie”<sup>13</sup>.

Europejskie Ramy Kwalifikacji zostały przyjęte przez Parlament Europejski i Radę w 2008 r. W dokumencie „Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” krajom członkowskim zaleca się m.in.:

- stosowanie ERK jako narzędzia odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji w różnych systemach kwalifikacji oraz wspieranie uczenia się przez całe życie,
- odniesienie krajowych ram kwalifikacji do ERK do 2010 r.,
- zagwarantowanie, że do 2012 r. wszystkie nowe świadectwa, dyplomy i inne dokumenty potwierdzające zdobyte kwalifikacje będą zawierały wyraźne odniesienie do odpowiedniego poziomu ERK,
- stosowanie podejścia opartego na efektach uczenia się przy definiowaniu i opisywaniu kwalifikacji,
- stosowanie zasad zapewniania jakości w kształceniu i szkoleniu.

Z cytowanego Zalecenia wynika, że w Polsce, tak jak w każdym kraju członkowskim, do końca 2010 r. „Krajowe Ramy Kwalifikacji powinny zostać odniesione do ERK”.

ERK umożliwią powiązanie ram kwalifikacji w poszczególnych krajach na podstawie ośmiu poziomów odniesienia. Poziomy obejmują pełną skalę kwalifikacji, począwszy od poziomów podstawowych (poziom 1: na przykład kształcenie podstawowe) do zaawansowanych (poziom 8: na przykład studia doktoranckie).

Każdy poziom ERK jest określony przez zestaw deskryptorów<sup>14</sup> określających efekty uczenia się odpowiadające kwalifikacjom na tym poziomie, przy czym efekty uczenia się na danym poziomie zawierają w sobie efekty uczenia się na poziomie niższym. W ERK proponuje się przyjęcie trzech grup deskryptorów: wiedza, umiejętności i kompetencje<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008, s. 3.

<sup>14</sup> Deskryptory kwalifikacji to stwierdzenia przedstawiające w sposób ogólny efekty nauki. Stanowią one jasne punkty odniesienia, które opisują najważniejsze efekty programu prowadzącego do kwalifikacji, często w odniesieniu do poziomów istniejących w danym kraju. Źródło: *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Danii, Kopenhaga 2005, s. 15.

<sup>15</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2008/C 111/01), s. C 111/4–C 111/6.

Krajowe Ramy Kwalifikacji mogą być budowane zarówno na podstawie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, jak i na bazie Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (RK EOSW)<sup>16</sup>.

Różnice pomiędzy ERK a RK EOSW nie są znaczące i możliwe jest utworzenie Krajowych Ram Kwalifikacji, które będą kompatybilne z obydwojma podejściami. Fakt ten potwierdzili ministrowie ds. szkolnictwa wyższego w komunikacie londyńskim: „Jesteśmy zadowoleni z faktu, że krajowe struktury (ramy) kwalifikacji, które są zgodne z kompleksową ramową strukturą kwalifikacji EOSW (RK EOSW), będą również zgodne z przedstawionym przez Komisję Europejską projektem europejskiej struktury kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)”. Zgodność ERK oraz RK EOSW została również potwierdzona w cytowanym Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady: „Niniejsze zalecenie jest zgodne z ramami dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (...) w ramach Procesu Bolońskiego”.

Ramy Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego są zgodne z Europejskimi Ramami Kwalifikacji. Jednocześnie należy pamiętać, że w krajach należących do Unii Europejskiej ERK mają znaczenie nadrzędne w stosunku do RK EOSW<sup>17</sup>.

#### 4.3.2. Polskie ustawodawstwo dotyczące Krajowych Ram Kwalifikacji

W Polsce decyzja o rozpoczęciu prac nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji została podjęta w 2006 r. przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. W tym samym roku ustalono harmonogram działań oraz określono cele ram kwalifikacji. Od grudnia 2006 r. działa Grupa Robocza opracowująca projekt ram kwalifikacji. Minister powołał także Komitet Sterujący.

Konieczność wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji została wielokrotnie podkreślona w dokumencie, dostępnym na stronach internetowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, „Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki”. Wdrożenie przedstawionych w tym dokumencie zmian systemowych powinno zapewnić polskim studentom kształcenie wyższej jakości, przynieść polskim uczynom szansę uczestnictwa w największych międzynarodowych przedsięwzięciach badawczych, a polskim uczelniom stworzyć perspektywy systematycznego rozwoju i stałego powiększania potencjału badawczo-dydaktycznego<sup>18</sup>. Kluczowym sposobem osiągnięcia tych celów jest zintegrowanie programów

<sup>16</sup> Ramy Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (RK EOSW) to „uniwersalna ramowa struktura, która przedstawia w sposób przejrzysty zależności pomiędzy krajowymi ramowymi strukturami kwalifikacji uzyskiwanych w szkolnictwie wyższym w Europie i kwalifikacjami, które one zawierają. Źródło: *Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru...*, *op. cit.*, s. 15.

<sup>17</sup> Więcej na temat Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz Europejskich Ram Kwalifikacji w artykule: M. Tutko, *Ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym* [w:] *Komunikacja i jakość w zarządzaniu*, red. T. Wawak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010, s. 235–246.

<sup>18</sup> „Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki”, [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gALLERY/73/10/7310/20091030\\_EEE\\_zalozenia\\_po\\_RM.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/73/10/7310/20091030_EEE_zalozenia_po_RM.pdf) (dostęp: 6.01.2010).

nauczania z Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego, a przez to zwiększenie mobilności studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych drogą m.in. deregulacji standaryzacji kształcenia i zwiększenia autonomii uczelni w zakresie określania kierunków studiów oraz treści programowych zgodnych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji.

Dnia 14 września 2010 r. Rada Ministrów przyjęła projekt ustawy z dnia 10 września 2010 r. o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw. Główne założenia reformy szkolnictwa wyższego to<sup>19</sup>:

- większe pieniądze dla najlepszych uczelni (finansowanie uczelni oparte na efektach pracy naukowej, powstanie fundusz projakościowy);
- większa autonomia szkół wyższych (uczelnie, które nadają habilitacje, będą mogły samodzielnie otwierać nowe kierunki studiów, zwiększyć się ma powiązanie uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym);
- prostsza kariera naukowa (przejrzyste procedury konkursowe na stanowiska w uczelniach i większe otwarcie na badaczy z zagranicy; zmieniają się zasady uzyskiwania stopnia doktora i przeprowadzania procedury habilitacyjnej, nadawania tytułu profesora);
- większa przejrzystość na uczelniach (wyliminowana zostanie możliwość zatrudniania pracowników naukowych na kilku uczelniach, zakazana będzie podległość służbowa, która mogłaby powodować stronnicze decyzje i nieobiektywne oceny naukowe);
- bezpłatny drugi kierunek studiów dla najzdolniejszych studentów (każdy student uczelni państwowej otrzyma pulę punktów, która zapewni mu nieodpłatne studia na jednym kierunku; na dwóch kierunkach jednocześnie bez opłat będą mogli studiować jedynie najlepsi studenci);
- większa pomoc dla studentów (zmieniają się zasady przyznawania pomocy materialnej studentom i doktorantom).

W nowej ustawie zaproponowane zostały definicje podstawowych pojęć związanych z Krajowymi Ramami Kwalifikacji (K RK), przedstawione w Tabeli 2.

---

<sup>19</sup> Zob. <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/> (dostęp: 12.10.2010).

Tabela 2. Definicje pojęć związanych z KRK zaproponowane w ustawie

Pojęcie	Definicja zaproponowana w ustawie
Kierunek studiów	Wyodrębniona część jednego lub kilku obszarów kształcenia, realizowana w uczelni w sposób określony przez program kształcenia.
Obszar kształcenia	Zasób wiedzy i umiejętności z zakresu jednego z obszarów wiedzy określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 3 ust. 1 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki.
Program kształcenia	Opis określonych przez uczelnię spójnych efektów kształcenia, zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, oraz opis procesu kształcenia prowadzącego do osiągnięcia tych efektów, wraz z przypisanymi do poszczególnych modułów tego procesu punktami ECTS.
Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego	Opis, przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego.
Kwalifikacje	Efekty kształcenia poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia.
Efekty kształcenia	Zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się.
Punkty ECTS	Punkty zdefiniowane w europejskim systemie akumulacji i transferu punktów zaliczeniowych jako miara średniego nakładu pracy osoby uczącej się, niezbędnego do uzyskania zakładanych efektów kształcenia.
Profil kształcenia	Profil praktyczny, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta umiejętności praktycznych albo profil ogólnoakademicki, obejmujący moduł zajęć służących zdobywaniu przez studenta pogłębionych umiejętności teoretycznych.
Kwalifikacje pierwszego stopnia	Efekt kształcenia na studiach pierwszego stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata, inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia, potwierdzony odpowiednim dyplomem.
Kwalifikacje drugiego stopnia	Efekt kształcenia na studiach drugiego stopnia, zakończonych uzyskaniem tytułu zawodowego magistra, magistra inżyniera lub równorzędnego określonego kierunku studiów i profilu kształcenia, potwierdzony odpowiednim dyplomem.

Źródło: Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2011, nr 84, poz. 455, s. 5110–5111.

Szczegółowe informacje dotyczące wzorcowych efektów kształcenia bądź programów kształcenia zostaną określone w drodze stosownych rozporządzeń. W ustawie znalazły się zapisy, że minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego określi w drodze rozporządzenia m.in.<sup>20</sup>:

- wzorcowe efekty kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów, uwzględniając poziom i profil kształcenia w poszczególnych obszarach kształcenia, a także istniejące kierunki studiów,
- warunki, jakie musi spełniać opis kwalifikacji pierwszego i drugiego stopnia, uwzględniając przyporządkowanie kwalifikacji do obszarów kształcenia oraz dziedzin i dyscyplin (określonych na podstawie Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki),
- Krajowe Ramy Kwalifikacji, w tym opis efektów kształcenia dla obszarów kształcenia, z uwzględnieniem poziomów i profili kształcenia,
- warunki, jakie musi spełniać program kształcenia, uwzględniając: zakładane efekty kształcenia, opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów z przypisanymi punktami ECTS oraz sposób weryfikacji efektów.

Dnia 6 października 2010 r., podczas plenarnego posiedzenia Sejmu, odbyło się pierwsze czytanie rządowego projektu ustawy o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Barbara Kudrycka uzasadniła wniosek rządu w sprawie potrzeby zmiany ustawy, podkreślając projakościowy charakter proponowanych zmian. Zmiany te wynikają z konieczności dostosowania polskiego systemu szkolnictwa wyższego do wzrostu skali zadań, które przed nim stanęły, a także potrzeby harmonizacji tego systemu z rozwiązaniami wdrażanymi w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Następnie projekt ustawy został skierowany do sejmowej Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży.

Prezydent Bronisław Komorowski uwieńczył trzyletnią pracę nad reformą szkolnictwa wyższego, podpisując nowelizację Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym 5 kwietnia 2011 r. Podpisane przez Prezydenta znowelizowane Prawo o szkolnictwie wyższym wejdzie w życie wraz z nowym rokiem akademickim – 1 października 2011 roku.

Projekt nowej ustawy daje uczelniom prawo do prowadzenia kształcenia na studiach I i II stopnia, jednolitych studiach magisterskich i studiach doktoranckich zgodnie z przysługującymi jej uprawnieniami, w tym do ustalania planów studiów i programów kształcenia uwzględniających efekty kształcenia zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego dla obszarów kształcenia.

---

<sup>20</sup> Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2011, nr 84, poz. 455, s. 5113–5114.

## 4.4. Efekty kształcenia

### 4.4.1. Przegląd definicji efektów kształcenia

Tradycyjne podejście do nauczania – zorientowane na wykładowcę – za punkt wyjścia obiera treść merytoryczną zajęć. Treść ta planowana jest przez prowadzącego, który określa jej zawartość, sposoby realizacji oraz metody oceny stopnia, w jakim wiedza ta została przyswojona. Opis zajęć koncentruje się wokół programu realizowanego wykładu<sup>21</sup>.

Podejście oparte na efektach kształcenia<sup>22</sup> koncentruje swoją uwagę na studentcie. W myśl tego punktem wyjścia w nauczaniu są oczekiwane rezultaty, jakie student uzyska w efekcie procesu kształcenia. Rezultaty nazywane są efektami kształcenia. Międzynarodowe trendy w edukacji wskazują na przechodzenie od tradycyjnego nauczania – zorientowanego na wykładowcę – do nauczania zorientowanego na studenta<sup>23</sup>.

Efekty kształcenia to zestawy kompetencji określające, co student będzie wiedział, rozumiał i/lub potrafił zrobić po zakończeniu procesu kształcenia, niezależnie od tego, jak długo trwa ten proces<sup>24</sup>. Są to sformułowania opisujące, co student powinien wiedzieć, rozumieć i/lub umieć zademonstrować po ukończeniu procesu kształcenia<sup>25</sup>. Odnoszą się one do tego, co student osiągnął, a nie jedynie do treści tego, co było nauczane, bądź tego, w jaki sposób nabył wiedzę i umiejętności. Efekty kształcenia mogą dotyczyć cyklu (poziomu) studiów (na przykład studiów I lub II stopnia), programów studiów bądź poszczególnych przedmiotów. Mogą one także odnosić się do profilu studiów (np. profil praktyczny, ogólnoakademicki).

W nowej ustawie efekty kształcenia definiowane są jako „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się”. Efekty te powinny być obserwowalne, osiągalne, mierzalne oraz jasno i prosto zdefiniowane.

<sup>21</sup> P. Wyrozębski, *Podejście do tworzenia programów nauczania oparte na efektach kształcenia*, „E-mentor”, 3/2009, [http://www.e-mentor.edu.pl/30,651,Podejscie\\_do\\_tworzenia\\_programow\\_nauczania\\_oparte\\_na\\_efektach\\_ksztalcenia.html](http://www.e-mentor.edu.pl/30,651,Podejscie_do_tworzenia_programow_nauczania_oparte_na_efektach_ksztalcenia.html) (dostęp: 14.04.2010).

<sup>22</sup> *Outcome-Based Approach, OBA*.

<sup>23</sup> D. Kennedy, *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, University College Cork, Ireland 2007, s. 3, za: <https://mail.uj.edu.pl/attach/learning-outcomes.pdf?sid=CCJ8u/yEu1c&mbx=Se&uid=1216&number=2&filename=learning-outcomes.pdf> (dostęp: 29.10.2010).

<sup>24</sup> *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS). Krótki przewodnik opracowany na podstawie przewodnika „Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów i Suplement do Dyplomu” wydanego w roku 2004 przez Komisję Europejską*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Program Socrates-Erasmus, Warszawa 2006, s. 12.

<sup>25</sup> *TUNING. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński. Wprowadzenie do projektu*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji i Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, Warszawa 2008, s. 11.



Istnieje wiele klasyfikacji efektów kształcenia, wśród nich ta prezentowana przez A. Kraśniewskiego, zgodnie z którą wyróżniamy<sup>26</sup>:

- ogólne (generyczne) efekty kształcenia, charakterystyczne dla danego poziomu kształcenia (np. dla studiów I stopnia), w znacznym stopniu niezależne od kierunku studiów,
- dziedzinowe efekty kształcenia, charakterystyczne dla danego poziomu kształcenia w określonej dziedzinie lub grupie kierunków studiów (np. dla kierunków technicznych, medycznych),
- szczegółowe efekty kształcenia, specyficzne dla danego programu studiów.

Inna klasyfikacja (zaproponowana w projekcie TUNING) rozróżnia dwa rodzaje efektów kształcenia<sup>27</sup>:

- kompetencje ogólne (umiejętności uniwersalne),
- kompetencje przedmiotowe (wiedza teoretyczna, praktyczna lub wiedza doświadczalna oraz umiejętności kierunkowe).

#### 4.4.2. Formułowanie efektów kształcenia

W procesie opracowywania efektów kształcenia posłużyć się można różnymi wzorcami i punktami odniesienia. Można wykorzystać taksonomię Benjamina Blooma, Deskryptory Dublińskie (przyjęte w Ramach Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego), efekty kształcenia zaproponowane w projekcie TUNING, czy w końcu efekty kształcenia opisane w Europejskich Ramach Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz w Krajowych Ramach Kwalifikacji.

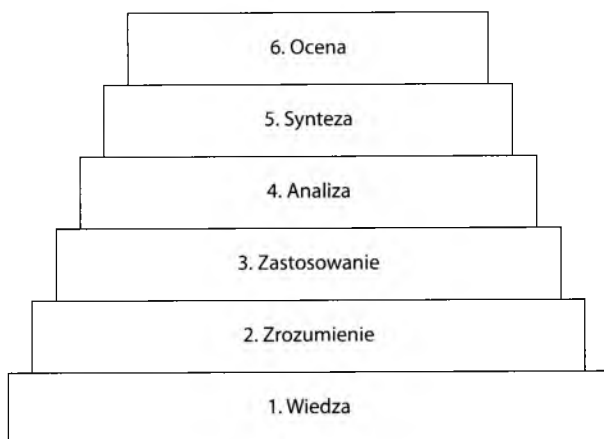
Taksonomia B. Blooma polega na wprowadzeniu klasyfikacji celów edukacyjnych, co umożliwia precyzyjny – jednoznaczny opis edukacji<sup>28</sup>. Klasyfikacja ta jest wykorzystywana w procesie opisywania efektów kształcenia. B. Bloom zaproponował trzy domeny: kognitywną (poznawczą), afektywną i psychomotoryczną.

Lista poziomów w domenie poznawczej zaproponowana przez B. Blooma przedstawiona została na Rysunku 1.

<sup>26</sup> A. Kraśniewski, *Proces Boloński – to już 10 lat*, op. cit., s. 35.

<sup>27</sup> TUNING. *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie...*, op. cit., s. 59.

<sup>28</sup> E. Putkiewicz, *Prezentacja „Taksonomia Benjamina Blooma”*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, za: [http://www.bjk.uw.edu.pl/index.php?display=archiwum/2009/2009\\_03\\_05\\_konferencja](http://www.bjk.uw.edu.pl/index.php?display=archiwum/2009/2009_03_05_konferencja) (dostęp: 23.10.2010).



Rysunek 1. Poziomy w dziedzinie poznawczej B. Blooma

Źródło: opracowanie własne na podstawie: D. Kennedy, *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, University College Cork, Ireland 2007, s. 8, za: <https://mail.uj.edu.pl/attach/learning-outcomes.pdf?sid=CCJ8u/yEu1c&mbox=Sent&uid=1216&number=2&filename=learning-outcomes.pdf> (dostęp: 29.10.2010).

Poszczególne poziomy w pierwszej dziedzinie według B. Blooma<sup>29</sup> to:

1. Wiedza – umiejętność przywoływania lub pamiętania faktów bez konieczności ich rozumienia. Przykładowe czasowniki używane do opisanego poziomu: definiować, opisywać, wyliczyć, znaleźć, nazwać, rozpoznać, pokazać, powiedzieć, zaprezentować, odnieść, powtórzyć.
2. Zrozumienie – umiejętność rozumienia i interpretowania wyuczonych informacji. Czasowniki używane do opisanego poziomu: powiązać, wyjaśnić, zakwalifikować, dostosować, opisać, rozróżnić, oszacować, uogólnić, rozpoznać, zilustrować, przetłumaczyć, zinterpretować.
3. Zastosowanie – umiejętność wykorzystania nabytych informacji w nowych sytuacjach. Czasowniki używane do opisanego poziomu: wdrażać, obliczać, zmieniać, wybierać, budować, pokazywać, rozwijać itp.
4. Analiza – umiejętność rozbijania informacji na elementy składowe. Przykładowe czasowniki: analizować, ułożyć, rozbić, obliczać, kategoryzować, klasyfikować, porównać itp.
5. Synteza – umiejętność łączenia poszczególnych elementów w całość. Czasowniki: uzasadniać, komponować, kompilować, budować, rozwijać, formułować, uogólniać, integrować, modyfikować itp.

<sup>29</sup> D. Kennedy, *Writing and Using Learning...*, *op. cit.*, s. 9–12. Zob. <http://mail.uj.edu.pl/attach/learning-outcomes.pdf?sid=CCJ8u/yEu1c&mbox=Sent&uid=1216&number=2&filename=learning-outcomes.pdf> (dostęp: 29.10.2010).

6. Ocena – umiejętność oceny wartości informacji ze względu na dany cel. Czasowniki używane do opisanego poziomu: ocenić, oszacować, argumentować, porównać, przekonać, krytykować, bronić, interpretować, polecać, osądzać itp.

W domenie afektywnej wyróżnione zostały poziomy:

1. Otrzymywanie – chęć otrzymania informacji.
2. Odpowiadanie – aktywne uczestniczenie we własnym uczeniu się.
3. Wartościowanie – rozumienie wartości.
4. Organizowanie – porównywanie, zestawianie wartości.
5. Charakteryzowanie – zespolenie przekonań, idei, postaw.

Przykładowe czasowniki używane do opisywania domeny afektywnej to: doceniać, akceptować, podejmować wyzwanie, demonstrować, dyskutować, organizować, osądzać, integrować, odnosić itp.

Domena psychomotoryczna dotyczy umiejętności fizycznych wymagających koordynacji umysłu i czynności mięśni. Czasowniki używane do opisanego poziomu to: zbudować, dostosować, posługiwać się, używać, chwycić, zmierzyć itp.

Zgodnie z zaleceniem zawartym w Raporcie z Bergen w Ramach Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jako deskryptory cykli (poziomów) przyjmuje się Deskryptory Dublińskie. Przedstawiają one w sposób ogólny typowe zakładane osiągnięcia i umiejętności związane z kwalifikacjami, które oznaczają ukończenie każdego cyklu bolońskiego. Deskryptory te zostały opracowane jako zestaw i należy je interpretować we wzajemnym odniesieniu do siebie. Deskryptory Dublińskie opierają się na następujących elementach<sup>30</sup>:

- wiedza i rozumienie,
- wykorzystywanie w praktyce wiedzy i zdolności rozumienia,
- ocena i formułowanie sądów,
- umiejętności komunikacji,
- umiejętności uczenia się.

Projekt TUNING – Harmonizacja struktur kształcenia w Europie – jest projektem realizowanym przez szkoły wyższe, a jego głównym celem jest zapewnienie uniwersalnego podejścia do realizacji Procesu Bolońskiego na szczeblu instytucji szkolnictwa wyższego i poszczególnych kierunków studiów. TUNING służy jako platforma umożliwiająca określenie punktów odniesienia dla poszczególnych kierunków kształcenia. Punkty odniesienia oznaczają efekty kształcenia i kompetencje. Zgodnie z ideą projektu efekty kształcenia wyrażają się poziomem kompetencji, jakie nabeździe osoba ucząca się<sup>31</sup>.

W ramach projektu TUNING zorganizowano ogólnoeuropejski proces konsultacji obejmujący pracodawców, absolwentów uczelni i nauczycieli akademickich w celu określenia najważniejszych kompetencji, które należy kształtować lub rozwijać podczas studiów na danym poziomie. Opracowano zbiór kompetencji ogólnych

<sup>30</sup> Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, *op. cit.*, s. 31–32.

<sup>31</sup> TUNING. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie..., *op. cit.*, s. 4.

nych i przedmiotowych mających zastosowanie dla danego kierunku kształcenia<sup>32</sup>. Do najważniejszych kompetencji ogólnych zaliczono<sup>33</sup>:

- umiejętność analizy i syntezy,
- umiejętność zastosowania wiedzy w praktyce,
- podstawową wiedzę ogólną w danej dziedzinie studiów,
- umiejętność zarządzania informacjami,
- umiejętności interpersonalne,
- umiejętność samodzielnej pracy,
- podstawowe umiejętności informatyczne,
- umiejętność prowadzenia badań.

Efekty kształcenia zgodnie z metodologią TUNING powinny być formułowane przez nauczycieli akademickich, przy udziale przedstawicieli studentów, na podstawie informacji wewnętrznych i tych uzyskanych przez pozostałe zainteresowane strony<sup>34</sup>.

Zgodnie z Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK) proponuje się przyjęcie trzech grup deskryptorów określających efekty uczenia się odpowiadające kwalifikacjom na danym poziomie: wiedza, umiejętności i kompetencje, przy czym<sup>35</sup>:

1. Wiedza oznacza efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Wiedza jest zbiorem faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z dziedziną pracy lub nauki. W kontekście ERK wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną.
2. Umiejętności oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście ERK umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów).
3. Kompetencje oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych ukazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej. W ERK kompetencje określone są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii.

Rozróżnienie pomiędzy wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami w efektach uczenia się pomaga w jasnym skonstruowaniu deskryptorów i w łatwiejszej klasyfikacji poziomów kwalifikacji. Niemniej jednak te trzy kategorie nie powinny być odczytywane w oderwaniu od siebie – mają być postrzegane zbiorowo<sup>36</sup>.

W procesie opracowywania efektów kształcenia wykorzystać można również Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). KRK to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji. Służy on przede

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 5.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 92.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 11.

<sup>35</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2008/C 111/01), s. C 111/4–C 111/6.

<sup>36</sup> *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, red. E. Chmielecka, Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa 2009, s. 24.

wszystkim większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. KRK stworzone zostały między innymi dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. KRK zawierają opis hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji – każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów<sup>37</sup>.

W celu sprawnego przeprowadzenia procesu wdrażania KRK dla szkolnictwa wyższego przy ministrze właściwym do spraw szkolnictwa wyższego powołano Grupę Roboczą. Efektem prac Grupy było przygotowanie raportu „Założenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego”. Opracowane zostały także opisy wymagań dla ośmiu obszarów wiedzy<sup>38</sup>, które są zgodne z Europejskimi Ramami Kwalifikacji<sup>39</sup>.

Opisy wymagań w obszarach wiedzy zawierają omówienie efektów uczenia się przedstawione w podziale na wiedzę, umiejętności i inne kompetencje (dla studiów I, II i III stopnia)<sup>40</sup>.

#### 4.4.3. Przykładowe efekty kształcenia dla wybranych przedmiotów realizowanych na kierunku zarządzanie

Efekty kształcenia mogą dotyczyć poziomu studiów (na przykład studiów I lub II stopnia), programów studiów bądź poszczególnych przedmiotów. Efekty kształcenia dla przedmiotów opracowywane są przez nauczycieli akademickich prowadzących dany przedmiot. Nauczyciele mogą przedstawiać własną propozycję dotyczącą efektów kształcenia w indywidualnym sylabusie przedmiotu (karcie przedmiotu) lub mogą przygotowywać wspólne sylabusy opracowane dla jednego przedmiotu przez zespół osób, które go prowadzą dla różnych grup studentów<sup>41</sup>.

Przykładowe efekty kształcenia dla przedmiotu zarządzanie, realizowanego na studiach licencjackich w Szkole Głównej Handlowej w formie wykładu, zostały przedstawione przez G. Aniszewską w podziale na wiedzę, umiejętności i inne kompetencje<sup>42</sup>, co zawarto w Tabeli 3.

<sup>37</sup> Patrz: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/> (dostęp: 26.10.2010).

<sup>38</sup> Obszary wiedzy obejmują: nauki ścisłe, przyrodnicze, techniczne, medyczne i nauki o zdrowiu, rolnicze, społeczne, humanistyczne oraz sztukę.

<sup>39</sup> Patrz: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-polskiego-szkolnictwa-wyzszego/> (dostęp: 26.10.2010).

<sup>40</sup> Zarządzanie jest dyscypliną (specjalnością), która zaliczana jest do dziedziny „nauki ekonomiczne”. Nauki ekonomiczne, wraz z naukami społecznymi oraz prawnymi, tworzą obszar nauki „nauki społeczne”.

<sup>41</sup> Podejście takie wykorzystywane jest w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Sylabus przedmiotu jest przygotowywany zespołowo przez wszystkie osoby prowadzące dany przedmiot, pod kierunkiem koordynatora przedmiotu (dotyczy to przedmiotów podstawowych; w przypadku przedmiotów kierunkowych akceptacja sylabusu dokonywana jest przez Radę Programowo-Dydaktyczną). Źródło: A. Karmańska. Prezentacja przedstawiona podczas seminarium „Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia”, SGH, Warszawa 2010 r.

<sup>42</sup> G. Aniszewska wraz z zespołem, *Sylabus przedmiotu „Zarządzanie”*, za: <https://dziekanat.sgh.waw.pl/index.php3?par1=BUT013&par2=110640-0007&par3=D20101> (dostęp: 27.10.2010).

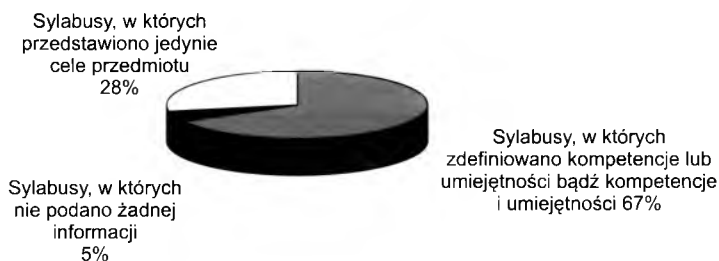
Tabela 3. Przykładowe efekty kształcenia dla przedmiotu zarządzanie

	Efekty kształcenia
Wiedza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Student rozumie cele i przedmiot nauk o zarządzaniu i odróżnia nauki o zarządzaniu od innych dyscyplin naukowych.</li> <li>2. Rozumie związki nauk o zarządzaniu z ekonomią, socjologią, psychologią i innymi dyscyplinami nauki.</li> <li>3. Zna rodzaje organizacji i sposoby ich klasyfikacji i definiowania.</li> <li>4. Zna podstawowe obszary zarządzania organizacją i najważniejsze koncepcje teoretyczne objaśniające uwarunkowania i reguły rozwiązywania różnych klas problemów organizacyjnych.</li> <li>5. Rozumie charakter otoczenia organizacji i jego wpływ na organizację.</li> <li>6. Zna najważniejsze megatrendy we współczesnym otoczeniu organizacji.</li> <li>7. Zna sposoby reagowania organizacji na zmiany otoczenia i rodzaje procesów przystosowawczych.</li> <li>8. Rozumie rolę innowacji w rozwoju organizacji i potrzebę profesjonalnego zarządzania zmianą.</li> <li>9. Rozumie potrzebę generowania postaw przedsiębiorczy w organizacji i ich wykorzystywania w zarządzaniu.</li> </ol>
Umiejętności	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Student definiuje różne problemy organizacji i zarządzania, używając terminologii nauk o zarządzaniu i modeli teoretycznych.</li> <li>2. Umie dobrać narzędzia analizy i usprawniania organizacji do odpowiedniej klasy problemów organizacyjnych.</li> <li>3. Potrafi stosować w praktyce podstawowe narzędzia badania i rozwiązywania problemów organizacji.</li> <li>4. Umie diagnozować przejawy niesprawności w działaniu organizacji i określać ich przyczyny i skutki.</li> <li>5. Umie zdefiniować charakter otoczenia i jej wpływ na organizację.</li> <li>6. Umie definiować role i funkcje kierownicze.</li> <li>7. Umie definiować style kierowania i oceniać ich adekwatność.</li> <li>8. Umie identyfikować zachowania i grupy nieformalne i przyczyny ich powstawania.</li> <li>9. Umie dobrać model rozwiązywania konfliktu do rodzaju sytuacji i jej uczestników.</li> </ol>
Inne kompetencje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Potrafi wykorzystywać wiedzę teoretyczną do objaśniania rzeczywistych organizacji.</li> <li>2. Poznaje postaci wybitnych uczonych, menedżerów, konsultantów i autorów książek z dziedziny zarządzania.</li> <li>3. Zna najważniejsze publikacje z zakresu nauk o zarządzaniu, krajowe i zagraniczne czasopisma.</li> <li>4. Docenia znaczenie znajomości naukowej organizacji i zarządzania dla sprawnego funkcjonowania w każdej dziedzinie życia.</li> </ol>

Źródło: G. Aniszewska wraz z zespołem, *Sylabus przedmiotu „Zarządzanie”*, <https://dziekanat.sgh.waw.pl/index.php3?par1=BU1013&par2=110640-0007&par3=D20101> (dostęp: 27.10.2010).

Uczelnie mają własne sylabusy opracowane w formie wzoru. Wzór sylabusu przedmiotu na studiach wyższych przyjęty przez Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego w 2008 r.<sup>43</sup> zawiera część „Założenia i cele przedmiotu”, w której zgodnie z instrukcją należy wskazać oczekiwane efekty kształcenia, umiejętności/kompetencje. Analizując 85 sylabusów przedmiotów realizowanych na kierunku zarządzanie prowadzonym na WZiKS UJ w Instytucie Ekonomii i Zarządzania w drugim semestrze roku akademickiego 2009/2010, można zauważyć, że wiele osób prowadzących zajęcia dla studentów formuluje efekty kształcenia w podziale na umiejętności i kompetencje<sup>44</sup>. Szczegółowe informacje liczbowe przedstawione zostały na Wykresie 3.

W drugim semestrze roku akademickiego 2009/2010 w Instytucie Ekonomii i Zarządzania wykładowcy zostali poproszeni o przygotowanie sylabusów zgodnie z wzorem sylabusu przedmiotu<sup>45</sup>, jednak na 85 złożonych sylabusów aż 11 zosta-



Wykres 3. Sylabusy na kierunku zarządzanie prowadzonym w Instytucie Ekonomii i Zarządzania WZiKS UJ w drugim semestrze roku akademickiego 2009/2010

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

to opracowanych w oparciu o nieaktualny wzór. 67% osób prowadzących zajęcia, które złożyły sylabusy opracowane na nowym formularzu, podjęło próbę zapisania w nich umiejętności lub kompetencji bądź umiejętności i kompetencji. W większości przypadków były to krótkie opisy, jedno- lub dwuzdaniowe. W jednym przypadku autor sylabusu opracował efekty kształcenia w podziale na wiedzę, umiejętności i postawy.

<sup>43</sup> Sylabus jest załącznikiem nr 3 do uchwały nr 53/XI/2008 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 26 listopada 2008 r.

<sup>44</sup> Osoby prowadzące zajęcia w sylabusie przedmiotu zawarły opis tylko umiejętności lub tylko kompetencji bądź umiejętności i kompetencji.

<sup>45</sup> Sylabus jest załącznikiem nr 3 do uchwały nr 53/XI/2008 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 26 listopada 2008 r.

Na Uniwersytecie Warszawskim w lutym 2010 r. przyjęto nowy formularz opisu przedmiotu (formularz sylabusu)<sup>46</sup>, który zawiera część „Efekty uczenia się”. Zgodnie z instrukcją należy zamieścić opis zakładanych efektów uczenia się: wiedzy, umiejętności i innych kompetencji, które student nabywa poprzez realizację danego przedmiotu.

Jeżeli przedmiot jest realizowany na Uniwersytecie Warszawskim w kilku formach (np. wykład i ćwiczenia itp.), to w sylabusie należy zdefiniować efekty uczenia się dla całego przedmiotu, przy czym efekty uczenia się dla całego przedmiotu nie muszą być sumą efektów uczenia się zdefiniowanych dla poszczególnych form dydaktycznych zajęć w ramach przedmiotu<sup>47</sup>. Przykład efektów kształcenia dla przedmiotu „Etyka w biznesie” prowadzonego przez E. Chmielecką na studiach II stopnia na kierunku zarządzanie przedstawiono w Tabeli 4.

Przedstawione przykłady formułowania efektów kształcenia dla przedmiotów, które są zawarte w sylabusach, wskazują, że niektóre uczelnie w Polsce (np. Szkoła Główna

Tabela 4. Przykładowe efekty kształcenia dla przedmiotu „Etyka w biznesie”

	<b>Efekty kształcenia</b>
Wiedza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definiowanie i rozumienie podstawowych pojęć z zakresu etyki i etyki biznesu oraz rozumienie ich roli w uzasadnianiu wyborów osobowych i kształtowaniu postaw.</li> <li>2. Porównanie celu i istoty humanistyki z celami i istotą nauk pozytywnych.</li> <li>3. Zrozumienie zobowiązań profesjonalnych i społecznych absolwenta uczelni.</li> <li>4. Identyfikacja podstawowych wyznaczników człowieczeństwa, odróżnienie go od ról pełnionych przez człowieka.</li> <li>5. Rozróżnianie pomiędzy sferą wartości a sferą interesu, sferą społeczną a biznesową – interpretowanie ich wzajemnych relacji i stosowanie do oceny działalności gospodarczej i jej odpowiedzialności.</li> <li>6. Identyfikacja i zrozumienie podstawowych konfliktów moralnych działalności gospodarczej; wskazanie na sposoby ich niezbywalności i ułomności metod ich rozwiązania.</li> <li>7. Rozpoznawanie podstawowych patologii występujących w biznesie.</li> </ol>
Umiejętności	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizowanie (czytanie ze zrozumieniem) tekstów źródłowych dotyczących zagadnień etyki i etyki biznesu.</li> <li>2. Interpretowanie rozwiązań podejmowanych przez ludzi biznesu w sytuacji konfliktu moralnego.</li> <li>3. Planowanie i tworzenie narzędzi kultury proetycznej w firmie.</li> <li>4. Prezentowanie (w mowie i/lub piśmie) wybranych zagadnień z zakresu tematycznego zajęć.</li> </ol>

<sup>46</sup> Zarządzenie nr 11 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 19 lutego 2010 r. w sprawie opisu przedmiotu w Uniwersyteckim Katalogu Przedmiotów zamieszczonym w Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów (USOS) i zgodnym ze standardami Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS). Źródło: <http://www.ifk.uw.edu.pl/formularzz11.pdf> (dostęp: 27.10.2010).

<sup>47</sup> *Ibidem*.



Inne kompetencje	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aktywna postawa wobec problemów etycznych biznesu.</li> <li>2. Motywacja do przyjęcia roli przywódcy społecznego (elity).</li> <li>3. Otwartość na wielość rozwiązań w sytuacji konfliktu moralnego, tolerancja dla rozwiązań innych niż stereotypowe.</li> <li>4. Świadomość niezbywalności osobistej odpowiedzialności za podejmowane decyzje.</li> <li>5. Postrzeganie ograniczeń narzędzi stosowanych w biznesie dla zabezpieczenia jego etyczności.</li> <li>6. Wrażliwość na naruszenia sfery etyki towarzyszące działalności gospodarczej .</li> </ol>
------------------	---

Źródło: E. Chmielecka, *Sylabus przedmiotu Etyka w biznesie*, [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101015\\_ECH\\_sylabus\\_etyka\\_biznesu.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101015_ECH_sylabus_etyka_biznesu.pdf) (dostęp: 27.10.2010).

Handlowa, Uniwersytet Warszawski) jeszcze przed wprowadzeniem stosownych przepisów (np. przed przyjęciem nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, rozporządzeń) rozpoczęły prace związane z przygotowaniem do wprowadzenia ram kwalifikacji. Prace te dotyczą opracowywania programów studiów w oparciu o efekty kształcenia. W uczelniach tych stworzone zostały nowe wzory sylabusów, a w Szkole Głównej Handlowej już od roku akademickiego 2009/2010 obowiązują nowe programy studiów.

#### 4.4.4. Przykładowe efekty kształcenia dla programu studiów realizowanego na kierunku zarządzanie

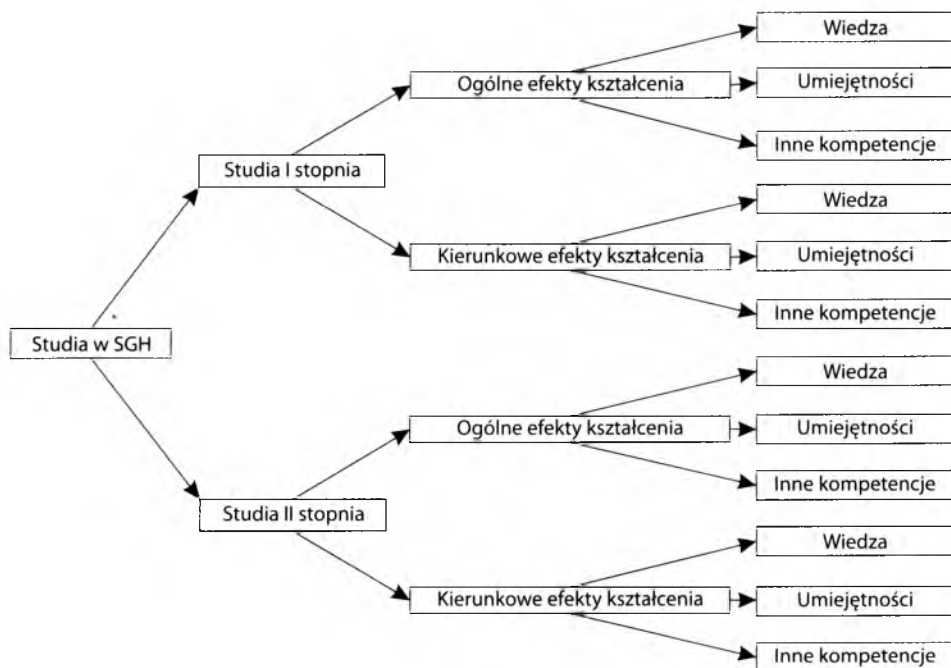
Podczas definiowania efektów kształcenia dla programu studiów nie powinno się po prostu sumować wszystkich efektów kształcenia dla poszczególnych przedmiotów wchodzących w jego skład. Efekty kształcenia dla programu studiów powinny być bardziej ogólne (np. analizowanie danych, wyciąganie wniosków). Dla programu studiów można definiować aspiracyjne efekty kształcenia. Jako przykłady efektów kształcenia dla kierunku zarządzanie wykorzystane zostaną efekty kształcenia opracowane w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie oraz w ramach projektu TUNING.

Proces tworzenia programów studiów w oparciu o efekty kształcenia w Szkole Głównej Handlowej trwał dwa lata. W proces ten zaangażowanych było 120 pracowników naukowych uczelni<sup>48</sup>.

Efekty kształcenia przedstawione są w układzie: wiedza, umiejętności i inne kompetencje, zarówno w odniesieniu do ogólnych efektów kształcenia (definiowanych dla studiów pierwszego lub drugiego stopnia), jak i kierunkowych efektów kształcenia (związanych z realizacją konkretnego programu studiów, np. na kierunku zarządzanie), co przedstawiono na Rysunku 2.

Studia I stopnia na kierunku zarządzanie w Szkole Głównej Handlowej dostarczają wiedzę teoretyczną i praktyczną z zakresu nauk o zarządzaniu i nauk po-

<sup>48</sup> A. Karmańska, *Prezentacja przedstawiona podczas seminarium „Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia”*, op. cit.



Rysunek 2. Klasyfikacja efektów kształcenia w Szkole Głównej Handlowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Program nauczania i plan studiów pierwszego i drugiego stopnia w SGH, Informator 2010/2011, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2010, s. 9–10, za: [https://dziekanat.sgh.waw.pl/informator\\_2010\\_opis.pdf](https://dziekanat.sgh.waw.pl/informator_2010_opis.pdf) (dostęp: 26.10.2010).

krewnych, dotycząca istoty, prawidłowości i problemów funkcjonowania organizacji. Dają one dobre podstawy teoretyczne i metodyczne do podejmowania studiów II stopnia<sup>49</sup>. Tabela 5 przedstawia przykładowe efekty kształcenia na kierunku zarządzanie dla studiów I stopnia.

Inna propozycja dotycząca efektów kształcenia dla studiów na kierunku *biznes* (również dla studiów I stopnia) została zaproponowana w ramach projektu TUNING. Zgodnie z metodologią przyjętą w projekcie efekty kształcenia dzielimy na<sup>50</sup>:

<sup>49</sup> Program nauczania i plan studiów pierwszego i drugiego stopnia w SGH. Informator 2010/2011, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 2010, s. 19, za: [http://dziekanat.sgh.waw.pl/informator\\_2010\\_opis.pdf](http://dziekanat.sgh.waw.pl/informator_2010_opis.pdf) (dostęp: 26.10.2010).

<sup>50</sup> *Template Business, Rezultaty Projektu TUNING i ich znaczenie dla tworzenia elastycznych programów studiów bazujących na efektach uczenia się i systemie ECTS, Materiały konferencyjne na CD*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Kraków 2009.

Tabela 5. Efekty kształcenia na kierunku zarządzanie w Szkole Głównej Handlowej dla studiów I stopnia

	Ogólne efekty kształcenia	Kierunkowe efekty kształcenia
<b>Wiedza</b>	<p>Absolwent studiów pierwszego stopnia ma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- podstawową wiedzę ogólną z dziedziny nauk społecznych, w tym zwłaszcza ekonomii,</li> <li>- wiedzę szczegółową z zakresu studiowanego kierunku,</li> <li>- wiedzę na temat podstawowych metod pozyskiwania i przetwarzania danych właściwych dla nauk społecznych. Wiedza ta zawiera treści uwzględniające najnowsze osiągnięcia naukowe i stanowi dobre uniwersalne podstawy teoretyczne i metodyczne do podejmowania studiów drugiego stopnia; umożliwia też wykonywanie pracy zawodowej, w tym działalności gospodarczej na własny rachunek.</li> </ul>	<p>Absolwent studiów pierwszego stopnia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zna podstawy teoretyczne nauk o zarządzaniu, ekonomii i dyscyplin komplementarnych,</li> <li>- rozumie złożone procesy i zjawiska zachodzące w organizacjach i w otaczającym je świecie,</li> <li>- ma wiedzę pozwalającą mu diagnozować i rozwiązywać problemy związane z podstawowymi funkcjami i procesami zarządzania: planowaniem, organizowaniem, motywowaniem, kontrolą i koordynacją,</li> <li>- zna najlepsze praktyki z zakresu zarządzania w dziedzinach objętych programem studiów i zasady prowadzenia samodzielnej działalności gospodarczej.</li> </ul>
<b>Umiejętności</b>	<p>Absolwent studiów pierwszego stopnia umie:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wykorzystywać wiedzę w pracy zawodowej,</li> <li>- posługiwać się podstawowymi metodami pozyskiwania i przetwarzania danych właściwymi dla studiowanego kierunku,</li> <li>- zrealizować zleczone proste zadanie badawcze,</li> <li>- logicznie wyciągać wnioski oraz formułować sądy na podstawie danych z różnych źródeł,</li> <li>- komunikować się i konsultować się ze specjalistami w swojej dziedzinie, a także z innymi osobami związanymi zawodowo,</li> <li>- samodzielnie dokształcać się,</li> <li>- podejmować decyzje i organizować pracę w zespole,</li> <li>- biegle posługiwać się dwoma językami obcymi: pierwszym językiem co najmniej na poziomie B2/C1, drugim językiem na poziomie B2 (...).</li> </ul>	<p>Absolwent studiów pierwszego stopnia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- umie docierać do źródeł wiedzy i korzystać z nich w procesach zarządzania,</li> <li>- umie diagnozować i rozwiązywać problemy związane z podstawowymi funkcjami zarządzania: planowaniem, organizowaniem, motywowaniem, kontrolą i koordynacją,</li> <li>- potrafi formułować problemy projektowe oraz planować i kontrolować realizację projektów,</li> <li>- umie wypełniać podstawowe funkcje zarządzania i procesów w organizacjach o charakterze gospodarczym, administracyjnym,</li> <li>- umie logicznie myśleć, analizować i dokonywać syntezy,</li> <li>- ma umiejętność adaptacji do zmiennych wymagań otoczenia i środowiska pracy,</li> <li>- potrafi pracować zespołowo,</li> <li>- posługuje się biegle dwoma językami obcymi, a jeśli jest absolwentem studiów niestacjonarnych, posługuje się jednym językiem obcym na poziomie zaawansowanym.</li> </ul>

<b>Inne kompetencje</b>	Absolwent studiów pierwszego stopnia wykazuje: – inicjatywę i samodzielność w działaniach profesjonalnych. – odpowiedzialność za pracę własną i innych. – zrozumienie podstawowych zasad etyki, w tym etyki zawodu, – umiejętność formułowania sądów w ważnych sprawach społecznych i światopoglądowych.	Absolwent studiów pierwszego stopnia: – jest świadomy odpowiedzialności związanej z wykonywanym zawodem, – jest zdolny do skutecznego komunikowania się, negocjowania i przekonywania, – wykazuje umiejętności podejmowania decyzji, – w sposób wyważony i kompetentny opiniuje i ocenia pracę innych, – jest świadomy potrzeby podejmowania samokształcenia i aktualizowania wiedzy, – rozumie podstawowe zasady etyki, – wykazuje zdolność do formułowania sądów w ważnych sprawach społecznych i światopoglądowych.
-------------------------	--	---

Źródło: program nauczania i plan studiów pierwszego i drugiego stopnia w SGH, Informator 2010/2011, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2010, s. 19, za: [http://dziekanat.sgh.waw.pl/informator\\_2010\\_opis.pdf](http://dziekanat.sgh.waw.pl/informator_2010_opis.pdf) (dostęp: 26.10.2010).

- kompetencje ogólne, w ramach których po ukończeniu pierwszego stopnia studiów absolwent powinien mieć: podstawową wiedzę dotyczącą zawodu, dziedziny studiowania, umiejętność pracy w interdyscyplinarnych zespołach, zdolność do stosowania wiedzy w praktyce, umiejętność przystosowywania się do nowych sytuacji, elementarne umiejętności komputerowe, zdolność do uczenia się oraz umiejętność przygotowywania ustnych i pisemnych prezentacji,
- kompetencje przedmiotowe, w ramach których po ukończeniu pierwszego stopnia studiów absolwent powinien: umieć używać i oceniać narzędzia wykorzystywane w analizie działalności przedsiębiorstwa, pracować w tematycznym obszarze, w którym funkcjonuje przedsiębiorstwo, oraz być specjalistą w określonym zakresie, mieć samoświadomość, umieć wysuwać argumenty w procesie poszukiwania rozwiązania problemu na poziomie operacyjnym lub taktycznym, umieć bronić zaproponowanego rozwiązania oraz być przygotowanym do podejmowania decyzji na poziomie operacyjnym lub taktycznym.

#### 4.4.5. Korzyści z wykorzystania podejścia opartego o efekty kształcenia

Wykorzystanie podejścia opartego o efekty kształcenia dostarcza wielu korzyści, które można przedstawić w trzech grupach: korzyści ogólne, korzyści przy projektowaniu programów oraz korzyści dla kandydatów, studentów i absolwentów.

W opinii M. Kicińskiej-Habior efekty uczenia się dostarczają następujących (ogólnych) korzyści<sup>51</sup>:

- obszernego zestawienia stwierdzeń, co studenci będą w stanie osiągnąć po pozytywnym zakończeniu (zaliczeniu) studiów (przedmiotów),
- jasnej informacji dla pracodawców i instytucji szkolnictwa wyższego na temat charakterystyki określonych kwalifikacji absolwenta,
- odgrywają istotną rolę w mobilności studentów przez ułatwienie uznawalności ich kwalifikacji,
- podnoszą przejrzystość kwalifikacji,
- ułatwiają transfer punktów kredytowych,
- dostarczają wspólnych form, które pomagają w promocji kształcenia przez całe życie i mogą być użyteczne w organizowaniu wielu ścieżek kształcenia w systemie edukacji.

Zastosowanie podejścia opartego o efekty kształcenia przy projektowaniu programów studiów niesie ze sobą również wiele korzyści, ponieważ efekty kształcenia<sup>52</sup>:

- pomagają w zapewnieniu logicznego ułożenia treści kształcenia w przedmiotach,
- pomagają w projektowaniu programu przez usunięcie powtarzających się treści i wypełnienie białych plam,
- pomagają projektującym program w precyzyjnym określeniu celu przedmiotu i dopasowaniu komponentów programu,
- wyjaśniają powiązania pomiędzy nauczaniem, uczeniem się i oceną,
- mogą spowodować refleksję nad rozwojem efektywnych i zróżnicowanych metod oceny.

M. Próchnicka dostrzega szereg korzyści z zastosowania podejścia opartego o efekty kształcenia płynących dla kandydatów, studentów i absolwentów. Podejście to<sup>53</sup>:

- sprzyja przemyślanym wyborom kierunku/programu kształcenia,
- sprzyja samookreśleniu się absolwenta, kształtuje świadomość własnej wiedzy i umiejętności,
- pomaga w zdefiniowaniu luk w wiedzy i niedostatków umiejętności oraz określeniu kierunku kontynuowania kształcenia w celu ich uzupełnienia,
- przyczynia się do przejrzystości charakterystyki absolwenta,
- sprzyja zróżnicowaniu i zindywidualizowaniu opisu kompetencji absolwentów,
- podnosi konkurencyjność absolwentów na rynku pracy.

Z przedstawionych argumentów wynika, że wykorzystywanie podejścia opartego na efektach kształcenia, zarówno w odniesieniu do programów studiów, jak i do poszczególnych przedmiotów, przynosi szereg korzyści. Beneficjentami tych korzyści

---

<sup>51</sup> M. Kicińska-Habior, *Prezentacja przygotowana na posiedzenie Senatu UW, 21.04.2010 r., Informacje dotyczące wprowadzenia nowego formularza opisu przedmiotu – „sylabusu” na Uniwersytecie Warszawskim*, za: [http://www.bjk.uw.edu.pl/files/ppt/2010\\_04\\_22\\_sylabus\\_senat.ppt](http://www.bjk.uw.edu.pl/files/ppt/2010_04_22_sylabus_senat.ppt) (dostęp: 23.10.2010).

<sup>52</sup> *Ibidem*.

<sup>53</sup> M. Próchnicka, *Efekty uczenia się. Definicja i rola w kształtowaniu programów studiów, Prezentacja przygotowana na seminarium Elementy Procesu Bolońskiego w doradztwie zawodowym dla studentów i absolwentów uczelni wyższych*, Kraków, AGH, 11.02.2010 r., za: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MPR\\_LO\\_110210.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MPR_LO_110210.pdf) (dostęp: 27.10.2010).

są przede wszystkim studenci oraz absolwenci. Warto więc wprowadzać takie podejście w uczelniach dobrowolnie, wyprzedzając działania legislacyjne Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

#### 4.5. Pomiar efektów kształcenia

Gdy w jednostce prowadzącej studia sformułowane zostały efekty kształcenia dla programu studiów oraz dla poszczególnych przedmiotów, należy znaleźć odpowiedź na dwa istotne pytania:

1. Jak można stwierdzić, że studenci osiągnęli pożądane efekty kształcenia?
2. Jak można określić poziom uzyskanych efektów kształcenia?

Szukając odpowiedzi na powyższe pytania, należy pamiętać, że pomiędzy metodami nauczania a osiągniętymi efektami kształcenia i kryteriami ich oceny istnieje ścisły związek.

Uczelnie stosują szeroki zakres metod nauczania, przy czym ich wybór jest uzależniony od trybu kształcenia (edukacja bezpośrednia, kształcenie korespondencyjne lub na odległość). Najczęstszą metodą nauczania są wykłady, a do innych zaliczyć można m.in.<sup>54</sup>:

- seminarium,
- nauczanie w małych grupach,
- ćwiczenia lub konwersatoria,
- warsztaty (zajęcia praktyczne),
- sesje poświęcone rozwiązywaniu problemów,
- zajęcia laboratoryjne,
- praktyki (praktyki zawodowe/staże),
- ćwiczenia terenowe,
- nauczanie *on-line*/na odległość lub metodą *e-learning*, które może się opierać na tradycyjnych pracach pisemnych lub technologiach informacyjno-komunikacyjnych.

Ocena jest nie tylko podsumowaniem okresu kształcenia, lecz w dużym stopniu centralnym elementem sterującym procesami dydaktycznymi, bezpośrednio związanym z efektami kształcenia<sup>55</sup>. Dzięki procesowi oceny można stwierdzić, czy studenci osiągnęli pożądane efekty kształcenia.

W przeszłości najczęściej stosowaną metodą oceniania był egzamin ustny lub pisemny. Nawet dziś egzamin pisemny<sup>56</sup> pozostaje często stosowaną metodą oceny.

<sup>54</sup> TUNING. *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie...*, op. cit., s. 85.

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 87.

<sup>56</sup> Formy egzaminów pisemnych to m.in.: praca pisemna, test wielokrotnego wyboru, zbiór problemów do rozwiązania (np. z matematyki), analiza przypadków/danych/tekstów.

Istotnym elementem takiej oceny jest przedstawienie przez wykładowcę komentarza, który jest konstruktywny i rzeczowy. Inne sposoby (metody) oceny<sup>57</sup> to<sup>58</sup>:

- sprawdziany wiedzy lub umiejętności,
- prezentacje ustne,
- raporty z prac laboratoryjnych, ćwiczeń terenowych,
- analizy, np. tekstów, danych,
- dzienniki praktyk.

Przykładowe metody oceniania proponowane w formularzu opisu przedmiotu w Uniwersytecie Warszawskim to<sup>59</sup>:

- ocena ciągła (bieżące przygotowanie do zajęć i aktywność),
- śródsesemtralne pisemne testy kontrolne,
- śródsesemtralne ustne kolokwia,
- końcowe zaliczenie pisemne i ustne,
- egzamin pisemny i ustny,
- kontrola obecności,
- praca semestralna/roczna,
- projekt, portfolio.

Ocena końcowa studenta może być wynikiem wykorzystania jednej z powyższych metod oceniania lub też może się składać z kilku elementów. Przykładowo, E. Chmielecka w sylabusie przedmiotu „Etyka w biznesie” proponuje następujące elementy oceny końcowej (łącznie 100%): egzamin ustny – 50%, prace domowe, referaty – 25%, aktywność w dyskusji, czytanie lektur 25%<sup>60</sup>.

Przykładem złożonej metody oceniania, szeroko stosowanej w całej Europie w każdej dziedzinie, są prace licencjackie bądź magisterskie. Takie prace stanowią ocenę programu studiów lub jego znaczącej części i wymagają od autorów zademonstrowania szeregu kompetencji i rozumienia wiedzy.

Zaprojektowanie i stosowanie odpowiednich mechanizmów (procedur) sprawdzania, czy i w jakim stopniu założone efekty kształcenia są osiągnięte przez studentów, jest zadaniem uczelni (jednostki prowadzącej studia). Jest to niezwykle ważny element w projektowaniu programów studiów w oparciu o efekty kształce-

---

<sup>57</sup> Metody oceny to celowo i systematycznie stosowane sposoby sprawdzania wyników pracy studenta i określenia, czy i na jakim poziomie zostały przez niego osiągnięte zdefiniowane dla danego modułu/przedmiotu efekty uczenia się. Źródło: Próchnicka M., *Projektowanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia zdefiniowane dla obszarów kształcenia, Prezentacja przedstawiona podczas seminarium Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2010 r., za: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101018\\_PG\\_sesja\\_plenarna\\_M\\_Prochnicka\\_20102010.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101018_PG_sesja_plenarna_M_Prochnicka_20102010.pdf) (dostęp: 9.11.2010).

<sup>58</sup> TUNING. *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie...*, op. cit., s. 88.

<sup>59</sup> Zarządzenie nr 11 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 19 lutego 2010 r. w sprawie opisu przedmiotu w Uniwersyteckim Katalogu Przedmiotów zamieszczonym w Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów (USOS) i zgodnym ze standardami Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS), za: <http://www.ifk.uw.edu.pl/formularz11.pdf> (dostęp: 27.10.2010).

<sup>60</sup> Źródło: E. Chmielecka, *Sylabus przedmiotu Etyka w biznesie*, za: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101015\\_ECH\\_sylabus\\_etyka\\_biznesu.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101015_ECH_sylabus_etyka_biznesu.pdf) (dostęp: 27.10.2010).

nia, ponieważ to właśnie te mechanizmy będą podlegały ocenie dokonywanej przez Państwową Komisję Akredytacyjną.

#### 4.6. Program studiów na kierunku zarządzanie na WZiKS UJ

##### 4.6.1. Fazy projektowania programu studiów

Tradycyjne systemy edukacyjne, zorientowane przede wszystkim na uczących, zaczęły ustępować miejsca systemom, w których większą podmiotowość uzyskał student. Proces Boloński spowodował, że podstawą budowy programów studiów w coraz większym stopniu staje się ich przydatność dla przyszłej pozycji absolwenta w społeczeństwie, a szczególnie na rynku pracy.

Przy tradycyjnym podejściu do opracowywania programu studiów punktem wyjścia są wymagania programowe zdefiniowane w kategoriach „minimum programowego” oraz łącznej liczby godzin zajęć. Takie podejście owocuje różnymi efektami kształcenia w różnych uczelniach. Metodyka tworzenia programów studiów (zapropozowana m.in. w ramach projektu TUNING) zakłada, że punktem wyjścia są efekty kształcenia. Na tej podstawie każda uczelnia tworzy swój „autorski” program studiów. Programy studiów opracowane zgodnie z nowym podejściem mogą się różnić w różnych uczelniach, lecz ich realizacja prowadzi do osiągnięcia podobnych efektów kształcenia<sup>61</sup>.

Różnice między tradycyjną metodyką opracowywania programów studiów a nowym podejściem przedstawiono na Rysunku 3.

Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji wymaga nowego podejścia do budowy i realizacji programów studiów. Istota zmiany polega na podejściu do oceny wyników uczelni w zakresie nauczania – nie ilość ukończonych kursów przez absolwenta, lecz wiedza i umiejętności nabyte w trakcie studiów stają się centrum programowym uczelni.

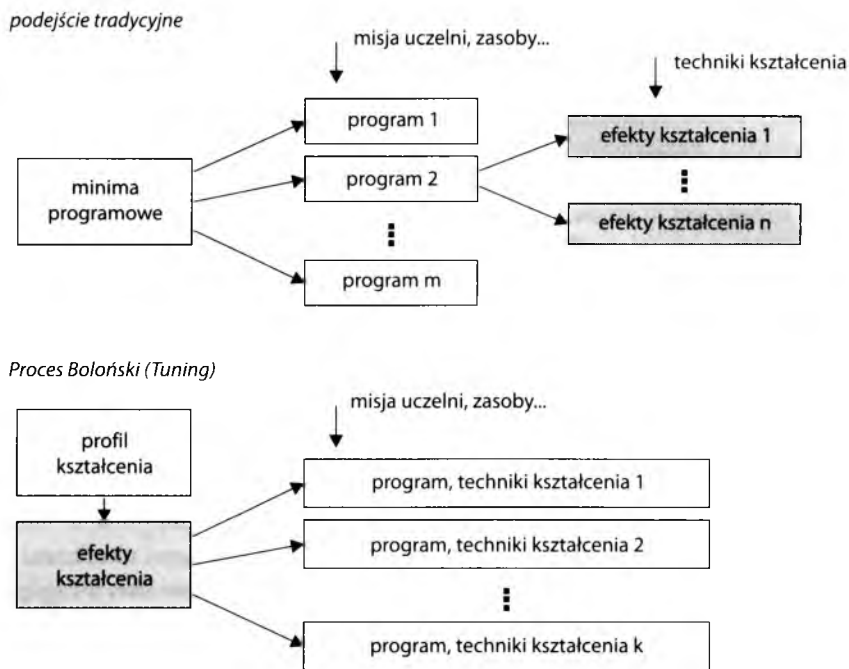
A Kraśniewski, opierając się na ukształtowanej w wyniku realizacji wielu projektów międzynarodowych metodyce tworzenia programów studiów, proponuje następujące fazy projektowania programów studiów<sup>62</sup>:

1. **Określenie szczegółowych efektów kształcenia odpowiadających dyplomowi ukończenia studiów na danym kierunku przez jednostkę prowadzącą studia.** Na podstawie „narzuconych” ogólnych i „dziedzinowych” efektów kształcenia, wynikających z Krajowej Ramy Kwalifikacji, jednostka prowadząca studia definiuje swój „autorski” zestaw szczegółowych efektów (w kategoriach: wiedza, umiejętności, postawy), biorąc pod uwagę misję, posiadane zasoby kadrowe i materialne oraz inne czynniki. Na tym etapie prac celowe jest współdziałanie z interesariuszami zewnętrznymi, m.in. pracodawcami.

<sup>61</sup> A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENiS, Warszawa 2004, s. 18.

<sup>62</sup> *Ibidem*, s. 40.





Rysunek 3. Różnice między tradycyjną metodyką opracowywania programów studiów a nowym podejściem

Źródło: A. Kraśniewski, *Proces Boloński...*, op. cit., Warszawa, 2004, s. 18.

2. **Opracowanie wstępnego projektu programu studiów.** Opracowany projekt określa: zbiór przedmiotów, ich szczegółową zawartość treściową i zamierzone efekty kształcenia, a także odpowiadające im formy prowadzenia zajęć i techniki nauczania.
3. **Weryfikacja i korekta wstępnego projektu programu studiów.** Weryfikacja dokonywana jest m.in. przez porównanie efektów kształcenia związanych z programem studiów z założonymi efektami kształcenia zdefiniowanymi dla poszczególnych przedmiotów. Może być to realizowane m.in. przy użyciu tzw. tabeli (macierzy) efektów kształcenia. W przypadku wykrycia w programie luk<sup>63</sup> lub nadmiarowości<sup>64</sup> następuje odpowiednia korekta zestawu przedmiotów, ich zawartości treściowej lub metod prowadzenia zajęć.
4. **Stworzenie mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia** (zdefiniowane zarówno na poziomie poszczególnych przedmiotów, jak też całego programu) **są w istocie osiągane w realizowanym procesie kształcenia.** Mechanizmy sprawdzające obejmują odpowiednio zapro-

<sup>63</sup> Wówczas gdy pewne efekty kształcenia zdefiniowane dla programu studiów nie mają odpowiednika w efektach związanych z przedmiotami tworzącymi ten program.

<sup>64</sup> Wówczas gdy w wielu przedmiotach zakładane jest osiągnięcie tych samych efektów kształcenia.

jektowane procedury oceniania studentów, tzn. przede wszystkim sprawdziany skonstruowane w sposób zapewniający pomiar osiągnięć odpowiadających zakładanym efektom kształcenia<sup>65</sup>.

Programy studiów prowadzące do uzyskania dyplomu ukończenia studiów na danym kierunku, opracowane zgodnie z powyższą procedurą, w różnych uczelniach mogą się znacznie różnić. Także efekty kształcenia związane z tymi programami mogą być różne (jest to konsekwencją zróżnicowania misji uczelni, ich zasobów materialnych, kadry, stosowanych technik nauczania itp.), lecz muszą pozostawać w zgodzie z efektami zdefiniowanymi „centralnie” w postaci Krajowych Ram Kwalifikacji i ewentualnie dodatkowych regulacji dotyczących efektów dziedzinowych<sup>66</sup>.

#### 4.6.2. Określenie szczegółowych efektów kształcenia na kierunku zarządzanie prowadzonym na WZiKS UJ

Proces określania szczegółowych efektów kształcenia (w kategoriach: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne) odpowiadających dyplomowi ukończenia studiów na kierunku zarządzanie prowadzonym na WZiKS UJ powinien uwzględniać (Rysunek 4):

- określone centralnie ogólne i „dziedzinowe” efekty kształcenia wynikające z Krajowych Ram Kwalifikacji oraz wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku zarządzanie,
- misję, posiadane zasoby kadrowe i materialne, regulacje wewnętrzne uczelni i wydziału,
- opinie interesariuszy (m.in. pracodawców, studentów),
- wzorce i punkty odniesienia (taksonomia B. Blooma, Deskryptory Dublińskie, efekty kształcenia zaproponowane w projekcie TUNING) oraz przykłady z innych uczelni (krajowych, zagranicznych).

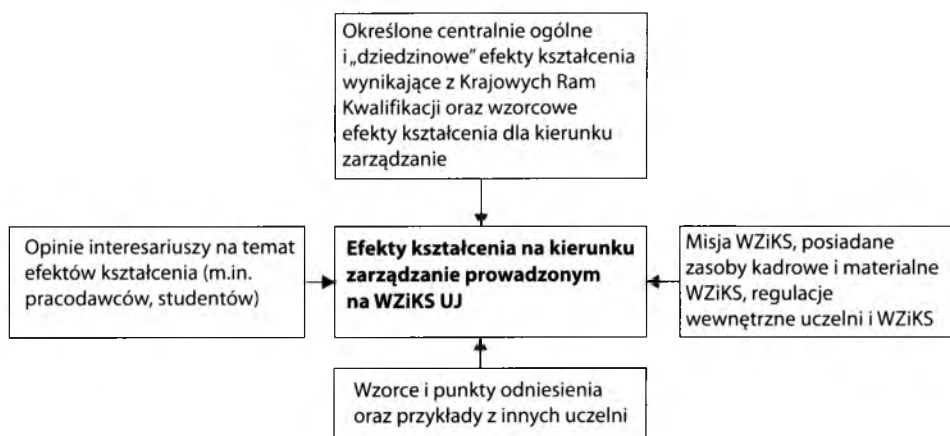
Opisy ogólnych i „dziedzinowych” (dla nauk społecznych) efektów kształcenia wynikających z Krajowych Ram Kwalifikacji wraz z wzorcowymi efektami kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów (w tym dla zarządzania) zostaną określone w drodze rozporządzeń przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego<sup>67</sup>.

<sup>65</sup> Np. badanie, czy student posiadał w odpowiednim stopniu umiejętność skutecznego porozumiewania się, może być realizowane:

- w przypadku umiejętności pisania: pod względem poprawności językowej przez ocenę prac domowych, wykonanych projektów,
- w przypadku umiejętności wystawiania się: przez ocenę prezentacji i dyskusji na seminariach, obron prac dyplomowych itp.

<sup>66</sup> A. Kraśniewski, *Proces Boloński – to już 10 lat, op. cit.*, s. 42.

<sup>67</sup> Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz.U. 2011, nr 84, poz. 455, s. 5113–5114.



R y s u n e k 4. Proces określania szczegółowych efektów kształcenia na kierunku zarządzanie prowadzonym na WZiKS UJ

Źródło: opracowanie własne.

Misja, posiadane zasoby kadrowe i materialne, regulacje wewnętrzne uczelni i wydziału są czynnikami różnicującymi programy studiów w poszczególnych szkołach wyższych.

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ nie posiada sformułowanej misji, zatem opracowując efekty kształcenia, warto się odwołać do misji Uniwersytetu Jagiellońskiego. Warunkiem wstępnym realizacji programu studiów jest dostępność zasobów. Zasoby to zarówno dostępność, jak i jakość kadry akademickiej i osób niebędących nauczycielami akademickimi. Ważne są również warunki środowiskowe i dostępne zaplecze związane z nauczaniem i prowadzeniem badań naukowych.

W procesie określania szczegółowych efektów kształcenia na kierunku zarządzanie prowadzonym na WZiKS UJ istotne jest wzięcie pod uwagę licznych wzorców i punktów odniesienia (taksonomia B. Blooma, Deskrytory Dublińskie, efekty kształcenia zaproponowane w projekcie TUNING) oraz przykładów z innych uczelni (krajowych, zagranicznych) przedstawionych w niniejszej pracy.

Ważne są również opinie interesariuszy (m.in. pracodawców, studentów). Aby zaprojektować odpowiadający potrzebom rynku pracy program studiów, niezbędny jest zakrojony na szeroką skalę proces konsultacji. Proces ten powinien obejmować nie tylko środowisko akademickie, ale również przedstawicieli danego zawodu, pracodawców oraz innych zaangażowanych uczestników.

Obecnie udział osób zewnętrznych w pracach programowych nie jest zjawiskiem zbyt powszechnym. Jedynie w 29% uczelni stowarzyszenia zawodowe lub pracodawcy mają istotny wpływ na przebieg projektowania programów studiów (dla porównania, w 20% uczelni wpływ ten jest znikomy lub żaden)<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> A. Kraśniewski, *Proces Boloński – to już 10 lat, op. cit.*, s. 42.

#### 4.6.3. Opracowanie wstępnego projektu programu studiów na kierunku zarządzanie prowadzonym na WZiKS UJ

Wstępny projekt programu studiów powinien zawierać: zbiór przedmiotów, ich szczegółową zawartość treściową i zamierzone efekty kształcenia, a także odpowiadające im formy prowadzenia zajęć i techniki nauczania (wykłady, ćwiczenia, zajęcia w laboratorium, konsultacje związane z realizacją projektów itp.), sposoby sprawdzania i oceny (osiągniętych efektów kształcenia) oraz liczbę punktów ECTS (nakład pracy studenta).

M. Próchnicka proponuje następujące działania, które powinny się składać na część koncepcyjną, dotyczącą projektowania programu<sup>69</sup>:

- rozpoznanie potrzeb związanych z utworzeniem planowanego programu,
- sformułowanie przewidywań odnoszących się do zainteresowania kandydatów programem kształcenia,
- wstępne rozpoznanie rynku pracy dla absolwentów programu,
- rozpoznanie gotowości uczelni do finansowania planowanego programu; poszukiwanie innych źródeł finansowania.

#### 4.6.4. Weryfikacja i korekta wstępnego projektu programu studiów na kierunku zarządzanie prowadzonym na WZiKS UJ

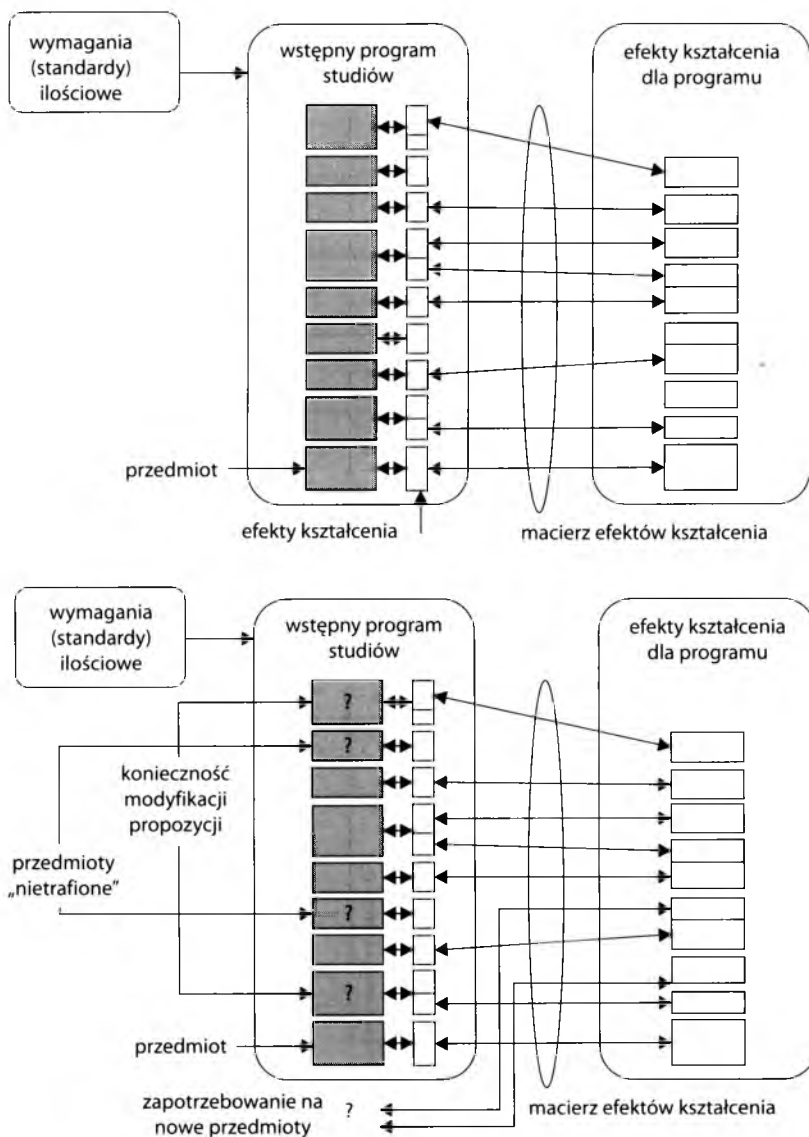
Weryfikacja dokonywana jest m.in. przez porównanie efektów kształcenia związanych z programem studiów z założonymi efektami kształcenia zdefiniowanymi dla poszczególnych przedmiotów (które są określane w sylabusach przedmiotów). Może być to realizowane m.in. przy użyciu tzw. tabeli (macierzy) efektów kształcenia. Proces weryfikacji przedstawiony został na Rysunku 5.

Macierz efektów kształcenia pozwala na sprawdzenie relacji między efektami kształcenia sformułowanymi dla całego programu studiów a efektami kształcenia zdefiniowanymi dla poszczególnych przedmiotów. Przykładową macierz efektów kształcenia dla programu studiów na kierunku zarządzanie na WZiKS UJ przedstawiono w Tabeli 6.

W przypadku wykrycia w programie luk lub nadmiarowości następuje odpowiednia korekta zestawu przedmiotów, ich zawartości treściowej lub metod prowadzenia zajęć. Dzięki takim działaniom możliwe jest opracowanie zmodyfikowanego programu studiów. Działanie takie zostało zilustrowane na Rysunku 6.

---

<sup>69</sup> M. Próchnicka, *Projektowanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia zdefiniowane dla obszarów kształcenia, Prezentacja przedstawiona podczas seminarium Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia*, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2010, za: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101018\\_PG\\_sesja\\_plenarna\\_M\\_Prochnicka\\_20102010.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101018_PG_sesja_plenarna_M_Prochnicka_20102010.pdf) (dostęp: 9.11.2010).



Rysunek 5. Weryfikacja wstępnego projektu programu studiów

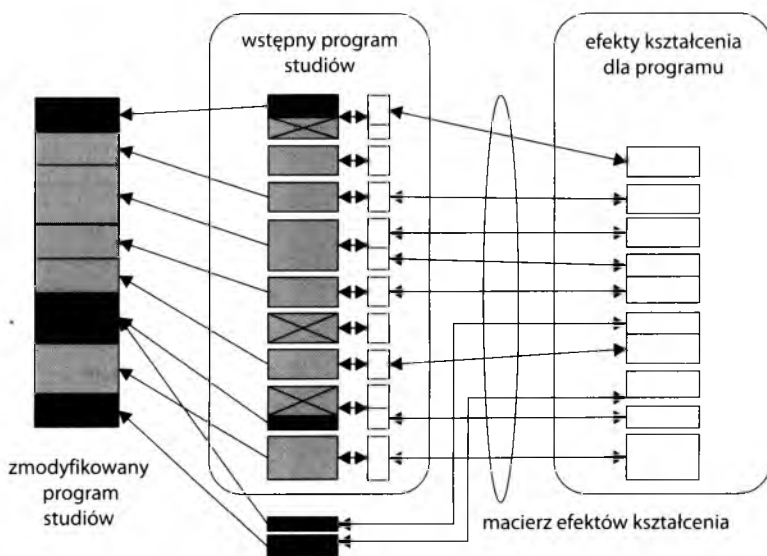
Źródło: A. Kraśniewski, Prezentacja *Projektowanie programu studiów w oparciu o efekty kształcenia* przedstawiona podczas seminarium „Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia”, Warszawa 2010.

Tabela 6. Przykładowa macierz efektów kształcenia dla programu studiów na kierunku zarządzanie (dla studiów I stopnia)

Efekty kształcenia na kierunku zarządzanie prowadzonym na WZiKS UJ w kategoriach: wiedza (W), umiejętności (U), kompetencje społeczne (K); w podziale na ogólne i kierunkowe efekty kształcenia	Mikroekonomia	Makroekonomia	Podstawy zarządzania	Zarządzanie projektami	Zarządzanie zasobami ludzkimi	Zarządzanie jakością	Zachowania organizacyjne	Etyka zarządzania	...	Przedmiot n
<b>Absolwent studiów I stopnia:</b>										
<b>CZĘŚĆ 1: Ogólne efekty kształcenia</b>										
W 1: posiada podstawową wiedzę ogólną z dziedziny nauk społecznych, w tym zwłaszcza ekonomii	X	X								
W 2: posiada wiedzę szczegółową z zakresu studiowanego kierunku			X	X	X	X	X			
W ... n ... : ...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
U 1: komunikuje się ze specjalistami w swojej dziedzinie			X		X		X			
U 2: podejmuje decyzje i organizuje pracę w zespole	X		X				X			
U ... n ... : ...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
K 1: jest odpowiedzialny za pracę własną i innych							X	X		
K 2: rozumie podstawowe zasady etyki, w tym etyki zawodu								X		
K ... n ... : ...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>CZĘŚĆ 2: Kierunkowe efekty kształcenia</b>										
W 1: zna podstawy teoretyczne nauk o zarządzaniu			X							

W 2: rozumie złożone procesy i zjawiska zachodzące w organizacjach				X		X	X			
W ... n ... : ...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
U 1: diagnozuje i rozwiązuje problemy związane z podstawowymi funkcjami zarządzania			X		X					
U 2: formułuje problemy projektowe oraz planuje i kontroluje realizację projektów				X						
U ... n ... : ...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
K 1: ma świadomość odpowiedzialności związanej z wykonywanym zawodem					X			X		
K 2: jest zdolny do skutecznego komunikowania się, negocjowania i przekonywania							X			
K ... n ... : ...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 6. Zmodyfikowany program studiów

Źródło: A. Kraśniewski, Prezentacja *Projektowanie programu studiów w oparciu o efekty kształcenia* przedstawiona podczas seminarium „Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia”, Warszawa 2010.

Przedstawione podejście w projektowaniu programu studiów oparte o efekty kształcenia może przynieść liczne korzyści<sup>70</sup>:

- ułatwienie identyfikacji (i eliminacji) luk lub nadmiarowości w programie studiów,
- zwiększenie możliwości eksperymentowania i wprowadzania innowacji w metodach nauczania,
- wymuszenie lepszych mechanizmów oceny osiągnięć studenta,
- wymuszenie kształcenia w zakresie umiejętności ogólnych i praktycznych (kosztem wąskiej specjalizacji teoretycznej).

<sup>70</sup> A. Kraśniewski, *Projektowanie programu studiów w oparciu o efekty kształcenia*, Prezentacja przedstawiona podczas seminarium „Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia”, Warszawa 2010, za: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101015\\_SGH\\_AK.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101015_SGH_AK.pdf) (dostęp: 5.11.2010).



#### 4.6.5. Stworzenie mechanizmów sprawdzania na kierunku zarządzanie prowadzonym na WZiKS UJ

Mechanizmy sprawdzające, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia (zdefiniowane zarówno na poziomie poszczególnych przedmiotów, jak i całego programu) są w rzeczywistości osiągnięte w realizowanym procesie kształcenia, obejmują procedury oceniania studentów (np. końcowe zaliczenie pisemne lub ustne, egzamin pisemny lub ustny). Metody oceniania powinny być dobierane w sposób zapewniający pomiar osiągnięć studentów. Powinny także odpowiadać zakładanym efektom kształcenia.

Ocenianie studentów jest nie tylko podsumowaniem okresu kształcenia, lecz również elementem bezpośrednio związanym z efektami kształcenia. Dzięki procesowi oceny można stwierdzić, czy studenci w rzeczywistości osiągnęli pożądane efekty kształcenia.

Stworzenie mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu założone efekty kształcenia są osiągnięte przez studentów, jest zadaniem WZiKS UJ. To niezwykle ważny element w projektowaniu programów studiów w oparciu o efekty kształcenia, ponieważ to właśnie te mechanizmy będą podlegały ocenie dokonywanej przez Państwową Komisję Akredytacyjną.

#### 4.7. Podsumowanie

Najważniejsza zmiana, jaką przynoszą Krajowe Ramy Kwalifikacji, to budowa programów studiów rozpoczynająca się od rozpoznania i określenia efektów kształcenia użytecznych na rynku pracy, potrzebnych społeczeństwu oraz sprzyjających rozwojowi osobowemu studentów.

Opisane w niniejszej pracy nowe podejście do projektowania programów studiów, oparte o efekty kształcenia, może przynieść szereg korzyści, a także prowadzić do poprawy jakości kształcenia i lepszych kwalifikacji absolwentów. Beneficjentami tych korzyści są przede wszystkim studenci oraz absolwenci. Warto więc wprowadzać takie podejście w uczelniach, tak jak to obecnie czynią niektóre uczelnie w Polsce, wyprzedzając działania legislacyjne Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Władze WZiKS UJ planują działania mające na celu przygotowanie Wydziału do wprowadzania Krajowych Ram Kwalifikacji, które zostały określone w Programie Rozwoju Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ. Kolejnym wyzwaniem będzie zaprojektowanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia. Na poziomie Wydziału rozważyć można opracowanie misji WZiKS UJ, a na szczeblu centralnym można poddać dyskusji wzór sylabusu przedmiotu na studiach wyższych.

A. Kraśniewski zwraca uwagę na fakt, że zmianie podejścia do projektowania programów studiów powinna towarzyszyć zmiana sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych – wysiłek nauczycieli akademickich nie powinien być ukierunkowany

na przekazywanie informacji, lecz na skuteczne pomaganie studentom w osiągnięciu zamierzonych efektów kształcenia<sup>71</sup>. Należy wziąć pod uwagę możliwość zorganizowania seminariów/warsztatów dla pracowników naukowo-dydaktycznych zatrudnionych na WZiKS UJ, które będą miały na celu podniesienie ich kompetencji zawodowych w związku ze zmianą sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych.

Określenie efektów kształcenia jest zadaniem kadry nauczycielskiej. Mimo że tylko specjaliści w określonej dziedzinie będą mogli sformułować związane z nią efekty kształcenia, skonsultowanie ich z innymi uczestnikami życia społecznego (np. pracodawcami) może się okazać przydatne. Fakt ten znalazł odzwierciedlenie w Programie Rozwoju WZiKS UJ, który zakłada nie tylko zmodyfikowanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia, ale również konsultacje programów z pracodawcami.

**The methodology for adapting the National Framework for Qualifications  
to the Management courses of study in the Faculty of Management and Social  
Communication at the Jagiellonian University**

Key words: qualification frameworks, learning outcomes, measuring instruments of the learning outcomes, program of study development

In this paper the Faculty of Management and Social Communication at the JU and also the legal basis concerning the European and National Frameworks for Qualifications in Higher Education are presented. Furthermore, this work contains alternatives involving learning outcomes for the Management course of study, including its measurement and the procedures in study program design. The new approach in the program of study design, described in this article, may introduce many advantages, as well as leading to the improvement in the quality of education and better qualifications for the graduates.

---

<sup>71</sup> A. Kraśniewski, *Proces Boloński – to już 10 lat*, op. cit., s. 42.

## ROZDZIAŁ 5

# PRZYGOTOWANIE MAŁOPOLSKICH UCZELNI DO WDROŻENIA EUROPEJSKICH I KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI – WYBRANE ZAGADNIENIA<sup>1</sup>

### 5.1. Wstęp

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie wskazuje, że poszerzanie i uznawanie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji obywateli ma kluczowe znaczenie dla rozwoju osobistego, konkurencyjności, zatrudnienia i spójności społecznej Unii Europejskiej<sup>2</sup>. Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) są systemem odniesienia umożliwiającym ujednoczenie zdobywanych przez uczących się kwalifikacji w państwach Unii Europejskiej. Rolą ERK jest zwiększenie przejrzystości krajowych systemów kształcenia, a także umożliwienie porównywalności efektów kształcenia. Ma to istotne znaczenie w kontekście powstania i funkcjonowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego<sup>3</sup>. Europejskie Ramy Kwalifikacji mają również wyrównywać szanse zatrudniania obywateli krajów członkowskich Unii Europejskiej, a także zwiększać ich zawodową mobilność i wpływać na tzw. zatrudnialność<sup>4</sup>. ERK odnoszą się do ośmiu poziomów wiedzy, umiejętności i kompetencji, które opisują efekty uczenia się<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Autorzy: Sonia Szczepańska, Marta Tutko – Zakład Ekonomii Stosowanej, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński; Tomasz Załona – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.

<sup>2</sup> *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2008/C 111/01).

<sup>3</sup> Zob. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Ernest & Young, Instytut Badań na Gospodarką Rynkową, s. 13, za: [www.krasp.org.pl/pliki/19a67904ae9f85ee1e0c5abefe2535eb.pdf](http://www.krasp.org.pl/pliki/19a67904ae9f85ee1e0c5abefe2535eb.pdf) (dostęp: 15.10.2010).

<sup>4</sup> Domańska M., *Zatrudnialność i rynek pracy jak przygotować się do dokonywania właściwych wyborów*, za: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MD\\_zatrudnialnosc\\_091109.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MD_zatrudnialnosc_091109.pdf) (dostęp: 15.10.2010).

<sup>5</sup> K. Pronobis, *Europejskie Ramy Kwalifikacji a kształcenie zawodowe w podmiotach integracji społecznej*, s. 1, za: <http://ensie.x004.xtrasite.be/LinkClick.aspx?fileticket=4A35444A757245615043633D&tabid=1235&stats=false> (dostęp: 15.10.2010).

Poziomy te odpowiadają etapom kształcenia od szkoły podstawowej do poziomu studiów doktoranckich<sup>6</sup>. ERK uwzględniają kwalifikacje uzyskane na drodze kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, co daje szansę honorowania kwalifikacji osobom nieposiadającym dyplomów formalnego kształcenia, ale mającym doświadczenia i umiejętności<sup>7</sup>.

Wprowadzenie ram kwalifikacji kompatybilnych z ERK w polskich uczelniach jest wyzwaniem, przed którym stoi obecnie szkolnictwo wyższe w Polsce. Odpowiada temu projekt ustawy z dnia 10 września 2010 r. o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw<sup>8</sup>. Projekt definiuje Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) przez określenie efektów kształcenia jako opisu kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego<sup>9</sup>. Zgodnie z artykułem 6 projektu ustawy uczelnia ma prawo do ustalania planów studiów i programów kształcenia uwzględniających efekty kształcenia zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego<sup>10</sup>. Potrzeba ujednoczenia kwalifikacji absolwentów jest dostrzegalna również w projekcie Strategii Rozwoju Województwa Małopolskiego na lata 2011–2020. Bieżącym wyzwaniem związanym z wdrożeniem KRK w polskich uczelniach jest zaakceptowanie ram kwalifikacji przez interesariuszy, w tym przez środowisko akademickie<sup>11</sup>. Kolejnym istotnym wyzwaniem jest zaprojektowanie programów nauczania opartych o efekty kształcenia.

Zamiarem autorów było poznanie stopnia przygotowania małopolskich uczelni do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji na podstawie praktyki tworzenia programów studiów w oparciu o efekty kształcenia. Ponadto w pracy wskazane zostały źródła wiedzy o Krajowych i Europejskich Ramach Kwalifikacji, a także ocena szans i zagrożeń związanych z ich wprowadzeniem w polskich uczelniach w opinii rektorów małopolskich szkół wyższych. Istotnym jej elementem jest wskazanie źródeł finansowania procesu wdrażania ram kwalifikacji w polskich szkołach wyższych.

---

<sup>6</sup> Zob. M. Tutko, *Ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym* [w:] *Komunikacja i jakość w zarządzaniu*, red. T. Wawak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010, s. 236–237.

<sup>7</sup> K. Pronobis, *Europejskie Ramy Kwalifikacji a kształcenie zawodowe w podmiotach integracji społecznej*, *op. cit.*, s. 1.

<sup>8</sup> *Projekt ustawy o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gAllery/10/85/10858/20100910\\_projekt\\_ustawy\\_szkolnictwo\\_wyzsze.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/10/85/10858/20100910_projekt_ustawy_szkolnictwo_wyzsze.pdf) (dostęp: 15.10.2010).

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 3

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 7.

<sup>11</sup> M. Tutko, *Ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym*, *op. cit.*, s. 245.

## 5.2. Charakterystyka badanej zbiorowości – metodyka badania

Na terenie województwa małopolskiego w roku akademickim 2008/2009 funkcjonowały 32 uczelnie kształcące w przybliżeniu 211 tys. studentów, co stanowiło 11% ogólnej liczby studiujących w Polsce. Dawało to Małopolsce drugie miejsce po województwie mazowieckim<sup>12</sup>. Małopolska plasuje się również na drugim miejscu pod względem liczby nauczycieli akademickich w Polsce, których w roku akademickim 2008/2009 było 12 385, co stanowi ponad 12,4% wszystkich nauczycieli akademickich w kraju<sup>13</sup>.

Autorzy, chcąc zrealizować cele badania, przeprowadzili badanie metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankietowania w 22 małopolskich uczelniach. Badanie zostało przeprowadzone w terminie czerwiec–wrzesień 2010 r. Respondentami badania byli prorektorzy ds. studiów / ds. studenckich / ds. dydaktyki, zaś na uczelniach, gdzie nie było wydzielonego stanowiska prorektora, ankieta była kierowana do rektorów. Narzędzie, czyli kwestionariusz ankiety, składało się z 13 pytań zamkniętych. Ankieta skierowana została do 22 uczelni podlegających Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w których realizowane są kierunki lub specjalności związane z ekonomią albo zarządzaniem. Otrzymano 12 wypełnionych ankiet. Zwrotność wyniosła 54,54%.

## 5.3. Źródła wiedzy na temat ram kwalifikacji – ocena dostępności informacji w świetle badań

Środowisko akademickie może pozyskiwać informacje na temat ERK i KRK z różnorodnych źródeł, m.in. z organizowanych przez Ekspertów Bolońskich seminariów i spotkań informacyjnych. Od października 2009 roku zorganizowano 42 takie seminaria i spotkania<sup>14</sup>. Informacje o planowanej reformie wprowadzającej ramy kwalifikacji władze uczelni mogły pozyskiwać na różnorodnych spotkaniach środowiskowych, np. Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Wyższych czy Fundacji Rektorów Polskich.

Dobrym źródłem informacji wydają się też czasopisma branżowe, w tym „Forum Akademickie”, w którym do tej pory ukazały się liczne artykuły na temat ram kwalifikacji, m.in.: *Co warto wiedzieć o ramach kwalifikacji? Rozmowa z Zbigniewem Marciniakiem, podsekretarzem stanu w MNiSW*, czy artykuł Eksperta Bolońskiego E. Chmieleckiej *Europejskie Ramy Kwalifikacji*. Ważnym źródłem informacji są również strony internetowe. Do najważniejszych zaliczyć można stronę Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego <http://www.nauka.gov.pl/> oraz stronę <http://www.ekspercibolonscy.pl>. Na uwagę zasługują także inne strony internetowe i fora dyskusyjne, np. <http://www.krk.org.pl/pl/forum>. By dowiedzieć się, skąd władze małopolskich

<sup>12</sup> *Strategia Rozwoju Województwa Małopolskiego 2011–2020* s., Projekt nr 2 z dnia 12 października 2010 r., s. 13, za: [http://www.malopolskie.pl/Pliki/2010/SRW\\_M\\_2020\\_II\\_PO\\_ZWM.pdf](http://www.malopolskie.pl/Pliki/2010/SRW_M_2020_II_PO_ZWM.pdf) (dostęp: 18.10.2010).

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 13.

<sup>14</sup> Według strony <http://www.ekspercibolonscy.pl/prezentacje> (dostęp: 26.10.2010).

uczelnia czerpią informacje na temat Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji, sformułowano pytanie pierwsze kwestionariusza ankiety. Ankietowani mogli zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi z dziewięciu pozycji ankiety:

- seminaria Ekspertów Bolońskich,
- spotkania środowiskowe,
- czasopisma branżowe (np. „Forum Akademickie”),
- strona MNiSW,
- strona <http://www.ekspercibolonscy.pl>,
- inne strony www,
- mass media,
- fora dyskusyjne,
- inne, jakie?

Najwięcej, bo aż 11 respondentów wskazało stronę MNiSW jako źródło wiedzy o ramach kwalifikacji. 10 ankietowanych wskazało seminaria Ekspertów Bolońskich. Po 8 wskazań uzyskały: spotkania środowiskowe, strona <http://www.ekspercibolonscy.pl>. Sześciu rektorów pozyskiwało informacje o ramach kwalifikacji z czasopism branżowych poświęconych szkolnictwu wyższemu. W czterech kwestionariuszach zaznaczono jako źródło inne strony internetowe. Po jednej odpowiedzi uzyskały mass media i fora dyskusyjne. Żaden z respondentów nie wskazał na inne źródła informacji.

Odpowiedzi respondentów pozwalają sformułować stwierdzenie, że wiedza rektorów małopolskich uczelni na temat ram kwalifikacji jest kształtowana na podstawie właściwych i wiarygodnych źródeł informacji. Zadawalające też wydaje się uczestnictwo władz małopolskich uczelni w konferencjach/seminariach/szkoleniach na temat ram kwalifikacji, organizowanych przez Ekspertów Bolońskich/Fundację Rozwoju Systemu Edukacji, w których wzięło udział 11 respondentów. Skłania to do wniosku, że władze uczelni i środowisko akademickie mogą korzystać z wielu źródeł informacji na temat ERK i KRK. Potwierdza to także duża ilość organizowanych seminariów Ekspertów Bolońskich i spotkań informacyjnych na temat ram kwalifikacji w Polsce w ostatnich dwóch latach<sup>15</sup>. Podjęte wysiłki informacyjne mają na celu m.in. budowę właściwego odbioru KRK i budowanie poczucia konieczności ich wdrożenia przez środowiska akademickie w Polsce.

#### 5.4. Szanse i zagrożenia związane z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji w opinii rektorów małopolskich uczelni

Autorzy artykułu zapytali w kwestionariuszu ankiety o potrzebę wdrożenia ram kwalifikacji do polskiego szkolnictwa wyższego. Sześciu ankietowanych wskazało, że przyjęcie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji jest zdecydowanie potrzebne. Dwóch uznało, że wdrożenie ram kwalifikacji jest potrzebne szkolnictwu

<sup>15</sup> Spis seminariów Ekspertów Bolońskich i spotkań informacyjnych znajduje się na stronie <http://www.ekspercibolonscy.org.pl>.

wyższemu. Czterech respondentów udzieliło odpowiedzi: „trudno powiedzieć”. Żaden z respondentów nie wskazał na odpowiedzi: „raczej niepotrzebne” lub „zdecydowanie niepotrzebne”.

Wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji w uczelniach daje polskiemu szkolnictwu wyższemu szansę kompatybilności i partycypacji w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Wiąże się to z wieloma szansami, ale przy tym obarczone jest pewnym ryzykiem – związane jest to z wdrożeniem ram kwalifikacji w polskich uczelniach. W kafeterii pytania czwartego zaproponowano siedem potencjalnych szans oraz siedem potencjalnych zagrożeń i poproszono respondentów o zaznaczenie najważniejszych. Rozkład odpowiedzi respondentów odnośnie szans związanych z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji prezentuje Tabela 1.

Tabela 1. Szanse związane z wdrożeniem EKR i KRK w polskich uczelniach w opinii rektorów małopolskich uczelni

Lp.	Szanse	Liczba odpowiedzi
1	Zwiększenie mobilności zawodowej absolwentów polskich uczelni	8
2	Zwiększenie szans zatrudnienia polskich absolwentów na terenie Unii Europejskiej	5
3	Zwiększenie efektywności kształcenia na polskich uczelniach	5
4	Większa porównywalność programów studiów w polskich i zagranicznych uczelniach	5
5	Wzrost integracji polskich ośrodków akademickich w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego	4
6	Zwiększenie współpracy między polskimi i europejskimi szkołami wyższymi	4
7	Wzrost konkurencyjności polskich uczelni	4

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Najwięcej, bo ośmiu rektorów wskazało na zwiększenie mobilności zawodowej absolwentów polskich uczelni. Jest to bardzo istotny powód wdrożenia ram kwalifikacji na terenie Unii Europejskiej, gdyż swoboda przepływu osób jest jedną z czterech swobód leżących u podstaw Wspólnoty Europejskiej. Pięciu respondentów uznało, że wprowadzenie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji zwiększy szanse zatrudnienia polskich absolwentów na terenie Unii Europejskiej.

Swoboda migracji osób pracujących w Unii Europejskiej oznacza brak dyskryminacji ze względu na narodowość w dostępie do pracy, jej warunków, rozwoju zawodowego, przynależności związkowej, pełnienia funkcji kierowniczych, korzy-

ści socjalnych i regulacji podatkowych<sup>16</sup>. Oznacza to, że obywatele z dowolnego państwa Unii Europejskiej na rynku pracy innego państwa wspólnoty powinni być traktowani na takich samych warunkach jak rdzenni mieszkańcy. Pewne ograniczenia tej zasady zapisane są w traktatach akcesyjnych niektórych państw członkowskich. Istotną barierą w dostępie do zagranicznych rynków pracy wydaje się jednak porównywalność kwalifikacji absolwentów między poszczególnymi krajami członkowskimi.

Również pięciu ankietowanych udzieliło odpowiedzi, że dzięki wdrożeniu ram kwalifikacji nastąpi większa porównywalność programów studiów na polskich i zagranicznych uczelniach. Tyle samo wskazań zdobyła odpowiedź zwracająca uwagę na wzrost efektywności kształcenia na polskich uczelniach.

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło potencjalnych zagrożeń towarzyszących wdrożeniu na polskich uczelniach ERK i KRK. Rozkład odpowiedzi respondentów prezentuje Tabela 2.

Tabela 2. Zagrożenia związane z wdrożeniem ERK i KRK na polskich uczelniach w opinii małopolskich rektorów

Lp.	Zagrożenia	Liczba odpowiedzi
1	Zbyt krótki okres przeznaczony na wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji w uczelni	8
2	Brak dostatecznych informacji na temat Krajowych Ram Kwalifikacji	6
3	Likwidacja kierunków i specjalności niezgodnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji	5
4	Brak środków finansowych przeznaczonych na wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji	4
5	Zwiększenie obciążeń administracyjnych	3
6	Ograniczenia w tworzeniu nowych kierunków i specjalności	2
7	Ograniczenie wolności naukowej i dydaktycznej polskich uczelni	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Zdecydowanie największa liczba respondentów wyraziła obawy dotyczące zbyt krótkiego okresu przeznaczonego na wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach (osiem odpowiedzi). Sześć osób wskazało na zagrożenie wynikające z braku dostatecznych informacji na temat ERK i KRK. Może to sugerować, że choć rektorzy posiadają ogólne informacje i świadomość konieczności wdrożenia ram

<sup>16</sup> I. Woźniak, Z. Kramek, *Porównywalność i uznawalność dyplomów w Unii Europejskiej* [w:] *Problemy standaryzacji w edukacji*, red. M. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.



kwalifikacji, to jednak brakuje im informacji szczegółowych, istotnych w procesie wprowadzania ram kwalifikacji w szkołach wyższych. Pięciu ankietowanych obawiało się likwidacji kierunków i specjalności niezgodnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji. Czterech zagrożenia upatrywało w braku środków finansowych przeznaczonych na wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji. Trzy osoby zwróciły uwagę na ewentualne zwiększenie obciążeń administracyjnych związanych z reformą. Władze dwóch uczelni do głównych zagrożeń zaliczyły ograniczenia w tworzeniu nowych kierunków i specjalności. Tylko jeden respondent obawiał się ograniczeń wolności naukowej i dydaktycznej polskich uczelni.

Taki rozkład odpowiedzi sugeruje, że władze obawiają się głównie zbyt krótkiego okresu na wdrożenie ram kwalifikacji na uczelniach; wskazują także na brak dostatecznych informacji, likwidację kierunków i specjalności niezgodnych z europejskimi ramami kwalifikacji oraz konieczność poniesienia związanych z tym nakładów finansowych.

## 5.5. Tworzenie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia w małopolskich uczelniach – wyniki badań własnych

*Słownik Pedagogiczny* definiuje kształcenie jako „ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądaných kwalifikacji zawodowych”<sup>17</sup>.

Podjęcie do kształcenia w Unii Europejskiej opiera się na odejściu od kształcenia opartego tylko o przekazywanie wiedzy. Równie ważne jak sama wiedza staje się rozwijanie umiejętności stosowania jej w praktyce, a także formułowanie właściwych względem niej postaw, czego konsekwencją ma być przygotowanie uczących się do kształcenia ustawicznego<sup>18</sup>. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365), w art. 2. pkt 7 i 8 wskazuje, że studia I i II stopnia są studiami przygotowującymi do pracy w określonym zawodzie. Jak postuluje Ekspert Boloński M. Wilczyński, studia powinny raczej przygotować nie do zawodu, który zmienia się często we współczesnych realiach kilka razy w ciągu życia, ale do pracy zawodowej<sup>19</sup>. Zwraca on uwagę na potrzebę formułowania w programach studiów efektów kształcenia, którymi powinny być rozwinięte kompetencje i kwalifikacje. Szczególnie ważnym ich rodzajem są kom-

<sup>17</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa 1984, s. 146.

<sup>18</sup> *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020, projekt środowiskowy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 36.

<sup>19</sup> M. Wilczyński, *Podstawowe zmiany w szkolnictwie wyższym związane z Procesem Bolońskim*, za: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MW\\_PB\\_25-260210.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MW_PB_25-260210.pdf) (dostęp: 19.10.2010).

petencje ogólne (generyczne), które stanowią podstawę rozwijania różnorodnych umiejętności zawodowych.

Zdobywane wykształcenie, decydujące o sukcesie absolwentów na rynku, przez część autorów ujmowane jest jako produkt świadczony na rynku usług edukacyjnych<sup>20</sup>. Wykształcenie w rozumieniu produktu składa się trzech warstw: rdzenia produktu, produktu rzeczywistego i produktu oczekiwanego. Rdzeniem produktu jest wiedza, jaką zdobywa student w procesie kształcenia. Posiada ona wielowymiarową strukturę uwzględniającą<sup>21</sup>:

- wiedzę encyklopedyczną (*know-what*),
- wiedzę skodyfikowaną – opisującą współzależności, mechanizmy, związki przyczynowo-skutkowe (*know-why*),
- wiedzę praktyczną – odpowiadającą praktycznemu jej zastosowaniu (*know-how*),
- wiedzę społeczną – odnoszącą się do rozkładu kompetencji (*know-who*),
- wiedzę na temat optymalizacji czasu działania (*know-when*),
- wiedzę na temat struktury problemu i jego składowych elementów (*know-which*),
- wiedzę na temat zależności i współwystępowania (*know-between*),
- wiedzę dotyczącą pól i obszarów, w których należy podjąć działanie (*know-where*).

Drugim poziomem wykształcenia jest warstwa produktu rzeczywistego, czyli: umiejętności, postawy, kwalifikacje i kompetencje. Szczególnie istotne są tu umiejętności ogólne (*generic skills*), zwane inaczej przenaszalnymi (*transfeable skills*)<sup>22</sup>. Można do nich zaliczyć umiejętności<sup>23</sup>:

- rozwiązywania problemów,
- uczenia się,
- poznawcze – analizy, syntezy, wnioskowania, logicznego myślenia,
- komunikowania się,
- pracy w zespole,
- podejmowania decyzji,
- wysławiania się w mowie i piśmie,
- autoprezentacji,
- negocjacji,
- przywódcze,
- komputerowe,
- językowe.

<sup>20</sup> K. Szczepańska-Woszczyna, *Wykształcenie absolwentów elementem pozycji rynkowej uczelni* [w:] *Marketing szkół wyższych*, red. G. Nowaczyk, M. Kolasinski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004, s. 182.

<sup>21</sup> Por. *ibidem*, s. 183–184.

<sup>22</sup> *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020*, *op. cit.*, s. 36.

<sup>23</sup> Por. K. Szczepańska-Woszczyna, *Wykształcenie absolwentów elementem pozycji rynkowej uczelni*, *op. cit.*, s. 184.

Trzecią warstwą wykształcenia jest produkt oczekiwany, czyli zbiór wartości cech i korzyści, jakich spodziewają się odbiorcy kształcenia.

W zamyśle twórców Procesu Bolońskiego podejście do kształcenia postrzegane przez pryzmat uzyskiwanych kwalifikacji da obywatelom Unii Europejskiej szansę na adaptację do ciągle zmieniających się warunków techniczno-cywilizacyjnych i wymogów rynku pracy<sup>24</sup>. Przeniesienie akcentu z treści nauczania na kwalifikacje i kompetencje uzyskiwane w jego wyniku wiąże się z budową lub zmianami programów studiów i oparciu ich na efektach kształcenia. Chcąc określić przygotowanie uczelni do wprowadzenia ERK i KRK, autorzy zbadali praktyki tworzenia programów studiów w oparciu o efekty kształcenia w małopolskich szkołach wyższych.

Pytanie piąte ankiety brzmiało: „Czy na uczelni istnieje procedura tworzenia programów studiów?”. Procedurę taką posiadają wszystkie uczelnie, które odesłały wypełnioną ankietę. Daje to nadzieję na szybkie przyjęcie programów studiów opartych o efekty kształcenia, gdyż uczelnie podczas ich opracowywania będą mogły odwołać się do wypracowanych procedur tworzenia programów.

W Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego: 2010–2020 (projekt środowiskowy) jeden z głównych celów strategicznych określony został jako dostosowanie systemu kształcenia do zmieniających się potrzeb społecznych<sup>25</sup>. Integralnym elementem tego założenia jest poprawa stopnia dopasowania kompetencji absolwentów do potrzeb społecznych i gospodarczych. W opinii autorów strategii ma być on zrealizowany m.in. poprzez ukierunkowanie kształcenia na osiągnięte efekty, nacisk na kształcenie zorientowane na umiejętności, a także współdziałanie uczelni z interesariuszami przy opracowywaniu programów studiów<sup>26</sup>. Potrzebę współpracy uczelni z szeroko rozumianym otoczeniem w wymiarze kształtowania produktu edukacyjnego postulowała K. Szczepańska-Woszczyzna<sup>27</sup>. Zauważyła ona, że istotnym podmiotem otoczenia, który w szczególności powinien być brany pod uwagę, są przedstawiciele praktyki gospodarczej, czyli potencjalni pracodawcy absolwentów. Współpraca uczelni z nimi powinna polegać m.in. na dostosowywaniu treści programowych do wymogów rynku pracy i oczekiwań gospodarki. Daje to obustronne korzyści – szkołom wyższym pozwala rozwijać i wzbogacać ofertę kształcenia, a pracodawcom zapewnia podaż wykwalifikowanych specjalistów. Ważnym aspektem współpracy pomiędzy uczelniami a środowiskami gospodarczymi powinno być rozwijanie metod dydaktycznych stosowanych w szkołach wyższych<sup>28</sup>. Jeśli współczesne kształcenie ma skutecznie przygotowywać absolwentów do funkcjonowania na rynku pracy, to powinno ono uwzględniać bieżące problemy występujące w danej gałęzi gospodarki. Nauczyciele akademicki powinni w procesie kształcenia sięgać do studiów przypadków (*case study*), rozwijając kształcenie poprzez pracę projektową i praktyki umożliwiające praktyczne zastosowanie wiedzy.

<sup>24</sup> *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020, op. cit.*, s. 36.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 69.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 72–73.

<sup>27</sup> K. Szczepańska-Woszczyzna, *Wykształcenie absolwentów elementem pozycji rynkowej uczelni, op. cit.*, s. 187–189.

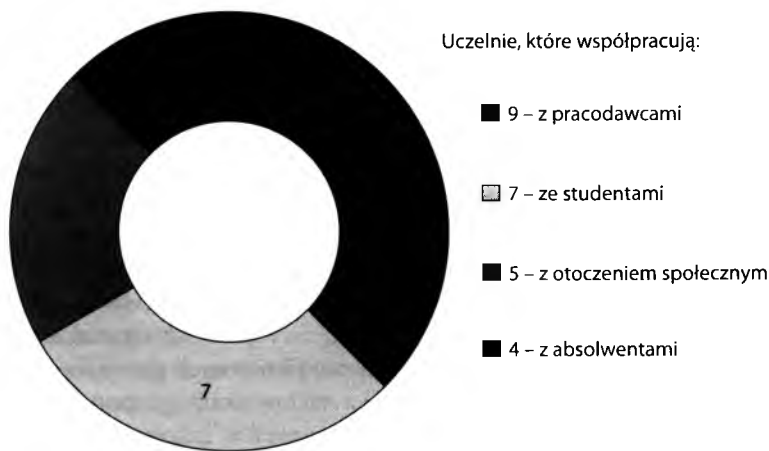
<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 188.

Autorzy ankiety zapytali w pytaniu szóstym o współpracę z interesariuszami podczas tworzenia programów studiów. Współpracę taką zadeklarowało 10 z 12 uczelni.

W pytaniu siódmym poproszono respondentów o wskazanie grup interesariuszy, z którymi uczelnia współdziała podczas tworzenia programów studiów. Ankietowani mogli wybrać dowolną liczbę odpowiedzi z kafeterii zawierającej odpowiedzi:

- z pracodawcami,
- z absolwentami,
- ze studentami,
- z rodzicami/opiekunami prawnymi studentów,
- z otoczeniem społecznym,
- inne, jakie?

Najwięcej, bo 9 uczelni współpracowało przy tworzeniu programów studiów z pracodawcami, siedem ze studentami, pięć z otoczeniem społecznym, a tylko trzy z absolwentami. Żadna z 12 uczelni nie współpracowała z rodzicami/opiekunami prawnymi studentów. Respondenci nie wskazali również innych grup interesariuszy, z którymi uczelnie współpracowały przy tworzeniu programu studiów, co przedstawiono na Rysunku 1.



Rysunek 1. Grupy interesariuszy, z którymi uczelnie współpracują podczas tworzenia programów studiów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Duży odsetek uczelni współpracujących z pracodawcami przy tworzeniu programów studiów podnosi wartość zdobywanego przez studentów wykształcenia, czyniąc go bardziej pragmatycznym i przydatnym w życiu zawodowym. Ponadto zwiększa to szansę zatrudnienia absolwentów, przez co przyczynia się do wzrostu satysfakcji studentów i absolwentów z podjętego kształcenia<sup>29</sup>.

Szybko zachodzące zmiany w wielu aspektach życia człowieka, w tym na rynku pracy, stawiają przed kształceniem na poziomie wyższym nowe wyzwania. Powinno ono przygotowywać absolwenta do życia zawodowego i społecznego<sup>30</sup>. Z tego też względu autorzy zapytali, czy programy studiów na macierzystych uczelniach respondentów tworzone są na bazie efektów kształcenia (w kategoriach: wiedza, umiejętności, postawy/kompetencje). Na 11 uczelniach programy studiów tworzone są na bazie efektów kształcenia (w kategoriach: wiedza, umiejętności, postawy/kompetencje). Jednak tylko 3 spośród 12 zbadanych uczelni w procesie tym opracowują tabelę (matrycę) efektów kształcenia.

Założone efekty kształcenia powinny być ewaluowane przez uczelnie po to, aby sprawdzić, czy zostają one osiągnięte. Oparcie kształcenia na efektach wymusza odpowiednie ich zdefiniowanie, tak by były one mierzalne<sup>31</sup>.

W literaturze poświęconej szkolnictwu wyższemu można odnaleźć sformułowania traktujące absolwentów jako towar dostarczany przez uczelnie jej klientom, czyli pracodawcom<sup>32</sup>. Konsekwencją tego jest wybór przez maturzystów tych uczelni, które wyposażają studiujących w poszukiwaną na rynku wiedzę i umiejętności. Taki mechanizm rynkowego wyboru uczelni jako miejsca kształcenia nazwany został przez W. Olejniczaka społeczną akredytacją uczelni. To właśnie wartość rynkowa absolwenta w dużym stopniu decyduje o wizerunku i prestiżu uczelni<sup>33</sup>. Dlatego aby to nie rynek zaskakiwał uczelnie, weryfikując rynkową przydatność jej absolwentów, szkoły wyższe muszą stale monitorować osiąganie efektów swojej pracy. W świetle przeprowadzonych badań można stwierdzić, że połowa zbadanych uczelni sprawdza, czy w rzeczywistości zamierzone efekty kształcenia są realizowane w procesie kształcenia. Umożliwia to realną ocenę skuteczności kształcenia i jego walidacji, co daje szansę udoskonalania i efektywnego rozwijania procesu dydaktycznego.

<sup>29</sup> P. Ratajczak, B. Sojkin, *Kształtowanie pozycji konkurencyjności szkoły wyższej i jej oferty edukacyjnej* [w:] *Marketing szkół wyższych*, op. cit., s. 163.

<sup>30</sup> J. Tendej, *Szkoła wobec nowych wyzwań edukacyjnych – przygotowanie do życia* [w:] *Jakość w systemie edukacji. Quality in the educational system*, red. B. Muchacka, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2009, s. 97.

<sup>31</sup> *Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009, s. 158.

<sup>32</sup> W. Olejniczak, *O wyższości akredytacji społecznej nad państwową* [w:] *Akredytacja programów dydaktycznych i uczelni jedyną z dróg podniesienia jakości nauczania, materiały konferencyjne*, red. J. Dietl, Z. Sapijaska, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2002, s. 282.

<sup>33</sup> P. Ratajczak, B. Sojkin, *Kształtowanie pozycji konkurencyjności szkoły wyższej i jej oferty edukacyjnej*, op. cit., s. 161.

Pytanie jedenaste dotyczyło funkcjonującego na uczelni wzoru sylabusu, który uwzględnia efekty kształcenia. Aż 10 z 12 uczelni stworzyło wzór sylabusów, który uwzględnia efekty kształcenia.

Istotnym elementem budującym przewagę konkurencyjną małopolskich uczelni powinno być zarządzanie komunikacją szkół wyższych z ich interesariuszami. Szczególnie ważną grupą otoczenia uczelni są potencjalni kandydaci na studia, ci aktualnie studiujący<sup>34</sup> i absolwenci. Wszyscy oni powinni być informowani o programach studiów, efektach kształcenia i punktach ECTS (European Credit Transfer System). Służyć temu powinno udostępnienie sylabusów, na podstawie których realizowany jest proces kształcenia. Dlatego autorzy ankiety zapytali, czy uczelnia dysponuje programem studiów w formie przewodnika dla odbiorców usługi edukacyjnej, które zawierają efekty kształcenia, komplet sylabusów (z efektami kształcenia) i punktację ECTS. Tylko połowa zbadanych uczelni posiadała tak przygotowany przewodnik.

Punktacja ECTS wyraża średni nakład pracy studenta mierzony w czasie. Polski system szkolnictwa wyższego przed wprowadzeniem punktów ECTS oparty był nie na systemie punktowym, ale na liczbie godzin kontaktowych<sup>35</sup>. Rodziło to problemy realnego przypisania ilości punktów ECTS do poszczególnych przedmiotów. System ECTS nie powinien odzwierciedlać tylko liczby godzin dydaktycznych przypadających na określony przedmiot, ale też uwzględniać realne nakłady czasu potrzebne studentowi do nauki przedmiotu i jego pozytywnego zaliczenia. Wydaje się więc w pełni uprawnione odwołanie się do opinii studentów w kwestii nakładu pracy, jaki ponoszą w celu pozytywnego zaliczenia z określonego przedmiotu. Potwierdza to literatura przedmiotu, w której można znaleźć sugestie, że opinia studiujących o zajęciach powinna być istotnym elementem systemu doskonalenia jakości kształcenia<sup>36</sup>.

Z tego też względu pytanie trzynaste ankiety dotyczyło praktyki przyporządkowania punktów ECTS poszczególnym przedmiotom. Autorzy chcieli się dowiedzieć, czy odbywa się to na podstawie oceny nakładu pracy studenta, związanego z zaliczeniem danego przedmiotu, dokonywanej z udziałem samych studentów. W siedmiu uczelniach przyporządkowanie punktów ECTS poszczególnym przedmiotom opiera się na ocenie nakładu pracy studentów, związanego z zaliczeniem danego przedmiotu, w której uczestniczyli studenci. Daje to nadzieję na urealnienie punktacji ECTS i uwiarygodnia przypisane punkty do poszczególnych przedmiotów w środowisku studenckim.

<sup>34</sup> Aktualnie studiujący są przez autorów zaliczeni do otoczenia wewnętrznego uczelni.

<sup>35</sup> *Tuning, Harmonizacja struktur kształcenia w Europie, Wkład uczelni w Proces Boloński, Wprowadzenie do projektu*, s. 57, za: [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_brochure\\_Polish\\_version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_Polish_version.pdf) (dostęp: 20.10.2010).

<sup>36</sup> B. Pilarczyk, M. Zieliński, *Badanie opinii studentów jako przesłanka doskonalenia jakości kształcenia [w:] Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2006, s. 465.

## 5.6. Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji w świetle projektu Strategii Rozwoju Województwa Małopolskiego

Projekt Strategii Rozwoju Województwa Małopolskiego na lata 2011–2020 zakłada m.in. wykorzystanie kapitału intelektualnego regionu dla wzmocnienia konkurencyjności gospodarki oraz wspieranie kompetencji, aktywności i mobilności zawodowej mieszkańców regionu<sup>37</sup>. Pierwszy wskazany w strategii obszar zarządzania rozwojem województwa nazwany został: Kapitał Intelektualny i Gospodarka Wiedzy. Jego głównym celem jest budowa silnej pozycji gospodarczej Małopolski jako regionu opartego na wiedzy, kreatywności i wysokich technologiach<sup>38</sup>. Autorzy strategii dostrzegli, że Małopolska posiada duże zasoby kapitału intelektualnego i jest wiodącym w Polsce ośrodkiem akademickim. Istotnym celem strategii jest również wzrost spójności przestrzennej Małopolski w wymiarach: regionalnym, krajowym i europejskim. Powinna być ona osiągnięta dzięki podnoszeniu kluczowych kompetencji oraz poszerzaniu kwalifikacji Małopolan<sup>39</sup>.

Dokument zakłada podejmowanie działań zmierzających do wzrostu liczby osób korzystających z różnorodnych form kształcenia ustawicznego oraz działań kształtujących kulturę uczenia się przez całe życie<sup>40</sup>. Strategia wskazuje, że istotne jest wdrożenie systemu uznawania i potwierdzania kompetencji i umiejętności oraz powiązanie tego systemu z europejskimi standardami nabywania kwalifikacji<sup>41</sup>. Jeśli małopolskie uczelnie chcą aktywnie uczestniczyć w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, to muszą coraz silniej uwzględniać edukację w wymiarze międzynarodowym<sup>42</sup>. Przyjęcie przez małopolskie uczelnie ram kwalifikacji zgodnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji wydaje się więc kluczowe dla konkurencyjności zawodowej Małopolan i zrównoważonego rozwoju lokalnych ośrodków akademickich.

## 5.7. Analiza możliwości pozyskania zewnętrznych środków finansowych na wdrożenie ram kwalifikacji na uczelniach

### 5.7.1. Zewnętrzne środki finansowe dostępne dla organów administracji publicznej

Dostosowanie systemu edukacji do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy zgodnie ze Strategią Lizbońską realizowane będzie w Polsce poprzez opracowanie Krajowych Ram Kwalifikacji spójnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji, a następnie opra-

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 42.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 44.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 47.

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 48.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 49.

<sup>42</sup> Por. M. Pluta-Olearnik, *Rozwój nowych form edukacji na poziomie wyższym – wyzwania i szanse dla polskich uczelni* [w:] *Marketing szkół wyższych*, op. cit., s. 169.

cowanie i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji<sup>43</sup>. Odpowiedzialność za wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji do polskiego systemu szkolnictwa wyższego spoczywa na państwie<sup>44</sup>. Wynika to wprost z członkostwa Polski w Unii Europejskiej, uczestnictwa w budowie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, jak również realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej. Wszystkie aktualne działania organów administracji państwowej w zakresie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji są finansowane z dwóch podstawowych źródeł<sup>45</sup>.

Pierwszym z nich są krajowe środki publiczne, tzw. środki własne. Finansowana z nich jest przede wszystkim obsługa Grupy Roboczej, powołanej w grudniu 2006 r. przy ministrze właściwym do spraw szkolnictwa wyższego w celu usprawnienia procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego<sup>46</sup>. Grupa Robocza na potrzeby wdrożenia w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji przygotowała raport zatytułowany „Założenia Krajowych Ram Kwalifikacji dla polskiego systemu szkolnictwa wyższego” i opracowała opisy wymagań dla ośmiu obszarów wiedzy zgodnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji<sup>47</sup>. Ponadto ze środków własnych finansowana jest obsługa Międzyresortowego Zespołu do spraw uczenia się przez całe życie, w tym Krajowych Ram Kwalifikacji, powołanego na mocy Zarządzenia Prezesa Rady Ministrów z dnia 17 lutego 2010 r.<sup>48</sup> i jego podzespołu, tzn. Komitetu Sterującego ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie<sup>49</sup>. Zadaniem Komitetu Sterującego jest monitorowanie procesu tworzenia i wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji dla całego systemu edukacji w Polsce, w tym dla szkolnictwa wyższego. Efektem prac ma być m.in. wypracowanie raportu referencyjnego o stanie prac nad wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji dla polskiego systemu edukacji<sup>50</sup>.

Drugim źródłem finansowania przygotowań do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji są zewnętrzne środki finansowe, tzn. fundusze strukturalne, a kon-

---

<sup>43</sup> Zob. Dokument „Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Europejskiego Funduszu Społecznego 2007–2013” Ministerstwa Rozwoju Regionalnego z dnia 1 czerwca 2010 r., s. 82, za: <http://www.efs.gov.pl> (dostęp: 31.10.2010).

<sup>44</sup> Indywidualny wywiad pogłębiony z dnia 12 lipca 2010 r., przeprowadzony z Andrzejem Kurkiewiczem, zastępcą dyrektora Departamentu Strategii Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> Zob. <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-polskiego-szkolnictwa-wyzszego/> (dostęp: 31.10.2010).

<sup>47</sup> Zob. <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/komitet-sterujacy-ds-krajowych-ram-kwalifikacji-dla-polskiego-szkolnictwa-wyzszego/> (dostęp: 31.10.2010).

<sup>48</sup> Z upoważnienia prof. Barbary Kudryckiej, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, pracami Komitetu Sterującego ds. KRK dla uczenia się przez całe życie kieruje prof. Zbigniew Marciniak, Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>49</sup> Zob. <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/komitet-sterujacy-ds-krajowych-ram-kwalifikacji-dla-uczenia-sie-przez-cale-zycie/> (dostęp: 31.10.2010).

<sup>50</sup> Więcej informacji na temat Komitetu Sterującego ds. KRK: <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/komitet-sterujacy-ds-krajowych-ram-kwalifikacji-dla-uczenia-sie-przez-cale-zycie/> (dostęp: 31.10.2010).



kretnie Europejski Fundusz Społeczny. Obecnie finansowane są w ramach tego instrumentu finansowego przede wszystkim projekty, których beneficjentami i bezpośrednimi odbiorcami są organy administracji publicznej. Dzięki Europejskiemu Funduszowi Społecznemu realizowane są projekty Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL EFS) w ramach działalności Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Takie zagospodarowanie środków finansowych wynika z aktualnego stanu przygotowań do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji, które koncentruje się obecnie na wypracowaniu rozwiązań systemowych i zbudowaniu podstaw merytorycznych dla uczelni.

Uczelnie są odbiorcami wsparcia realizowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektów systemowych, w których projektodawcą jest MEN lub MNiSW. Oznacza to, iż do uczelni kierowane są działania informacyjne, edukacyjne i implementacyjne. Z Europejskiego Funduszu Społecznego finansowane są zatem projekty systemowe<sup>51</sup> w ramach III Priorytetu, poddziałanie 3.4.1 PO KL (projekty MEN), oraz w ramach IV Priorytetu, poddziałanie 4.1.3 PO KL (projekty MNiSW).

Projekty realizowane w ramach Priorytetu III przyczynią się do opracowania Krajowych Ram Kwalifikacji spójnych z Europejskimi Ramami Kwalifikacji, bowiem w ramach działania 3.4 PO KL przewidziano jako cel opracowanie i wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji i Krajowego Systemu Kwalifikacji oraz upowszechnienie uczenia się przez całe życie<sup>52</sup>. Opracowanie wdrożenia Krajowego Systemu Kwalifikacji przebiegać będzie w trzech etapach. Pierwszy etap objął działania analityczno-badawcze. Podstawowym zadaniem tego etapu jest zebranie informacji o wszystkich kompetencjach oraz kwalifikacjach funkcjonujących na polskim rynku pracy, jak też przeprowadzenie analizy aktów prawnych i innych dokumentów opisujących formalny i pozaformalny system kształcenia i szkolenia. Drugi etap realizacji zadania polegać będzie na uporządkowaniu i opisaniu zidentyfikowanych kompetencji i kwalifikacji, czego wynikiem będzie powstanie Krajowych Ram Kwalifikacji. Trzeci etap realizacji zadania polegać będzie na opracowaniu i wdrożeniu zasad i procedur potwierdzania kompetencji i kwalifikacji nabywanych w trybie formalnym, pozaformalnym i nieformalnym, czego wynikiem będzie powstanie Krajowego Systemu Kwalifikacji<sup>53</sup>.

W ramach poddziałania 3.4.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Europejskiego Funduszu Społecznego projektodawcą systemowym jest Instytut Badań Edukacyjnych (IBE), a nadzór merytoryczny sprawuje Departament Strategii oraz

---

<sup>51</sup> Termin „projekty systemowe” oznacza, iż realizacja zadań publicznych, współfinansowanych z EFS, powierzona została instytucjom zdefiniowanym wprost w dokumencie programowym „Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Europejskiego Funduszu Społecznego 2007–2013” Ministerstwa Rozwoju Regionalnego z dnia 1 czerwca 2010 r., dostępnym na stronie internetowej <http://www.efs.gov.pl> (dostęp: 31.10.2010), a co za tym idzie nie wymaga procedur konkursowych.

<sup>52</sup> Zob. Dokument „Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Europejskiego Funduszu Społecznego 2007–2013” Ministerstwa Rozwoju Regionalnego z dnia 1 czerwca 2010 r., s. 103. za: <http://www.efs.gov.pl> (dostęp: 31.10.2010).

<sup>53</sup> *Ibidem*, s. 104–105.

Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego. W ramach projektu systemowego IBE „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” przewiduje się na 2011 r. m.in. przeprowadzenie konferencji informacyjnych, w tym z udziałem ekspertów międzynarodowych, przeprowadzenie konferencji dla ekspertów/partnerów społecznych, przeprowadzenie szkoleń i warsztatów dla ekspertów i partnerów społecznych dotyczących KRK, budowę sieci kontaktów partnerów społecznych w zakresie wdrażania KRK, konsultowanie z interesariuszami metodologii weryfikacji kompetencji oraz potwierdzania kwalifikacji, opracowanie metodologii i procedury przyporządkowania konkretnych kwalifikacji do poziomów KRK/ERK, opracowanie wstępnego projektu założeń merytoryczno-instytucjonalnych dla instytucji ds. KSK, opracowanie założeń instytucjonalnych instytucji ds. KSK, opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych Krajowego Rejestru Kwalifikacji, wydanie publikacji modelu KRK dla potrzeb użytkowników systemu, upowszechnianie wiedzy o ERK i KRK w Polsce<sup>54</sup>.

Projekty realizowane w ramach Priorytetu IV przyczynią się do wsparcia uczelni w procesie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego jest projektodawcą projektu systemowego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, który ma zakończyć się do 31 grudnia 2010 r. Projekt ma na celu przygotowanie założeń, które będą służyły wsparciem merytorycznym dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, szkół wyższych i pozostałych interesariuszy we wdrażaniu KRK do polskiego systemu edukacji<sup>55</sup>. Ponadto realizowany jest projekt systemowy „Wsparcie prac studyjnych w zakresie wzajemnej uznawalności decyzji akredytacyjnych w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”<sup>56</sup>. Z funduszy strukturalnych opracowywane są analizy, raporty i opisy obszarów wiedzy, konieczne jest bowiem stworzenie podstaw merytorycznych, które będą punktem wyjścia do dalszych prac, polegających na wdrożeniu Krajowych Ram Kwalifikacji do polskiego systemu edukacji i szkolnictwa wyższego<sup>57</sup>. Raporty i analizy, a także spotkania informacyjno-promocyjne i seminaria konsultacyjne, służą poszerzeniu wiedzy na temat KRK oraz zwiększeniu potencjału polskich uczelni w systemowym wdrożeniu KRK. Tym samym obecnie realizowane projekty systemowe w ramach PO KL EFS wspierają uczelnie w zakresie przygotowań do wdrażania krajowych ram kwalifikacji<sup>58</sup>.

---

<sup>54</sup> Zob. Dokument *Plan Działania na rok 2011* dla III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Europejskiego Funduszu Społecznego, opracowany przez Departament Funduszy Strukturalnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 70–74, za: <http://efs.men.gov.pl/> (dostęp: 31.10.2010).

<sup>55</sup> Indywidualny wywiad pogłębiony z dnia 12 lipca 2010 r. przeprowadzony z Andrzejem Kurkiewiczem, zastępcą dyrektora Departamentu Strategii Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> *Ibidem*.

<sup>58</sup> Zob. <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty/projekty-systemowe/projekty-systemowe-finansowanie/> (dostęp: 31.10.2010).

### 5.7.2. Zewnętrzne środki finansowe dostępne bezpośrednio dla uczelni

Wszystkie aktualne działania niepublicznych i publicznych szkół wyższych w zakresie wdrażania w uczelniach ram kwalifikacji mogą być finansowane z dwóch podstawowych źródeł.

Pierwszym z nich są fundusze strukturalne, które w sposób bezpośredni wspierają uczelnie. Bezpośrednie źródło finansowania oznacza, iż uczelnie samodzielnie mogą aplikować o środki z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach projektów konkursowych, tzn. aby otrzymać środki, muszą wziąć udział w konkursach ogłaszanych w ramach PO KL EFS. Procedury konkursowe są opisane w dokumencie „Zasady dokonywania wyboru projektów w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki”<sup>59</sup>.

Drugim źródłem finansowania będą wkrótce krajowe środki publiczne, a konkretnie – dotacja podmiotowa na finansowanie zadań pro jakościowych uczelni, przewidziana nowelą Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw.

Analiza możliwości pozyskania zewnętrznych środków finansowych na wdrożenie ram kwalifikacji w uczelniach wskazuje na to, iż fundusze strukturalne są optymalnym źródłem finansowania działań w zakresie wdrożenia ram kwalifikacji w uczelniach. Ogłaszane obecnie konkursy w ramach funduszy strukturalnych zawierają pewne komponenty, które mogą posłużyć wdrożeniu niektórych założeń KRK, objętych i nieobjętych zmianą Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw. Od roku akademickiego 2011/2012 programy kształcenia będą bowiem oparte na efektach kształcenia, wykorzystując właściwe opisy dla poziomów KRK, jak i obszarów kształcenia. Europejski Fundusz Społeczny daje możliwość pozyskania środków na opracowywanie programów kształcenia opartych na efektach kształcenia.

Bezpośrednim źródłem finansowania tego typu działań może być poddziałanie 4.1.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Europejskiego Funduszu Społecznego. W ramach projektów konkursowych nadzorowanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Wdrożeń i Innowacji przewiduje się na 2011 r. ogłoszenie konkursu w Priorytecie IV PO KL, który dotyczyć będzie programów rozwojowych uczelni. Programy rozwojowe uczelni powinny zakładać realizację następujących komponentów: a) podnoszenie kompetencji kadry kierowniczej w zakresie zarządzania uczelnia, w tym zarządzania finansowego i pozyskiwania funduszy na cele rozwojowe, b) wdrożenie modeli zarządzania jakością w uczelni. W szczególności priorytetowo traktowane będą projekty przewidujące wdrożenie we współpracy z pra-

<sup>59</sup> Zob. Dokument *Zasady dokonywania wyboru projektów w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki* Ministerstwa Rozwoju Regionalnego z 1 stycznia 2010 r., dostępny na stronie internetowej <http://www.efs.gov.pl> (dostęp: 31.10.2010).

codawcami modelu zarządzania jakością kształcenia w uczelni w zakresie określania sylwetki/profilu absolwenta oraz ustalania ścieżki kształcenia<sup>60</sup>.

Dotychczasowe projekty konkursowe w ramach poddziałania 4.1.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Europejskiego Funduszu Społecznego, nadzorowane przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Departament Wdrożeń i Innowacji, w niewielkim i niewystarczającym stopniu przewidywały przygotowania do wdrożenia ram kwalifikacji w uczelniach, niemniej można znaleźć przykłady dobrych praktyk<sup>61</sup>. Zakłada się, że w przyszłości przy realizacji projektów projektodawca będzie musiał uwzględnić założenia KRK jako kluczowy element nowej zasady zarządzania procesem dydaktycznym<sup>62</sup>.

Oprócz funduszy strukturalnych dodatkowym źródłem finansowania wdrażania ram kwalifikacji w uczelniach będą wkrótce krajowe środki publiczne, a konkretnie dotacja podmiotowa na finansowanie zadań projakościowych uczelni, przewidziana nowelą Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw. Przyjęty 14 września 2010 r. przez Radę Ministrów projekt nowelizacji ustawy zakłada wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji. Zgodnie z założeniem do nowelizacji ww. ustawy Krajowe Ramy Kwalifikacji rozszerzają autonomię uczelni w sferze dydaktyki, dopuszczając samodzielne tworzenie programów kształcenia z zachowaniem zasad Krajowych Ram Kwalifikacji<sup>63</sup>. Projekt nowelizacji ustawy zakłada ponadto dotację podmiotową na finansowanie zadań projakościowych szkół wyższych. W budżecie państwa jest określana dotacja podmiotowa na dofinansowanie zadań projakościowych, przeznaczona na dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz Krajowych Ram Kwalifikacji (art. 94 b, pkt 1, ust. 3 projektu ustawy<sup>64</sup>). Dotacja podmiotowa na zadania projakościowe będzie przeznaczona m. in. na cele promujące najlepsze jednostki organizacyjne uczelni. Z dotacji podmiotowej na finansowanie zadań projakościowych pochodzić będą dodatkowe fundusze prze-

---

<sup>60</sup> Plan Działania dla IV Priorytetu PO KL, dostępny na stronie internetowej <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/> (dostęp: 31.10.2010).

<sup>61</sup> Zob. Projekt *Podbeskidzka Strefa Edukacji: Rozwój potencjału dydaktycznego i doskonalenie procesu kształcenia w Bielskiej Wyższej Szkole im. Józefa Tyszkiewicza w Bielsku-Białej, Bielskiej Wyższej Szkoły im. J. Tyszkiewicza w Bielsku-Białej*, współfinansowany w ramach Priorytetu IV – Szkolnictwo wyższe i nauka, Działanie 4.1 – Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy, Poddziałanie 4.1.1 – Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni. Czas realizacji projektu 01.02.2009–30.09.2011 na podstawie umowy nr UDA-POKL.04.01.01-00-477/08-00. Opis projektu dostępny na stronie <http://www.strefaedukacji.tyszkiewicz.edu.pl> (dostęp: 31.10.2010).

<sup>62</sup> Indywidualny wywiad pogłębiony z dnia 12 lipca 2010 r. przeprowadzony z Andrzejem Kurkiewiczem z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

<sup>63</sup> Uzasadnienie do projektu ustawy o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw z dnia 10 września 2010 r., s. 5, dostępne na stronie [www.bip.nauka.gov.pl](http://www.bip.nauka.gov.pl) (dostęp: 31.10.2010).

<sup>64</sup> Projekt ustawy o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw, *ibidem*.

widziane na wdrażanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia oraz Krajowych Ram Kwalifikacji. Planuje się, że środki finansowe przeznaczone na ten cel wyniosą do 10% wartości dotacji podmiotowej na finansowanie zadań projakościowych i zostaną przekazane uczelniom, które wygrają konkurs ogłoszony przez MNiSW<sup>65</sup>.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż kluczowym źródłem finansowania działań w zakresie wdrożenia ram kwalifikacji w uczelniach są fundusze strukturalne, a w szczególności Europejski Fundusz Społeczny, natomiast w mniejszym stopniu adekwatnym źródłem finansowania będą w najbliższym okresie krajowe środki publiczne. Obecnie większość funduszy krajowych i unijnych pozostaje w dyspozycji organów administracji publicznej, gdyż to na nich spoczywa obowiązek przygotowania Polski do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji, w tym wsparcie uczelni w zakresie przygotowań do wdrożenia ram kwalifikacji w szkołach wyższych. Tego typu rozwiązanie jest obecnie adekwatne do stopnia zaawansowania prac nad wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, natomiast stopniowo środki finansowe w coraz większym stopniu powinny być dostępne bezpośrednio dla uczelni, aby te mogły profesjonalnie przygotować się do implementacji ram kwalifikacji. Mając na uwadze, iż środki finansowe Europejskiego Funduszu Społecznego będzie można wydatkować w Polsce do 2015 r., oznacza to, iż uczelnie będą mogły w znacznie większym stopniu niż dotychczas sięgnąć po wsparcie na faktyczne i skuteczne wdrożenie w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji.

## 5.8. Podsumowanie

Wprowadzenie ram kwalifikacji jest wyzwaniem, ale i szansą, jaka rysuje się przed polskim szkolnictwem wyższym. Planowana reforma rodzi wiele emocji w środowisku akademickim, które oczekuje wsparcia i pomocy od organów koordynujących wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji.

Przeprowadzone badanie wskazało na pozytywny lub neutralny stosunek do ram kwalifikacji władz małopolskich wszechnic. Ujawniło także oczekiwania i zarysowało obawy, jakie odczuwają władze małopolskich uczelni w związku z planowanym przyjęciem Krajowych Ram Kwalifikacji. Rektorzy małopolskich uczelni upatrują w związku z wprowadzeniem KRK zwiększenia mobilności zawodowej absolwentów polskich uczelni, zwiększenia szans zatrudnienia polskich absolwentów na terenie Unii Europejskiej, zwiększenia efektywności kształcenia na polskich uczelniach, a także większej porównywalności programów studiów w polskich i zagranicznych uczelniach. Obawiają się przede wszystkim zbyt krótkiego okresu przeznaczonego na wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji na uczelni, a także braku dostatecznych informacji na temat KRK.

---

<sup>65</sup> Uzasadnienie do projektu ustawy o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych, *ibidem*, s. 17.

Większość uczelni w Małopolsce deklaruje współpracę z interesariuszami podczas tworzenia programów studiów, najczęściej z pracodawcami i studentami. W większości małopolskich uczelni funkcjonuje wzór sylabusu uwzględniający efekty kształcenia. Połowa zbadanych szkół wyższych sprawdza, czy w rzeczywistości zamierzone efekty kształcenia są realizowane w procesie kształcenia. Na siedmiu uczelniach przyporządkowanie punktów ECTS poszczególnym przedmiotom opiera się na ocenie nakładu pracy studentów, związanego z zaliczeniem danego przedmiotu, w której uczestniczyli studenci.

Przeprowadzone badanie dowiodło zadawalającego stopnia przygotowania uczelni do wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji, co określono na podstawie praktyki tworzenia programów studiów w oparciu o efekty kształcenia w małopolskich szkołach wyższych. Uczelnie potrzebują jednak czasu i wsparcia informacyjnego i finansowego ze strony władz państwowych, aby skutecznie wdrożyć ramy kwalifikacji. W skutecznym i efektywnym wprowadzeniu reformy pomóc może pozyskanie zewnętrznych środków finansowych na wdrożenie ram kwalifikacji w małopolskich uczelniach. Kluczowym źródłem finansowania działań w zakresie wdrożenia ram kwalifikacji w uczelniach są fundusze strukturalne, a w szczególności Europejski Fundusz Społeczny, natomiast w mniejszym stopniu adekwatnym źródłem finansowania będą w najbliższym okresie krajowe środki publiczne.

#### **Preparation of higher education institutions in Małopolska Province for implementation of the European and National Qualifications Frameworks – selected aspects**

Key words: qualification frameworks, European Qualifications Framework, learning outcomes, higher education institutions in Małopolska Province, Polish higher education

The introduction at Polish universities of a qualifications framework compatible with the European Qualifications Framework seems to be a current challenge for Polish higher education. The present article aims to assess the extent of preparations that institutions of higher learning in Małopolska Province need to complete in order to implement the National Qualifications Framework. The assessment is based on the practical development of university syllabuses and on educational outcomes. The article also indicates the principal sources of knowledge concerning the National and European Qualifications Frameworks, and assesses the threats and opportunities connected with their implementation in Polish universities, according to rectors of institutions of higher learning in Małopolska Province. Identifying sources of financing for qualifications framework implementation in Polish universities is also a significant part of the present work.

### III

## ZARZĄDZANIE ZATRUDNIONYMI I JAKOŚCIĄ W SZKOLE WYŻSZEJ

## ROZDZIAŁ 6

### BARIERY KOMUNIKACYJNE NA UCZELNI AKADEMICKIEJ ORAZ SPOSOBY ICH POKONYWANIA<sup>1</sup>

#### 6.1. Wstęp

Komunikacja to przekazywanie i odbieranie informacji<sup>2</sup>. Proces komunikacji jest wykorzystywany szczególnie do informowania, koordynowania oraz motywowania ludzi. Niestety, komunikowanie się nie jest łatwe – trudno też dostrzec własne błędy w komunikacji. Brak właściwej komunikacji stanowi często poważny problem organizacyjny. Słabe umiejętności komunikacyjne prowadzą głównie do konfliktów i niskiej wydajności, zatem nauczenie się skutecznej (dającej pożądane wyniki, przynoszącej efekty) komunikacji jest kluczem do zwiększenia efektywności<sup>3</sup>. Zachowania komunikacyjne służą do osiągnięcia celów organizacji na różnych płaszczyznach. To proces, którego celem jest słowne lub bezsłowne przesyłanie informacji, zarazem kształtujące relacje między ludźmi<sup>4</sup>.

#### 6.2. Komunikowanie się – istota

Umiejętność skutecznego komunikowania się jest bardzo ważna w przypadku zarządzania, i dotyczy to zarówno zarządzających, jak i zarządzanych, ponieważ przyczyną zakłóceń w tym obszarze są często błędy w procesie komunikacji polegające na niewłaściwym przekazie i odbiorze informacji<sup>5</sup>. Charakter relacji interpersonalnych jest w wysokim stopniu uzależniony od umiejętności komunikacyjnych poszczególnych członków interakcji. Stosunki interpersonalne mogą być pozytywne, zwłaszcza

---

<sup>1</sup> Autor: Aneta Kisiel – Politechnika Koszalińska.

<sup>2</sup> Za: <http://sjp.pwn.pl/lista.php?co=komunikacja> (dostęp: 19.01.2011).

<sup>3</sup> R.E. Quinn, S.R. Faerman, M.P. Thompson, M.R. McGrath, *Profesjonalne zarządzanie*, PWE, Warszawa 2007, s. 61–62.

<sup>4</sup> B. Kożusznik, *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2007, s. 157.

<sup>5</sup> K. Stróżyński, *Jakość pracy szkoły praktycznie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 2003, s. 22.



gdy ich uczestnicy szanują się i potrafią ze sobą współpracować, ale dynamika interpersonalna może być również negatywna. Wyniki zachowań i interakcji mogą zatem przybierać różne formy, a dbając o to, by relacje te przebiegały właściwie, warto poznać reguły, które ułatwiają pokonywanie barier komunikacyjnych. Komunikowanie się jest związane z planowaniem, organizowaniem, przeprowadzeniem i kontrolowaniem, a jego skuteczność mogą utrudniać zarówno bariery indywidualne, jak i organizacyjne<sup>6</sup>. Z uwagi na liczbę czynników mogących zakłócić komunikowanie się, warto docenić umiejętność przezwycięzania wszelkich przeszkód utrudniających komunikację.

Komunikowanie się pomiędzy nauczycielem a uczącymi się odbywa się w jasno określonym celu, którym może być np. zdobycie wiadomości i umiejętności. Efektywny proces komunikowania się zachodzący między nauczającym a uczącymi się jest uzależniony od wielu elementów, które mogą zakłócić komunikację, zatem w następnej części referatu przedstawiono przykładowe przeszkody uniemożliwiające poprawną komunikację.

### 6.3. Bariery utrudniające komunikację między ludźmi

Skutecznej komunikacji między ludźmi sprzyjają głównie dwa elementy: umiejętność wyrażania siebie (swoich myśli, potrzeb, uczuć) i umiejętność słuchania (czyli zdolność do usłyszenia tego, co wyrażają inni). Problemy komunikacyjne mogą wynikać m.in. z braku umiejętności określania swoich oczekiwań, nieumiejętności wysławiania się, braku cierpliwości i motywacji do zrozumienia innych. Jeżeli nadawca nie potrafi wyrazić swoich koncepcji, a odbiorca nie zdaje sobie z tego sprawy, mogą pojawić się błędne wyobrażenia prowadzące do najróżniejszych nieporozumień. Zdarza się, że ludźmi kierują motywy, których wolą nie ujawniać, chcąc uzyskać przewagę nad odbiorcą, ale z czasem ten sposób postępowania prowadzi do braku zaufania wobec takich osób. To kolejna bariera przeszkadzająca komunikacji. Komunikacja może również ulegać zniekształceniu w związku z zajmowanym stanowiskiem. Taka sytuacja występuje, kiedy dana osoba, komunikując się z osobami zajmującymi wysokie stanowiska, kształtuje wypowiedź w taki sposób, aby wyrzucić na nich wrażenie, albo lekceważy osobę na niższym stanowisku. Nadanie oraz odebranie dokładnej informacji nie jest również możliwe, gdy przekazowi towarzyszy wrogość ze strony nadawcy bądź odbiorcy. Bowiernie kiedy nie ma zaufania, a ludzie są rozgniewani, niezależnie od tego, co zostanie przekazane, istnieje duże ryzyko zniekształcenia informacji. Bariery może stanowić także różnica w stylu komunikowania się, np. zbyt głośno lub zbyt cicho mówienie, rozwodzenie się nad drobnymi kwestiami bądź natychmiastowe przechodzenie do sedna sprawy. Różnice w stylu komunikowania się można przypisać również do płci albo środowiska kulturowego, ale nieporozumienia pojawiają się także w chwili, gdy np. ludzie słuchają nieuważnie, ponieważ styl komunikowania się drugiej osoby odwraca ich uwagę.

<sup>6</sup> R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 590–610.

Ze wszystkich umiejętności związanych z właściwą komunikacją być może najważniejsze jest słuchanie. Filozof stoicki Epiktet powiedział: „Natura dała ludziom jedno usta i dwoje uszu, żebyśmy mogli usłyszeć od innych dwa razy tyle, ile mówimy”. Słuchanie oznacza rzetelne zrozumienie tego, co mówi nadawca, tymczasem ludzie często nie zdają sobie sprawy z tego, że nie potrafią słuchać<sup>7</sup>. Nieświadomość własnej nieumiejętności słuchania jest kolejną barierą uniemożliwiającą prawidłową komunikację.

Umiejętność komunikowania się z otoczeniem jest istotą skutecznego oddziaływania dydaktycznego w procesie nauczania. Dlatego jedni wykładowcy odnoszą sukcesy i zjednują sobie grupę, a inni z kolei nie cieszą się sympatią i nie są uznawani za autorytety. Nauczyciel akademicki, chcąc nawiązać dobre relacje ze studentami, powinien ich szanować, pamiętać o ich prawach, predyspozycjach i możliwościach oraz odnosić się do nich jak do ludzi dorosłych. Okres dający szansę na tworzenie takich relacji jest dosyć długi, ponieważ student przebywa w środowisku akademickim średnio od trzech do pięciu lat. To wystarczający czas, by zbudować pozytywne relacje, ale i odpowiedni do tego, aby stworzyć relacje wrogie. Bariery komunikacyjne mogą pojawiać się na każdym etapie aktu komunikacyjnego i mogą być wywołane w takim samym stopniu przez odbiorcę, jak i przez nadawcę. Można je podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. Bariery wewnętrzne leżące po stronie nadawcy to np.:

- niezrozumiała terminologia, trudna dla odbiorcy,
- brak spójności między mową niewerbalną a werbalną,
- niedostosowanie tempa wypowiedzi do zdolności poznawczych odbiorcy oraz jego wiedzy z zakresu omawianego tematu (ten problem pojawia się głównie na wykładach, kiedy relacja jest jednokierunkowa i student nie zawsze może zapytać o kwestie, które nie są dla niego zrozumiałe),
- monotony tembr głosu powodujący znużenie i irytację słuchaczy,
- chęć dominacji w relacjach, lekceważenie autonomicznej opinii odbiorcy lub traktowanie go lekceważąco.

Jeśli studentom brakuje np. motywacji wewnętrznej do aktywnego uczestnictwa w zajęciach i forma przekazu nie jest atrakcyjna – to przedstawione bariery zostaną wzmocnione.

Natomiast bariery zewnętrzne to przykładowo:

- zbyt liczne grupy, ograniczające indywidualny kontakt i sprzyjające anonimowości,
- zbyt mała liczba godzin zajęć, co uniemożliwia wzajemne poznanie wykładowcy i studenta,
- zbyt późne godziny zajęć (taka sytuacja może powodować wzajemne pretensje: studentów w stosunku do wykładowcy, że nie tłumaczy materiału wystarczająco jasno, i wykładowcy w stosunku do studentów, że nie wykazują odpowiedniej aktywności),

<sup>7</sup> R.E. Quinn, S.R. Faerman, M.P. Thompson, M.R. McGrath, *Profesjonalne zarządzanie, op. cit.*, s. 63–67.

- niesprzyjające warunki, w których odbywają się zajęcia, powodujące dyskomfort studentów<sup>8</sup>.

Zasada „staraj się najpierw zrozumieć innych” wymaga przesunięcia paradygmatu, bowiem zwykle ludzie starają się, aby to ich rozumiano. Zatem często słuchają, aby odpowiedzieć, przygotować się do mówienia, filtrują większość tego, co słyszą, wypełnieni własnymi racjami. Drugą osobę można słuchać zwykle na jednym z poziomów: można rozmówcę ignorować (nie słuchając tego, co mówi), można również udawać słuchanie oraz słuchać selektywnie (słuchać pewnych fragmentów wypowiedzi). Kiedy ze skupieniem słucha się drugiej osoby, można mówić o słuchaniu uważnym. Z kolei najwyższą formą jest słuchanie empatyczne (z intencją zrozumienia). Istotą słuchania empatycznego jest pełne rozumienie, zarówno emocjonalne, jak i intelektualne drugiej osoby. Słuchanie empatyczne oznacza o wiele więcej niż tylko zarejestrowanie, przemyślenie czy nawet zrozumienie wypowiedzianych słów. Słuchanie empatyczne dostarcza dokładnych danych na temat tego, co rozmówca chce przekazać<sup>9</sup>.

#### 6.4. Doskonalenie komunikacji

Człowiek słucha znacznie uważniej, jeżeli czuje, że jest rozumiany. Sądzi na ogół, że ci, którzy go rozumieją, są ludźmi, których opinii warto być może wysłuchać<sup>10</sup>. Skuteczne porozumiewanie się polega na przekazywaniu wiadomości między osobami w formie jasnej i zrozumiałej. Dotyczy to zarówno słownych, jak i niesłownych wiadomości, które są znaczące jako zasilanie informacyjne. Z dobrego porozumiewania się rodzą się wskazania dla uczestników interakcji<sup>11</sup>.

Informacje w organizacjach są wszechobecne, a ich krążenie z różnych powodów jest niezbędne; przypisuje się im taką rolę, jaką odgrywa krwiobieg w organizmach żywych. Zatem używając tej metafory, można powiedzieć, że pojawiające się zatory, różne blokady informacyjne mogą grozić organizacji „zawałem”, ale należy dodać, że jednak krążenie informacji w przestrzeni organizacyjnej dość zasadniczo różni się od krążenia krwi w organizmie, ponieważ nie wszystkie komórki organizacji muszą być (i mogą) w jednakowym stopniu zasilane informacjami. Wynika to z wielu powodów, np. pierwszym z nich jest unikanie przeciążenia informacyjnego<sup>12</sup>.

Dla skuteczności komunikacji istotne są w szczególności:

- umiejętność słuchania,
- umiejętność reagowania:

<sup>8</sup> A. Rozmus (red.), *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010, s. 16–19.

<sup>9</sup> S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Rebis, Poznań 2007, s. 250–252.

<sup>10</sup> R. Fisher, W. Ury, B. Patton, *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, PWE, Warszawa 2009, s. 89.

<sup>11</sup> E. Michalski, *Zarządzanie. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2008, s. 178–179.

<sup>12</sup> K. Bolesta-Kukułka, *Decyzje menedżerskie*, PWE, Warszawa 2003, s. 76–77.

- stosowanie parafrazy,
- zadawanie pytań,
- stosowanie informacji zwrotnej bezpośredniej,
- zarządzanie przestrzenią,
- stosowanie minimalnych wzmocnień.
- utrzymywanie kontaktu wzrokowego,
- odpowiednie gesty i mimika,
- przyjmowanie właściwej pozycji ciała,

Na uwagę zasługuje podkreślenie roli, jaką odgrywa umiejętność słuchania, ponieważ często pojęcie *sluchanie* jest mylone ze *słyszeniem*. *Słyszenie* jest procesem naturalnym, fizjologicznym i uwarunkowanym sprawnością narządów ruchu, natomiast *sluchanie* pozwala na rozróżnianie słyszanych np. informacji, a następnie stwierdzenie, które są bardziej ważne, a które mniej. Słuchanie jest intensywną pracą mózgu, odbierane informacje są porządkowane i odnoszone przez jednostkę do tego, co już ta jednostka wie na dany temat. Natomiast określone reakcje słuchaczy, sygnalizujące zainteresowanie słuchaniem, pomagają nadawcy w przekazywaniu komunikatów. Parafraza jest środkiem do potwierdzenia, że słuchacz właściwie zrozumiał nadawcę komunikatu, polega na powtórzeniu w inny sposób informacji, która została przekazana. Z kolei celem stosowania pytań jest uzyskiwanie dodatkowych informacji, a zatem podnoszenie jakości komunikowania. Informacja zwrotna bezpośrednia, np. w formie komentarza, prośby, pomaga nadawcy modyfikować komunikowanie. Zarządzanie przestrzenią (wstępny sygnał nastawienia do komunikacji, jeśli chodzi o zajmowanie miejsc) również odgrywa ważną rolę w procesie komunikacji. Bliskie miejsce sygnalizuje zaufanie i zainteresowanie, natomiast dalekie może oznaczać brak zainteresowania i zaufania. Z kolei minimalne wzmocnienia mające charakter werbalny (np. wypowiedanie słów „oczywiście”, „tak”) i niewerbalny (np. chrząknięcia, zmiana pozycji ciała) stanowią informację zwrotną potwierdzającą słuchanie i rozumienie rozmówcy. Podobnie ważne są takie elementy jak: kontakt wzrokowy, pozycja ciała, gesty i mimika<sup>13</sup>.

Do niewerbalnych aktów komunikacyjnych zalicza się następujące elementy:

- gestykulacja (ruchy rąk, dłoni, palców, nóg, stóp, głowy oraz korpusu ciała),
- wyraz mimiczny twarzy (przekazujący stany psychiczne oraz informacje obiektywne),
- dotyk i kontakt fizyczny (w zróżnicowanej gamie),
- wygląd fizyczny (styl ubioru, wizerunku),
- dźwięki paralingwistyczne (np. westchnienia, płacz, wszelkie odgłosy, które nie tworzą słów i ich części),
- kanał wokalny (np. intonacja, barwa głosu czy akcentowanie),
- spojrzenie i wymiana spojrzeń (mające znaczenie dla komunikacji),
- dystans fizyczny między rozmówcami (określający np. wzajemne postawy, poziom intymności bądź sympatii),

<sup>13</sup> K. Stróżyński, *Jakość pracy szkoły praktycznie*, op. cit., s. 23–26.

- pozycja ciała w trakcie rozmowy (zdradzająca poziom rozluźnienia, otwartość lub zamknięcie),
- organizacja środowiska (chodzi o użycie form przestrzennych jako komunikatów estetycznych, ideologicznych oraz użytkowych: do tej grupy zalicza się np. obrazy, zdjęcia itp.)<sup>14</sup>.

Sygnaly niewerbalne mogą zostać użyte po to, aby służyć sześciu kluczowym funkcjom komunikacyjnym, czyli:

- przekazywaniu informacji,
- regulowaniu interakcji,
- wyrażaniu emocji,
- tworzeniu metakomunikacji,
- kontrolowaniu sytuacji społecznych,
- kształtowaniu i kierowaniu wrażeniami.

Wymienione funkcje sygnałów niewerbalnych nie wykluczają się wzajemnie, bowiem każdy niewerbalny pojedynczy komunikat może służyć wielu celom. Podstawową funkcją sygnałów niewerbalnych jest przekazywanie informacji zarówno osobie kodującej, jak i odkodowującej. Osoba kodująca informację często nie jest w pełni świadoma swoich własnych zachowań, a gdy niewerbalne sygnały osoby kodującej nie są przez nią świadomie kontrolowane oraz monitorowane, osoba dekodująca uzyskuje z takich działań najcenniejsze informacje. Jeżeli jednak osoba kodująca świadomie kontroluje, monitoruje swoje sygnały niewerbalne, wtedy ich wartość dla osoby odszyfrowującej jest mniejsza. Regulowanie interakcji jest także ważne, ponieważ może stanowić społecznie akceptowany sposób osiągania celu. Komunikacja niewerbalna stanowi również środek ekspresji emocji. Metaprzekazy w formie przekazów niewerbalnych pomagają zrozumieć przekazy werbalne, a kontrola społeczna oznacza, że dany uczestnik interakcji próbuje wpłynąć na zachowanie drugiej osoby bądź je zmienić. Próba sprawowania społecznej kontroli przeważnie przybiera formę perswazji. Reasumując, sygnały niewerbalne służą wielu funkcjom komunikacyjnym i są bardzo ważne w osiąganiu pomyślnych rezultatów podejmowanych działań<sup>15</sup>.

Szlifowanie umiejętności komunikacyjnych jest potrzebne po to, aby stać się skuteczną rozmówcą, a doskonaląc te umiejętności, warto mieć świadomość, jakie znaczenie mają następujące przykładowe elementy:

- jasność wypowiedzi, określony konkretny cel wypowiedzi,
- otwartość,
- pozytywne myślenie oraz mówienie,
- „mówienie od siebie”,
- aktywność.

Po to, aby nadawca mógł kogokolwiek przekonać do tego, co chce przekazać, musi sam dokładnie wiedzieć, co przekazać zamierza, a zatem „krażenie” wokół tematu

<sup>14</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996, s. 212–213.

<sup>15</sup> D.G. Leathers, *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 34–37.

wprawia odbiorcę w irytację. Komunikat musi być sformułowany czytelnie, stanowisko nadawcy w danej sprawie powinno być jasne. Z kolei otwartość polegająca na stworzeniu szansy drugiej osobie na aktywne uczestnictwo w rozmowie pozwoli na to, aby przekaz nie był jednokierunkowy. Formułując wypowiedzi, należy również pamiętać o tym, iż pozytywne myślenie i mówienie takie jest pomocne w komunikacji, ponieważ powoduje zarówno u odbiorcy, jak i nadawcy komunikatu pozytywne nastawienie, co znacząco wpływa na atmosferę rozmowy, a także aktywność w osób niej uczestniczących. Ważne jest też wypowiadanie się w pierwszej osobie, komunikujące charakter, a także prezentujące sylwetkę rozmówcy, oraz aktywność w prowadzonej rozmowie i podejmowanie w niej inicjatywy<sup>16</sup>.

## 6.5. Proces nauczania a komunikacja

Poziom komunikacji zależy od każdej ze stron określonej interakcji, czyli do błędów powodujących zniekształcenia i szumy komunikacyjne mogą przyczynić się zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. W niniejszym podrozdziale został poruszony problem komunikacji na uczelni akademickiej. Ta szczególnie przydatna umiejętność, którą jest komunikowanie się z otoczeniem, jest bardzo potrzebna w procesie nauczania. Mając na uwadze rezultaty, jakie ten proces powinien przynieść, warto nieustannie dbać o poprawność w kwestii komunikacji.

W styczniu 2011 roku przeprowadzono sondaż wśród studentów uczelni X, znajdującej się w województwie pomorskim, dotyczący oceny poziomu komunikacji na uczelni. Grupę respondentów (102 osoby) stanowili studenci (studiów stacjonarnych i niestacjonarnych) drugiego, trzeciego i piątego roku. Zróżnicowanie pod kątem okresu studiowania pozwoliło na uzyskanie odpowiedzi od osób, które mają stosunkowo krótkie (np. studenci drugiego roku) oraz długie doświadczenie (studenci piątego roku) w różnego rodzaju interakcjach związanych z nauką w szkole wyższej. Respondentów poproszono o dokończenie zdań. Taka forma pozwoliła na nieograniczenie wypowiedzi studentów. W niniejszym rozdziale zaprezentowano część analizy wyników sondażu dotyczącą odpowiedzi na następujące pytania:

1. Największe bariery w komunikacji na uczelni (*szeroko rozumianej: student – uczelnia, student – nauczyciel akademicki*) dla mnie stanowią: ...
2. Aby komunikacja była na uczelni sprawniejsza, proponuje: ...
3. Komunikatywny nauczyciel akademicki to osoba, która: ...
4. Nie satysfakcjonują mnie zajęcia z nauczycielem akademickim, który: ...

Analiza dotycząca tych pytań jest następująca:

Zdanie „**Największe bariery w komunikacji na uczelni (szeroko rozumianej: student – uczelnia, student – nauczyciel akademicki) dla mnie stanowią: ...**” respondenci dokończyli w następujący sposób:

<sup>16</sup> P.J. Baumgartner, *Jak zjednać sobie ludzi, czyli perfekcyjna komunikacja*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2010, s. 54–58.

- niedogodne dla studentów studiów niestacjonarnych godziny otwarcia dziekanatu,
- niesprzyjające godziny konsultacji (od poniedziałku do czwartku odbywają się przeważnie do godziny 15.00, a podczas weekendowych zjazdów – w trakcie zajęć, co utrudnia bądź uniemożliwia kontakt osobisty studenta z nauczycielem akademickim),
- zdarzające się nieobecności (bez wcześniejszego uprzedzenia) nauczycieli akademickich podczas wyznaczonych godzin konsultacji,
- brak pewności siebie i strach przed kompromitacją, że odpowiedź lub wyrażony problem student rozumie inaczej niż nauczyciel,
- stres, obawa przed niewłaściwym zrozumieniem poruszanego tematu,
- brak entuzjazmu ze strony nauczyciela akademickiego do wysłuchania sugestii studentów i stanowisk w określonej sprawie, w myśl którego „wykładowca i tak ma rację”,
- brak możliwości przesyłania pytań poprzez określony e-mail uczelni – dotyczących problemów związanych z uczelnią,
- niechęć (ze strony organów uczelni) do wysłuchiwanie uwag słuchacza, który (choć być może nie zawsze ma rację) chciałby zostać wysłuchany i oczekuje, aby jego argumenty na dany temat były traktowane poważniej,
- brak umiejętności słuchania oraz uprzedzenia do określonych osób,
- mało interesująca forma prowadzenia niektórych wykładów, zniechęcająca studentów,
- zdarzająca się zbyt duża liczba przerw w planie między kolejnymi wykładami i ćwiczeniami, wiążąca się z późnym czasem kończenia zajęć, co koliduje np. z dojazdami studentów do miejsca zamieszkania,
- brak wykładowcy (tzw. opiekuna) prowadzącego rok/grupę,
- nieskuteczny przekaz pilnych, nagłych informacji, np. dotyczących odwołania zajęć, o których studenci dowiadują się po przyjeździe na uczelnię (problem dotyczy studiów niestacjonarnych),
- zbyt duży dystans niektórych wykładowców do studentów, a także postawa charakteryzująca się dominacją nad studentem,
- brak możliwości lub niedogodne warunki wypożyczania książek z biblioteki,
- rozlokowanie wydziałów w różnych częściach miasta – mała styczność studentów z różnymi wydziałami.

Studenci określili swoje największe zastrzeżenia dotyczące komunikacji na linii: *uczelnia – student oraz nauczyciel akademicki – student*. Wnioski, które płyną z tej analizy, wskazują przede wszystkim na to, że studentom zależy na możliwości kontaktu z nauczycielem w chwili, kiedy to im jest potrzebne, a co się z tym wiąże – nie lubią być lekceważeni, zarówno przez nauczycieli, jak i przez organy uczelni. Niezależnie od tego, jak to sami określili, czy „*mają rację czy nie*” – chcieliby zostać wysłuchani, co mogłoby przynieść inne rozwiązanie danego problemu, albo, jeśli to nie będzie możliwe, chcieliby studiować w poczuciu, że są dla uczelni ważni. Dlatego w wielu odpowiedziach pojawiła się sugestia, że taką komunikację mogłoby usprawnić e-mail, poprzez który można byłoby zgłaszać swoje propozycje, suges-

ście bądź wątpliwości. Respondenci zwrócili uwagę na to, że nie zawsze czują się komfortowo w różnych interakcjach z osobami ze „świata uczelni”, ponieważ boją się kompromitacji i niezrozumienia. Nie podoba im się również sytuacja, w której mają wrażenie, że nie szanuje się ich czasu (np. zbyt duża liczba przerw bądź nagle odwołanie zajęć). Zatem wymienione elementy, w większym lub w mniejszym stopniu związane bezpośrednio z komunikacją, mają wpływ na stosunek studentów do uczelni i budowanie jej wizerunku. Pewne uprzedzenia, podyktowane wcześniejszym doświadczeniem, zapewne wpływają na późniejszy stosunek studenta do uczelni – tzn. zniechęcony – nie będzie się starał o to, aby ta komunikacja była sprawniejsza.

Komfort studiowania jest ważny, dlatego w następnym pytaniu poproszono respondentów o sugestie dotyczące usprawnień komunikacji w wymienionych relacjach. Badani odpowiedzieli, kończąc następujące zdanie: „**Komunikację na uczelni można usprawnić poprzez: ...**”:

- skuteczne powiadamianie o pilnych sprawach starostów grup, którzy będą zobowiązani do przekazania danej informacji dalej,
- umieszczanie większej ilości ważnych informacji na tablicach ogłoszeń,
- dokładniejsze dostosowanie godzin konsultacji do potrzeb studentów – również niestacjonarnych (proponuje się: ustalenie konsultacji w tygodniu np. w godzinach 16–17, a podczas zjazdów w trakcie przerwy obiadowej, oraz większą liczbę godzin konsultacji),
- usprawnienie komunikacji drogą elektroniczną, np. tworzenie możliwości kontaktu poprzez e-mail, co umożliwiłoby składanie pytań i propozycji studentów, np. dzięki takiej formie studenci mogliby wyrażać swoje niezadowolenie w konkretnej sprawie,
- możliwość kontaktu z uczelnią w godzinach popołudniowych (szczególnie dla studentów niestacjonarnych),
- szerszy zasięg komunikacji na linii student – nauczyciel akademicki (np. dostęp do numeru telefonu nauczyciela),
- brak rutyny, ponieważ „*rutyna to najgorszy wróg osoby wykonującej swoją pracę*”,
- możliwość dyskusji studentów z nauczycielami odnośnie do tematów zajęć,
- prowadzenie na uczelni szkoleń dotyczących skutecznej komunikacji,
- ułatwienie studentom dostępu do potrzebnych książek,
- zamontowanie we wszystkich salach projektorów (znajdują się do chwili obecnej w większości) – możliwość śledzenia prezentacji podczas wykładu przyczyni się do skuteczniejszej komunikacji pomiędzy nauczycielem a studentem,
- organizację spotkań integracyjnych,
- pilniejsze odpisywanie na e-maile przez nauczycieli akademickich,
- pilniejsze ogłaszanie wyników kolokwium,
- prowadzenie zajęć z wykorzystaniem różnych pomocy dydaktycznych,
- umieszczenie ogólnej tablicy w holu z informacją dotyczącą miejsca dyżurowania wszystkich nauczycieli akademickich,



- utworzenie forum internetowego dla studentów uczelni,
- wydawanie cotygodniowej gazetki studenckiej z bieżącymi, najważniejszymi informacjami.

Studenci wskazali, jakie mają oczekiwania pod względem usprawnienia komunikacji akademickiej. Chcą, aby pilne, ważne informacje docierały do nich bez opóźnienia, a nauczyciel akademicki był dostępny wtedy, kiedy jest to potrzebne. Respondenci zwrócili również uwagę na konieczność umożliwienia wyrażania swoich opinii, nie tylko dotyczących spraw organizacyjnych, ale również związanych z treścią materiału, który będzie im przedstawiany. Proponują, aby prowadzone były również dla wszystkich zajęcia dotyczące zasad skutecznej komunikacji. Ten pomysł zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ wciąż wiele osób nie wie, że być może „nieświadomie” tworzy bariery komunikacyjne. Poznanie nawet prostych zasad właściwego porozumiewania się, uwypuklenie elementów, na które należy zwracać uwagę w interakcjach interpersonalnych, z pewnością usprawni proces nauczania.

Respondentów poproszono, mając na uwadze ich doświadczenie, o opinię na temat tego, z jakim nauczycielem akademickim preferują zajęcia. Zdanie **„Komunikatywny nauczyciel akademicki, to osoba, która: ...”** studenci dokonali w następujący sposób:

- potrafi w taki sposób przekazać swoją wiedzę, aby student z chęcią uczestniczył w zajęciach; mówi prostym, zrozumiałym językiem, a w swoich prezentacjach podaje praktyczne przykłady, ułatwiające zrozumienie problemu,
- jest przygotowana do prowadzenia zajęć, szczegółowo omawia zagadnienia, rozmawiając o danym problemie ze studentami,
- potrafi sprawnie i interesująco przedstawić materiał oraz w sposób swobodny komunikować się ze studentami,
- umożliwia dyskusję na wykładach i daje możliwość wypowiedziania się, angażując w ten sposób słuchaczy,
- na zajęciach „prowadzi dialogi, a nie monologi” i zachęca do rozmów,
- potrafi zainteresować studenta tematem zajęć i tworzyć atmosferę sprzyjającą przyswajaniu wiedzy,
- dobrze rozumie studenta, potrafi słuchać, rozmawiać z nim oraz doradzić w razie potrzeby, można na niego liczyć,
- jest otwarta, z łatwością nawiązuje kontakt ze studentami, obserwuje reakcje studentów i dostosowuje metody dydaktyczne do potrzeb studentów,
- potrafi indywidualnie podejść do danej osoby, jest otwarta na zmiany, pomysły, sugestie studentów i słucha ich uwag,
- swoim entuzjazmem „zaraża” całe zgromadzone audytorium do zagłębienia się w temat, który prowadzi,
- pomaga w nauce: np. przekazuje materiały z zajęć (prezentacje i itp.), zagadnienia dotyczące zaliczenia,
- dba o przyswajanie wiedzy przez studentów poprzez przeprowadzanie sprawdzianów wiedzy w różnej formie – krótszych, ale częstszych,
- „prowadzi zajęcia dla studentów, a nie dla siebie”,
- „do której chodzi się na zajęcia z przyjemnością”,

- „nie stwarza problemów studentom”, zna ich oczekiwania i potrafi przekazać informacje potrzebne do zrozumienia przedmiotu oraz wymaga wiedzy, którą przekazała lub do której wcześniej podała źródła,
- bez konfliktu potrafi porozumieć się ze studentami i jest ugodowa, posiada z nimi dobry kontakt i jest dobrze przez nich rozumiana,
- wzbudza zaufanie, „jest dla mnie mentorem z mojego własnego wyboru”,
- precyzyjnie określa, co chce uzyskać, i ustala reguły zajęć,
- potrafi żartować,
- potrafi w prosty sposób wytłumaczyć studentowi problem, który go nurtuje,
- aktywnie zachęca studenta do uczestnictwa w zajęciach poprzez stawianie plusów bądź punktów,
- „nie przelewa swojego złego humoru na relacje ze studentami”,
- urozmaica wykłady oraz ćwiczenia.

Odpowiedzi studentów wskazują na wysokie oczekiwania wobec nauczycieli i mogą zarazem stanowić wskazówkę dla nich, dzięki której będą mogli dokonać weryfikacji własnej postawy wobec osób, którym przekazują wiedzę. Respondenci lubią zajęcia z nauczycielami, którzy traktują ich poważnie, są wobec nich otwarci w szerokim tego słowa znaczeniu (od możliwości dyskusji programu przedmiotu poprzez pomoc w nauce do zrozumienia indywidualnie każdego z nich). Sprostanie takim wymogom nie jest łatwym zadaniem, ponieważ nauczyciel akademicki może mieć różne chwile (gorsze i lepsze) w swojej karierze zawodowej, a studenci patrzą na niego przez pryzmat swoich bieżących doświadczeń i oczekiwań, które mają wobec niego. Z całą pewnością należy podkreślić, że ważna jest troska o nieustanny wysoki poziom prowadzonych zajęć, o zróżnicowanie używanych metod nauczania, a jednocześnie ciągła obserwacja grupy, jednostek. To jest ważne, ponieważ studenci różnią się pod kątem swoich oczekiwań, preferencji: jedni są bardzo pilni, a drudzy mają na celu jedynie „przetrwanie”. Podejście indywidualne i zmienność stosowanych metod pozwoli na to, aby zmobilizować jak największe grono osób. Nadmienić należy, że również całkowite, bezkrytyczne słuchanie i przyjmowanie wszystkich uwag studentów nie będzie w efekcie dla nich korzystne, bowiem jak sami zauważają, potrzebują pewnych reguł, zasad oraz sprawdzania efektów ich pracy.

Ostatnie pytanie, którego analizę przedstawiono w tym podrozdziale, jest związane z krytycznymi uwagami pod kątem nauczycieli. Respondenci na pytanie „**Nie satysfakcjonują mnie zajęcia z nauczycielem akademickim, który: ...**” udzielili następujących odpowiedzi:

- przekazuje wiedzę w sposób mało interesujący, tylko wyklada, natomiast unika dyskusji, różnego rodzaju ćwiczeń,
- czyta przygotowane slajdy bez ich omówienia własnymi słowami, bez podawania przykładów,
- „nie wie, o czym mówi, albo nie potrafi odpowiedzieć na zadane mu pytania”,
- „przychodzi na zajęcia, aby przekazać wiedzę, ale nie potrafi tego zrobić”,
- „pisze coś na tablicy, a potem zmazuje i twierdzi, że jednak źle napisał i poprawia”,

- „nie ma kontaktu ze studentami, mówi sam do siebie i właściwie nie interesuje go, jaki jest odbiór przekazywanej wiedzy”,
- prowadzi zajęcia chaotycznie, nie kończy, nie wysnuwa wniosków i odsyła do książek,
- nie ma umiejętności przekazywania wiedzy, którą posiada, „nudzi” albo „ciągle coś czyta z kartki, nie posiada dostatecznej wiedzy”,
- „mówi nie na temat”,
- „twierdzi, że jego przedmiot jest najważniejszy i nakazuje uczyć się na pamięć trzech książek, uważa, że wszystko wie i że my też to musimy wiedzieć, chociaż nie mamy tylko jednego przedmiotu i tylko z nim”,
- „tłumaczy w sposób niezrozumiały, powoduje lęk, kiedy nie znamy odpowiedzi na zadane pytania”,
- „prowadzi zajęcia za szybko, nie można zrobić notatek”,
- mówi niewyraźną polszczyzną,
- mówi zbyt cicho, „jakby do siebie”,
- nie potrafi zainteresować studenta tym, co mówi, nie zachęca do tego, aby śledzić jego poczynania z uwagą, nie zachęca studentów do zaangażowania się w zajęcia,
- wymaga więcej, niż obejmuje program,
- wywyższa się, narzuca swoje zdanie,
- nie nawiązuje kontaktu wzrokowego,
- „zakłada, że słuchacze już znają jego przedmiot i prowadzi zajęcia, np. używając niezrozumiałych sformułowań”,
- „czyta na wykładach książkę wcześniej przez siebie napisaną – jest tak zachwycony swoją wiedzą, że za oczywiste przyjmuje, że to, co wykłada, muszą wszyscy rozumieć”
- „nie jest konkretny, coś tłumaczy, ale sam nie do końca wie, czego oczekuje”,
- „nie potrafi urozmaicić zajęć ciekawymi opowiadaniem z własnego doświadczenia”,
- nie pyta, czy wszystko jest dla studentów zrozumiałe,
- „prowadzi zajęcia w sposób monotony, przez co ciężko jest się na nich skupić i cokolwiek z tych zajęć wynieść, dyktuje samą teorię z książek”,
- „zanudza, nie ma pomysłu na prowadzenie zajęć”,
- jest flegmatyczny,
- nie stara się ciekawie przedstawić podejścia problemowego w omawianym temacie,
- nie podaje zagadnień na egzamin,
- mało czytelnie przedstawia swoje wymagania albo przedstawia je w sposób niezrozumiały,
- zmienia zasady zaliczeń i nie informuje o tym wcześniej (oszukuje studentów),
- wprowadza zbyt rygorystyczne zasady na swoich wykładach,
- uniemożliwia poprawę oceny,
- kolokwium przeprowadza na „ostatnią chwilę”,

- ma lekceważący stosunek do studentów albo jest obojętny w stosunku do nich,
- traktuje wykłady nieobowiązkowe jako obowiązkowe.

Respondenci są uważnymi obserwatorami i chociaż ich słowa krytyki są ostre, to mogą stanowić podłoże do refleksji dla czytających analizę tego sondażu nauczycieli akademickich. Wszelkie umiejętności, także komunikacyjne, można doskonalić nieustannie, zatem wyniki tego sondażu mają służyć przede wszystkim autorefleksji. Dobrym sposobem uniknięcia późniejszego niezadowolenia studentów z jakości komunikacji jest zadanie pytań, najlepiej w formie anonimowej, o oczekiwania w stosunku do danego przedmiotu, a później monitorowanie, czy te oczekiwania są realizowane i czy są możliwe do spełnienia. Informacja zwrotna jest niewątpliwie potrzebna i pomocna w doskonaleniu własnych umiejętności komunikacyjnych. W rozdziale skupiono się głównie na błędach popełnianych przez nauczycieli akademickich w trakcie procesu nauczania, ale należy zaznaczyć, że również w odniesieniu do studentów można sformułować uwagi, które będą służyły skuteczniejszej komunikacji z ich strony.

Rola nauczyciela akademickiego pozostaje nadal znacząca w procesie kształcenia, ale wymaga tworzenia i organizowania środowiska skoncentrowanego na uczącym się studencie, na jego możliwościach i potrzebach, przy jego aktywnym oraz partnerskim współuczestnictwie. Oznacza to zatem zmiany w procesie kształcenia w następujących kierunkach:

- od koncentracji na realizacji programu do koncentracji na umożliwieniu realizacji potrzeb uczących się studentów,
- od koncentracji na przekazie wiedzy do koncentracji na udzielaniu pomocy w jej rozumieniu,
- od koncentracji na kształceniu poznawczym do wspierania uczenia się w całym bogactwie i we wszystkich formach,
- od inicjatywy i kontroli nauczyciela oraz jego odpowiedzialności za proces kształcenia, a także jego wyników, do wspólnej inicjatywy, kontroli oraz odpowiedzialności,
- od utrzymania takiego samego czasu uczenia się dla wszystkich studentów do umożliwienia każdemu studentowi osiągnięcia pożądanego wyniku w czasie, który jest mu na to potrzebny.

Biorąc pod uwagę te zmiany, nauczyciel akademicki przestaje pełnić w procesie kształcenia funkcję kierowniczą, studenci zostają uwolnieni od funkcji tylko wykonawczej, a dotychczasowe relacje ustępują miejsca partnerstwu, w którym nauczyciel staje się dla studenta przewodnikiem po świecie wartości i wiedzy. Nauczyciel akademicki i studenci stają się współuczestnikami i współpartnerami w procesie kształcenia, ich wspólnym celem staje się rozwijanie potencjału tkwiącego w studentach oraz zwiększanie możliwości uczenia się, a działania przez nich podejmowane w procesie kształcenia powinny być temu podporządkowane. Realizacja tego celu będzie możliwa przy wzroście aktywności studentów, ich samodzielności i odpowiedzialności. Nauczyciel akademicki, realizując wymienione cele, nie powinien również zapominać o odpowiedzialności i zróżnicowaniu podejmowanych działań

oraz o tym, że jego zadaniem jest inspiracja, stymulacja i ułatwianie uczenia się studentów, a nie jedynie przekaz wiedzy<sup>17</sup>.

## 6.6. Pozbawianie uczelni barier komunikacyjnych

Metody doskonalenia skuteczności komunikowania się można podzielić na indywidualne i organizacyjne. Umiejętnością indywidualną jest umiejętność słuchania, oznaczająca koncentrowanie się słuchacza na przekazywanych treściach, cierpliwość. Ważna jest również umiejętność zadawania pytań. Poza zdolnością dobrze słuchania duże znaczenie ma sprzężenie zwrotne, które jest ułatwione poprzez dwustronne komunikowanie się. Nadawca powinien mieć również świadomość znaczenia, jakie odbiorcy mogą przypisywać rozmaitym słowom. Istotne jest także utrzymanie wiarygodności, tzn. nieudawanie specjalisty w nieznałej dziedzinie. Bariery w komunikacji pomoże także przełamać wrażliwość, zarówno na punkt widzenia odbiorcy, jak i nadawcy. Skuteczność komunikowania się zwiększają trzy użyteczne umiejętności organizacyjne: śledzenie losów informacji, regulowanie jej przepływu oraz zrozumienie bogactwa różnych środków przekazu. Warto zatem sprawdzić po określonym czasie, czy informacja została odebrana i zrozumiana albo czy nie nastąpiło przeładowanie informacjami. Korzystanie z bogactwa dostępnych środków przekazu, a tym samym zróżnicowanie form przekazywanych informacji w zależności od treści – również sprzyja sprawnej komunikacji<sup>18</sup>.

Nauczyciel akademicki może się przyczynić do likwidacji barier komunikacyjnych na uczelni w części dotyczącej jego relacji ze studentami. Przeprowadzone badanie wskazało wiele błędów występujących po stronie nauczyciela akademickiego, dotyczących m.in.:

- formy prowadzenia wykładów,
- braku staranności o jakość nauczania,
- braku zainteresowania, czy studenci rzeczywiście zrozumieli przekaz,
- braku dbałości o przydatność przekazywanych treści studentom,
- małej troski o właściwe relacje ze studentami.

Te błędy można naprawić poprzez naukę właściwych umiejętności komunikacyjnych. Umiejętności w zakresie komunikacji odgrywają istotną rolę w prowadzonym dialogu, ponieważ mogą przyczyniać się do wzmacniania wzajemnych relacji, ale też mogą być źródłem najróżniejszych problemów. *Umiejętność* jest tłumaczona jako zestaw zachowań ukierunkowanych na osiągnięcie określonego rezultatu. Przeważnie to cele definiują umiejętności. Umiejętności można analizować, badać na wielu różnych poziomach, a te poziomy odzwierciedlają ich abstrakcyjne wymiary. Niektóre umiejętności komunikacyjne są szczególnie specyficzne oraz rzeczowe – to umiejętności cząstkowe. Stanowią one składniki umiejętności bardzo rozleg-

<sup>17</sup> A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 140–142.

<sup>18</sup> R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami, op. cit.*, s. 610–612.

tych, a składają się na nie takie zachowania jak gesty, kontakt wzrokowy, śmiech, stosowane słownictwo, różnorodność głosu itp. Inne umiejętności komunikacyjne, tzw. trzonowe, są bardziej rozległe, ogólniejsze i stanowią układ umiejętności cząstkowych. Do umiejętności trzonowych, wykorzystywanych w kontekstach interpersonalnych, można zaliczyć: koordynację, panowanie nad sobą, ekspresyjność i uważność. Koordynacja pozwala na sprawny przebieg interakcji, a składa się na nią regulowanie kolejności wypowiedzania się i rozwoju tematów rozmowy, podtrzymywanie konwersacji i przystępowanie do rozmów oraz ich opuszczanie. Z kolei panowanie nad sobą oznacza umiejętność okazywania kontroli oraz pewności. Brak tej umiejętności wywołuje wrażenie, że osoba komunikująca się jest niespokojna, nerwowa, nieśmiała i lękliwa. Panowanie nad sobą jest szczególnie ważne, ponieważ osoba przejawiająca tę umiejętność uznawana jest kompetentną, pewną siebie, skoncentrowaną, zmotywowaną, a także asertywną. Natomiast ekspresyjność oznacza umiejętność kierowania komunikacją werbalną i niewerbalną i w głównej mierze polega na mimice twarzy, gestach, zróżnicowaniu głosu, a także doborze słów. Istotna w interakcjach jest również uważność, ponieważ jej celem jest zachowywanie się w taki sposób, który sprawia, że osoba, z którą prowadzony jest dialog, angażuje się w interakcję<sup>19</sup>.

Uczenie odbywa się między ludźmi, a więc jednym z elementów wskazujących na dojrzałość pedagogiczną jest zdolność do wspomagania technicznych umiejętności nauczania uwagą skierowaną ku ludziom – zatem niezwykle ważne są takie elementy jak:

- otwartość i troska nauczyciela, która przyczyni się do zwiększenia efektywnego uczenia się studentów,
- owocne dyskusje, które sprawią, że sala zajęciowa stanie się przestrzenią nauki, w której studenci i nauczyciele będą mogli bez obaw komunikować się ze sobą,
- skromniejsze wymagania w zamian za lepsze rezultaty (zamiast omówić każdy możliwy temat, lepiej jest pomóc uczestnikom opanować kilka zagadnień),
- cierpliwość nauczyciela sprzyjająca uczeniu się przez studentów,
- wiara będąca najistotniejszym składnikiem dobrego nauczania (podstawą uczenia się jest zaangażowanie)<sup>20</sup>.

Oprócz doskonalenia umiejętności komunikacyjnych przez nauczyciela akademickiego bariery komunikacyjne na uczelni można stopniowo zmniejszać poprzez skuteczną organizację w jej strukturze i sprawny przepływ informacji. Uwagi w tym zakresie podane przez studentów w przeprowadzonym badaniu dotyczyły m.in.:

- słabego dostosowania możliwości załatwienia formalności i uzyskania potrzebnych informacji do potrzeb studentów,
- mało skutecznego przepływu pilnych informacji,

<sup>19</sup> S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 350–360.

<sup>20</sup> J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 554–575.

- brak możliwości wypowiedzania się przez studentów np. na temat spraw drażliwych.

Wymienione przez studentów „słabe strony” uczelni można dosyć łatwo poprawić, kierując się doskonaleniem komunikacji. Należy jednak zaznaczyć, iż uczelnia będzie mogła poprawić komunikację, jeśli będzie świadoma popełnianych przez siebie błędów i będzie znała oczekiwania studentów. Potrzebne informacje może uzyskać w prosty sposób, np. poprzez regularne przeprowadzanie sondaży. Wyniki badań to jednak nie wszystko, bowiem dopiero odpowiednia reakcja na zgłaszane uwagi może się przyczynić do pokonywania barier komunikacyjnych, które w znaczny sposób dzielą uczelnię i studentów.

## 6.7. Podsumowanie

Skuteczna komunikacja na uczelni jest podstawą jakości kształcenia. W tym opracowaniu uwagę skupiono głównie na przedstawieniu barier utrudniających komunikację oraz na określeniu sposobów ich pokonywania. Doskonalenie komunikacji na uczelni można rozpocząć od autorefleksji. Świadomość popełniania własnych błędów pomoże określić, co należy poprawić, aby komunikacja była skuteczniejsza. Potrzebna jest również informacja zwrotna w tym zakresie, ponieważ samemu trudno czasem dostrzec popełniane błędy. Każda zmiana może zaczynać się od zadawania pytań. Nad własnymi umiejętnościami komunikacyjnymi można pracować, i w efekcie stopniowo je podnosić. Ludzie komunikują się, ponieważ potrzebują informacji, a w celu ich zdobycia – zadają pytania i jednocześnie muszą wiedzieć, które pytania przyniosą najwięcej korzyści. Umiejętność zadawania pytań jest współcześnie bardzo potrzebna do tego, aby komunikacja była efektywna. Zadawanie pytań jest jedną z najważniejszych umiejętności determinujących to, co się zdarzy, a jej opanowanie pomaga osiągnąć zamierzone cele. Jakość zadawanych pytań jest podstawą decyzji oraz konsekwencji, do których ostatecznie prowadzą<sup>21</sup>.

Poruszony temat komunikacji jest aktualny. Komunikacja na uczelni ma wpływ na jakość kształcenia. Umiejętność łączenia tego, co nowe, ze starym – *nova et vetera* – stanowi dewizę twórczego podejścia do poszukiwania lepszej jakości uczenia się, i ważna w tym okazuje się nauka myślenia. W uczeniu się myślenia najpierw powinno się zmierzać do zdefiniowania problemu, a następnie określić idealne rozwiązania, biorąc pod uwagę jak największą ilość faktów i informacji z różnych źródeł. Kolejnym krokiem jest próba przełamania dotychczasowych schematów: stawianie najróżniejszych pytań, kwestionowanie niektórych dotychczasowych rozwiązań i układanie licznych kombinacji. Tworzenie nowych połączeń sprzyja kreatywności. Ostatnim krokiem w uczeniu się myślenia powinna być weryfikacja przyjętego

---

<sup>21</sup> O. Rzycka, *Niezwykła moc zadawania pytań w zarządzaniu ludźmi*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010, s. 21–25.

rozwiązania, podczas której jest jeszcze możliwość, o ile to będzie potrzebne, uzupełnienia lub korekty<sup>22</sup>.

Działania każdej organizacji są determinowane przez oczekiwania interesariuszy, otoczenie. Zmiany, które dzisiaj są wszechobecne, nie omijają szkół wyższych. Wymogi wobec uczelni, chociażby ze strony studentów, dla których przecież ona funkcjonuje, są również bardzo wysokie. Studenci oczekują przede wszystkim przekazu wiedzy na wysokim poziomie i w atrakcyjnej, ciekawej formie. Nauczyciel akademicki, którego preferują, jest osobą kompetentną, rzetelną, dbającą o pozytywne relacje ze studentami. Praca nauczyciela akademickiego nie jest prosta, wymaga również specyficznych umiejętności, a dodatkowy stres zapewne może stanowić nieustanne poddawanie ocenie przez studentów. Dlatego ciągle dbałość o poziom komunikacji między nim a studentami, będąca przykładem dla studiujących, przyczynia się do zwiększenia efektywności uczenia.

### **Communication barriers at university and ways of overcoming them**

Key words: communication, communication barriers, verbal and non-verbal signals, improving communication at university

In this paper a question of communication at university was mentioned. The efficient communication takes place when the recipient understands the sender's information. If the sender's information determines precisely his intentions and expectations then probably the recipient will understand the information in a way intended by the sender. However, it is not a simple task because the fact of listening itself does not mean understanding what was being said. In this paper it was determined what barriers can create favourable conditions for inappropriate communication at university and chosen rules of efficient communication were presented. The ability to communicate is an essence of the efficient didactic interaction in the process of learning. If a university teacher wants to establish good relations with students he should respect them, remember about their rights, predispositions and abilities as well as treat them as adults. It also should be mentioned that communication barriers can appear at any stage of a communication activity and can be provoked both by the recipient or the sender as well.

---

<sup>22</sup> J. Placha, *O lepszą jakość uczenia się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010, s. 44–45.



## ROZDZIAŁ 7

### ZARZĄDZANIE ZASOBAMI LUDZKIMI W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM WEDŁUG MODELI DOSKONAŁOŚCI<sup>1</sup>

#### 7.1. Wprowadzenie

W tej części opracowania omówiono możliwości wykorzystania koncepcji TQM (Total Quality Management – zarządzania przez jakość) w procesie zarządzania uczelniami oraz wdrażania metodyki samooceny opartej na tzw. modelach doskonałości (EFQM – European Foundation for Quality Management, MBQA – Malcolm Baldrige Quality Award). Wskazano na możliwości wykorzystania zaleceń samooceny do zarządzania zasobami ludzkimi.

Konstrukcja opracowania wynika z dwóch podstawowych założeń:

1. Wdrożenie systemów zgodnych z normami ISO może – jak wskazuje praktyka – wpłynąć na dalsze prace związane z wdrożeniem TQM<sup>2</sup>. Niektóre polskie uczelnie zdecydowały się na wdrożenie systemów zarządzania jakością, co w dużym stopniu wpłynęło na uporządkowanie sfery organizacyjnej, ale nie wpływa na jakość procesów dydaktycznych.
2. Jednym z najważniejszych kryteriów modelu doskonałości jest zarządzanie zasobami ludzkimi<sup>3</sup>.

Założenia te wynikają z analizy literatury dotyczącej stosowania koncepcji TQM w uczelniach brytyjskich, amerykańskich, hiszpańskich i tureckich. W opracowaniu zostaną przedstawione także analizy dotyczące procedur rekrutacji, oceniania i rozwoju pracowników uczelni akademickich, na przykładach publicznej i niepublicznej szkoły wyższej w Polsce oraz jednego z uniwersytetów w Wielkiej Brytanii.

Procesy kadrowe na uczelniach zostały opisane na podstawie analizy dostępnej literatury przedmiotu, dodatkowo przeprowadzono sondę elektroniczną, w któ-

---

<sup>1</sup> Autorzy: Marek Bugdol, Izabela Stańczyk, Justyna Bugaj – Instytut Ekonomii i Zarządzania, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

<sup>2</sup> P.B. Sakthivel, G. Rajendran, R. Raju, *TQM Implementation and Student's Satisfaction of Academic Performance*, „The TQM Magazine” 2005, nr 17 (6), s. 573–589.

<sup>3</sup> A. Calvo-Mora, J.L. Leal, A. Roldan, *Relationship between EFQM Model Criteria: a Spanish University*, „Total Quality Management” 2000, nr 16 (6), s. 741–770.

rej wybrani eksperci (odpowiedzialni za procesy kadrowe na uczelniach) zostali poproszeni o odpowiedź między innymi na takie pytania jak:

1. Czy na uczelni przeprowadza się ocenę pracowników naukowo-dydaktycznych inną niż wynikającą z ustawy (raz na cztery lata)? Jak taki proces przebiega?
2. Czy i w jaki sposób ocena pracowników jest powiązana z innymi procesami kadrowymi (np. wynagrodzeniem, premiovaniem, ścieżką rozwoju zawodowego)?
3. Jak wygląda przebieg procesu rekrutacji nowych pracowników na stanowiska naukowo-dydaktyczne?
4. Czy na uczelni są wdrażane systemy zapewnienia jakości w zakresie ZZL dotyczące kadry naukowo-dydaktycznej?

W przypadku polskich uczelni na wielkość i jakość kadry akademickiej wpływają nie tylko uregulowania prawne wynikające z Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym. Na przełomie XX i XXI wieku obserwuje się takie negatywne zjawiska jak: wieloletowość (wynikająca z umasowienia niektórych kierunków studiów), niedoetatyzowanie (najczęściej w małych ośrodkach naukowych) oraz nadetatyzację (najczęściej w dużych uczelniach, o mało popularnych kierunkach studiów). Rodzaje podpisywanych kontraktów i umów z pracownikami akademickimi wynikają z ogólnie przyjętych na danej uczelni: liczebności grup studenckich, przypisanego (uzgodnionego w ramach możliwości wynikających z ustawy) im pensum w zależności od poszczególnych grup pracowniczych (np. asystent, adiunkt, profesor) oraz rodzaju realizowanych zajęć (np. ćwiczenia, wykłady). Na wielkość zapotrzebowania kadrowego wpływa także popularność kierunków kształcenia.

## 7.2. Dotychczasowe doświadczenia z wdrażaniem TQM na uczelniach

TQM stosunkowo szybko stał się przedmiotem zainteresowania osób odpowiedzialnych za zarządzanie uczelniami. Ze względu na swój holistyczny wymiar i dużą zdolność przystosowawczą TQM od początku lat 90. cieszył się dużym powodzeniem na uczelniach brytyjskich i amerykańskich<sup>4</sup>.

Oprócz TQM próbowano z różnym powodzeniem wdrażać systemy zgodne z normami ISO, metody Quality of Design, Quality of Conformance<sup>5</sup>. Aktualnie TQM

<sup>4</sup> Ch.N. Madu, Ch.-H. Kuei, *Total Quality Management in the University: A Quality Code of Honor*, „Total Quality Management” 1994, nr 5 (6), s. 375–390. D. Billing, *Managing Quality Policy and Project in a University*, „Total Quality Management” 1996, nr 7 (2), s. 203–212. G.S. Vazzana, J.K. Winter, *Can TQM Fill a Gap in Higher Education?*, „Journal of Education for Business” 1997, nr 72 (5), s. 313–317. J.V. Koch, L.F.J. Fisher, *Higher Education and Total Quality Management*, „Total Quality Management” 1998, nr 9 (8), s. 659–668. G. Vazzana, J. Elfrik, D.P. Bachman, *A Longitudinal Study of Total Quality Management Processes in Business College*, „Journal of Education for Business” 2000, nr 76 (2), s. 69–75.

<sup>5</sup> D. Grant, E. Mergen, S. Widrick, *A Comparative Analysis of Quality Management in US and International Universities*, „Total Quality Management & Business Excellence” 2004, nr 15 (4), s. 423–438.

staje się przedmiotem zainteresowań w innych państwach, na przykład w Turcji<sup>6</sup> czy na Litwie<sup>7</sup>.

Uczelnie opracowywały szczegółowe plany wdrażania TQM<sup>8</sup>, w których uwzględniano:

- ideę klienta wewnętrznego,
- cele i plany jakości,
- intensywne szkolenie pracowników,
- zaangażowanie pracowników (zrezygnowano z obwiniania pracowników za błędy systemu, zachęcano ich do współpracy).

W planach tych dążono do satysfakcjonowania pracowników i klientów zewnętrznych, wprowadzano standardy usług i specjalnie zaprojektowane systemy zapewnienia jakości kształcenia.

TQM z jednej strony miał być koncepcją ściśle dopasowaną do procesów zarządzania samą uczelnią, z drugiej jednak zastanawiano się nad tym, czy dzięki niemu uda się poprawić jakość samych procesów edukacyjnych, uczynić te procesy skutecznymi – co miało być widoczne w nowych kompetencjach absolwentów. Niektórzy autorzy<sup>9</sup> słusznie zauważali, że możliwa była poprawa skuteczności i efektywności realizowanych procesów edukacyjnych pośrednio, za pomocą działań, które są charakterystyczne dla TQM. Głównie chodzi tutaj o:

1. *empowerment* pracowników,
2. koncentrację na jakości, a nie na ilości,
3. dyscyplinę informacji,
4. pracę grupową (zespoły interdyscyplinarne, międzywydziałowe itp.).

Oprócz zwolenników idei TQM pojawili się również jej krytycy, którzy zauważyli, że wiele cennych inicjatyw przyczynia się tylko do poprawy funkcjonowania administracji, a całej uczelni potrzebne są nowe rozwiązania – przede wszystkim nowoczesne technologie (w tym wprowadzenie *e-learningu*), ścisła współpraca z biznesem<sup>10</sup> – oraz że uczelnie nie mogą stosować tych samych technik, co organizacje produkcyjne.

Wiele uczelni kształcących na takich kierunkach, jak ekonomia czy zarządzanie, wdrożyło zasady TQM<sup>11</sup>. Sukces ten polegał na tym, że potrafiły one dobrze współpracować z otoczeniem. Wszystkie te uczelnie włączyły w proces doskonalenia usług byłych studentów, pracodawców, liderów biznesu itp. Na wielu uczelniach utworzono komitety doradcze pomagające w planowaniu strategicznym oraz

---

<sup>6</sup> E. Bayraktar, E. Tatoglu, S. Zaim, *An Instrument for Measuring the Critical Factors of TQM in Turkish Higher Education*, „Total Quality Management & Business Excellence” 2008, nr 19 (6), s. 551–574.

<sup>7</sup> P. Vanagas, M. Vanagas, *Development of Total Quality Management in Kaunas University of Technology*, „Engineering Economics” 2008, nr 5994, s. 67–75.

<sup>8</sup> D. Billing, *Managing Quality Policy and Project in a University*, „Total Quality Management” 1996, nr 7 (2), s. 203–212.

<sup>9</sup> G.S. Vazzana, J.K. Winter, *Can TQM Fill a Gap in Higher Education?*, *op. cit.*

<sup>10</sup> J.V. Koch, L.F.J. Fisher, *Higher Education and Total Quality Management*, *op. cit.*

<sup>11</sup> G. Vazzana, J. Elfrik, D.P. Bachman, *A Longitudinal Study of Total Quality Management Processes in Business College*, *op. cit.*

we wdrażaniu TQM, uprawomocniono jednostki organizacyjne, stosowano *benchmarking*.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują na to, że uczelnie mają zarówno cechy sprzyjające TQM, jak i takie, które odbiegają od podstawowych jakościowych zasad. Uczelnie, które wdrażały TQM, starały się wykorzystywać swoje silne strony. Przykładem może być fakt, że uniwersytet jest organizacją uczącą się, nastawioną na pracę zespołową, zaangażowanie na rzecz poprawy jakości kształcenia, społeczną odpowiedzialność i troskę o środowisko oraz dbającą o w miarę dobry system komunikacji między pracownikami a studentami<sup>12</sup>. Aktualnie dobre uczelnie współpracują z organizacjami przemysłowymi, które pomagają im wdrażać, a później oceniać TQM<sup>13</sup>. Niektóre uczelnie traktują TQM jako narzędzie ułatwiające kontakt z otoczeniem. Proces pozyskiwania studentów w coraz większym zakresie wymaga znajomości narzędzi marketingowych, dlatego i w tym obszarze upatrywana jest jego przydatność<sup>14</sup>.

Kiedy analizowane są procesy wdrażania TQM, to należy pamiętać o różnicach strukturalnych, szerzej – kulturowych – oraz o różnicach w samym poziomie zarządzania między uczelniami w poszczególnych państwach. Większość badań dowodzi, że projakościowe inicjatywy wymagają silnego przywództwa<sup>15</sup>.

Na uczelniach istnieje specyficzny charakter przywództwa. Podczas gdy w organizacjach usługowych czy przemysłowych projakościowej polityce sprzyja silne przywództwo, to na uczelni powstaje problem skoncentrowania tego potencjału. Z jednej strony silną pozycję ma rektor, z drugiej zaś władza administracyjna należy do kanclerza. Powstaje podział, który obserwowany jest również w służbie zdrowia (dyrektor administracyjny – ordynator). O ile postać rektora jest znana, o tyle niektórzy pracownicy nie wiedzą, kto jest kanclerzem. Z opisanych doświadczeń wynika, że realizacja TQM jest powiązana ściśle z koncentracją na jakości, a nie na ilości. Takie założenie klóci się z koniecznością przyjmowania jak największej liczby studentów (bo od tego uzależniony jest byt uczelni).

---

<sup>12</sup> Ch.N. Madu, Ch.-H. Kuei, *Total Quality Management in the University: A Quality Code of Honor*, *op. cit.*

<sup>13</sup> J. Henderson, R. McAdam, D. Leonard, *Reflecting on TQM Based University / Industry Partnership: Contribution to Research Methodology and Industrial Learning*, „Management Decision” 2006, nr 44 (10), s. 1422–1440.

<sup>14</sup> L. Weinstein, *The Application of a Total Quality Management Approach to Support Student Recruitment in Schools of Music*, „Journal of Higher Education Policy & Management” 2009, nr 31 (4), s. 367–377.

<sup>15</sup> K. Christopher, *TQM and Government*, „Journal for Quality & Participation” 2009, nr 32 (3), s. 27–31.

### 7.3. Samoocena uczelni

Modele samooceny były stosowane w uczelniach wdrażających TQM<sup>16</sup> głównie po to, aby zdefiniować poszczególne kryteria, połączyć wszystkie działania w jeden klarowny model (tak samo postępowały inne organizacje na całym świecie). Przykładowo na uczelniach brytyjskich stosowano model EFQM z zamiarem wzmocnienia kultury zorientowanej na obsługę klientów, ale równocześnie wykorzystywano doświadczenia innych organizacji z sektora publicznego<sup>17</sup>. Model EFQM jest stosowany również na uczelniach hiszpańskich<sup>18</sup>.

Z badań wynika, że istnieje pozytywna zależność między procesami zarządzania (kryterium modelu) a wynikami w zakresie zarządzania ludźmi i w odniesieniu do studentów<sup>19</sup>. Za kluczowe procesy uznaje się takie, które są związane z administracją i usługami, kształceniem i badaniami. Wyniki działalności muszą obejmować – z uwzględnieniem przytaczanych procesów:

- satysfakcję klientów z usług administracyjnych,
- uznanie rynku dla kompetencji absolwentów,
- zakres pracy naukowej i jej wpływ na różne obszary nauki.

Wykazano, że spośród dziewięciu kryteriów modelu ważną rolę odgrywa przywództwo (i zaangażowanie przywódców). Z przywództwem związane są kwestie planowania jakości i podejmowania wielu ważnych jakościowych inicjatyw, ale podstawowym filarem jest zarządzanie zasobami ludzkimi.

Ważną rolę pełnią przywódcy, którzy powinni rozwijać wizję i misję uczelni, być osobiście zaangażowani w doskonalenie systemu zarządzania, wzmacniać kulturę doskonałości, identyfikować zmiany, zarządzać zmianami, zarządzać relacjami zewnętrznymi i wewnętrznymi.

Na uczelniach amerykańskich największym uznaniem cieszy się model M. Baldrige'a, który traktowany jest zarówno jako sposób poprawy zarządzania, jak i jako narzędzie edukacyjne<sup>20</sup>. Model M. Baldrige'a jest koncepcją całościową,

<sup>16</sup> Ch.N. Madu, Ch.-H. Kuei, *Total Quality Management in the University*, *op. cit.*; D. Grant, E. Mergen, S. Widrick, *A Comparative Analysis of Quality Management in US and International Universities*, *op. cit.*; M.T. Hides, J. Davies, S. Jackson, *Implementation of EFQM Model Self-Assessment in the Higher Education Sector – Lessons Learned from Other Sector*, „TQM Magazine” 2004, nr 16 (3), s. 194–201; J. Jose, S. de Juana-Espinosa, *EFQM Model Self-Assessment Using a Questioners Approach in University Administrative Service*, „TQM Magazine” 2007, nr 19 (6), s. 604–616; A. Calvo-Mora, A. Leal, J.L. Roldan, *Relationship between EFQM Model Criteria: a Spanish University*, *op. cit.*; R. Natarajan, B. Barger, *Improving Performance Through the Baldrige Organizational Profile: An Application in Business Education*, „Academy of Educational Leadership Journal” 2008, nr 12, s. 63–82.

<sup>17</sup> M.T. Hides, J. Davies, S. Jackson, *Implementation of EFQM Model Self-Assessment in the Higher Education Sector – Lessons Learned from Other Sector*, *op. cit.*

<sup>18</sup> J. Jose, S. de Juana-Espinosa, *EFQM Model Self-Assessment Using a Questioners Approach in University Administrative Service*, *op. cit.*

<sup>19</sup> A. Calvo-Mora, A. Leal, J.L. Roldan, *Relationship between EFQM Model Criteria: a Spanish University*, *op. cit.*

<sup>20</sup> J. Jacobsen, *Leading Faculty and Staff to a Baldrige-Based School*, „Journal of Quality and Participation” 2006, nr 29 (4), s. 8–10. R. Natarajan, B. Barger, *Improving Performance Through the Baldrige Organizational Profile: An Application in Business Education*, *op. cit.*

obejmującą wiele obszarów funkcjonowania uczelni. Według tego modelu (wersja 2009) należy m.in.: identyfikować te czynniki, które wpływają na satysfakcję pracowników, angażować ich, zapewniać otwartą komunikację, kreować kulturę jakości (na którą składają się różne idee, pomysły – często zróżnicowane), budować system wsparcia obejmujący wynagrodzenie, motywację – w tym:

- nagrody,
- uznanie wysiłków pracowników;
- promować zachowania etyczne i proinnowacyjne;
- wyznaczać kluczowe kompetencje personelu;
- stosować zasady zarządzania wiedzą;
- ustawicznie szkolić pracowników.

Według modelu samooceny EFQM (wersja 2009) należy:

- planować zasoby ludzkie,
- identyfikować kompetencje i wiedzę (rozwijać kompetencje),
- stosować *empowerment*,
- prowadzić dialog w całej organizacji,
- uznawać indywidualne wysiłki.

Samoocenę można łączyć z innymi narzędziami strategicznej oceny samodzielnej jednostki (uczelni, wydziału, zakładu), np. z Balance Scorecard<sup>21</sup>. W przypadku oceny jakości świadczonych usług lub dokonań indywidualnych nauczycieli akademickich ten typ oceny uwzględniał poziom wymaganych wskaźników, w których skład wchodziły np. takie zmienne jak: liczba cytacji, liczba opublikowanych artykułów, miejsce jednostki w rankingach (międzynarodowych), poziom rotacji studentów, pozycja, jaką pełnią absolwenci w praktyce, liczba opublikowanych książek.

#### 7.4. Niektóre zalecenia dotyczące procesów zarządzania zasobami ludzkimi – zgodne z założeniami TQM

Zasady dotyczące tworzenia i realizowania polityki kadrowej na uczelniach publicznych i niepublicznych różnią się znacznie. Wynika to szczególnie ze sposobu kierowania tymi jednostkami oraz z podejścia do generowania zysku. Potrzeby kadrowe uzależnione są od atrakcyjności i wielkości uczelni (w tym usytuowania geograficznego) oraz popularności kierunków i specjalności przez nią oferowanych. Jednak rzadko w tych przypadkach można mówić o planowaniu kadrowym.

W świetle aktualnie obowiązujących regulacji prawnych czynnikami decydującymi o wielkości kadry akademickiej na uczelniach są między innymi:

1. liczba studentów oraz liczebność grup studenckich;
2. standardy kształcenia;
3. liczba godzin dydaktycznych;
4. minima kadrowe;

<sup>21</sup> D.F. Beard, *Successful Application of the Balance Scorecard in Higher Education*, „Journal of Education for Business” 2009, nr 84 (5), s. 275–282.

5. pensum dydaktyczne poszczególnych grup pracowniczych (np. asystent, adiunkt, profesor) i sposób jego rozliczania;
6. zapotrzebowanie na kadre związane z rodzajem wykonywanych zajęć dydaktycznych w podziale na poszczególne grupy pracowników (wykłady, ćwiczenia, inne zajęcia).

Zasady nadal obowiązujące w uczelniach, dotyczące zapotrzebowania kadrowego, wynikają z Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym. Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego w drodze rozporządzenia definiuje warunki, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia. Stąd też wynika niezbędna ilość nauczycieli akademickich zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy, posiadających tytuł lub stopień naukowy, zaliczanych do minimum kadrowego. Oprócz tego uczelnia powinna jeszcze spełnić wymóg utrzymania proporcji liczby tych nauczycieli akademickich w stosunku do liczby studentów na danym kierunku studiów (Rozporządzenie MNiSW z dnia 27 lipca 2006 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia).

W szkolnictwie wyższym wyróżnić można dwie grupy pracowników:

1. nauczycieli akademickich – w tym naukowców, pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych, lektorów i dyplomowanych bibliotekarzy, dyplomowanych pracowników dokumentacji i informacji naukowej;
2. administrację – czyli specjalistów pracujących na różnych szczeblach w strukturach uczelni, wspomagających pracę nauczycieli akademickich zarówno w części naukowej, jak i dydaktycznej.

Czas pracy<sup>22</sup> nauczyciela akademickiego jest określony zakresem jego obowiązków dydaktycznych, naukowych i organizacyjnych. Zasady ustalania zakresu obowiązków, rodzaje zajęć dydaktycznych objętych zakresem tych obowiązków, w tym wymiar zadań dydaktycznych dla poszczególnych stanowisk oraz zasady obliczania godzin dydaktycznych, określa senat uczelni. Roczny wymiar zajęć wynikający z ustawy, będący wyznacznikiem, w obszarze którego określa się pensja poszczególnych nauczycieli akademickich, wynosi:

1. od 120 do 240 godzin dydaktycznych – dla pracowników naukowo-dydaktycznych;
2. od 240 do 360 godzin dydaktycznych – dla pracowników dydaktycznych;
3. od 300 do 540 godzin dydaktycznych – dla pracowników dydaktycznych zatrudnionych na stanowiskach lektorów i instruktorów lub równorzędnych.

W uczelniach państwowych nauczyciele akademicy z tytułem doktora zatrudnieni na etacie adiunkta najczęściej są pracownikami naukowo-dydaktycznymi (pkt 2), kontrakty podpisuje się na około dziewięć lat – do momentu uzyskania (lub nie) kolejnego stopnia naukowego. Po tym okresie są im proponowane stanowiska starszych wykładowców z pensum dydaktycznym, znacznie wyższym (pkt 3).

<sup>22</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365, z 2006 r., nr 46, poz. 328, art. 130, ust. 1–8.

W uczelniach prywatnych częściej spotykane są umowy okresowe na stanowiskach dydaktycznych (pkt 3), a wynika to głównie z braku potrzeby (przymusu – głównie jeśli chodzi o pierwszy stopień studiów) prowadzenia badań naukowych (są wymagane w przypadku studiów drugiego i trzeciego stopnia, choć nie w takim wymiarze jak na uczelniach publicznych).

Szczegółowy zakres i wymiar obowiązków nauczyciela akademickiego ustala kierownik jednostki organizacyjnej określonej w statucie (Tabela 1).

W dalszej części opracowania analizie będą podlegać tylko stanowiska dotyczące nauczycieli akademickich. Do stanowisk tych (zgodnie z Tabelą 2) można zaliczyć między innymi adiunkta, wykładowcę bądź profesora wizytującego.

Tabela 1. Wysokość pensum i przykładowe wysokości zniżek od pensum w zależności od zajmowanego stanowiska pracy

Wysokość pensum	Zniżki od pensum
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pracownicy samodzielni: profesor, doktor habilitowany – 180 godzin;</li> <li>• adiunkt, asystent – 210 godzin;</li> <li>• asystent w pierwszym roku zatrudnienia – 180 godzin;</li> <li>• wykładowca, starszy wykładowca – 360 godzin;</li> <li>• lektor, instruktor – 540 godzin;</li> <li>• lektor, instruktor w pierwszym roku zatrudnienia – 510 godzin;</li> <li>• lektor obcokrajowiec – 360–540 godzin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rektor – nie więcej niż o 120 godzin;</li> <li>• prorektor – o 90 godzin;</li> <li>• dziekan – o 90 godzin;</li> <li>• prodziekan – o 60 godzin;</li> <li>• dyrektor instytutu – o 60 godzin;</li> <li>• z-ca dyrektora instytutu – o 60 godzin;</li> <li>• dyrektor biblioteki – o 60 godzin;</li> <li>• członek Państwowej Komisji Akredytacyjnej – o 90 godzin;</li> <li>• członek Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego – o 90 godzin.</li> </ul> <p>Wszystkie zniżki udzielane są przez rektora na wniosek zainteresowanego.</p>

Źródło: fragment uchwały senatu jednej z uczelni publicznych.



Tabela 2. Powiązania między grupami pracowników a zajmowanymi przez nich stanowiskami

Grupy pracowników	Zajmowane stanowiska
Pracownicy naukowo-dydaktyczni i dydaktyczni	Profesor zwyczajny Profesor nadzwyczajny Profesor wizytujący Adiunkt Asystent
Pracownicy dydaktyczni	Docent Starszy wykładowca Wykładowca Lektor lub instruktor
Dyplomowani bibliotekarze oraz dyplomowani pracownicy dokumentacji i informacji naukowej	Starszy kustosz dyplomowany, starszy dokumentalista dyplomowany Kustosz dyplomowany, dokumentalista dyplomowany Adiunkt biblioteczny, adiunkt dokumentacji i informacji naukowej Asystent biblioteczny, asystent dokumentacji i informacji naukowej

Źródło: opracowanie własne na podstawie ustawy o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw, za: [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gAllery/10/85/10858/20100910\\_projekt\\_ustawy\\_szkolnictwo\\_wyzsze.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/10/85/10858/20100910_projekt_ustawy_szkolnictwo_wyzsze.pdf) (dostęp: 4.12.2010).

Strukturę stanowisk nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych w Polsce w 2008 roku przedstawia Tabela 3.

Tabela 3. Struktura stanowisk nauczycieli akademickich w uczelniach publicznych w Polsce w 2008 roku

Nauczyciele akademicy		
Stanowisko	Liczba	% ogółem
Profesorowie	17 274	21
Docenci	573	0,68
Adiunkci	35 706	42
Asystenci	12 472	15
Starsi wykładowcy	10 917	13
Wykładowcy	4719	6

Lektorzy	1348	2
Instruktorzy	911	1
Dyplomowani bibliotekarze	261	0,31
Ogółem	84 181	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Millward Brown SMG/KRC, *Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyzacji*, Warszawa 2010, s. 42.

W wyniku tych działań proces kadrowy został podzielony na etapy:

1. Nabór i rekrutację.
2. Rozwój.
3. Ocenę.
4. Motywowanie i wynagradzanie.
5. Zwalnianie.

W dalszej części opracowania szerzej opisano cztery pierwsze etapy. Wnioski zostały sformułowane na podstawie analizy dokumentów oraz przeprowadzonej wśród pracowników uczelni akademickich sondy internetowej, na przykładach publicznej i niepublicznej szkoły wyższej w Polsce oraz jednego z uniwersytetów w Wielkiej Brytanii. Wypowiedzi te nie mogły zostać uogólnione, autorzy traktowali je jako pilotaż do właściwych badań, będący cennym źródłem wiedzy. Informacje zdobyte w ten sposób stanowią podstawę do przygotowania i przeprowadzenia w przyszłości pogłębionych badań na temat realizacji składowych procesu kadrowego w uczelniach w Polsce.

## 1. Nabór

Zgodnie z zaleceniami TQM podczas naboru należy w większym stopniu identyfikować kompetencje pracowników; wynika to również z zasad wdrażania systemów znormalizowanych. Ocena kompetencji może być przeprowadzana:

- podczas procesu zatrudniania,
- w okresie kończącym adaptację (dotyczy adeptów nauki, nowych pracowników),
- w trakcie zatrudnienia (co może być powiązane z samooceną).

Na początku tego procesu należy określić, jakie są elementy składowe kompetencji, co można oceniać. Istnieje w tym zakresie wiele możliwości. Można też wybrać jedną z istniejących klasyfikacji kompetencji. Ocena kompetencji powinna uwzględniać dopasowanie pracownika nie tylko do konkretnego stanowiska pracy. Należy sprecyzować tzw. kluczowe kompetencje (TQM), na przykład:

- umiejętności pracy w zespole,
- umiejętności systemowego myślenia,
- odpowiedzialność za innych,
- znajomość systemów jakości,
- podatność na szkolenie.

W tym kontekście zachodzi potrzeba opracowania listy kluczowych kompetencji kadry dydaktycznej i naukowej. Uczelnie powinny mieć tutaj zagwarantowaną pełną swobodę w doborze metod i narzędzi badawczych.

Na wielkość zapotrzebowania kadrowego w uczelniach wpływają trendy społeczno-ekonomiczne, w tym wyż demograficzny (łączy się z popularnością studiów) oraz uregulowania prawne mobilizujące osoby pełniące funkcje kierownicze (w administracji rządowej i biznesie) do uzyskania dyplomu ukończenia przynajmniej I stopnia studiów.

Rekrutacja nauczycieli akademickich różni się znacznie w uczelniach publicznych i niepublicznych oraz w dużych uczelniach (prowadzących I, II i III stopień studiów w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym) i tych mniejszych, prowadzących tylko I stopień studiów. Wpływają na to różne zjawiska, między innymi:

- umasowienie kierunków studiów,
- *e-learning*,
- kontakty z organizacjami biznesowymi i rządowymi (poprzez realizację różnych projektów naukowych i dydaktycznych),
- profil uczelni (wynikający z jej misji i wizji) itd.

Rodzaje kontraktów w uczelniach publicznych i niepublicznych także się różnią: są zależne od wymienionych uwarunkowań, a różnicuje je: staż pracy, doświadczenie i tytuł naukowy. W przypadku młodszych pracowników częściej oferuje się okresowe umowy o pracę lub umowy cywilnoprawne, w przypadku samodzielnych pracowników – umowy mianowania lub stałe umowy o pracę.

W przypadku uczelni publicznych na każde stanowisko musi zostać ogłoszony konkurs. W myśl założeń nowej ustawy powinien on być ogłoszony odpowiednio wcześniej, a komunikat o tym powinien być umieszczony na specjalnie do tego przygotowanej podstronie internetowej (<http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/praca>, dostęp: 16.11.2010) na witrynie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Przykłady takich ogłoszeń przedstawione są na Rysunkach 1 i 2.

Jednak zatrudnienie pracownika w uczelni publicznej jest bardzo skomplikowane i czasochłonne. Można wyróżnić dwie ścieżki postępowania wynikające ze specyfiki stanowiska pracy, na które się poszukuje pracownika:

1. w ramach posiadanego miejsca pracy (w ramach posiadanego etatu);
2. w ramach nowego miejsca pracy (poprzez utworzenie nowego etatu).

W pierwszym przypadku procedura postępowania jest krótsza, a wymagania dotyczące nowego pracownika kompetencyjnie powinny odpowiadać wymaganiom związanym z posiadanym wakatem. W drugim przypadku procedurę trzeba uruchomić znacznie wcześniej, wykazując odpowiednie uzasadnienie potrzeby związanej z utworzeniem nowego miejsca pracy. Jednym z najważniejszych załączników do składanych dokumentów przez potencjalnego kandydata do pracy są referencje (w przypadku kierunków społecznych lub humanistycznych mile widziane od poprzednich pracodawców), w tym opinia opiekuna naukowego lub promotora oraz odpowiedni dorobek naukowy.

W przypadku uczelni niepublicznych sposób postępowania jest znacznie prostszy. Zbieranie informacji o potencjalnych kandydatach odbywa się przez cały rok.

MIASTO: **OPOLE**

STANOWISKO: **ADIUNKT**

DYSCYPLINA NAUKOWA:  
**Z DZIEDZINY NAUK PRAWNYCH**

DATA OGŁOSZENIA: **29.11.2010 r.**

TERMIN SKŁADANIA OFERT: **01.02.2011 r.**

LINK DO STRONY: <http://www.po.opole.pl/index.php?mod=u;u;praca&sub=infor>

SŁOWA KLUCZOWE: **ADIUNKT, NAUKI PRAWNE**

OPIS (tematyka, oczekiwania, uwagi):

Zainteresowanych prosimy o złożenie w terminie do **1 lutego 2011 r.** w sekretariacie Wydziału Zarządzania następujących dokumentów:

- podanie z motywacją udziału w konkursie
- CV
- kwestionariusz osobowy
- wykaz publikacji
- odpisy dyplomów
- opinia dr. hab. lub prof. n. prawnych o kandydacie
- kurs z przygotowania pedagogicznego

Rysunek 1. Przykładowe ogłoszenie na stanowisko pracy adiunkta zamieszczone na stronie ministerialnej (A)

Źródło: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/ministerstwo/Praca\\_dla\\_naukowcow/20101129\\_20110201\\_PO\\_adiunkt\\_z\\_dziedziny\\_nauk\\_prawnych.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Praca_dla_naukowcow/20101129_20110201_PO_adiunkt_z_dziedziny_nauk_prawnych.pdf) (dostęp: 4.12.2010).

Dokumenty gromadzone są przez dedykowaną do tego celu komórkę/osobę, która w odpowiednim momencie kontaktuje się z wybranymi osobami. Następnie przeprowadzana jest wstępna weryfikacja dokumentów oraz rozmowa kwalifikacyjna, która często przebiega w dwóch etapach. Pierwszy dotyczy ustalenia ogólnych wymagań dotyczących pracy i jest przeprowadzany przez przedstawiciela uczelni, w drugim uczestniczy już bezpośredni przełożony (kierownik zakładu, katedry, instytutu lub dziekan).

Tabela 4 przedstawia porównanie wymaganych dokumentów przy staraniu się o pracę na polskich uczelniach: publicznej i niepublicznej w przypadku kierunków ekonomicznych. Porównanie zostało dokonane na podstawie 11 komunikatów (5 z uczelni publicznych i 6 z uczelni niepublicznych) w 2009 roku; dotyczyły one poszukiwań kandydatów na stanowisko adiunkta w różnych zakładach związanych z realizacją programu dydaktycznego na kierunku ekonomia.

MIASTO: **Kraków**

STANOWISKO: **adiunkt lub asystent**

DYSCYPLINA NAUKOWA: **ekonomia, nauki o polityce**

DATA OGŁOSZENIA: **6.10.2010 r.**

TERMIN SKŁADANIA OFERT: **10.01.2011 r.**

LINK DO STRONY: <http://bip.uek.krakow.pl/index.php?id=343>

SŁOWA KLUCZOWE: **ekonomia, nauki o polityce, adiunkt, asystent, konkurs, zatrudnienie, nauczyciel akademicki**

OPIS (tematyka, oczekiwania, uwagi):

adiunkt lub asystent w Katedrze Europejskiej Integracji Gospodarczej na Wydziale Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.

Zgłoszenia nadsyłać mogą osoby, które wskażą Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie jako podstawowe miejsce pracy.

R y s u n e k 2. Przykładowe ogłoszenie na stanowisko pracy adiunkta lub asystenta na stronie ministerialnej (B)

Źródło: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/ministerstwo/Praca\\_dla\\_naukowcow/20101012\\_20110110\\_UEK\\_adiunkt\\_asystent\\_ekonomia.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Praca_dla_naukowcow/20101012_20110110_UEK_adiunkt_asystent_ekonomia.pdf) (dostęp: 4.12.2010).

T a b e l a 4. Przykładowe wymagania dotyczące kandydata na stanowisko pracy adiunkta na kierunku ekonomia

	<b>Uczelnie publiczne</b>	<b>Uczelnie niepubliczne</b>
Dyplom potwierdzający posiadanie tytułu doktorskiego	+ (wymagane)	+ (wymagane)
Doświadczenie biznesowe	+ (mile widziane)	+ (wymagane)
Certyfikat potwierdzający kompetencje pedagogiczne	+	+ (nie zawsze)
Certyfikaty językowe	+	+
Lista publikacji	+ (wymagane)	+ (mile widziane)

Źródło: opracowanie własne.

„W Europie pracownicy naukowcy są na ogół pracownikami państwowymi i bardzo rzadko pochodzą z zagranicy. We Francji, dla przykładu, tylko 2% pracowników naukowych urodziło się poza granicami tego kraju, podczas gdy w Szwajcarii, w której wiele szkół wyższych ma renomę międzynarodową, aż 25% pracowników uczelni pochodzi z zagranicy. Ponadto w Europie rzadko jest stosowana zasada, według której nie przyjmuje się do pracy absolwentów własnej uczelni. W USA tylko 7% kadry naukowej wywodzi się z własnych absolwentów, podczas gdy we Francji ponad 50%, a w Hiszpanii aż 95%”<sup>23</sup>.

W przypadku analizowanej uczelni anglosaskiej – ma ona dużą autonomię w zakresie zatrudniania, awansowania i zwalniania kadry. Wynika to z silnej konkurencji, jaką można zaobserwować na tamtym rynku edukacyjnym (dotyczy nie tylko studentów, ale również dobrych pracowników naukowych). To władze uczelni decydują o:

- liczbie pracowników akademickich;
- dostępnych etatach;
- rozkładzie etatów dla pracowników w zakładach, katedrach, instytutach i na wydziałach.

Dedykowani do tego celu pracownicy uczelni ogłaszają informacje o dostępnych etatach, samodzielnie (czasem w porozumieniu z innymi uczelniami w regionie) ustalają kryteria kwalifikacji kandydatów oraz określają wysokość premii, dodatków i możliwości awansu.

Jeśli chodzi o rozwiązania polskie, polegające na konieczności organizowania konkursów otwartych na określone stanowiska, to są one zgodne z zasadami TQM, przy czym organizacje stosujące TQM częściej posługują się pisemnymi testami, zadają pytania dotyczące szkoleń z zakresu jakości, proszą o zademonstrowanie umiejętności praktycznych, badają umiejętności przywódcze.

Organizacje pro jakościowe (niezależnie od grupy, do jakiej przynależą) w większym stopniu posługują się rozbudowanymi rozmowami kwalifikacyjnymi (rozmowy są przeprowadzane również z przyszłymi współpracownikami). Badane są umiejętności uczenia się, uczenia innych oraz kompetencje planowania i organizowania pracy.

## 2. Rozwój pracowników

Uwzględniając trzy różne podejścia do szkolenia w koncepcji TQM (tj. podejście procesowe, systemowo-procesowe i ideę bonu), można stwierdzić, że w przypadku pracowników naukowych i dydaktycznych najodpowiedniejszym podejściem jest idea *bonu oświatowego*. Polega ona na tym, że wszyscy pracownicy otrzymują pewną wspólnie ustaloną kwotę finansową, którą mogą sami dysponować (mogą wykupić kurs lub potrzebny program komputerowy, zapłacić za studia podyplomowe itp.). O przeznaczeniu otrzymanych środków finansowych decyduje sam pracownik (tutaj istnieje podobieństwo do systemu motywacyjnego pracownika w firmach,

---

<sup>23</sup> J.K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009.

jakim jest kateria). Idea *bonu oświatowego* wychodzi z założenia, że nikt lepiej niż sam zainteresowany nie zna swoich potrzeb. Ponadto swobodne dysponowanie środkami finansowymi:

- uczy samodzielności i oszczędności,
- pozwala na integrację (pracownicy, chcąc zaoszczędzić część pieniędzy, łączą się w grupy szkoleniowe),
- umożliwia szybkie wyrównywanie deficytów wiedzy (np. umożliwia pracownikowi nadrobienie zaległości w uczeniu się języków obcych).

Idea ta nie jest jednak pozbawiona słabych stron. Może ona doprowadzić do źle pojmowanej sprawiedliwości społecznej (w myśl zasady „każdemu po równo”).

Służby pracownicze muszą udzielać informacji o możliwościach szkoleniowych. Pracownik po szkoleniu sam powinien ocenić przydatność szkolenia. W praktyce rolę bonu pełnią środki przeznaczane na tzw. badania własne.

Rozwojem kompetencji pracowników dotychczas najczęściej zajmowali się tylko przedstawiciele reprezentujący organizacje biznesowe, choć wiele osób pełniących funkcje kierownicze na uczelni przyznaje, że niejednokrotnie dokształcali się samodzielnie, szczególnie w obszarach kompetencji kluczowych (tu: menedżerskich/zarządczych), biorąc udział w kursach lub studiach podyplomowych przeznaczonych dla dziekanów lub rektorów<sup>24</sup>.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele rozważań na temat kompetencji<sup>25</sup>, a poszczególni badacze często wprowadzają własne definicje, typologię, sposoby diagnozy itp. Zdaniem D. Thierry'ego i C. Saureta „kompetencje w znaczeniu ogólnym – to zdolność pracownika do działania prowadzącego do osiągnięcia zamierzonego celu w danych warunkach za pomocą określonych środków. W rozwiniętej wersji, kompetencje to ogół wiedzy, umiejętności, doświadczenia, postaw i gotowość pracownika do działania w danych warunkach, a więc także zdolność przystosowania się do tych zmieniających się warunków. Nie są więc one synonimem kwalifikacji w potocznym znaczeniu ani równoznaczne z formalnym wykształceniem czy dyplomem”<sup>26</sup>. R. Walkowiak twierdzi, że „komponentami kompetencji są: wiedza, umiejętności, cechy osobowościowe, doświadczenie, postawy i zachowania”<sup>27</sup> ukierunkowane na realizację celów uczelni w zmieniających się okolicznościach.

Art. 111 (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym) opisuje obowiązki pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy mają:

- kształcić i wychowywać studentów;
- prowadzić badania naukowe i prace rozwojowe, rozwijać twórczość naukową albo artystyczną;
- uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni.

<sup>24</sup> Nieopublikowane badania pilotażowe, październik 2010.

<sup>25</sup> S. Whiddett, S. Hollyforde, *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

<sup>26</sup> D. Thierry, C. Sauret, *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwie w procesach zmian*, Poltext, Warszawa 1994.

<sup>27</sup> R. Walkowiak, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje, nowe trendy, efektywność*, Wydawnictwo Dom Organizatora, Toruń 2007.

Obowiązki *pracowników naukowych* sprowadzają się do punktów 2 i 3 Ustawy, natomiast *samodzielna kadra akademicka* ma dodatkowo kształcić przyszłą kadre naukową.

Pracownicy dydaktyczni są obowiązani:

1. kształcić i wychowywać studentów;
2. podnosić swoje kwalifikacje zawodowe;
3. uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni.

W szkolnictwie wyższym rozwój zawodowy wiąże się z uzyskaniem kolejnego stopnia naukowego, który jest często ściśle określony terminem i innymi zapisami w umowie z pracownikiem. Dotychczas najlepiej postrzegana jest ścieżka kariery naukowej, której etapy można wyróżnić następująco: napisanie i obrona doktoratu, rozprawy habilitacyjnej, a następnie uzyskanie tytułu profesorskiego. W przypadku uczelni publicznych kolejne stopnie naukowe umożliwiają nauczycielowi akademickiemu pełnienie kierowniczych funkcji na uczelniach. W uczelniach niepublicznych zależy to najczęściej od woli właściciela uczelni.

Uzyskanie kolejnego stopnia lub tytułu naukowego wiąże się z prestiżem, wyższym wynagrodzeniem oraz większymi możliwościami (np. prowadzenia samodzielnie badań naukowych oraz sposobnością wyboru atrakcyjniejszego miejsca pracy).

Ścieżka kariery dydaktycznej w Polsce jest jednak niedookreślona. Stanowiska dydaktyczne (patrz Tabela 1) są częściej spotykane w uczelniach niepublicznych, tam gdzie kształcenie odbywa się tylko na I stopniu studiów.

W przypadku uczelni publicznych rozwój zawodowy najczęściej przebiega dzięki inicjatywie samego zainteresowanego. W strukturach uczelni często organizowane są seminaria naukowe, podczas których prezentuje się różne tematy podejmowane w ramach projektów realizowanych przez pracowników naukowych. Młodzi pracownicy, uczestnicząc w nich, doksztalcają się z różnych dziedzin, poszerzają zainteresowania, wybierają ścieżkę rozwoju naukowego, mają kontakt z ekspertami z danej dziedziny. Podobne możliwości dają spotkania konferencyjne krajowe i międzynarodowe, które dzięki bardziej otwartej formule umożliwiają szerszą wymianę poglądów i prowadzenie interesujących dyskusji. Dodatkowo nauczycielom akademickim oferuje się szkolenia związane z rozwojem kompetencji dydaktycznych (np. *e-learning* w praktyce, zachowania organizacyjne na przykładach relacji: student – nauczyciel, nauczyciel – student itp.).

W przypadku uczelni niepublicznych, szczególnie tych prowadzących I stopień studiów, dostęp pracowników do różnego rodzaju szkoleń jest znacznie bardziej ograniczony. Jest to często spowodowane ogólnouczelnianą strategią. Zakres obowiązków wynikający z głównie dydaktycznych stanowisk pracy powoduje mniejsze zainteresowanie samych pracowników doksztalcaniem się w innym zakresie niż ten dotyczący bieżącego obciążenia dydaktycznego. Pracownicy często nie dysponują budżetem na prowadzenie badań oraz na wyjazdy konferencyjne, a duża liczba godzin kontraktowych ze studentami generuje szereg problemów wymagających natychmiastowego rozwiązania, często poprzez wprowadzenie systemowego usprawnienia. W takich przypadkach organizowane są obowiązkowe seminaria dydaktycz-



ne, które niekiedy powiązane są z doszkalaniami (np. z wykorzystania nowo zainstalowanego sprzętu, platformy do e-learningu, nowego systemu obsługi studentów itp.). Niektóre niepubliczne uczelnie przywiązują do rozwoju kompetencji dydaktycznych szczególną wagę, organizując wyjazdy studyjne i specjalne szkolenia (np. dotyczące nowoczesnych metod kształcenia).

W przypadku uczelni zagranicznej szkolenia dla pracowników są planowane z odpowiednio długim wyprzedzeniem (minimum rok). Propozycje kursów są powiązane z oceną okresową (rozmową z pracownikiem) i umiejscowione w centrach szkoleniowych (Teaching Center). Każdy pracownik minimum raz na cztery lata musi tam odbyć szkolenie (nawet dwumiesięczne) związane bezpośrednio z obowiązkami wynikającymi z jego stanowiska pracy. Największą popularnością cieszą się szkolenia językowe i z obsługi komputerów.

### 3. Oceny pracownicze

Oceny pracowników powinny się koncentrować na wynikach pracy i uwzględniać podobne zasady, które i dziś można spotkać w metodzie 360 stopni. Dobrym rozwiązaniem jest zastosowanie samooceny z równoczesną możliwością porównywania własnych wyników do średniej uzyskiwanej przez inne osoby.

Ocena części dydaktycznej może się opierać na hospitacjach zajęć, podczas których powinno się zwracać uwagę na<sup>28</sup>:

- poziom merytoryczny zajęć obejmujący zgodność treści zajęć z programem przedmiotu nauczania, aktualnym poziomem wiedzy w zgłębianej dyscyplinie i specjalności naukowej,
- organizację (strukturę logiczną) i tok zajęć dydaktycznych; sprawdza się tu zgodność przebiegu zajęć z postulowanym w dydaktyce modelem organizacyjno-metodycznym zajęć w wyższym szkolnictwie, a także poprawność skojarzeń logicznych między poszczególnymi zagadnieniami (problemami) zajęć,
- dyscyplinę i porządek na zajęciach; ocenie podlega przygotowanie pomieszczenia dydaktycznego do zajęć, wykorzystanie środków dydaktycznych, frekwencja studentów na zajęciach, postawa i zachowanie studentów oraz nauczyciela akademickiego na zajęciach, plan (konspekt, scenariusz) zajęć, a także formy i metody przekazywania treści kształcenia i w ogóle sposób prowadzenia zajęć dydaktycznych,
- aktywność dydaktyczną studentów; kontroli podlega stan i poziom przygotowania oraz zaangażowania studentów do zajęć, współudział i śledzenie przez nich toku zajęć, sporządzanie notatek, a także wymuszona i samodzielna aktywność werbalna,
- predyspozycje pedagogiczne nauczyciela akademickiego; w tym punkcie ocenia się prezentację zewnętrzną prowadzącego zajęcia, sprawność oraz poprawność formułowania myśli w zdania, umiejętność zwięzłego i przekonującego

<sup>28</sup> J. Apanowicz, *Rola i zadania nauczycieli akademickich wobec wyzwań współczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni, Gdynia 1998, s. 19.

jącego konstruowania wypowiedzi, a także atmosferę i stosunek prowadzącego zajęcia do studentów.

Zgodnie z art. 132, ustęp 3 ustawy o zmianie Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (projekt z dnia 30 marca 2010 r.) „przy dokonywaniu oceny nauczyciela akademickiego do opinii o wypełnianiu przez niego obowiązków dydaktycznych dołącza się ocenę studentów i doktorantów, przedstawianą po zakończeniu każdego cyklu zajęć dydaktycznych. Zasady przeprowadzania tej oceny i sposób jej wykorzystania określa statut uczelni”.

Sposób przeprowadzenia oceny oraz wszelkie inne szczegóły jej dotyczące powinny być bardzo dobrze opracowane, tak aby można je było powiązać np. z systemem motywacyjnym i systemem wynagrodzeń. Szczególnie kryteria dotyczące wag poszczególnych kategorii ocen powinny być przemyślane. I tak przy ocenie jakości pracy dydaktyka należy wziąć pod uwagę<sup>29</sup>:

- oceny studentów, dokonywane w sposób anonimowy, przez liczbę oceniających zapewniającą redukcję ryzyka przypadkowej wariacji ocen (szczegóły określa statuty uczelni, definiując minimalną liczbę oceniających, poniżej której wyniki nie są brane pod uwagę) – waga 50%;
- związek osiągnięć naukowych w postaci prac opublikowanych oraz wystąpień konferencyjnych z ostatnich pięciu lat z nauczonym przedmiotem (30% – ocena tak/nie);
- analizę sylabusów do realizowanych przez nauczyciela akademickiego przedmiotów, ze szczególnym uwzględnieniem ich jakości, zgodności z przyjętą dla kierunku i specjalności koncepcją kształcenia i aktualności prezentowanych treści – 10%;
- udział w promocji studenckiego ruchu naukowego i organizacji studenckich – 10%.

Kwestionariusz ankiety przeznaczony do wypełnienia przez studentów powinien być porównywalny z zestawem wskaźników oceny pracy nauczyciela akademickiego (przykładowe wskaźniki: %/liczba niezrealizowanych zajęć, stopień przygotowania prowadzącego, jasność wymagań, sprawiedliwość oceniania, wkład własny studenta). Na wielu uczelniach do tego sposobu oceniania wykorzystywany jest jeden z modułów w systemie USOS, w którym słuchacze uczestniczący w zajęciach danego nauczyciela po ich ukończeniu mogą je ocenić. Przykład takiego arkusza oceniającego pracę nauczyciela akademickiego przedstawia Rysunek 3. Kolejne kolumny oznaczają skalę, liczbę udzielonych odpowiedzi (w tym przypadku wypełniło ją 5 osób), średni wynik na wydziale oraz średni wynik ankiety (obliczony z udzielonych odpowiedzi). Mankamentem tego sposobu oceny pozostaje jej niska skuteczność – gdyż po zaliczeniu studenci nie mają motywacji, aby je wypełnić.

W uczelniach niepublicznych poczyniono kroki w kierunku zwiększenia liczby odpowiedzi oceniających studentów. Zaproponowano, aby był to obowiązek wyini-

<sup>29</sup> Millward Brown SMG/KRC, *Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyzacji*, Warszawa 2010, s. 9, 11.

kający z zapisów w regulaminie, np. jeśli nie zostanie dokonana ocena, to nie zostanie wydany indeks lub nie zostanie zaliczony semestr. Postępowanie to jednak podlega ciągłej dyskusji, gdyż taka ocena może nie być obiektywna, stąd też nie jest to powszechna praktyka. W uczelniach publicznych najczęściej spotykane są nagrody (losowane) w postaci np. książek.

<p>Jak ogólnie oceniasz zajęcia w których uczestniczyłeś/aś? [bardzo słabe 1 2 3 4 5 6 7 bardzo dobre]</p> <p>What is your general opinion of the class which you have participated in? [very poor 1 2 3 4 5 6 7 very good]</p>	Skala od 1 do 7	5	6.40	5.24
<p>Czy dzięki prowadzącemu Twoja wiedza o przedmiocie została poszerzona? [zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 zdecydowanie tak]</p> <p>Was your knowledge of the subject increased by the teacher? [definitely not 1 2 3 4 5 definitely yes]</p>	Skala od 1 do 5	5	4.60	3.99
<p>Czy prowadzący potrafi zainteresować studentów tematyką zajęć? [zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 zdecydowanie tak]</p> <p>Was the teacher able to interest students in the subject matter? [definitely not 1 2 3 4 5 definitely yes]</p>	Skala od 1 do 5	5	5.00	3.88
<p>Jak oceniasz umiejętność przekazywania wiedzy przez prowadzącego? [bardzo słaba 1 2 3 4 5 bardzo dobra]</p> <p>How would you rate the ability of the teacher to transmit knowledge to students? [very poor 1 2 3 4 5 very good]</p>	Skala od 1 do 5	5	4.80	3.93
<p>Jak oceniasz sposób prowadzenia zajęć? [nudny 1 2 3 4 5 ciekawy]</p> <p>How interesting was the manner in which classes were conducted? [boring 1 2 3 4 5 interesting]</p>	Skala od 1 do 5	5	4.80	3.86
<p>Jak oceniasz stosunek prowadzącego do studentów? [nieżyczliwy 1 2 3 4 5 życzliwy]</p> <p>How would you rate the relationship of the teacher to the students? [unfriendly 1 2 3 4 5 friendly]</p>	Skala od 1 do 5	5	4.60	4.28
<p>Jak oceniasz przyjęte przez prowadzącego kryteria zaliczenia przedmiotu? [niejasne 1 2 3 4 5 czytelne]</p> <p>How would you rate the criteria adopted by the teacher for passing the class? [unclear 1 2 3 4 5 clear]</p>	Skala od 1 do 5	5	4.60	4.34
<p>Czy prowadzący przestrzegał przyjętych kryteriów zaliczenia zajęć? [zdecydowanie nie 1 2 3 4 5 zdecydowanie tak]</p> <p>Did the teacher conform to the stated criteria for passing the class? [definitely not 1 2 3 4 5 definitely yes]</p>	Skala od 1 do 5	5	5.00	4.46

Rysunek 3. Przykładowy arkusz oceny zajęć dydaktycznych realizowany poprzez jeden z modułów systemu USOS

Źródło: wewnętrzna strona jednej z uczelni publicznych.

W uczelniach publicznych ocena dorobku (od strony naukowej) nauczyciela akademickiego odbywa się zgodnie z wymogiem ustawowym raz na cztery lata. Dodatkowo w analizowanej organizacji poszczególne wydziały (wcześniej) oraz pion rektora do spraw badań naukowych (obecnie) przygotowywały swoją wersję arkusza oceny efektów pracy nauczyciela akademickiego, która przeprowadzana jest co roku. Dominującymi kategoriami w niej są ściśle określone tabele, w których oceniany pracownik powinien wypisać swój dorobek naukowy za ostatni rok (Rysunek 4). W przyszłości arkusz ten ma stanowić podstawę do wypłat nagród za szczególne osiągnięcia naukowe lub do zwolnienia, w przypadku braku wykazania się wymaganą aktywnością na określonym poziomie.

## 1. Publikacje w czasopismach recenzowanych i innych

a/ Publikacje w czasopismach wyróżnionych w *Journal Citation Reports (JCR)*  
(publikacje w czasopismach recenzowanych z listy A MNiSzW – **od 10 do 30 pkt**)

Wykaz publikacji – dane bibliograficzne	Rok publikacji	Liczba punktów
1.		
2.		

b/ Publikacje w czasopismach wyróżnionych w *European Reference Index for the Humanities (ERIH)* –  
(punktacja wg poziomów C,B,A list ERIH odpowiednio **8 pkt, 12 pkt, 15 pkt**)

Wykaz publikacji – dane bibliograficzne	Rok publikacji	Liczba punktów
1.		
2.		

c/ Publikacje w recenzowanych czasopismach krajowych lub zagranicznych  
(publikacje z listy B MNiSzW – **od 1 do 6 pkt**)

Wykaz publikacji – dane bibliograficzne	Rok publikacji	Liczba punktów
1.		
2.		

d/ Pozostałe publikacje (artykuły, recenzje publikacji naukowych, głosy) w polskich czasopismach naukowych spoza listy MNiSzW – (**1 pkt** za każdą publikację)

R y s u n e k 4. Wyciąg z oceny dorobku naukowego nauczyciela

Źródło: opracowane na podstawie obowiązującej „ministerialnej” oceny pracowniczey.

W przypadku uczelni niepublicznych oceny pracowników również są cykliczne: obowiązkowe, wynikające z ustawy, oraz nieobowiązkowe, wynikające z zapisów w statucie uczelni. Tutaj też znacznie częściej stosuje się hospitację zajęć (przykładowy arkusz hospitacji przedstawia Rysunek 5). Dotyczy to szczególnie nowych pracowników oraz takich, którzy w poprzednim semestrze uzyskali niską ocenę od studentów.

Oprócz tego na uczelniach obowiązują badania opinii studentów, które są zbierane za pomocą strony internetowej każdorazowo po zakończeniu sesji. Ten rodzaj badania jest ważnym elementem wewnętrznego systemu jakości kształcenia. Jego wyniki są wymagane podczas kontroli uczelni (tak publicznej, jak i niepublicznej) przez Państwową Komisję Akredytującą (PKA). Na ich podstawie członkowie komisji często decydują o konieczności podjęcia dodatkowych działań usprawniających funkcjonowanie uczelni i poprawiających jakość kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów.

W wielu uczelniach niepublicznych powtórna negatywna ocena zajęć dydaktycznych wystawiona przez studentów wiąże się z rozwiązaniem umowy z nauczycielem akademickim. W ten sposób studenci często mają też wpływ na decyzje dotyczące realizacji programów studiów, w sprawie wyboru wykładowcy oraz zmniejszenia

## ARKUSZ HOSPITALIZACJI

przeprowadzonej w dniu .....

I. Dane ogólne:

1. Osoba hospitalizowana (tytuł, stopień naukowy, imię i nazwisko, stanowisko służbowe):

.....

2. Katedra/Zakład: .....

3. Rodzaj hospitalizacji: zapowiedziana, niezapowiedziana, interwencyjna.

4. Przedmiot: ..... Rodzaj: ..... kierunek.....

5. Typ zajęć: wykład, ćwiczenia, laboratorium, projekt, seminarium.

6. Czas trwania zajęć: od godz. .... min. .... do godz. .... min. ....

7. Stan osobowy grupy: ..... Obecnych: .....

8. Osoby hospitalizujące (tytuł, stopień naukowy, imię i nazwisko, stanowisko służbowe):

.....

II. Uwagi o pracy hospitalizowanego nauczyciela

A. Ocena przygotowania do zajęć i ich merytorycznej poprawności

.....

B. Technika nauczania i organizacja pracy:

.....

C. Predyspozycje pedagogiczne i wychowawcze (szczególną uwagę zwrócić na sposób wypowiedzi, relacje między prowadzącym i słuchaczami, wytwarzanie motywacji, korygowanie poprawności wypowiedzi studentów itp.):

.....

R y s u n e k 5. Przykładowy arkusz hospitacji zajęć na uczelni niepublicznej

Źródło: opracowanie własne na podstawie wewnętrznych materiałów jednej z uczelni niepublicznej.

lub zwiększenia liczby godzin przedmiotu, który jest dla nich szczególnie interesujący. Przykładową ankietę oceniającą zajęcia dydaktyczne przedstawia Rysunek 6.

Na uczelni zagranicznej ocena pracowników składa się z dwóch etapów. Pierwszy to ocena działu kadrowego (w tym wymagania dotyczące pełnionych obowiązków, jak pracownik się z nich wywiązuje) – dokonuje się jej raz na rok. Drugi to ocena studentów, odbywająca się dwa razy w roku, każdorazowo po zakończeniu semestru. Kwestionariusz w tym przypadku jest złożony, liczy 38 pytań, w tym pytanie o przygotowywanie się studentów do zajęć. Wśród studentów, którzy wypełnią ankietę, losowane są nagrody książkowe o wartości 500 zł. Dostęp do wyników ankiet mają badani nauczyciele akademicki, koordynatorzy kursów, dziekani oraz prorektor ds. dydaktycznych. Organizuje się również spotkania, podczas których wyniki ankiet są dyskutowane między nauczycielami i studentami.

Zgodnie z zasadami TQM należy unikać wszelkich rankingów, a do wprowadzania systemu ocen należy podchodzić wyjątkowo ostrożnie. Oceny pracownicze koncentrują się albo na wyjściu procesu (kiedy można efekty procesu obiektywnie ocenić), albo na samym procesie (kiedy istnieje możliwość jego monitorowania). W praktyce uczelnie same muszą ustalić, czy chcą badać kompetencje absolwentów.

4.	Prowadzący udzielał dodatkowych wyjaśnień, podawał przykłady, wskazywał różne dodatkowe źródła informacji na dany temat	0 1 2 3 4
5.	Zdyscyplinowanie studentów w trakcie zajęć było wysokie	0 1 2 3 4
6.	Zajęcia były prowadzone w sposób zrozumiały	0 1 2 3 4
7.	Wymagania wobec studentów były jasno określone	0 1 2 3 4
8.	Prowadzący wykorzystywał różne pomoce dydaktyczne	0 1 2 3 4
Jakie: .....		
Myślę, że można je zmienić: .....		
9.	Postawa prowadzącego była życzliwa, otwarta	0 1 2 3 4
10.	Prowadzący potrafił budzić ciekawość, zainteresowanie, zaangażowanie	0 1 2 3 4
11.	Współpraca w zespołach projektowych była bardzo owocna	0 1 2 3 4
12.	Nie było współpracy w zespole	0 1 2 3 4
13.	Wystąpiły konflikty w zespole	0 1 2 3 4
14.	Dzięki zajęciom poznałem/łam duży zakres nowej wiedzy	0 1 2 3 4
15.	Zaliczenie przedmiotu było/jest dla mnie problemem	0 1 2 3 4
To mi się podobało ☺		To mi się nie podobało ☹

R y s u n e k 6. Fragment arkusza ewaluacji zajęć na uczelni publicznej

Źródło: opracowanie własne.

tów (wyjście procesu), czy sam proces kształcenia (i wówczas potrzebna jest hospitacja, ale jeszcze lepiej oceny typu *peer*, samoocena, monitoring własnych zajęć itp.)

Zwolennicy TQM twierdzili, że systemy ocen pracowniczych:

- osłabiają pracę grupową,
- niszczą planowanie długoterminowe poprzez zbyt dużą koncentrację na aktualnych wynikach pracy,
- koncentrują się na wyjściu procesu,
- czynią pracowników odpowiedzialnych za błędy, które bardzo często mają swoje źródła w wadliwych systemach,
- niewłaściwie motywują pracowników (w złym kierunku) lub działają demotywacyjnie.

Przeciwstawiali się oni głównie indywidualnej ocenie pracowników i stosowaniu formalnych procedur oceny. Zwolennicy twierdzili, że system ocen ma dostarczać informacji o kierunkach działania i celach.

Próby doskonalenia systemu ocen w TQM obejmowały:

- ocenę całego procesu realizacji usługi (w podejściu procesowym ocenia się nie wynik końcowy, ale działania podejmowane w trakcie realizacji jakiegoś procesu zorientowane na osiągnięcie rezultatu),
- powiązanie oceny z procesem wdrażania TQM (ocena celów strategicznych, umiejętności rozwiązywania problemów),
- wprowadzenie transparentności i możliwości porównywania ocen (beziemienne kwestionariusze rozkładane są na dużych stołach po to, aby wszyscy pracownicy mieli możliwość zapoznania się z wynikami),
- powiązanie systemu ocen z planem naprawczym i oceną celów (ocena pracowników jest oceną wyników ich pracy, ale nie wiąże się z żadnymi restrykcjami),
- powiązane oceny z metodami i narzędziami jakości (zasady *7 wastes*, koncepcją *Hoshin Kanri*),
- wdrażanie ocen typu *peer appraisal* i metody 360 stopni.

W części organizacji zastępowano ocenę samoocena, umożliwiając pracownikom zidentyfikowanie ich słabych i silnych stron.

W szkolnictwie wyższym aktualnie przeprowadzane oceny spełniają wymagania TQM, ale muszą w większym zakresie uwzględniać funkcjonowanie zespołów badawczych (zespoły te muszą być inaczej oceniane). Warunkiem stosowania systemu ocen jest zapewnienie sprawiedliwości proceduralnej i organizacyjnej. Ocena zgodna z zasadami TQM ma pełnić jedynie funkcję motywacyjną, i dlatego musi być powiązana z planem doskonalenia kompetencji.

Można wykorzystywać zarówno podejście procesowe, jak i wyniku końcowego. Z jednej strony można oceniać cały proces badawczy i dydaktyczny, a z drugiej – wyjście tego procesu – czyli zdefiniowane kompetencje kluczowe absolwentów (celowi temu mogą służyć egzaminy dyplomowe, magisterskie).

Bardzo dobrym sposobem oceniania może być wprowadzenie wewnętrznego programu auditów, a w zasadzie rozszerzenie tej metody na problemy związane z kształceniem studentów. Aktualnie bowiem systemy zarządzania jakością będące podstawą TQM obejmują często tylko administrację uczelni. Takie rozwiązanie jest wadliwe, bo nie zapewnia odpowiedniej integracji działań projakościowych. Audit to „systematyczny, niezależny i udokumentowany proces uzyskiwania dowodu z auditu oraz jego obiektywnej oceny w celu określenia stopnia spełnienia kryteriów auditu”<sup>30</sup>. W przeciwieństwie do kontroli audit jest rozmową dwóch specjalistów, którzy w oparciu o ustalone kryteria starają się wypracować najlepsze sposoby realizacji procesów dydaktycznych i badawczo-rozwojowych. Jego wprowadzenie powinno być związane ze szkoleniem auditorów – pracowników naukowo-dydaktycznych.

Zalecenia dotyczące jego przeprowadzania są następujące:

1. Program auditu należy zaplanować, biorąc pod uwagę status i ważność procesów oraz auditowanych obszarów, jak też wyniki wcześniejszych auditów.

<sup>30</sup> PN-EN ISO 9000 *Systemy zarządzania jakością – podstawy i terminologia*, PKN, Warszawa 2005.

2. Należy określić kryteria auditu, jego zakres, częstość i metody.
3. Wybór auditorów i prowadzenie auditów powinny zapewniać obiektywność i bezstronność procesu auditu.

Udział w pracach zespołu auditorów może być powiązany ze ścieżką kariery zawodowej. Osoby pełniące funkcje auditorów wewnętrznych mogą w przyszłości pełnić funkcję auditorów zewnętrznych – oceniających systemy zarządzania jakością innych uczelni.

Wybór metody oceny pracy nauczycieli akademickich powinien być uzależniony od celów, jakie w danym momencie są istotne dla uczelni. Długookresowe planowanie (10 lat i więcej) będzie się wiązało z samodoskonaleniem i budowaniem jakości na każdym etapie działań w całej organizacji; w przypadku krótkookresowej (2–5 lat) perspektywy najważniejsze może być pozytywne przejście akredytacji, przy zachowaniu dotychczasowych przyzwyczajzeń. Owa perspektywa skutkować będzie ustaleniem poziomu minimalnych akceptowalnych standardów, który to poziom może być różnie rozumiany.

#### 4. Motywacja

W połowie lat 90. zaczęto zastanawiać się nad przyczynami braku sukcesów w implementacji TQM i innych inicjatyw doskonalenia jakości. Daniel J. Steininger<sup>31</sup> słusznie stwierdził, że żadna inicjatywa doskonalenia jakości nie powiedzie się bez odpowiedniej motywacji. Lepsze rezultaty ekonomiczne można osiągnąć tam, gdzie istnieje jasno sprecyzowany zakres działania, gdzie motywacja nie jest tylko pustym słowem, lecz przejawia się w konkretnych działaniach. Na przykład wykazano, że pracownicy, którzy partycypują w podejmowaniu decyzji, są częściej szkoleni oraz lepiej wynagradzani w odniesieniu do ich indywidualnych osiągnięć<sup>32</sup>. Organizacje, które mają wysoki poziom motywacji do wdrażania systemów jakości, osiągają dobre rezultaty we wdrażaniu TQM<sup>33</sup>. Nie ulega wątpliwości, że w TQM potrzebny jest bardzo wysoki poziom motywacji.

Uwzględniając te założenia TQM oraz cytowane uprzednio badania, można stwierdzić, że motywacji powinny sprzyjać:

- praca grupowa (pod warunkiem jej dostosowania do konkretnych potrzeb i uwarunkowań organizacyjnych, uwzględniania całej struktury uczelni, specyfiki pracy badawczej);
- szkolenie pracowników (powszechnie uważa się, że szkolenie jest źródłem motywacji, ale szkolenie musi być powiązane z rozwojem zawodowym);
- koncepcja *empowermentu* (szczególnie przydatna w szkolnictwie wyższym w odniesieniu do jednostek i zespołów badawczych);

<sup>31</sup> D.J. Steininger, *Why Quality Initiatives Are Failing: The Need to Address the Foundation of Human Motivation*, „Human Resources Management” 1994, nr 4 (33), s. 601–616.

<sup>32</sup> J.R. Carter, L.R. Smeltzer, R. Larry, P. Crosby, *Quality Is Free*, McGraw-Hill, New York 1979.

<sup>33</sup> M. Martínez-Costa, A.R. Martínez-Lorente, T.Y. Choi, *Simultaneous Consideration of TQM and ISO 9000 on Performance and Motivation: An Empirical Study of Spanish Companies*, „International Journal of Production Economics” 2008, nr 113 (1), s. 23–39.



- współdziałal pracowników w wyznaczaniu, weryfikowaniu polityki jakości i celów jakości (jak wynika z normy ISO 9001:2008 – przełożeni powinni informować pracowników o stopniu ich realizacji).

Uwzględniając dotychczasowe doświadczenia wynikające z funkcjonowania organizacji pro jakościowych, można wyróżnić następujące rodzaje motywacji:

1. do wdrożenia koncepcji jakości,
2. do jej utrzymania,
3. motywację jakości.

Dwa pierwsze rodzaje wynikają z celowych działań podejmowanych przez kierownictwo. Motywacja jakości jest motywacją będącą konsekwencją podejmowanych decyzji jakościowych. Wynika ona z celowo wprowadzanych programów jakości.

Praca na uczelniach (szczególnie w przypadku uczelni publicznych) kojarzona jest ze stabilnością zawodową i średnimi zarobkami. Niesie ze sobą określoną pozycję w społeczeństwie i prestiż, który dodatkowo się wzmaga w przypadku pełnienia funkcji kierowniczych przez pracownika. Możliwość samorozwoju lub/ oraz możliwość dodatkowego zarobku (drugi etat, godziny zlecane) powodują, że praca jest dość atrakcyjna, choć wynagrodzenie jest postrzegane jako stosunkowo niskie. Atutem dodatkowym jest możliwość wpływu na własne obciążenia dydaktyczne oraz organizacja własnego czasu pracy. W tym przypadku to pracownik ustala, w które dni tygodnia chce pracować oraz jakie będzie mieć obciążenie godzinowe w ciągu dnia. Jest to niewątpliwie jeden z najważniejszych motywatorów.

W analizowanych przypadkach motywowanie nauczycieli akademickich sprowadza się do zaawansowanego systemu wynagrodzeń, w skład którego wchodzi różne dodatki, najczęściej finansowe. Płace są mocno ujednolicone i nie są powiązane z efektywnością pracy pracowników (ani od strony sukcesów dydaktycznych, np. obronionych prac dyplomowych, ani od strony sukcesów naukowych, liczby publikacji – choć za napisanie książki „przysługuje” nagroda rektora). Nie są również powiązane z oceną okresową, o czym była mowa wcześniej.

W przypadku uczelni publicznej uzyskana pozytywna ocena w ramach cyklicznych ocen indywidualnych pracowników czy też ocen w ankietach studenckich nie jest nagradzana. Stąd często nauczyciele akademicy mają poczucie, że ich pozytywne wyniki pracy dydaktycznej nie mają żadnego znaczenia w oczach przełożonych i tak naprawdę się nie liczą. W przypadku uczelni niepublicznych negatywna ocena otrzymana od studentów kończy się rozmową dyscyplinującą między negatywnie ocenionym pracownikiem a jego bezpośrednim przełożonym (często jest to dziekan). Jeśli taki przypadek się powtórzy, to często skutkuje on zwolnieniem takiego nauczyciela akademickiego.

Motywowanie pracowników powinno zawierać zarówno składniki materialne, jak i pozamaterialne (przy założeniu istniejącej silnej motywacji wewnętrznej). Z dotychczasowych badań nad systemami wynagrodzeń (będących tylko elementem szerszego systemu motywacji) wynika, że:

1. Kiedy pracownicy są przepłacani, a płaca jest związana nie z ilością godzin, lecz z ilością wyprodukowanych jednostek – to zmniejsza się ilość, a zwiększa jakość pracy.
2. Kiedy pracownicy są przepłacani, a płaci się im za czas pracy, to wzrasta albo ilość albo jakość.
3. Kiedy pracownicy otrzymują niskie wynagrodzenie, to zmniejsza się ilość i jakość.
4. Kiedy występuje niedopłata, a płaca zależy nie od wyprodukowanych jednostek, lecz od przepracowanych godzin, to zmniejsza się ilość lub jakość.

Realnym problemem w środowisku akademickim jest sprzeczność między wysokimi standardami osiągnięć (koniecznością publikowania w renomowanych czasopismach) a brakiem adekwatnego wynagrodzenia. Przedziały wielkości wynagrodzenia dla nauczycieli akademickich są określone w Rozporządzeniu MNiSW z dnia 22 grudnia 2006 r. i przedstawione we fragmencie w Tabeli 5.

Tabela 5. Minimalne i maksymalne wynagrodzenie kadry akademickiej ze względu na stanowisko pracy

Stanowisko	Minimum [zł]	Maksimum [zł]
Profesor zwyczajny	3830	10 000
Profesor nadzwyczajny z tytułem prof.	3570	8000
Profesor nadzwyczajny bez tytułu prof.	3270	7000
Docent	3060	6000
Adiunkt ze stopniem dr. hab.	3060	6000
Adiunkt ze stopniem dr.	2710	4920
Starszy wykładowca ze stopniem dr.	2710	4920
Starszy wykładowca bez stopnia dr.	2150	3840
Asystent	1740	3120
Wykładowca	1690	3180
Lektor	1690	3180
Instruktor	1690	3180

Źródło: Millward Brown SMG/KRC, *Analiza zasobów kadrowych*, op. cit., s. 50.

Proponowane zmiany systemu motywacyjnego w szkolnictwie wyższym w Polsce zostały sformułowane w raporcie przygotowywanym na zlecenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Sugeruje się wprowadzenie podziału płac w zależności od corocznej oceny pracowników i ich klasyfikacji do jednej z trzech grup:

1. A (najefektywniejszych pracowników),
2. B (pracowników przeciętnych),
3. C (pracowników najmniej efektywnych).

Takie rozwiązanie powinno<sup>34</sup>:

- wprowadzić automatyczne podwyżki pensji dla górnego progu określonego rozporządzeniem na okres roku kalendarzowego dla 5% najlepszych pracowników na każdym wydziale;
- sprawić, że podwyżki pensji powinny być wprowadzane automatycznie, bez konieczności wnioskowania o nie zainteresowanego ani jego przełożonych, tak aby zmniejszyć ryzyko wpływu na wnioski ewentualnych konfliktów przełożony–podwładny lub nadmiernego promowania niektórych pracowników kosztem innych;
- sprawić, że kryteria wyróżniania 5% zdefiniuje rozporządzenie – a kryteria do niego mogłyby być następujące:
  - a) ocena z corocznego sprawozdania osiągnięć naukowych pracownika akademickiego (skwantyfikowana do postaci liczby punktów MNiSW za publikacje naukowe i aktywność) – waga 60%;
  - b) ocena dydaktyki pracownika na podstawie ocen studentów i innych kryteriów, szczegółowo omówionych w punkcie 2 – waga 30%;
  - c) zaangażowanie w sprawy organizacyjne, oceniane na podstawie zaangażowania w prace komisji, opracowywanie programów studiów – waga 10%.

W przypadku uczelni zagranicznej dużo uwagi poświęca się motywowaniu pracowników. System jest złożony i zintegrowany z celami strategicznymi całej uczelni. Jednym z takich kluczowych celów uczelni jest uzyskanie lepszych wyników w zakresie badań przez zespoły projektowe (pracowników naukowych) w danym roku niż w poprzednich latach (są podane wartości procentowe). Stąd przy ocenie pracowników szczególnie premiowane są osiągnięcia naukowe (liczba zrealizowanych projektów, liczba publikacji w renomowanych czasopismach naukowych, liczba prelekcji itp.). W wyniku spójnych działań systemu motywacyjnego, oceny pracowników oraz systemu wynagrodzeń, pracownicy identyfikują się ze swoimi obowiązkami i potrafią wskazać, co jest dla nich ważne, potrafią także określić możliwą ścieżkę rozwoju, dostosowaną do ich indywidualnych kompetencji.

## 7.5. Zalecenia dla praktyki zarządzania

Podstawą modelu doskonałości, a tym samym TQM, może być znormalizowany system zarządzania jakością. Z pewnością istnieje szansa, że jego wdrożenie usprawni procesy zarządzania i spowoduje wzrost świadomości jakości (ale należy pamiętać również o niebezpieczeństwie związanym ze skłonnością do biurokratyzowania struktur i procesów). Działania związane z doskonaleniem zasobów ludzkich mu-

<sup>34</sup> Millward Brown SMG/KRC. *Analiza zasobów kadrowych...*, op. cit.

szą być ściśle powiązane z zaleceniami normy. Zgodnie z obowiązującymi wymaganiami należy:

- określać niezbędne dla personelu wykonującego prace kompetencje, mające wpływ na zgodność z wymaganiami wyrobu,
- zapewniać szkolenie lub podjąć inne działania w celu osiągnięcia niezbędnych kompetencji,
- oceniać skuteczność podjętych działań,
- zapewniać, aby personel był świadomy ważności swoich działań i tego, jak przyczynia się do osiągania celów dotyczących jakości,
- utrzymywać zapisy dotyczące wykształcenia, szkoleń, umiejętności i doświadczenia<sup>35</sup>.

Pierwszym krokiem powinno być szkolenie pracowników i wprowadzenie czytelnych procedur wspierania pracowników w rozwoju zawodowym. Ważna jest ocena kompetencji, a przede wszystkim zdefiniowanie kompetencji (określenie tych elementów kluczowych, które są ważne w pracy dydaktycznej i naukowej). Ocena kompetencji powinna być przeprowadzana okresowo (uwzględniając wymogi TQM, może ona zastąpić ocenę pracowników). Ważna jest ocena skuteczności podejmowanych działań, w tym również szkolenia (np. w oparciu o technikę grup porównawczych). Wprowadzić należy również cele jakości i całą procedurę ich wyznaczania, oceniania, korygowania.

Aby w pełni wprowadzić zalecenia dotyczące zarządzania zasobami ludzkimi, należałoby:

1. Rozpocząć zarządzanie zasobami ludzkimi od wejścia tego procesu (od planowania zasobów ludzkich, a nie od rekrutacji).
2. Wprowadzić stałe badanie czynników wpływających na poziom satysfakcji pracy (z uwzględnieniem różnych grup w organizacji i różnych uczestników). Na samym początku – wzorem organizacji przemysłowych i usługowych – można wprowadzić coroczne badania satysfakcji klienta wewnętrznego.
3. Wprowadzić zasady otwartej komunikacji i promować kulturę jakości.
4. Opracować i wprowadzić w życie system wsparcia pracowników. Elementami tego systemu może być motywacja, uznawanie wysiłków i ich wynagrodzenie, odszkodowania (w myśl sprawiedliwości retrybutywnej). System taki powinien być corocznie przeglądany z udziałem pracowników, poprawiany, stale udoskonalany. Dane wejściowe z przeglądu muszą wzmacniać system społeczny uczelni.
5. Zorientować system wsparcia na potrzeby interesariuszy uczelni, a przede wszystkim studentów i pracodawców.
6. Identyfikować kluczowe kompetencje i opracować plan ich rozwoju w perspektywie krótko- i długoterminowej. Z czasem wprowadzić kompleksowy program zarządzania kompetencjami.
7. Wdrożyć i promować system wartości etycznych (kodeksy są tutaj zaledwie podstawą podejmowanych działań).

---

<sup>35</sup> Systemy zarządzania jakością – wymagania. PN-EN ISO 9001, PKN, Warszawa 2009.

8. Wprowadzić zróżnicowane formy kształcenia pracowników (z coachingiem i mentoringiem włącznie).
9. Wprowadzić identyfikację potrzeb edukacyjnych (na podstawie diagnozy przełożonych, ale również na podstawie identyfikacji samych pracowników).
10. Promować zasady zarządzania wiedzą (np. w zakresie pozyskiwania wiedzy od innych emerytowanych pracowników, między wydziałami, instytutami).
11. Oceniać skuteczność i efektywność szkoleń.
12. Dokonywać pomiaru podejmowanych działań (z uwzględnieniem rotacji, bezpieczeństwa pracy, absencji i ich przyczyn, skarg pracowniczych itp.).

Proponowane rozwiązania muszą także uwzględniać:

- A. Systemowy charakter modeli doskonałości. Skuteczność działań zależy od umiejętności powiązania poszczególnych elementów modelu. Zarządzanie ludźmi wymaga polityki, strategii, powiązania z zarządzaniem zasobami, procesami, silnego przywództwa itp.
- B. Specyfikę pracy na uczelni (np. szkolenie pracowników odbywa się za pośrednictwem czynnego udziału w konferencjach, sympozjach<sup>36</sup>, codziennej twórczej pracy, studiów własnych itp.).
- C. Działania już podejmowane (np. związane ze sprawozdawczością bhp, transparentnością decyzji, istnieniem kodeksów etycznych, zasad naboru itp.).

## 7.6. Podsumowanie

Uczelnie mogą w większym niż dotychczas zakresie korzystać z istniejących i sprawdzonych systemów znormalizowanych, które mogą się stać podstawą wdrażania TQM i wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia. Tabela 6 przedstawia zadania, które są zapisane w normach i bezpośrednio związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi.

Stosowanie samooceny może uzupełniać zewnętrzne procesy akredytacji i oceny (np. wykonywanej przez PAK). Samoocena według modeli doskonałości jest bardzo dobrym sposobem na integrację organizacji i na jej ustawiczne doskonalenie. Jest ona niezmiernie kompleksowa, obejmuje większość znaczących obszarów funkcjonowania uczelni. Badania wskazują, że uczelnie posiadają już teraz wiele cech, które są zbieżne z założeniami TQM. Wystarczy wspomnieć o idei organizacji uczącej się czy o zespołach samorządowych (taką formę mogą mieć zespoły naukowe funkcjonujące w wielu uczelniach).

Modele samooceny muszą się stać przedmiotem nauczania na takich kierunkach studiów jak zarządzanie, ekonomia czy zdrowie publiczne (co już jest częściowo realizowane np. w ramach przedmiotów „Diagnoza ekonomiczno-organizacyjna”, „TQM”).

---

<sup>36</sup> Finansowanie udziału w konferencji to koszt szkolenia.

Tabela 6. Wybrane problemy zarządzania Zasobami Ludzkimi w normach ISO

ISO 9001	ISO14001	ISO10014	ISO 10005	ISO 10002
<p>Szkolenie pracowników. Ocena kompetencji. Badanie skuteczności procesów ZZL. Konieczność utrzymywania zapisów. Wyznaczenie uprawnień, odpowiedzialności.</p>	<p>Ocena potrzeb szkoleniowych. Wyznaczenie obowiązków i uprawnień. Plany doskonalenia. Kompetencje (dzięki odpowiedniemu wykształceniu, szkoleniu lub doświadczeniu).</p>	<p>Wysoki poziom zaangażowania pracowników. Utrzymywanie jakościowych relacji z dostawcami. Jakościowe przywództwo. Zwiększenie odpowiedzialności pracowników. Doskonalenia kapitału intelektualnego. Rozbudowane kompetencje jakości (min. znajomości metod i technik zarządzania jakością przez pracowników). Samoocena. Analizowanie trendów jakości, auditów, zarządzania wartościami, zarządzania przez cele.</p>	<p>Plan jakości zawierać powinien wytyczne dotyczące zaangażowania nowych pracowników, szkolenia pracowników w zakresie metod realizacyjnych oraz stosowania planów jakości.</p> <p>Cele w planie jakości, jak i określone zadania wpływają w pośredni sposób na treści kształcenia.</p> <p>Wprowadzenie dwóch strategii: motywacyjnej i rozwoju personelu.</p> <p>Identyfikacja osób, które odpowiadają za określenie sekwencji i wzajemnego oddziaływania procesów.</p>	<p>Szczegółowe unormowania dotyczące odpowiedzialności i uprawnień pracowników za cały proces postępowania z reklamacjami (w tym przypadku wnioskami i skargami klientów wewnętrznych i zewnętrznych).</p> <p>W strukturze organizacyjnej nowe stanowisko – pełnomocnika, kierownika ds. postępowania z reklamacjami.</p> <p>Wysokie umiejętności komunikacyjne. Zasady: poufność, dostępność, sprawiedliwość, wrażliwość.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie przytaczanych norm jakości.

## **Human resources management in the higher education system based on excellence models**

Key words: human resources management, excellence models, higher education system

This paper discusses the possibilities of using the TQM (Total Quality Management) concept in the process of higher education institution management and the implementation of self-assessment methods based on excellence models (EFQM – European Foundation for Quality Management, MBQA – Malcolm Baldrige Quality Award). The prospects of using self-assessment recommendations in human resources management are demonstrated.

The structure of this paper results from two basic assumptions:

- a. As practice shows, the implementation of systems compliant with ISO standards can influence further works related with the implementation of TQM (e.g. Sakthivel, Rajendran, Raju, 2005). Some Polish higher education institutions have decided to implement quality management systems, which has to a considerable extent led to improving order in the organisational sphere but has had no influence on the quality of teaching processes.
- b. Human resources management is one of the most important criteria of the excellence model (e.g. Calvo-Mora, Leal, Roldan, 2000).

The above assumptions result from the analysis of literature related with the application of the TQM concept in British, American, Spanish and Turkish universities. The paper also demonstrates analyses referring to the procedures of recruitment, evaluation and development of academics, on the basis of public and non-public higher schools in Poland and one university in the United Kingdom. Human resources processes at higher education institutions have been described on the basis of the analysis of the available subject literature. Additionally, an electronic poll has been conducted in which selected experts (responsible for human resources processes at universities) have been requested, among others, to answer questions related with the quality assurance systems in the range of human resources management, the assumptions of the recruitment process in case of academics and the links between the evaluation process and other staffing processes, e.g. remuneration and bonuses. At the turn of the 20th and 21st centuries, higher education system has observed such negative phenomena as many academics working full-time at many institutions (this results from mass education at some majors), an insufficient number of employees (mostly at smaller centres of science) and an excessive number of employees (mostly at large universities with less popular majors). The kinds of contracts and agreements signed with academics are the result of the generally accepted headcount of student groups at a given school, the allocated teaching load divided into employee groups (assistant lecturer, associate professor, professor) and the type of class conducted (e.g. classes, lectures). Also the popularity of majors has an influence on the demand for staff. Self-assessment based on the excellence models described in this paper is a very good way to integrate the university internally and to improve it continuously. Already now, research confirms that universities have many characteristics convergent with the assumptions of TQM. It suffices to mention the idea of a learning organisation or self-government teams whose form can be taken by academic research teams.

## ROZDZIAŁ 8

### PODSTAWY BUDOWY SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ W JEDNOSTCE EDUKACYJNEJ<sup>1</sup>

#### 8.1. Wprowadzenie

Dziedzina zarządzania jakością w działalności jednostek edukacyjnych ma bez wątpienia poczesne znaczenie. Przesądza o tym z jednej strony oczywista potrzeba zaspokajania oczekiwań i wymagań nabywców usług edukacyjnych, które stają się coraz bardziej wysublimowane, z drugiej zaś – nasilająca się konkurencja w – można powiedzieć – coraz bardziej burzliwym otoczeniu edukacyjnym. W tak zarysowanym kontekście, zarówno w przypadku innych organizacji gospodarczych, jak i jednostek edukacyjnych, jakość świadczonych przez nie usług urasta do rangi kluczowego instrumentu konkurowania. W związku z tym w jednostkach edukacyjnych uzasadnione wydaje się postrzeganie jakości w ujęciu definicyjnym zaproponowanym przez J. Jurana i powszechnie określanym terminem jakości preferencji, według którego jakość to stopień, w jakim określona usługa znajduje u konsumenta pierwszeństwo przed inną usługą w wyniku przeprowadzonych badań porównawczych<sup>2</sup>.

Wydaje się również, iż spośród dwóch kluczowych doktryn kształtowania przewagi konkurencyjnej, sformułowanych na gruncie zarządzania strategicznego, tj. podejścia pozycyjnego oraz podejścia zasobowego, to drugie jest bardziej adekwatne do obecnej sytuacji jednostek edukacyjnych<sup>3</sup>. W myśl podejścia zasobowego przy wyborze strategii konkurencji nie tyle ważna jest pozycja organizacji w sektorze, ile sposób, w jaki zarządzane są jego zasoby w celu kreowania oraz utrzymywania

---

<sup>1</sup> Autor: Piotr Jedynek – Instytut Ekonomii i Zarządzania, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

<sup>2</sup> Oczywiście w opisie jakości usługi edukacyjnej zastosowanie znajdują także inne propozycje definicyjne, np. jakość zgodności, jakość rynkowa a także charakterystyki jakości.

<sup>3</sup> Za głównych twórców szkoły zasobowej uchodzą: T.J. Peters i R.H. Waterman Jr., R.M. Grant, B. Wernerfelt, J.B. Barney, G. Hamel i C.K. Prahalad oraz M.A. Peteraf. Zob. np. E. Skawińska (red.), *Konkurencyjność przedsiębiorstw – nowe podejście*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 19 i dalsze.



kluczowych kompetencji. Badania prowadzone wśród przedsiębiorstw wykazały<sup>4</sup>, iż jedną z kluczowych sfer funkcjonalno-zasobowych, odpowiedzialnych za kształtowanie przewagi konkurencyjnej, jest sfera zarządzania jakością.

W optyce właściwej podejściu zasobowemu wyższa jakość usług może być rezultatem przewagi konkurencyjnej, jaką zdobyła jednostka edukacyjna w posiadanych przez siebie zasobach. Kluczowym, bo najbardziej holistycznym i wszechstronnym zasobem jednostki edukacyjnej, może być wprowadzony w niej system zarządzania jakością. Obejmuje on cele, funkcje, procesy, strukturę oraz narzędzia zarządzania tą sferą działalności jednostki.

W niniejszym tekście autor postawił sobie dwa zasadnicze cele:

1. w pierwszej kolejności – identyfikację standardów stanowiących podstawę budowy systemów zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych,
2. w drugiej kolejności (jako dopełnienie celu pierwszego) – określenie ram conceptualnych modelu systemu zarządzania jakością dla jednostek edukacyjnych.

## 8.2. Przegląd podstawowych standardów zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych

Analiza piśmiennictwa naukowego w zakresie zarządzania jakością, zarządzania w szkolnictwie wyższym, a także przegląd rozwiązań stosowanych w praktyce funkcjonowania jednostek edukacyjnych, pozwala wyróżnić cztery główne formy standardów zarządzania jakością.

### 8.2.1. Własne rozwiązania jednostek edukacyjnych w dziedzinie zarządzania jakością

Te standardy zarządzania jakością są najczęściej wynikiem prób spełnienia przez jednostki edukacyjne wymogu związanego z tworzeniem wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia, który to wymóg wynika z zapisów Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, aby prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki.

---

<sup>4</sup> B. Godziszewski, *Zdolność polskich przedsiębiorstw do konkurowania w świetle zasobowej teorii firmy* [w:] *Dostosowanie polskich przedsiębiorstw i instytucji do wymogów gospodarki rynkowej. Relacje z otoczeniem*, red. R. Rutka, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Organizacja i Zarządzanie”, Gdańsk 2003.

Wyróżniki rozwiązań własnych polskich jednostek edukacyjnych to przede wszystkim<sup>5</sup>:

- formalne powołanie jednostek organizacyjnych tworzących strukturę uczelnianych systemów doskonalenia jakości kształcenia; co ciekawe – obok działów nauczania strukturę tę tworzą zwykle komisje i zespoły, usytuowane na poziomie uczelni lub podstawowych jednostek organizacyjnych,
- zapewnienie partycypacji studentów w działalności wymienionych zespołów,
- tworzenie, w oparciu o własne wzorce, procedur zapewnienia jakości kształcenia; należy jednak zwrócić uwagę na to, że typologia i strona formalna tychże procedur nie są jednolite dla każdej z jednostek edukacyjnych,
- traktowanie w kategoriach priorytetów: zatwierdzania programów nauczania, oceny zajęć dydaktycznych przez studentów w formie ankiety, oceny jakości kadry dydaktycznej w celu zapewnienia właściwych kompetencji nauczycieli akademickich, oceny i podwyższania poziomu infrastruktury wykorzystywanej w procesie kształcenia, komunikowania wyników uzyskanych ocen stronom zainteresowanym.

Dodatkowym źródłem wymagań uwzględnianych w wewnętrznych systemach zapewnienia jakości kształcenia są standardy stosowane przez Państwową Komisję Akredytacyjną podczas postępowań akredytujących poszczególne kierunki studiów a także rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego odnoszące się do procesu dydaktycznego. Przepisy, o których mowa, są stosowane wprost bądź transformowane do postaci wewnętrznych przepisów jednostki edukacyjnej.

## 8.2.2. Dobre praktyki zarządzania jakością

Dobre praktyki stanowią przykład rozwiązań uznanych za wzorcowe, mają one jednak zazwyczaj charakter wybiórczy, ponieważ dotyczą wybranych kwestii zarządzania jakością. Z punktu widzenia rozwoju jednostki edukacyjnej interesujące jest pytanie o sposób, w jaki takie wzorcowe rozwiązania mogą być identyfikowane, a następnie twórczo wykorzystane. Istnienie dobrych praktyk stwarza przede wszystkim możliwość zastosowania w zarządzaniu jednostką edukacyjną metody benchmarkingu. Jeśli dobrych praktyk poszukujemy wewnątrz organizacji, mówimy o benchmarkingu wewnętrznym. Ich rozpoznanie jest możliwe między innymi dzięki porównywaniu osiągnięć poszczególnych osób i jednostek w oparciu o mierzalne kryteria, postępowaniom konkursowym w ramach różnego rodzaju nagród i funduszy dydaktycznych jednostek, wymianom poglądów i porównywaniu roz-

---

<sup>5</sup> Cechy wyróżniono na podstawie badania rozwiązań przyjętych przez Uniwersytet Jagielloński oraz Uniwersytet Warszawski. Zob. między innymi: Zarządzenie nr 36 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 8 czerwca 2010 r. w sprawie zasad i metod wdrażania uczelnianego systemu doskonalenia jakości kształcenia, <http://www.uj.edu.pl/dydaktyka/jakość>, dostęp: 27.11.2010, Uchwała nr 240 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dn. 20 czerwca 2007 r. w sprawie zapewnienia i doskonalenia jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim, [http://www.bjk.uw.edu.pl/Akty\\_prawne\\_zwiazane\\_jakością\\_kształcenia](http://www.bjk.uw.edu.pl/Akty_prawne_zwiazane_jakością_kształcenia) (dostęp: 27.11.2010).

wiązań w ramach różnego rodzaju komisji i zespołów. Dobre praktyki identyfikowane wewnątrz jednostki edukacyjnej dotyczą<sup>6</sup> np.: sposobów konstruowania programów i planów studiów, sposobów hospitowania zajęć dydaktycznych, efektywności nauczania.

Miejscem poszukiwania dobrych praktyk może być także otoczenie jednostki edukacyjnej; mówimy tu o benchmarkingu zewnętrznym. Rozpoznawanie dobrych praktyk w innych organizacjach odbywa się poprzez wizyty studyjne lub programy badawcze<sup>7</sup>. W jednym z takich programów<sup>8</sup> zwrócono uwagę na następujące wątki związane z zarządzaniem programami studiów: ogólny charakter procedury postępowania (postulowano: podejście holistyczne, jasne określenie uprawnień i odpowiedzialności, transparentność i elastyczność, udział jak największej liczby stron zainteresowanych, wsparcie administracyjne dla realizacji procesu), w fazie planowania – rolę studentów w projektowaniu programów, zasady zatwierdzania przez poszczególne organy jednostki, współpracę z partnerami zewnętrznymi, w fazie sprawdzania – stosowane metody, mierzalność kryteriów oceny, w fazie wprowadzania i monitorowania – pozyskiwanie informacji zwrotnych, śledzenie efektów, porównania. Dobre praktyki zidentyfikowane podczas programów badawczych są zazwyczaj dostępne w raportach z badań.

Istnieją dwie podstawowe formy dyfuzji dobrych praktyk w jednostce edukacyjnej. Pierwszą jest ich komunikowanie pracownikom jednostki i zachęcanie do stosowania. Narzędziami takiej komunikacji mogą być wewnętrzne konferencje i seminaria, posiedzenia komisji, fora intranetowe, wewnętrzne publikacje. W tym przypadku wykorzystanie dobrych praktyk jest fakultatywne. Bardziej dojrzałą formą dyfuzji dobrych praktyk jest druga forma – ich kodyfikacja w ramach wewnętrznych regulacji i upowszechnienie jako obowiązujących wzorców postępowania. Takie podejście świadczy o realizacji w jednostce edukacyjnej funkcji zarządzania wiedzą.

### 8.2.3. Norma ISO 9001:2008

Systemy zarządzania jakością budowane w oparciu o tę normę występują już od 1987 roku. Norma ISO 9001:2008 może być traktowana jako bardzo uniwersalny model referencyjny systemów zarządzania jakością, który znajdzie zastosowanie w każdej organizacji, która zdoła zdefiniować klienta zewnętrznego, a więc także w jednostkach edukacyjnych. Przechodząc do opisu funkcji systemu zarządzania jakością zgodnie z wspomnianą normą, warto krótko odnieść się do jej genezy. Otóż norma, o której mowa, powstawała pierwotnie z myślą o jej zastosowaniu w przed-

<sup>6</sup> Dobre praktyki w zapewnianiu i doskonaleniu jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim, 2010, [http://www.bjk.uw.edu.pl/index.php?display=08\\_dobre\\_praktyki](http://www.bjk.uw.edu.pl/index.php?display=08_dobre_praktyki) (dostęp: 27.11.2010).

<sup>7</sup> Zdaniem autora jednostki edukacyjne relatywnie rzadko poszukują wzorcowych rozwiązań w formie benchmarkingu ogólnego, tj. wśród organizacji nie reprezentujących tego samego sektora.

<sup>8</sup> *Continuing Education Programmes for Higher Education Institutions, 2010, QACEP – Comparative Analysis Report*, za: <http://www.qacep.eu> (dostęp: 27.11.2010).

siębiorstwach produkcyjnych, dopiero później wprowadzono zmiany pozwalające na jej adaptację w organizacjach innych typów. Ze współczesnej perspektywy jednostek edukacyjnych wartościowe wydaje się to, iż w normie ISO 9001:2008 dominuje punkt widzenia, według którego rynkowy sukces organizacji jest uzależniony głównie od percepcji jej wyrobów przez klientów. W związku z tym jednostki edukacyjne korzystające z wspomnianej normy jako wzorca dla budowy Systemu Zarządzania Jakością wyraźnie wzmacniają własną orientację marketingową. Projektowanie i implementacja Systemu Zarządzania Jakością zgodnego z normą ISO 9001:2008 obejmuje zazwyczaj kroki przedstawione na Rysunku 1.

1	Pełne zaangażowanie najwyższego kierownictwa w celu: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Określenia przesłanek wprowadzenia ISO 9001</li> <li>- Określenia misji, wizji i wartości organizacji</li> <li>- Określenia stron zainteresowanych działalnością organizacji (klienci, partnerzy, dostawcy, pracownicy, społeczeństwo itd.)</li> <li>- Ustanowienia polityki jakości</li> <li>- Określenia celów organizacji, w tym celów odnoszących się do jakości</li> </ul>
2	Identyfikacja kluczowych procesów oraz interakcji potrzebnych do osiągnięcia celów
3	Projektowanie Systemu Zarządzania Jakością w oparciu o ISO 9001 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identyfikacja wymagań ISO 9001</li> <li>- Porównanie wymagań ISO 9001 z istniejącym Systemem Zarządzania Jakością</li> <li>- Ustalenie luk w spełnieniu wymagań</li> <li>- Uwzględnienie wymagań ISO 9001 w procesach Systemu Zarządzania Jakością, procedurach i czynnościach kontrolnych</li> </ul>
4	Implementacja wymagań systemu, szkolenia pracowników, weryfikacja postępu prac
5	Utrzymywanie i ciągłe doskonalenie Systemu Zarządzania Jakością <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informacje zwrotne od klientów</li> <li>- Monitorowanie i pomiary procesów</li> <li>- Podejmowanie starań w kierunku ciągłego doskonalenia</li> <li>- Rozważenie wprowadzenia modelu doskonałości organizacyjnej</li> </ul>
6	Jeśli to uzasadnione, certyfikacja systemu przez niezależną stronę trzecią

Rysunek 1. Przebieg wprowadzania Systemu Zarządzania Jakością zgodnego z normą ISO 9001 w organizacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Selection and use of the ISO 9000 family of standards*, 2009, International Organization for Standardization, za: [http://www.iso.org/iso\\_9000\\_selection\\_and\\_use-2009](http://www.iso.org/iso_9000_selection_and_use-2009) (dostęp: 27.11.2010).

Zalety przedstawionej formuły:

- jest szczególnie uzasadniona w przypadku już istniejących organizacji, które zdążyły wykształcić własne praktyki działania; implementacja wymagań normy ISO 9001 będzie w tym przypadku oznaczać korektę, uzupełnienie i poprawę tychże praktyk (mówimy tu o diagnostycznej metodzie projektowania systemu zarządzania, która za punkt wyjścia przyjmuje już istniejące rozwiązanie<sup>9</sup>); ta metodyka wydaje się szczególnie odpowiednia dla jednostek edukacyjnych, które są zwykle wysoce sformalizowane, i oznacza relatywnie neutralny proces zmian;
- uwzględnia nie tylko refleksję nad przyczynami wprowadzenia normy ISO, etapy analizy istniejących rozwiązań i ich ewentualne poprawianie lub dopełnianie, ale także dalsze etapy postępowania po implementacji Systemu Zarządzania Jakością, czyli jego ciągłe doskonalenie oraz – w dalszej kolejności – przejście na wyższy poziom dojrzałości, którym jest wdrożenie modelu doskonałości organizacyjnej (*business excellence model*).

Normę ISO 9001:2008 jako wzorzec Systemu Zarządzania Jakością cechuje m.in.:

- silny nacisk na respektowanie zasad stanowiących rdzeń koncepcji kompleksowego zarządzania jakością (TQM),
- oparcie konstrukcji systemu zarządzania na podejściu procesowym,
- zapożyczenie modelu PDCA jako spoiwa szczegółowych funkcji systemu zarządzania jakością,
- elastyczny, pozostawiony do decyzji kierownictwa organizacji stopień formalizacji działań w postaci zapisanych wzorców (jedynie sześć działań musi być określonych obligatoryjnie w postaci udokumentowanej procedury).

#### 8.2.4. Standard IWA 2

Z formalnego punktu widzenia standard IWA 2 jest poradnikiem zastosowania normy ISO 9001 w edukacji<sup>10</sup>. Oprócz statusu formalnego różni się od normy ISO 9001 tym, że:

- zawiera terminy i definicje właściwe jednostkom edukacyjnym,
- zawiera treść wymagań normy ISO 9001, ale nie w brzmieniu oryginalnym, lecz w formie interpretacji tych wymagań odpowiadającej specyfice jednostek edukacyjnych,
- zawiera wytyczne dotyczące doskonalenia istniejących rozwiązań w Systemie Zarządzania Jakością jednostki edukacyjnej.

<sup>9</sup> Istnieje także prognostyczna metoda projektowania systemów zarządzania, dla której pierwszym krokiem jest określenie rozwiązania idealnego, teoretycznie możliwego do zastosowania. Wydaje się ona możliwa do zastosowania wyłącznie w przypadku nowo tworzonych jednostek edukacyjnych.

<sup>10</sup> Oznacza to między innymi, że standard ten nie może stanowić podstawy certyfikacji Systemu Zarządzania Jakością.

W standardzie tym zasady stanowiące fundament Systemu Zarządzania Jakością jednostki edukacyjnej sformułowano nieco inaczej, niż to miało miejsce w normie ISO 9001 – przedstawiono to w Tabeli 1. Mimo że w przytoczonym zbiorze pominięto zawartą w ISO 9001 zasadę orientacji na klienta, to jednak z interpretacji poszczególnych zasad widać, że tworzenie wartości dla klientów jest traktowane w standardzie IWA 2 jako kluczowe.

Tabela 1. Główne zasady zarządzania jakością w jednostce edukacyjnej według standardu IWA 2

<b>Podstawowe zasady zarządzania jakością</b>	
Podejście procesowe	Jednostki edukacyjne powinny stosować podejście procesowe w projektowaniu i doskonaleniu systemu zarządzania jakością. Jednostka edukacyjna powinna identyfikować stopień, w jakim wszystkie procesy operacyjne tworzą wartość dla uczących się. Zrozumienie interakcji pomiędzy procesami jest istotne w celu ich holistycznego doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością.
Zrozumienie kluczowych kompetencji	Ma na celu wykorzystanie różnych zasobów w celu zapewnienia przewagi konkurencyjnej jednostce edukacyjnej. Zasoby te zawierają technologie, umiejętności, kulturę jednostki. Mocne strony, specyficzne dla jednostki edukacyjnej, powinny partycypować w tworzeniu wartości dla uczących się. Kluczowe kompetencje powinny wspierać innowacje w celu adaptacji jednostki do zmian w otoczeniu edukacyjnym.
Całościowa optymalizacja	Inaczej systemowe podejście do zarządzania. Umożliwia osiąganie przez każdy proces operacyjny celów z administracyjnego punktu widzenia.
Wizjonerskie przywództwo	Jest związane z ustanawianiem wizji, kreowaniem polityki i prowadzeniem jednostki edukacyjnej w sposób odpowiadający wyzwaniom otoczenia edukacyjnego.
Podejmowanie decyzji na podstawie faktów	Zapewnia, że decyzje administracyjne bazują na jasnych i znanych przesłankach, a nie na dogodnych spekulacjach. Informacje i opinie są łączone z analizami, logicznym myśleniem oraz podejściem naukowym.
Współpraca z partnerami	Jest bardzo istotna, aby otrzymać optymalne zasoby potrzebne do tworzenia wartości dla uczących się.

Zaangażowanie ludzi	Jest bardzo efektywnym i skutecznym sposobem dla jednostki edukacyjnej, aby osiągać cele. Działania kierownictwa powinny zmierzać w kierunku ułatwiania i umożliwiania zaangażowania i maksymalizacji użyteczności ludzkich kompetencji, umiejętności i kreatywności.
Ciągłe doskonalenie	Dotyczy głównie procesów uczenia oraz personelu. Umożliwia utrzymywanie wzrostu jednostki w otoczeniu edukacyjnym. Procesy ciągłego doskonalenia wzmagają rozwój ludzi i organizacji w formule innowacji i konstruktywnego rozwiązywania problemów.
Dodatkowe zasady zarządzania jakością	
<p>Tworzenie wartości dla uczących się powoduje, że odczuwają oni satysfakcję z tytułu wzrostu własnych kompetencji.</p> <p>Satysfakcja uczących się to stopień spełnienia ich oczekiwań i wymagań.</p> <p>Pozyskiwanie informacji zwrotnej od uczących się pozwala jednostce edukacyjnej doskonalić procesy tworzenia wartości.</p>	
<p>Orientacja na wartości społeczne oznacza zwrócenie uwagi na mające znaczenie dla stron zainteresowanych kwestie etyczne, bezpieczeństwa, stanu środowiska naturalnego.</p>	
<p>Elastyczność jest kluczowa dla trwałego wzrostu w dramatycznie burzliwym otoczeniu edukacyjnym i pozwala wykorzystywać pojawiające się szanse w działalności.</p>	
<p>Autonomia jest oparta na analizie uwarunkowań i samoocenie. Jednostka edukacyjna powinna się kierować własnymi kryteriami decyzyjnymi i podejmować działania wolne od stereotypów.</p>	

Źródło: opracowanie własne na podstawie IWA 2:2007. *Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education.*

Poza tym w omawianym standardzie zawarto ramową propozycję modelu samooceny jednostki edukacyjnej, zapożyczoną z normy ISO 9004. Samoocena w proponowanym ujęciu pozwala ocenić stopień dojrzałości rozwiązań obecnych w istniejącym Systemie Zarządzania Jakością. Wyróżnia się pięć poziomów tej dojrzałości<sup>11</sup>:

1. Poziom 1 – brak formalnego podejścia. Zarządzanie jakością cechuje brak podejścia systemowego. Wyniki działalności są słabe lub nieprzewidywalne. Dane są dostępne, ale nie są wykorzystywane do doskonalenia działań.
2. Poziom 2 – podejście reaktywne. Podejście bazuje na problemach. Jednostka edukacyjna reaguje na reklamacje i uwagi. Dane są przeglądane, jeśli jest to wymagane. Nieliczne dane na temat wyników są dostępne.

<sup>11</sup> IWA 2:2007. *Quality Management Systems...*, op. cit.

3. Poziom 3 – podejście stabilne. Szczegółowe i czasowo dostępne dane są wykorzystywane w celu zapewnienia zgodności z wymaganiami. Występują ustanowione metodyki postępowania albo podejścia. Można dostrzec troskę o doskonalenie.
4. Poziom 4 – podejście systematyczne. Systematyczne sterowanie procesami daje dobre rezultaty i pozytywne trendy. Dane są efektywnie wykorzystywane, a procesy dydaktyczne ciągle doskonalone. Wymagania przepisów są konsekwentnie spełniane.
5. Poziom 5 – istotne ciągłe doskonalenie. Silnie zintegrowany system zarządzania z instytucjonalnymi udoskonaleniami. Uczący się są kompetentni w pełni zgodnie z kryteriami przyjętymi w jednostce edukacyjnej.

Dzięki tak dużej rozpiętości poziomów ocenie według omówionego modelu mogą podlegać jednostki edukacyjne, których systemy zarządzania jakością znajdują się w bardzo różnych stadiach dojrzałości.

#### 8.2.5. Analiza porównawcza standardów zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych

W Tabeli 2 dokonano porównania omówionych wcześniej standardów zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych. Jak widać, standardem najbardziej wymagającym, ale również posiadającym najwięcej zalet, są normy ISO 9001 oraz IWA 2. Ich wprowadzenie w jednostce edukacyjnej z jednej strony umożliwia realizację szeregu wcześniej nieobecnych funkcji zarządzania jakością (np. audyty wewnętrzne), z drugiej zaś pozwala „skonsumować” już istniejący dorobek jednostki w sferze zarządzania jakością, w drodze „asymilacji” wymagań i rozwiązań.



Tabela 2. Porównanie standardów zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych

	<b>Własne rozwiązania</b>	<b>Dobre Praktyki</b>	<b>ISO 9001</b>	<b>IWA 2</b>
Treść funkcji zarządzania jakością	Zwykle ograniczona do: – nadzoru kompetencji nauczycieli akademickich; – tworzenia i zatwierdzania programów i planów studiów; – przestrzegania standardów kształcenia; – przestrzegania wymagań PKA; – oceny zajęć przez studentów.	Zwykle ograniczona do pojedynczych zagadnień związanych z jakością usług, np. wzorów programów, sylabusów.	Wszystkie funkcje zarządzania jakością. Odwzorowanie złożonej logiki działalności przedsiębiorstw w jednostkach edukacyjnych. Uwzględnienie funkcji zwyczajowo pomijanych w jednostkach edukacyjnych (np. rola administracji).	Jak w przypadku ISO 9001, a ponadto: – propozycja ram modelu samooceny dojrzałości jednostki edukacyjnej w sferze zarządzania jakością, – propozycja procesów, mierników i narzędzi przydatnych w zarządzaniu jakością.
Warunki implementacji standardu	Zostały wypracowane w toku działalności jednostki. Odzwierciedlają istniejące reguły tworzenia, zatwierdzania i stosowania rozwiązań.	Korzystanie z istniejących rozwiązań strukturalnych w jednostce.	Powołanie zespołów roboczych uzupełniających istniejącą strukturę organizacyjną. Stosowanie reguł zarządzania projektem.	Jak w przypadku ISO 9001.
Wpływ na jakość usług	Uzależniony od trafności i zakresu przyjętych rozwiązań. Zwykle podobny jak w przypadku innych jednostek edukacyjnych.	W przypadku innowacji duży, ale w krótkim okresie (do czasu imitacji rozwiązania przez inne jednostki). Zwykle wybiórczy – z uwagi na mały zakres tych praktyk.	Bardzo duży ze względu na zakres funkcji w systemie zarządzania jakością oraz istniejące mechanizmy oceny i ciągłego doskonalenia istniejących rozwiązań.	Jak w przypadku ISO 9001.

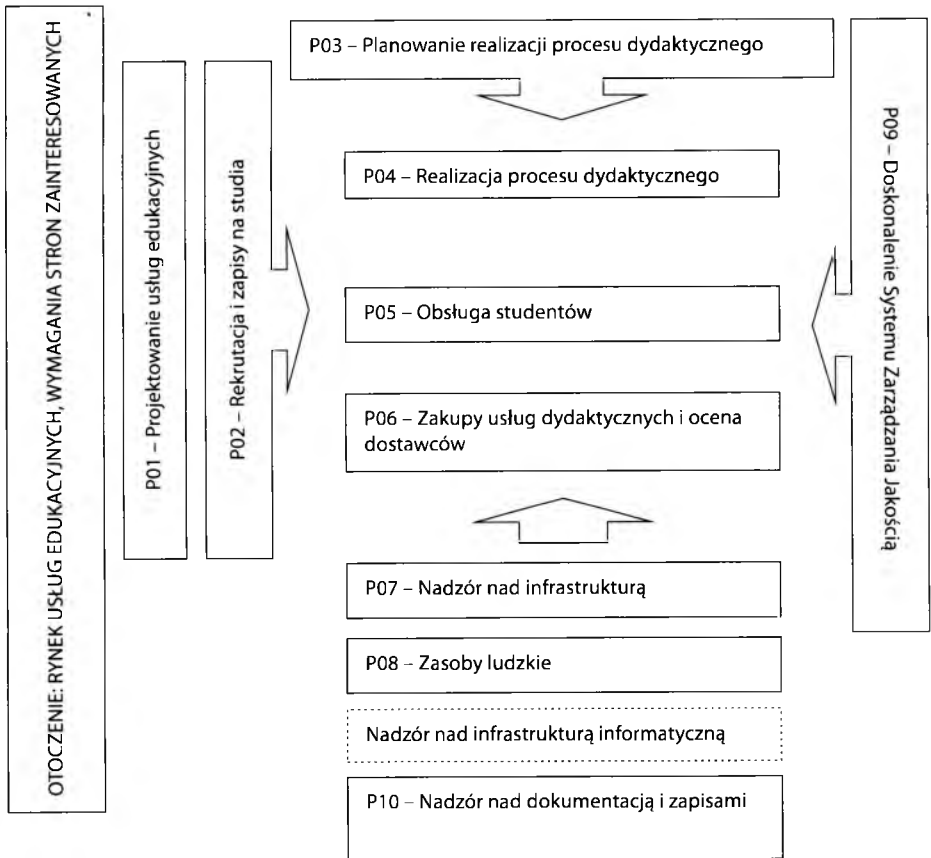
<p>Stopień zaangażowania personelu</p>	<p>Niewielki, odpowiadający zakresom obowiązków poszczególnych osób.</p>	<p>Niewielki, dotyczy zazwyczaj niewielu osób.</p>	<p>Bardzo duży, wymagane jest zaangażowanie wszystkich mających wpływ na jakość (zarówno w formule klienta zewnętrznego, jak i wewnętrznego).</p>	<p>Jak w przypadku ISO 9001.</p>
<p>Rola najwyższego kierownictwa jednostki</p>	<p>Taka, jak to przewidują oficjalne dokumenty jednostki (np. statut).</p>	<p>Wspieranie inicjatorów i twórców dobrych praktyk.          Podejmowanie decyzji o ich upowszechnianiu.          Budowanie formuł tworzenia dobrych praktyk.</p>	<p>Kluczowa rola.          Dotyczy między innymi:          – komunikowania znaczenia jakości,          – ustanawiania polityk jakości i celów,          – oceniania systemu zarządzania jakością,          – zapewniania dostępności niezbędnych zasobów.</p>	<p>Jak w przypadku ISO 9001.</p>

Źródło: opracowanie własne.

### 8.3. Ramy budowy modelu Systemu Zarządzania Jakością w jednostce edukacyjnej<sup>12</sup>

#### 8.3.1. Ogólny model Systemu Zarządzania Jakością

Na Rysunku 2 przedstawiono ramowy model Systemu Zarządzania Jakością jednostki edukacyjnej.



Rysunek 2. Model mapy procesów systemu zarządzania jakością jednostki edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

<sup>12</sup> W tej części tekstu autor wykorzystuje własne doświadczenia związane z projektowaniem, implementacją oraz certyfikowaniem systemów zarządzania jakością, w tym także w jednostkach edukacyjnych.

Model ten nawiązuje swoją budową do logiki zaproponowanej w normie ISO 9001. Dominuje w nim zatem postrzeganie organizacji przez pryzmat obecnych w niej procesów, które – w myśl typologii zaproponowanej w przewodniku nr 544R2 komitetu ISO/TC 176 – dzielą się na<sup>13</sup>: 1) procesy ogólnego zarządzania, 2) procesy zarządzania zasobami, 3) procesy operacyjne, 4) procesy pomiarów, analiz i doskonalenia.

W przedstawionym modelu uwzględniono 10 kluczowych procesów związanych z działalnością jednostki edukacyjnej. Model odnosi się do systemu zarządzania jakością, którego zakres obejmuje świadczenie usług edukacyjnych w obszarze kształcenia na studiach wyższych. Ponadto, jako przykład procesu zlecanego na zewnątrz, wskazano nadzór nad infrastrukturą informatyczną.

W określaniu wymagań dla Systemu Zarządzania Jakością partycypują różne strony zainteresowane, a więc nie tylko klienci usług edukacyjnych, ale także np. pracodawcy czy prawodawcy. Wszystkie spośród procesów ujętych w proponowanym modelu powinny dostarczać wartości klientom i innym stronom zainteresowanym. Pomiar skuteczności Systemu Zarządzania Jakością jest możliwy dzięki jego diagnozie, prowadzonej za pomocą szeregu narzędzi, np. monitorowania skuteczności procesów, badania satysfakcji, auditów wewnętrznych, przeglądów zarządzania; wszystkie te działania ujęto w procesie P09.

Dokładniejszy opis procesów składających się na model Systemu Zarządzania Jakością jednostki edukacyjnej przedstawia Tabela 3.

---

<sup>13</sup> *Guidance on the concept and use of the process approach for management systems*, 2004, za: <http://www.iso.org> (dostęp: 15.11.2010), s. 1, 2.

Tabela 3. Opis procesów w Systemie Zarządzania Jakością jednostki edukacyjnej za pomocą ich celów i zakresów

Proces	Zakres procesu	Cel procesu
P01	Czynności związane z projektowaniem planów i programów studiów oraz sylabusów, ich zmianami, przeglądami, weryfikacją, walidacją.	Tworzenie i doskonalenie usług edukacyjnych odpowiadających oczekiwaniom studentów i innych stron zainteresowanych oraz spełniających wymagania formalne.
P02	Czynności związane z promocją oferty edukacyjnej, przygotowaniem i realizacją naboru na studia stacjonarne i niestacjonarne, zapisami na studia.	Zapewnienie sprawnego i satysfakcjonującego naboru na studia stacjonarne i niestacjonarne.
P03	Czynności związane z tworzeniem ogólnego planu zajęć na rok akademicki, indywidualnych przydziałów zajęć, harmonogramu zajęć w poszczególnych semestrach, wyborem specjalności, planowaniem seminariów dyplomowych.	Zapewnienie sprawnego przebiegu procesu dydaktycznego.
P04	Czynności związane z prowadzeniem zajęć, seminariów, recenzowaniem prac dyplomowych oraz egzaminowaniem przez nauczycieli akademickich.	Zapewnienie wysokiej jakości usług dydaktycznych oraz ich zgodności z wymaganiami formalnymi.
P05	Czynności związane z obsługą studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, po wpisie na studia i aż do wydania dyplomu i suplementu.	Zapewnienie sprawnej obsługi administracyjnej studentów oraz wymaganego statusu dokumentów i ich terminowego przygotowywania.
P06	Czynności związane z zakupem usług dydaktycznych od wykładowców spoza jednostki edukacyjnej oraz ich wyborem i oceną.	Zapewnienie współpracy z wykładowcami o wysokich kompetencjach spoza jednostki edukacyjnej.
P07	Czynności związane z zapewnieniem właściwego stanu infrastruktury jednostki, w tym dostępności do zalecanej literatury.	Zapewnienie właściwego stanu wyposażenia sal dydaktycznych, dostępności sprzętu, niezbędnego pracownikom naukowo-dydaktycznym oraz pracownikom administracyjnym Instytutu, dostępności zalecanych w sylabusach pozycji literaturowych w bibliotece.

P08	Czynności związane z wymaganiami kompetencyjnymi, oceną i rozwojem pracowników, szkoleniami.	Zapewnienie wymaganych kompetencji nauczycieli akademickich i pracowników administracji.
P09	Czynności związane z audytami wewnętrznymi, monitorowaniem skuteczności procesów, działaniami korygującymi, działaniami zapobiegawczymi, nadzorem nad usługą niezgodną z wymaganiami, badaniem satysfakcji studentów, przeglądami zarządzania.	Zapewnienie wnikliwej oceny i ciągłego doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością.
P10	Czynności związane z nadzorem nad dokumentacją oraz zapisami systemu zarządzania jakością, zarówno pochodzenia zewnętrznego, jak i wewnętrznego.	Zapewnienie właściwego nadzoru nad dokumentacją i zapisami Systemu Zarządzania Jakością umożliwiające ich dostępność, aktualność, bezpieczeństwo i funkcjonalność.

Źródło: opracowanie własne.

<p>Dokument główny  <b>Karta procesu i procedura: P05 – Obsługa studentów</b></p>
<p>Dokumenty związane (uzupełniające):</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Instrukcja „Informacje dotyczące prac magisterskich i licencjackich dla studentów Instytutu Ekonomii i Zarządzania”.</li> <li>2. Regulamin Organizacyjny Uniwersytetu Jagiellońskiego.</li> <li>3. Regulamin studiów I stopnia, II stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich – obowiązujący od 1 października 2009 r.</li> <li>4. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2006 roku w sprawie warunków i trybu przenoszenia osiągnięć studenta.</li> <li>5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2006 r. w sprawie dokumentacji przebiegu studiów.</li> <li>6. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 maja 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie dokumentacji przebiegu studiów.</li> <li>7. Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego.</li> <li>8. Uchwała nr 40/VI/2009 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 24 czerwca 2009 r. w sprawie: szczegółowych zasad pobierania opłat za usługi edukacyjne w Uniwersytecie Jagiellońskim.</li> <li>9. Uchwała nr 41/VI/2009 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 24 czerwca 2009 r. w sprawie: zasad udzielania zwolnień i rozkładania na raty opłat za świadczone usługi edukacyjne w Uniwersytecie Jagiellońskim.</li> <li>10. Zarządzenie nr 44 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 5 lipca 2005 roku w sprawie: prowadzenia na Uniwersytecie Jagiellońskim albumu studentów od roku akademickiego 2005/2006.</li> <li>11. Zarządzenie nr 45 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 12 czerwca 2006 roku w sprawie: elektronicznej bazy danych prac dyplomowych i rozpraw doktorskich.</li> <li>12. Zarządzenie nr 25 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 22 maja 2009 roku w sprawie: terminu wprowadzenia nowych wzorów dyplomów, suplementu do dyplomów, świadectw ukończenia studiów podyplomowych, studiów doktoranckich oraz kursów dokształcających, sposobu ich sporządzania i wysokości pobieranych za nie opłat.</li> <li>13. Zarządzenie nr 39 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 2 lipca 2009 roku w sprawie: szczegółowych wzorów umów o warunkach odpłatności za studia oraz wzorów wezwań do zapłaty za usługi edukacyjne obowiązujących w Uniwersytecie Jagiellońskim.</li> <li>14. Zarządzenie nr 21 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 12 kwietnia 2010 roku w sprawie: prowadzenia Regulaminu ankiетowego systemu oceny jakości pracy jednostek administracyjnych Uniwersytetu Jagiellońskiego obsługujących studentów.</li> <li>15. Zarządzenie nr 77 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 4 grudnia 2006 roku w sprawie wprowadzenia centralnego rejestru dyplomów .</li> </ol>

Źródło: opracowanie własne<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Przedstawiona struktura dokumentacji uwzględnia dokumenty istniejące na Uniwersytecie Jagiellońskim.

### 8.3.2. Proponowana struktura dokumentacji Systemu Zarządzania Jakością jednostki edukacyjnej

Przy założeniu, iż System Zarządzania Jakością jednostki edukacyjnej będzie spełniał wymagania normy ISO 9001, w skład dokumentacji stanowiącej przejaw formalizacji działań powinny wchodzić<sup>14</sup>:

- księga jakości,
- polityka jakości i cele jednostki edukacyjnej,
- udokumentowane karty procesów i procedury postępowania (powinny one obejmować procesy wskazane w Tabeli 2),
- dokumenty związane.

W Tabeli 4 przedstawiono natomiast egzemplifikację „architektury” dokumentacji Systemu Zarządzania Jakością w procesie P05 – Obsługa studentów.

W myśl podejścia procesowego dla każdego z procesów winno się określić jego wejścia, wyjścia oraz mierniki skuteczności. Dla procesu obsługi studentów wejściami mogą być: zakresy czynności poszczególnych pracowników sekretariatu (dziekanatu), listy studentów poszczególnych lat studiów, programy i plany studiów, akta osobowe studentów zapisanych na studia, regulamin studiów, wewnętrzne regulacje jednostki w zakresie spraw studenckich. Wyjścia (rezultaty) tego procesu to z kolei na przykład: harmonogramy pracy sekretariatu (dziekanatu), dokumentacja przebiegu studiów, wyniki oceny jakości pracy jednostek administracyjnych, wydane dyplomy ukończenia studiów i suplementy. O skuteczności realizacji procesu mogą świadczyć następujące wskaźniki: kompletność dokumentów w aktach osobowych absolwentów, odsetek dyplomów i suplementów przygotowanych w obowiązującym terminie od daty złożenia egzaminu dyplomowego, średni wynik oceny pracy sekretariatu (dziekanatu), liczba nagrodzonych pracowników sekretariatu (dziekanatu).

Analogicznie jak w przypadku opisanego procesu należy określić wszystkie procesy w systemie zarządzania jakością.

### 8.3.3. Propozycja narzędzi zarządzania jakością przydatnych w jednostkach edukacyjnych

System Zarządzania Jakością, podobnie jak inne systemy zarządzania, cechuje hierarchiczność. Na jego operacyjnym poziomie szczególną rolę odgrywają narzędzia, jakimi posługują się pracownicy realizujący poszczególne czynności. Umiejętność ich doboru oraz poprawnego i twórczego zastosowania warunkuje niejednokrotnie

---

<sup>14</sup> Wymagania dotyczące dokumentacji Systemu Zarządzania Jakością formułuje punkt 4.2.1. normy ISO 9001:2008 [s. 15]. Obok jasno określonych wymagań dotyczących księgi jakości, polityki i celów oraz niektórych procedur, norma ISO 9001 wymaga także opracowania „dokumentów (...), określonych przez organizację jako niezbędnych do zapewnienia skutecznego planowania, przebiegu i nadzorowania procesów”. W zaproponowanej strukturze taką rolę pełnią dokumenty w postaci nie wymienionych w normie kart procesów i procedur oraz dokumenty związane.



wartość uzyskiwanych rezultatów. W subdyscyplinie nauk o zarządzaniu<sup>15</sup>, jaką jest zarządzanie jakością, nurt metodologiczny, polegający na tworzeniu, rozwijaniu i stosowaniu narzędzi zarządzania, jest szczególnie widoczny. Z tego powodu niemożliwym wydaje się przedstawienie pełnego zbioru narzędzi zarządzania jakością, z jakich mogą i powinny korzystać jednostki edukacyjne. Wobec oczywistej potrzeby selekcji autor sięgnął do propozycji zbioru narzędzi zarządzania jakością, adresowanych do jednostek edukacyjnych, które są zawarte w standardzie IWA 2. Należą do nich<sup>16</sup>:

- diagramy przyczynowo-skutkowe,
- grafy kontrolne,
- analizy kosztów związanych z osiąganiem celów dotyczących jakości,
- pomiary satysfakcji studentów oraz innych stron zainteresowanych,
- pomiary satysfakcji pracowników oraz systemy sugestii,
- analiza przyczyn i skutków wad,
- metody analizy finansowej pozwalające ocenić relacje między nakładami i rezultatami,
- schematy blokowe,
- formalne i nieformalne oceny,
- histogramy,
- ewaluacja efektów kształcenia,
- analizy wymagań dla prowadzenia procesu kształcenia,
- diagram Pareto,
- diagramy procesów,
- wykresy statystycznej kontroli procesów,
- metody weryfikacji i walidacji.

Jak widać, w podanej liście dominują narzędzia, które na gruncie zarządzania jakością można nazwać klasycznymi.

#### 8.4. Podsumowanie

Zarządzanie jakością w jednostkach edukacyjnych jest działaniem bardzo złożonym i wielowątkowym. Z tego też powodu wśród jednostek edukacyjnych istnieje potrzeba poszukiwania wzorców zarządzania jakością. Analiza stosowanych standardów zarządzania jakością w sferze edukacji wykazała, iż najbardziej właściwymi modelami referencyjnymi dla projektowania systemów zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych są norma ISO 9001 oraz standard IWA2. Standardy te dostarczają wskazań, jakie wymagania należy spełnić, aby usatysfakcjonować klientów i inne strony zainteresowane. Modelowanie faktycznie istniejących rozwiązań w zakresie zarządzania ja-

<sup>15</sup> Autor jest przekonany, iż dotychczasowy dorobek badaczy zarządzania jakością jako obszaru naukowych dociekań, wyrażający się między innymi doniosłością podejmowanych problemów, wielością publikowanych opracowań oraz szczególnie widoczną absorpcją wyników tych badań przez organizacje, wystarczająco uzasadnia pogląd o statusie zarządzania jakością jako subdyscypliny nauk o zarządzaniu.

<sup>16</sup> IWA 2:2007. *Quality management systems...*, op. cit., s. 23, 24.

kością jest jednak wynikiem polityki kierownictwa jednostek edukacyjnych. W tekście przedstawiono propozycje ramowych rozwiązań w tym zakresie, obejmujące: procesowy model systemu zarządzania jakością, a także wytyczne co do struktury dokumentacji systemu zarządzania jakością oraz stosowanych narzędzi.

### **Bases of the constructions of the quality management system in the educational unit**

Key words: the quality, the management, the educational service

The domain of the quality management in the activity of educational units has a without a doubt prominent meaning. Forejudges about this on one hand obvious it is necessary satisfactions of expectations and requirements of buyers of educational services which become more and more sublime, from second while – growing more intense competition in – one can say – more and more the stormy educational environment. In foreshadowed higher the context, like this takes place in case of other economic organization, so and in case of educational units the quality of testified by it services grows to the rank of the key-instrument of competing.

From this also the reason it exists, among educational units, it is necessary quests of standards of the quality management. The analysis of applied standards of the quality management in the sphere of the education showed, that most proper reference models for the system design of the quality management in educational units are ISO Standard 9001 and the standard IWA2. These standards supply indications, which requirements one ought to fulfil, to satisfy customers and other party concerneds. The modelling of in fact existing solutions within the range quality managements is however a result of the policy of the management of educational units. In the text one introduced proposals of frame-solutions in this range, embracing: the model of a law suit of the quality management system and guidelines regarding the structure of the system documentation of the quality management and applied tools.

## ROZDZIAŁ 9

### UWARUNKOWANIA WDROŻENIA SYSTEMU ZARZĄDZANIA JAKOŚCIĄ OPARTEGO NA WYMAGANIACH NORMY PN-EN ISO 9001:2009 NA WYDZIALE ZARZĄDZANIA I KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ UNIwersYTETU Jagiellońskiego<sup>1</sup>

#### 9.1. Wprowadzenie

Współczesne zadania, które stoją przed szkołami wyższymi w Polsce, pomimo swych wieloaspektowych uwarunkowań skupiają się na trzech głównych działaniach, do których powołane są szkoły wyższe: kształceniu i wychowaniu, prowadzeniu badań naukowych i budowaniu relacji z otoczeniem (kreowanie środowiska związanego z uczelnią). To zadania, można rzec, tak stare, jak stare są uniwersytety europejskie, niemniej jednak wyzwania, jakie za sobą pociągają, są coraz bardziej skomplikowane, tak jak skomplikowane są procesy społeczno-ekonomiczne zachodzące na świecie. Umędzynarodowienie dydaktyki, wysoki poziom konkurencji na rynku międzynarodowym, konieczność komercjalizacji badań i szukania partnerów zewnętrznych w realizacji misji edukacyjnej i badawczej – to jedne z podstawowych, ale nie jedyne z palety współczesnych wyzwań szkół wyższych, a uniwersytetów w szczególności. Jednym z kluczowych sposobów na „obronę” przed międzynarodową konkurencją jest budowanie jakości świadczonych usług w sferze kształcenia, badań i budowania środowiska.

Polityka jakości i działania projakościowe muszą także dotyczyć jednej z najstarszych uczelni w Europie, jaką jest Uniwersytet Jagielloński. Wejście Polski do struktur Unii Europejskiej wyzwoliło szereg procesów, z którymi musi współcześnie się zmierzyć ten doskonały polski „produkt”; mowa chociażby o rankingach europejskich i światowych, napływie zagranicznych studentów czy tworzeniu międzynarodowych zespołów badawczych. Jednym ze sposobów budowania przewagi konkurencyjnej przez UJ jest konsekwentny wzrost jakości oferowanych produktów i usług, jak również dbanie o wysoki poziom relacji z interesariuszami. Zadanie to

---

<sup>1</sup> Autorzy: Roman Batko, Ewa Bogacz-Wojtanowska – Instytut Spraw Publicznych, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

powinno być realizowane przez wszystkie jednostki organizacyjne, w tym te, które *stricte* zajmują się działalnością naukowo-dydaktyczną – czyli przez wydziały.

Celem niniejszego opracowania jest charakterystyka i ocena uwarunkowań wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością zgodnego z wymaganiami normy PN-EN ISO 9001:2009, a także zbudowanie, w oparciu o przeprowadzone badania, modeli wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Całość opracowania bazuje na badaniach przeprowadzonych w okresie lipiec–listopad 2010 roku. Badania te wykonano za pomocą kilku wybranych metod badawczych. Przede wszystkim przeprowadzono szczegółową analizę udostępnionych przez administrację centralną UJ dokumentów administracyjnych WZiKS oraz instytutów Wydziału. W tym okresie zrealizowano także kilkadziesiąt wywiadów swobodnych ze studentami, pracownikami administracyjnymi i naukowo-dydaktycznymi WZiKS oraz pracownikami administracji centralnej UJ. Prowadzono także obserwację bezpośrednią i uczestniczącą we wskazanym okresie, podczas zebrań naukowych i administracyjnych, w których uczestniczyli autorzy opracowania, w trakcie posiedzeń Rad Wydziału i Instytutu, jak również nieformalnych zebrań i spotkań ze studentami i pracownikami Wydziału.

## 9.2. Charakterystyka Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej jest jednym z najmłodszych wydziałów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Powstał w 1996 roku i w jego skład wchodzi 13 komórek organizacyjnych: 8 instytutów (w tym 24 katedry i 33 zakłady), trzy samodzielne katedry, Biblioteka WZiKS oraz Pracownia Multimedialna i Komputerowa.

Wydział, choć stosunkowo młody w strukturze Alma Mater Jagellonica, w świetle statutu Uniwersytetu jest dziedzicem wielowiekowej tradycji uniwersyteckiej, „w służbie nauki i nauczania przez prowadzenie badań naukowych, poszukiwanie prawdy i jej głoszenie w poczuciu odpowiedzialności moralnej wobec Narodu i Rzeczypospolitej Polskiej”<sup>2</sup>. To również przejaw współczesnego rozwoju Uniwersytetu, zwłaszcza w ciągu ostatnich 10 lat. Mieści się bowiem WZiKS w całkowicie nowym, oddanym do użytkowania w 2009 roku budynku na terenie Kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego – olbrzymim budynku, z dostosowanymi do współczesnych wymagań salami dydaktycznymi, pracowniami komputerowymi, laboratoriami i nowoczesną Biblioteką Wydziałową. Jest więc Wydział w sensie struktury fizycznej dowodem na ogromny rozwój Uniwersytetu. Jednocześnie można także zauważyć, że jego wewnętrzna struktura jest przejawem i obrazem współczesnych przekształceń i zmian nie tylko Uniwersytetu, ale także nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie. Kształcenie na Wydziale ma wyraźnie interdyscyplinarny charakter i obejmuje kierunki: zarządzanie, ekono-

<sup>2</sup> Statut UJ.

mię, kulturoznawstwo, dziennikarstwo i komunikację społeczną, psychologię, politykę społeczną oraz informację naukową i bibliotekoznawstwo. Wydział, zgodnie ze statutem UJ, przygotowuje „studentów do rozwiązywania zadań, jakie stwarza współczesne życie, uczestniczy w rozwoju nauki, ochrony zdrowia, sztuki i innych dziedzin kultury, kształci i wychowuje studentów, a także kadrę naukową, zgodnie z ideami humanizmu i tolerancji”.

Kształcenie obejmuje aż 6,5 tys. studentów, w ramach studiów I, II i III stopnia. Wydział posiada również szeroką ofertę studiów podyplomowych. Podstawową zasadą nauczania na Uniwersytecie i Wydziale jest ukazywanie twórczej myśli badawczej oraz osiągniętych wyników; wyraża się w tym jedność nauki i nauczania.

Interdyscyplinarność Wydziału przejawia się także w zasobach kadrowych obejmujących pracowników naukowo-dydaktycznych z zakresu nauk humanistycznych, ekonomicznych, prawnych, a także informatycznych. Ogółem Wydział zatrudnia 300 pracowników naukowych, z czego 85 stanowią samodzielni pracownicy nauki.

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej posiada uprawnienia do nadawania stopni naukowych:

- doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu,
- doktora habilitowanego nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o sztuce,
- doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu,
- doktora nauk ekonomicznych w dyscyplinie nauki o zarządzaniu,
- doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o sztuce,
- doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie bibliologia.

Zgodnie ze statutem Uniwersytetu Jagiellońskiego Wydział jest podstawową jednostką organizacyjną uczelni, której organami są Rada Wydziału i Dziekan. Rada Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ ma za zadanie w szczególności:

- ustalać kierunki działalności WZiKS,
- uchylać plany i programy nauczania na prowadzonych kierunkach i specjalnościach na studiach I i II stopnia (po zasięgnięciu opinii samorządu studenckiego) oraz na studiach doktoranckich, podyplomowych i kursach dokształcających (zgodnie z wytycznymi Senatu UJ),
- podejmować działania na rzecz właściwego rozwoju (i jego oceny) pracowników naukowo-dydaktycznych WZiKS,
- dokonywać oceny działalności WZiKS, w szczególności poprzez przyjęcie sprawozdania Dziekana z jego działalności na zakończenie kadencji, oraz opiniować wnioski w sprawach zmian organizacyjnych Wydziału,
- podejmować uchwały w sprawach przedłożonych przez Dziekana, Senat UJ czy Rektora UJ.

Zgodnie ze statutem UJ Rada WZiKS UJ, na wniosek Dziekana Wydziału, powołała także stałe Komisje Wydziałowe. W ich skład wchodzi reprezentanci dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, w zakresie których Wydział posiada uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora. Liczba Komisji Wydziałowych odpowiada liczbie uprawnień WZiKS UJ do nadawania stopnia naukowego doktora.

Na czele Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, podobnie jak innych wydziałów Uczelni, stoi Dziekan, wybierany przez Radę Wydziału stanowiącą kolegium elektorów. Dziekan wnioskuje do Rady wybór prodziekanów (nie więcej niż trzech – w obecnej kadencji WZiKS posiada dwóch: ds. ogólnych i ds. studiów).

Zgodnie ze Statutem UJ: „Dziekan kieruje wydziałem i decyduje we wszystkich sprawach dotyczących wydziału, z wyjątkiem spraw zastrzeżonych przez ustawę lub statut do kompetencji innych organów”<sup>3</sup>. Do kompetencji Dziekana WZiKS należy w szczególności:

- reprezentowanie WZiKS na zewnątrz,
- decydowanie w sprawie mienia Wydziału, w obszarze zakreślonym przez Rektora UJ,
- nadzorowanie działalności naukowej i dydaktycznej Wydziału,
- nadzorowanie pracy administracji Wydziału,
- wydawanie decyzji w sprawach studentów i doktorantów Wydziału.

Dodatkowo Dziekan WZiKS jest przełożonym wszystkich pracowników Wydziału, ma także prawo powoływać swoich pełnomocników, wskazując ich kompetencje. Może także upoważnić prodziekanów do załatwiania spraw w jego imieniu, w oczekiwanym zakresie, w szczególności wydawania decyzji administracyjnych.

### 9.3. Uwarunkowania europejskie i krajowe wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na WZiKS

Szukając odpowiedzi na pytania dotyczące uwarunkowań wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością opartego na wymaganiach normy PN-EN ISO 9001:2009 na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, przede wszystkim należy skupić się na czynnikach i zjawiskach otoczenia współczesnych uczelni wyższych w Polsce i na świecie. Na początek należy zauważyć, że współczesne szkoły wyższe podlegają znacznym zmianom na skutek różnorodnych wpływów otoczenia. Uznaje się je za kluczowe czynniki rozwoju gospodarek opartych na wiedzy i wymaga od nich kompetencji i zachowań, można rzec, dotychczas nieznanych. Zmiany nie dotyczą tylko Unii Europejskiej, ale należy się głównie na niej skupić, gdyż tutaj należy poszukiwać uwarunkowań przekształceń i wytycznych rozwoju współczesnych szkół wyższych. Transformacja szkolnictwa wyższego w obszarach nauki i kształcenia dotyczy także najstarszego w Polsce uniwersytetu.

Współczesne przemiany szkolnictwa wyższego wiążą się przede wszystkim z jego masowością. Wzrost poziomu scholaryzacji w świecie (z 19% w 2000 roku do 26% w 2007 roku) zbiega się ze wzrostem mobilności studentów. Rozwój technologiczny powoduje zmiany metod i sposobów kształcenia. Jednocześnie coraz częściej w aspekcie masowości i rozwoju technologii informacyjnych w procesie kształcenia zwraca się uwagę na zapewnienie jakości, szczególnie w obszarze kształcenia i wychowania oraz prowadzenia badań naukowych.

<sup>3</sup> Statut UJ, s. 20.

Na rozwój szkolnictwa wyższego w Polsce i na świecie wpływają takie kluczowe czynniki jak: demografia (migracje, starzenie się społeczeństw związane ze spadkiem urodzeń), rozwój technologii informacyjnych (m.in. upowszechniających zdalne nauczanie), globalizacja (uczelnie konkurują teraz o zasoby nie tylko na rynku krajowym, ale i międzynarodowym) oraz finanse publiczne poszczególnych krajów (zwraca się uwagę na stałe niedofinansowanie, wynikające z rozrostem wydatków w sektorze finansów publicznych i tendencją przenoszenia części kosztów utrzymania szkolnictwa wyższego na obywateli)<sup>4</sup>.

W krajach Unii Europejskiej główne trendy wpływające na rozwój szkolnictwa wyższego koncentrują się wokół następujących kwestii:

- nacisku na kształcenie nie tylko teoretyczne, ale także praktyczne, jak również przygotowania do kształcenia ustawicznego (*lifelong learning*), umożliwiającego dostosowanie się do zmieniających się warunków technologiczno-cywilizacyjnych<sup>5</sup>,
- tworzenia standardów kształcenia, a w szczególności programów kształcenia, które uwzględniają w kluczowy sposób jego efekty,
- przeniesienia nacisku z nauczania na uczenie się, jak również rozwój i nastawienie na aktywujące formy nauczania,
- kształtowania ogólnych umiejętności (przenaszalnych), upowszechniania kształcenia opartego na technologiach informacyjnych<sup>6</sup>.

Najważniejszy z elementów, który wpływa w sposób szczególny na organizację szkolnictwa wyższego, to Europejski System Zapewnienia Jakości oraz Europejskie Ramy Kwalifikacji.

Europejski System Zapewnienia Jakości ma ogólne ramy, w które każda uczelnia wkłada określone zadania i wartości. Wyraźnie widać jednak, że stopniowo europejskie uczelnie odchodzą od modelu oceny jakości na poziomie kierunku czy programu studiów w stronę modeli opartych o audyt instytucjonalny, połączone z elementami oceny jakości kształcenia na konkretnych kierunkach<sup>7</sup>.

Europejskie Ramy Kwalifikacji zostały wprowadzone do obszaru edukacji w Europie wytycznymi Parlamentu i Rady Europejskiej z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji do uczenia się przez całe życie.

Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK) są wspólnym systemem odniesienia, który ma wiązać krajowe systemy i ramy kwalifikacji państw UE. W praktyce to instrument porównania poziomów kwalifikacji pomiędzy krajami dla zwiększenia mobilności na rynku pracy i dostępności dalszego uczenia się. Europejskie Ramy Kwalifikacji mają być punktem odniesienia dla różnych systemów i ram

---

<sup>4</sup> Por. *Giving Knowledge for Free. The Emergence of Open Educational Resources*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris 2007.

<sup>5</sup> *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*, KRASP, FRP, Wydawnictwa UW, Warszawa 2009.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 36–37.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 37.

kwalfikacji w Europie. Ze względu na różnorodność systemów krajowych ułatwiają przełożenie oraz porównanie systemów kwalifikacji pomiędzy państwami<sup>8</sup>.

W procesie wdrażania ERK zakłada się, że każdy kraj powinien odnieść swoje kwalifikacje krajowe (dyplomy, świadectwa) do ośmiu poziomów ERK poprzez krajowe ramy kwalifikacji lub domniemane poziomy w krajowym systemie kwalifikacji. Ostatecznie jednak wszystkie kwalifikacje przyznawane w Europie powinny zawierać odniesienie do ERK. Krajowe Ramy Kwalifikacji z kolei to instrument służący do klasyfikowania kwalifikacji na wyszczególnione poziomy osiągnięć w uczeniu się, dla tworzenia krajowych podsystemów kwalifikacji<sup>9</sup>.

Uniwersytet Jagielloński, podobnie jak inne uczelnie krajowe i europejskie, w ciągu ostatnich 15 lat był poddany kilku kluczowym trendom i przemianom:

- nastąpiło umasowienie kształcenia na UJ (olbrzymi przyrost studentów w latach 1995–2010),
- pojawiła się konkurencja ze strony szkolnictwa prywatnego, zwłaszcza w obszarze pozyskiwania studentów niestacjonarnych,
- następowała stopniowa internacjonalizacja i silny rozwój technologii informatycznych, szczególnie w procesie kształcenia,
- rozbudowie potencjału ekonomicznego uczelni.

Uniwersytet Jagielloński jest obecnie jedną z największych uczelni w Polsce. Niewątpliwie to organizacja, która odniosła sukces – przemiany ostatnich 20 lat pozwoliły UJ stać się potężną, autonomiczną jednostką, wpływającą na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce, nie wspominając o wpływach lokalnych. Rodzi się jednak pytanie: czy Uniwersytet Jagielloński nie zmienił się za bardzo, czy w jakiś sposób, jak pisze K.Z. Sowa, nie ginie misja uniwersytetu i jego tożsamość jako niezwyklej instytucji społecznej<sup>10</sup>?

XXI wiek stawia przed uczelnią wyższą, a szczególnie przed uniwersytetem, specjalne zadania. Nie zmienia się ich kluczowy kształt – kształcenie i wychowanie, badania naukowe i budowanie środowiska (kształtowanie postaw, opinii, budowanie świadomości). To ostatnie zadanie – organizacji otwartej na środowisko, korzystającej z szerokiej roli interesariuszy zainteresowanych kształceniem i podejmowanymi badaniami – staje się coraz istotniejsze. Jak twierdzą autorzy projektu środowiskowego Strategii Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce (2010–2020), współczesna szkoła wyższa powinna<sup>11</sup> kształtować takich absolwentów, którzy będą w stanie sprostać wymaganiom współczesnego świata, jednocześnie zmniejszając dysproporcje między studentami w wymiarze edukacyjnym i społecznym. Pojawia się kolejne pytanie: czy zatem współczesne szkoły wyższe w Polsce nie muszą nadrabiać zaległości i niedostatków niższych poziomów systemu edukacji? Następnie – współczesna szkoła wyższa powinna prowadzić badania naukowe i rozwojowe o znacznej doniosłości, przyczyniające się do rozwiązywania problemów społecznych. Pojawia się więc pytanie: skąd wiadomo, jakie badania mają kluczowy cha-

<sup>8</sup> E. Chmielecka, *Europejskie ramy kwalifikacji część I*, „Forum Akademickie” 2009, nr 1.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> K.Z. Sowa, *Gdy myślę uniwersytet...*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.

<sup>11</sup> Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020, *op. cit.*



rakter? Czy współcześnie można docenić doniosłość niektórych badań? Czy w taki sposób patrząc na badania naukowe, na ich użyteczność i użyteczność, nie tracimy z oczu tej podstawowej idei, która powinna kształtować badacza – ciekawość i poszukiwanie prawdy, bez względu na pieniądze i przydatność?

Niewątpliwie jednak wszystkie przemiany szkolnictwa wyższego wskazują na to, że w wyścigu szkół wyższych wygrywać będą te, które postawią na jakość. Przede wszystkim jakość kształcenia i zarządzania, poprawę efektywności i wdrożenie innowacyjności w sferze badań naukowych.

#### 9.4. Uwarunkowania organizacyjne wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na WZiKS

##### 9.4.1. Systemy komunikacji zewnętrznej i wewnętrznej

###### a) Ośrodek Informacji i Promocji oraz System Identyfikacji Wizualnej

Procesem komunikacji z otoczeniem na Uniwersytecie Jagiellońskim zajmuje się Ośrodek Informacji i Promocji. Do jego głównych zadań należą:

- zbieranie i opracowywanie informacji o Uczelni do informatorów, publikacji i dla mediów oraz tworzenie i dystrybuowanie materiałów informacyjnych i promocyjnych UJ (w tym miesięcznika „Alma Mater”), współpraca z innymi komórkami organizacyjnymi UJ w kwestii wydawania materiałów informacyjnych i relacji z mediami,
- prowadzenie strony internetowej Uniwersytetu (wersja nowa i „stara”), w szczególności prowadzenie internetowego serwisu „Aktualności Uniwersytetu Jagiellońskiego”;
- tworzenie koncepcji i organizacja centralnych imprez na UJ, organizowanie konferencji, sympozjów i warsztatów,
- obsługiwanie Własnych Funduszy Stypendialnych UJ,
- tworzenie serwisu prasowego dotyczącego wydarzeń uniwersyteckich (nieprzerwanie od 1998 roku),
- koordynowanie działań związanych z wprowadzeniem Systemu Identyfikacji Wizualnej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kluczowe projekty Ośrodka to: Festiwal Nauki, Uniwersytecki Dzień Pamięci, Śniadania Profesorskie, Targi Edukacyjne oraz koordynacja prac Komitetu ds. Opieki nad Grobami Profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego

Od 2009 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim, w tym także na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, istnieje System Identyfikacji Wizualnej UJ stworzony na potrzeby kształtowania i ochrony wizerunku Uczelni. Na System składają się *Księga Znaku* (zawierająca dokładny opis herbu UJ, w tym jego konstrukcję, kolorystykę, użyty w nazwie uczelni krój pisma oraz dopuszczalne układy typograficzne) oraz *Księga Norm* (prezentująca określone realizacje druków akcyden-

sowych oraz reguły ich tworzenia i zawierająca wzory tych druków, czyli papierów firmowych, kopert i wizytówek). Niewątpliwie zastosowanie tego instrumentu pozwala na przekazywanie odbiorcom informacji o Uniwersytecie w celu budowania, a raczej utrwalania, jego wizerunku. Stanowi on prezentację tożsamości wizualnej Uniwersytetu. Tożsamość wizualna kształtuje bowiem w pewnym stopniu wizerunek nie tylko Uniwersytetu, ale także oferowanych przez niego produktów lub marek. Wizerunek ten z kolei przekładany jest na postrzeganą jakość, która stanowi jeden ze składników jakości usług świadczonych przez uczelnię.

Stworzenie systemu identyfikacji wizualnej na Uniwersytecie Jagiellońskim jest odpowiedzią na silne przekształcenia i zmiany w otoczeniu, pojawiającą się konkurencję ilościową uczelni prywatnych oraz zmiany społeczne i międzynarodowe wskazujące na konieczność wejścia na rynki zagraniczne w celu pozyskania studentów i umiędzynarodowienia badań prowadzonych na UJ. Wprowadzanie standardów jakościowych także wymusza tworzenie tożsamości wizualnej. Należy dodać, że na UJ bazuje ona na wieloletnich tradycjach heraldycznych i zwyczajach Uniwersytetu oraz stosowanych w przeszłości znakach i dokumentach.

## b) USOS

Jednym z głównych systemów komunikowania wewnętrznego na Uniwersytecie Jagiellońskim jest USOS. Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, podobnie jak wszystkie wydziały Uniwersytetu, korzysta z systemu USOS, czyli systemu informatycznego, którego zadaniem jest zarządzanie tokiem studiów w Uniwersytecie.

Uniwersytecki System Obsługi Studiów jest ewidencyjnym systemem informatycznym stworzonym dla potrzeb całościowej obsługi spraw studiów i studentów (także słuchaczy i doktorantów) oraz pracowników naukowo-dydaktycznych Uczelni. Cechą charakterystyczną tego systemu jest wykorzystanie centralnej bazy danych oraz modułowość poszczególnych elementów<sup>12</sup>.

System początkowo był wynikiem kooperacji 17 polskich uniwersytetów, które otrzymały grant w ramach programu TEMPUS. Jest rozwijany od 2000 roku, najpierw przez Wydział Matematyki, Informatyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego, następnie przez Zespół Roboczy USOS umiejscowiony przy tym Wydziale. W jego skład wchodzi pracownicy różnych uczelni – uczelnie te wnoszą ważny wkład w rozwój oprogramowania (m.in. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet Jagielloński). System jest własnością Międzyuniwersyteckiego Centrum Informatyzacji, jednostki powołanej przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> M. Czerniak, J. Mincer-Daszkiewicz, *Uniwersytecki System Obsługi Studentów. Wstęp do dokumentacji wdrożeniowej*, Międzynarodowe Centrum Informacji, Poznań 2009.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

System USOS oraz jego poszczególne moduły powstają w drodze uzgodnień i negocjacji między uczelniami korzystającymi z systemu na podstawie zgłaszanych potrzeb.

Komisja ds. USOS, w której każda z uczelni ma swoich reprezentantów, stanowi forum:

- wymiany uwag, pomysłów,
- uzgadniania postulatów,
- wyznaczania kierunków rozwoju systemu,
- kontroli realizacji zadań<sup>14</sup>.

Na USOS UJ (Uniwersytecki System Obsługi Studiów UJ) składa się główny system dziekanatowy, który ma za zadanie w szczególności:

- gromadzić i przechowywać dane osobowe studentów,
- zarządzać przepływem informacji pomiędzy studentem a administracją wydziału (w szczególności instytutów i katedr prowadzących działalność dydaktyczną) w obszarze prowadzonych kursów i wystawianych ocen przez pracowników dydaktycznych, wpisów na studia i zapisów na prowadzonych przez daną jednostkę wydziałową kursów, rejestracji danych studentów ubiegających się o stypendia socjalne i naukowe czy miejsca w domach akademickich itp.,
- zarządzać przepływem informacji pomiędzy pracownikami administracyjnymi a pracownikami dydaktycznymi w celu udostępniania kluczowych informacji o procesie kształcenia, koniecznym dla właściwej obsługi studentów i zapewnienia im właściwych informacji (sylabusy i opisy kursów w systemie USOS, informacje o pracownikach i prowadzonych przez nich badaniach, dyżurach i terminach konsultacji),
- dostęp do systemu mają jedynie pracownicy sekretariatów.

Ważną częścią systemu USOS na WZiKS UJ i na całym Uniwersytecie jest USOSweb, program stanowiący internetową część całego systemu, który za pomocą każdej przeglądarki internetowej pozwala korzystać z niektórych danych USOS studentom i pracownikom dydaktycznym UJ. Dane pomiędzy tymi programami aktualizowane są raz na dobę, około godziny 5.00.

USOSweb pozwala na:

- przeglądanie całej palety kursów prowadzonych na wszystkich kierunkach kształcenia na wydziałach UJ, nie tylko na WZiKS, pozwala także na sprawdzanie (przynajmniej częściowe) terminów zajęć czy dyżurów pracowników wydziału,
- zapisywanie się na kursy i grupy zajęciowe przez Internet w wyznaczonych terminach, dostęp studentów do planów zajęć, zgodnie z zapisem i przynależnością do konkretnej grupy zajęciowej,
- zapisywanie się na egzaminy i zaliczenia z danego kursu (o ile taka opcja jest możliwa w poszczególnych instytutach wydziału),

---

<sup>14</sup> *Ibidem.*

- wpisywanie ocen z kursów przez prowadzących i możliwość ich przeglądania przez studentów (tylko własnych, co zapewnia ochronę informacji osobistych),
- zdobywanie informacji o wszelkiego typu stypendiach.

Kluczową funkcją USOSweb jest także zarządzanie przepływami finansowymi pomiędzy studentem a administracją Uczelni w obszarze opłat za studia, legitymacje i indeksy, jak również powtarzanie kursów i semestrów studiów. W tym systemie każdy student posiada własne konto wpłat, które jest widoczne tylko dla właściwego studenta, pozwala także na dostęp do informacji o dotarciu wpłaty na konto UJ, wyświetla kwoty i terminy. USOSweb posiada także funkcję poczty wewnętrznej U-MAIL, pozwalającej na szybką komunikację pomiędzy studentami a pracownikami. Poczta wewnętrzna służy także wysyłaniu informacji z administracji centralnej do wszystkich lub zainteresowanych pracowników. USOSweb pozwala także na założenie konta pocztowego przez studenta WZiKS. I wreszcie przez system USOSweb odbywa się ocena prowadzących zajęcia przez studentów.

Należy zauważyć, że właściwe korzystanie z systemu USOS wymaga rzetelności i dokładności wprowadzania i zarządzania danymi, płynącymi w szczególności od pracowników administracyjnych i naukowo-dydaktycznych. Niestety, w opinii pracowników administracyjnych WZiKS, wśród pracowników dydaktycznych zdarzają się tacy, którzy nie w pełni korzystają z systemu i niedokładnie lub wyrywkowo uzupełniają niezbędne informacje. Istnieje także grupa studentów niechętnie korzystających z systemu i traktujących go jak zło konieczne. Niemniej jednak, w opinii pracowników administracyjnych wydziału, każdy rok akademicki przynosi zarówno poprawę działania USOS, jak i stopniowe zmniejszanie tych pracowników i studentów, którzy sobie z nim nie potrafią poradzić.

Większość młodych pracowników naukowo-dydaktycznych WZiKS pozytywnie ocenia funkcjonowanie USOSweb. Dlatego też można stwierdzić, że jest to system w dużej mierze dobrze zaimplementowany do pracy na UJ, głównie z powodu jego wieloletniego i modułowego wdrażania.

### c) ERK

Kolejny istotny element komunikacji WZiKS z potencjalnym klientami swoich usług, czyli kandydatami na studia, stanowi Elektroniczna Rejestracja Kandydatów. To narzędzie ewoluowało w swojej funkcjonalności na przestrzeni ostatnich kilku lat.

Procedury rejestracji w systemie ERK polegają na przekazywaniu drogą elektroniczną danych właściwych dla postępowania kwalifikacyjnego. W niektórych przypadkach konieczne jest przesyłanie dodatkowych informacji, w ramach potwierdzenia rejestracji w ERK (np. kandydaci studiów II i III stopnia). Większość jednak kandydatów musi dostarczać wszystkie wymagane dokumenty przy dokonywaniu wpisu na studia. Kandydat przez system ERK dowiadyuje się o przebiegu rekrutacji, miejscu na liście rankingowej, terminach zapisu lub konieczności uzupełnienia informacji.

Proces rekrutacji w ramach ERK jest obsługiwany na UJ przez Dział Rekrutacji na Studia. Co roku, od czasu wprowadzenia systemu w 2005 roku, ERK jest usprawniany i doskonalony, zarówno z perspektywy kandydatów na studia, jak i pracow-

ników naukowo-dydaktycznych i administracyjnych. W ostatnich dwóch latach wprowadzono moduły do obsługi rekrutacji na studia, usprawniające komunikację pomiędzy pracownikami zaangażowanymi w proces rekrutacji. W szczególności<sup>15</sup>:

- opracowano koncepcję panelu do sekretarzy,
- usprawniono narzędzia komunikacji z kandydatami, ich rejestracji, kwestię zarządzania tym modulem (wydruki decyzji, importowanie wyników kwalifikacji),
- opracowano koncepcję i organizację procedur obiegu dokumentów w procesie rekrutacji i w postępowaniu odwoławczym, z analizą wysyłki decyzji komisji instytutowych, wydziałowych i Uczelnianej Komisji Rekrutacyjnej,
- stworzono dokumenty do zarządzania kryteriami kwalifikacji, rozbudowano i uproszczono rejestrację kandydatów,
- stworzono i wdrożono narzędzia do monitoringu opłat rejestracyjnych, generowania indywidualnego konta bankowego, przenoszenia opłat i ich zwrotu, co spowodowało w konsekwencji przeniesienie obowiązku obsługi opłat z komisji rekrutacyjnych do Działu Rekrutacji na Studia UJ,
- połączono rozliczanie opłat rekrutacyjnych poprzez eksportowanie danych do systemu SAP,
- wdrożono moduł do obsługi centralnych egzaminów wstępnych, dzięki czemu ERK obsługiwał dane dotyczące sal, lokalizacji, osób odpowiedzialnych itp.,
- zintegrowano system ERK z Krajowym Rejestrem Matur, wprowadzono także weryfikację informacji wprowadzanych przez kandydatów.
- uruchomiono bardzo ważny moduł w zakresie gromadzenia informacji na temat kandydatów i ich oczekiwań rozwojowych i edukacyjnych, opracowań statystycznych na temat kandydatów i studentów.

W perspektywie wdrożenia systemu jakości należy podkreślić, że ERK ma wiele zalet, przede wszystkim:

- eliminuje wszelkie nadużycia rekrutacyjne,
- umożliwia *de facto* rejestrację z miejsca swojego zamieszkania kandydata i zakłada jego wygodę i zadowolenie,
- powoduje obniżenie kosztów prowadzenia rekrutacji przez mniejsze angażowanie zasobów ludzkich w tym procesie,
- powoduje szybkie dostarczenie wyników naboru, co skraca poczucie niepewności kandydatów,
- pozwala na szybką analizę danych w zakresie trendów i preferencji wyboru kierunków,
- pozwala na sprawne gromadzenie danych o kandydatach i monitoring limitów zgłoszeń i zapisów (eliminuje przypadki zapisów na dwa kierunki i blokowanie miejsc),
- chroni poufne dane kandydatów, objęte Ustawą o ochronie danych osobowych.

Należy zauważyć, że system ERK nie do końca jednak spełnia oczekiwania pracowników naukowo-dydaktycznych WZiKS. Podczas rozmów z pracownikami

<sup>15</sup> Sprawozdanie Rektora UJ z działalności w 2009 roku.

wyłania się problem ich zaangażowania często od maja do września w proces rekrutacji. Dotyczy to głównie adiunktów, którzy w tym czasie mają utrudnioną możliwość prowadzenia prac badawczych. Rotacyjne wykorzystywanie adiunktów (co jest zrozumiałe, gdyż są również problemy z wykorzystaniem urlopu podczas zaangażowania w rekrutację) powoduje konieczność każdorazowego szkolenia pracowników. Wyraźnie widać pewne rozczarowanie systemem ERK, który w momencie uruchamiania był reklamowany wśród pracowników jako ograniczający ich aktywność i zmniejszający nakład pracy. W efekcie pracy, zdaniem pracowników, nawet przybyło, konieczne jest korzystanie z komputerów UJ i logowanie się z budynków UJ, co uniemożliwia zdalną pracę (zapewniając bezpieczeństwo danych). Dlatego system ERK wymaga rozwoju w kierunku zwiększenia satysfakcji z pracy jego użytkowników. Pracownicy dostrzegają jednak bardzo duży postęp w dostosowaniu ERK do potrzeb kandydatów, jak również w pracy i zaangażowaniu pracowników (w porównaniu do początków wdrażania ERK).

#### 9.4.2. Systemy zapewnienia jakości w UJ

W latach 2009 i 2010 Uniwersytet Jagielloński i poszczególne jego wydziały zintensyfikowały podejmowane działania na rzecz doskonalenia jakości, zwłaszcza w obszarze kształcenia. W czerwcu 2010 roku Senat Uniwersytetu Jagiellońskiego przyjął uchwałę przyjmującą zmiany i uzupełnienia do Programu Rozwoju Uniwersytetu Jagiellońskiego z 2007 roku. W uchwale wskazano, że w perspektywie najbliższych 10 lat „głównym strategicznym celem Uniwersytetu Jagiellońskiego w obliczu budowania Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area) jest stworzenie trwałych podstaw do zaliczania naszej uczelni do grona najlepszych w Europie i ciągłego umacniania jej międzynarodowej pozycji”<sup>16</sup>.

Założono, że rozwój UJ powinien być ściśle związany z kluczowymi kierunkami rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie. W szczególności działania powinny skupić się na:

- dostosowaniu programów kształcenia do Europejskich Ram Kwalifikacji,
- zwiększeniu mobilności studentów UJ, jak również doktorantów i nauczycieli akademickich,
- rozwijaniu innowacyjnych programów nauczania i metod kształcenia,
- rozwijaniu nowoczesnych form uczenia się przez całe życie (*life long learning*),
- wdrożeniu Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia.

Uczelniany System Doskonalenia Jakości Kształcenia powinien być oparty na standardach European Association for Quality Assurance in Higher Education, w celu tworzenia modelowych rozwiązań jakościowych porównywalnych do europejskich, oraz powinien stworzyć warunki dla kształtowania w środowisku Uczelni kultury jakości. W Programie Rozwoju Uniwersytetu Jagiellońskiego zapisano także, że studia mają rozwijać nie tylko wiedzę przedmiotową, ale również zapew-

<sup>16</sup> Uchwała nr 53/VI/2010 Senatu UJ z dnia 30 czerwca 2010 roku.

niać rozwój umiejętności poznawczych i praktycznych, z uwzględnieniem w sposób szczególny kompetencji językowych, pozwalających studentom w pełni uczestniczyć w społeczeństwie wiedzy. Z systemem doskonalenia jakości wiąże się także konieczność włączenia w proces kształcenia różnych grup interesariuszy, w szczególności potencjalnych pracodawców absolwentów UJ.

Z kwestią podnoszenia jakości łączą się także wizja internacjonalizacji studiów, rozszerzenia oferty studiów w językach obcych oraz usprawnienie procesu komunikowania się z otoczeniem, w szczególności wdrożenie kompleksowego systemu promocji oferty edukacyjnej UJ.

Z polityką jakości zapisaną w Programie Rozwoju UJ łączą się także działania mające na celu unowocześnienie procesu prowadzenia badań naukowych, tworzenie wymiany z uznanymi ośrodkami zagranicznymi oraz aktywizację uczestnictwa w europejskich systemach stypendialnych.

I wreszcie w Programie Rozwoju 2007 znalazły się zapisy związane z trzecim kluczowym obszarem aktywności współczesnych uczelni – budową związków z toczonym. Działania w tej sferze w następnych 10 latach będą się opierać w szczególności na:

- analizie bieżącej oferty edukacyjnej uwzględniającej wyzwania rynku pracy,
- angażowaniu organizacji publicznych i prywatnych w rozwój UJ,
- tworzeniu standardów kształcenia i potwierdzania zdobytych kompetencji we współpracy z organizacjami prowadzącymi szkolenia i zaangażowanymi w proces edukacyjny.

Na zakończenie analizy kluczowej polityki rozwoju UJ, zawartej w dokumencie strategicznym, jakim jest Plan Rozwoju, powiązanej z budowaniem polityki jakości Uczelni, warto wskazać kilka założonych zadań, które stanowią kluczowy zestaw ogólnych uwarunkowań jakościowych. Należą do nich:

- poprawa i analiza we wszystkich jednostkach dydaktycznych warunków studiowania osób niepełnosprawnych (zadanie ciągłe),
- rozwój systemu nauczania na odległość (ciągłe, monitorowane co rok),
- rozwój mechanizmów wewnętrznej kontroli jakości programów i kursów, głównie poprzez stałą realizację uniwersyteckiego programu oceniania kursów oraz wykładów przez studentów,
- rozwój uczelnianych programów adaptacyjnych,
- rozwój interdyscyplinarnych programów kształcenia na studiach II i III stopnia,
- stworzenie kompleksowej oferty krótkich form edukacyjnych,
- wprowadzenie Uczelnianego Certyfikatu Kompetencji Dydaktycznych,
- wdrożenie Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia: opracowanie polityki doskonalenia jakości kształcenia, procedur dotyczących zarządzania jakością we wszystkich obszarach działalności dydaktycznej oraz wdrożenie narzędzia oceny jakości<sup>17</sup>.

To ostatnie zadanie jest jednym z kluczowych dla doskonalenia jakości i możliwości wdrożenia systemów jakości na wydziałach Uniwersytetu. W maju 2010 roku Senat

<sup>17</sup> Program Rozwoju Uniwersytetu Jagiellońskiego w 2007 roku.

UJ przyjął uchwałę<sup>18</sup> utworzenia i wdrażania Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Jego cele skupione są wokół:

- doskonalenia kształcenia oferowanego studentom Uniwersytetu Jagiellońskiego,
- wspomagania polityki kadrowej oraz motywowania pracowników i studentów do doskonalenia jakości nauczania i kształcenia,
- kształtowania postaw projakościowych, budowania kultury jakości, tworzenia systemu informowania o osiągniętych celach jakościowych w aspekcie kształcenia,
- podnoszenia konkurencyjności i atrakcyjności Uniwersytetu Jagiellońskiego w Polsce i za granicą.

Uczelniany System Doskonalenia Jakości Kształcenia Uniwersytetu Jagiellońskiego realizuje następujące zadania:

- opracowanie polityki systematycznego doskonalenia jakości kształcenia na uczelni;
- opracowanie skutecznych, przejrzystych, powszechnie dostępnych procedur odnoszących się do tworzenia i monitoringu programów kształcenia, oceny studentów, doskonalenia pracy pracowników naukowo-dydaktycznych, gromadzenia i analizy danych dotyczących działalności dydaktycznej i jej efektów,
- monitorowanie działalności dydaktycznej uczelni oraz inicjowanie działań zmierzających do doskonalenia jakości kształcenia;
- stworzenie mechanizmów zarządzania, monitorowania działalności oraz doskonalenia Systemu.

Kluczowe w działaniu Systemu Zarządzania Jakością jest gromadzenie danych m.in. na temat kandydatów, studentów – ich wyników, stopnia zadowolenia z oferty i kształcenia oraz pracy nauczycieli akademickich i pracowników administracyjnych; pracowników – ich zadowolenia i satysfakcji z pracy, absolwentów i poziomu ich zadowolenia i zatrudnialności, oczekiwań pracodawców i wreszcie oceny potencjału naukowego, dydaktycznego UJ. Pozyskiwane dane będą prezentowane w rocznych i wieloletnich raportach w celu określenia tendencji i kierunków rozwoju działalności dydaktycznej i jej efektów. Kolejny element systemu to prowadzenie na wydziałach i w jednostkach pozawydziałowych, międzywydziałowych okresowej oceny własnej w poszczególnych obszarach działalności dydaktycznej, jak również planowanie i realizacja działań naprawczych w sytuacji stwierdzenia działań niepożądanych.

W czerwcu 2010 roku Rektor UJ wydał zarządzenie w sprawie zasad i metod wdrażania Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia. Jego strukturę na Uniwersytecie Jagiellońskim tworzą:

- **prorektor UJ ds. dydaktyki** oraz **Stała Senacka Komisja ds. Nauczania** – odpowiedzialni za opracowanie polityki i strategii doskonalenia jakości na UJ;
- **Uczelniany Zespół Doskonalenia Jakości Kształcenia** – w jego skład wchodzi pełnomocnik Rektora UJ ds. doskonalenia jakości kształcenia, pełnomocnik Rektora UJ ds. ewaluacji jakości systemu kształcenia, pełnomocnik

<sup>18</sup> Uchwała nr 33/V/2010 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 26 maja 2010 roku.



Rektora UJ ds. systemu informacji o ofercie edukacyjnej, siedmiu nauczycieli akademickich reprezentujących różne dziedziny i dyscypliny nauki, dwóch przedstawicieli studentów wskazanych przez Samorząd Studentów UJ, jeden przedstawiciel doktorantów wskazany przez Towarzystwo Doktorantów UJ, jeden przedstawiciel administracji ogólnouczelnianej i wreszcie jeden przedstawiciel Biura Karier UJ, wskazany przez prorektora UJ ds. dydaktyki;

- **Wydziałowe Zespoły Doskonalenia Jakości Kształcenia** – w ich skład wchodzi co najmniej pełnomocnicy dziekana wydziału ds. doskonalenia jakości kształcenia, pełnomocnicy wydziałowi ds. ewaluacji jakości systemu kształcenia, po jednym przedstawicielu pracowników naukowo-dydaktycznych, studentów, doktorantów, studentów i pracowników administracyjnych;
- **Zespoły Doskonalenia Jakości Kształcenia** działające w jednostkach pozawydziałowych, międzywydziałowych i wspólnych uczelni, prowadzących działalność dydaktyczną – ich przedstawiciele są powoływani zgodnie z zasadą zarządzania reprezentatywności różnych grup środowiska akademickiego Uczelni;
- **Dział Nauczania UJ – Sekcja ds. Analiz Jakości Kształcenia**<sup>19</sup>.

Najważniejsze zadania Uczelnianego Zespołu skupiają się wokół:

- tworzenia procedur, harmonogramów oraz wytycznych oceny własnej podstawowych jednostek organizacyjnych UJ (szczególnie wydziałów),
- opracowania raportów podsumowujących, dotyczących jakości kształcenia, na podstawie oceny własnej jednostek,
- opracowania harmonogramu badań i akcji badawczych, jak również wyników rocznych i raportów wieloletnich w zakresie badań kandydatów, absolwentów, studentów, pracowników dydaktycznych i administracyjnych Uczelni,
- formułowania wniosków i rekomendacji w zakresie doskonalenia jakości kształcenia na UJ, jak również podejmowania działań w zakresie podnoszenia kultury jakości kształcenia w środowisku Uczelni.

Do kluczowych zadań Wydziałowego Zespołu Doskonalenia Jakości Kształcenia WZiKS należy:

- tworzenie raportów samooceny w poszczególnych obszarach działalności dydaktycznej (zgodnie z Uchwałą Senatu UJ),
- tworzenie harmonogramów i planów realizacji działań korygujących,
- inicjowanie działań pro jakościowych w obszarze działalności dydaktycznej WZiKS, podejmowanie działań związanych z podnoszeniem kultury pro jakościowej w tym obszarze,
- upowszechnianie najlepszych praktyk.

Ważną rolę w systemie jakości na UJ stanowi Sekcja ds. analiz jakości kształcenia Działu Nauczania. Zajmuje się ona organizowaniem i przeprowadzaniem badań nad jakością kształcenia na Uniwersytecie Jagiellońskim oraz opracowywaniem ich wyników. W szczególności sekcja odpowiada za opracowanie, analizę i prezentację

<sup>19</sup> Zarządzenie nr 36 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 8 czerwca 2010 roku w sprawie: zasad i metod wdrażania Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia.

danych pochodzących z badań ankietowych na UJ w zakresie jakości kształcenia. Koordynuje harmonogram i wykonywanie m.in.:

- studenckiej oceny zajęć dydaktycznych (realizowanej przez USOSweb), analizowanej całościowo przez Pełnomocnika Rektora UJ ds. ewaluacji jakości systemu kształcenia,
- studenckiej oceny pracy sekretariatów i dziekanatów,
- badania kandydatów na studia,
- oceny zadowolenia studentów ze studiowania.

Przy wydziałach funkcjonują już pełnomocnicy ds. ankiet studenckich, w opracowaniu są zakresy ich obowiązków.

Istotny element systemu jakości UJ stanowi także uniwersytecki kurs *Ars Docendi* organizowany przez Dział Nauczania UJ w celu wspierania początkujących nauczycieli akademickich UJ w rozwijaniu ich umiejętności dydaktycznych. Polega on na prowadzeniu zajęć przez wybitnych dydaktyków UJ. Każde z prowadzonych przez nich zajęć stanowi pewną całość poświęconą odrębnemu zagadnieniu dydaktycznemu. Od siedmiu lat funkcjonują na UJ rektorskie nagrody dydaktyczne: *Pro Arte Docendi* (dla wybitnych pracowników naukowo-dydaktycznych za wysoką jakość ich pracy i dobre wyniki pracy ze studentami, indywidualizację pracy oraz dobre relacje) i *Nagroda im. Hugona Kołłątaja* (przyznawana za autorstwo podręczników metodycznych i pomocy naukowych oraz wkład w popularyzację wiedzy w środowiskach szkolnych). Warto wspomnieć także o Rektorskim Funduszu Rozwoju Dydaktyki *Ars Docendi* polegającym na realizacji innowacyjnych projektów dydaktycznych, w tym w szczególności: interdyscyplinarnych programów kształcenia, programów prowadzonych w całości w językach obcych, programów kształcenia prowadzących do przyznawania wspólnych dyplomów magisterskich z innymi uczelniami krajów-sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej oraz programów kształcenia szeroko wykorzystujących najnowsze narzędzia dydaktyczne (w tym technologie komunikacyjne i informacyjne).

### 9.4.3. Kadra naukowo-dydaktyczna w Systemie Zarządzania Jakością WZiKS

Niewątpliwie budowanie pro jakościowej kultury organizacyjnej i systemów zarządzania jakością w WZiKS wymaga silnego skupienia na kadrze naukowo-dydaktycznej. W Programie Rozwoju UJ 2007 zapisano wskazanie na dostosowanie polityki kadrowej do nowych wyzwań w perspektywie najbliższych 10 lat. W szczególności założono rozszerzenie grona wybitnych nauczycieli akademickich oraz powiązanie rozwoju kadry z kluczowymi obszarami dydaktycznymi i badawczymi uczelni. Cel ten będzie osiągany poprzez umiędzynarodowienie konkursów na stanowiska naukowo-dydaktyczne, zwiększenie dochodów pracowników uczelni i utrzymywanie przez pracowników najwyższych standardów pracy dydaktycznej oraz naukowej w kraju i w Europie.

Do najważniejszych założonych zadań, które stanowią kluczowy zestaw ogólnych uwarunkowań jakościowych w tym obszarze, należą:

- prowadzenie w ramach wydziałów wewnętrznej oceny kadrowej jednostek wewnętrznych, z zastosowaniem obowiązujących standardów,
- modyfikacja systemu premiowania w kierunku powiązania go z jakością pracy,
- dostosowanie kadry do potrzeb badawczych i dydaktycznych UJ,
- opracowanie elektronicznego systemu sprawozdawczego osiągnięć nauczycieli akademickich.

Ważną część zarządzania jakością kształcenia stanowi prawnie uwarunkowana okresowa ocena nauczycieli akademickich (reguluje to Ustawa o szkolnictwie wyższym z 2005 roku). Zgodnie ze Statutem UJ pracownik, którym jest nauczyciel akademicki, podlega okresowej ocenie, dokonywanej co cztery lata lub na wniosek kierownika właściwej jednostki organizacyjnej. W przypadku otrzymania oceny negatywnej przez pracownika kolejna ocena powinna być przeprowadzona nie wcześniej niż po upływie roku. Przedmiotem oceny jest działalność naukowa i dydaktyczna, podnoszenie kwalifikacji zawodowych, praca organizacyjna, a także – w przypadku profesorów – kształcenie kadry naukowej. Pewną innowacją jest ocena przestrzegania Akademickiego Kodeksu Wartości.

Ocena obejmuje opinię bezpośredniego przełożonego, kierownika jednostki organizacyjnej. W obszarze działalności dydaktycznej uwzględnia w szczególności opinie studentów na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród studentów wydziału, uwzględniającej poziom prowadzenia zajęć dydaktycznych, autorstwo podręczników czy skryptów akademickich.

Oceny nauczyciela akademickiego dokonuje komisja wydziałowa, z dziekanem jako przewodniczącym. Nauczyciel akademicki ma prawo zapoznać się z dokumentami związanymi z jego oceną oraz złożyć wyjaśnienia. Od oceny przysługuje odwołanie w terminie 14 dni od daty jej doręczenia. Ocena wraz z uzasadnieniem podlega włączeniu do akt osobowych i z założenia wpływa na przyznawanie nagród i wyróżnień, wysokość wynagrodzenia oraz powierzanie funkcji kierowniczych i istotnych stanowisk.

W opinii pracowników WZiKS ocena przeprowadzana jest starannie i nie budzi większych zastrzeżeń. Problem jednak stanowi wykorzystywanie tej oceny do przyznawania nagród i podnoszenia wynagrodzeń – jest to w opinii pracowników niejasne i skoncentrowane głównie na samodzielnych pracownikach nauki.

#### 9.4.4. Inne uwarunkowania organizacyjne

Warto na zakończenie tej części opracowania wskazać także inne uwarunkowania organizacyjne mogące wpływać na wdrożenie Systemu Zarządzania Jakością opartego na wymaganiach normy PN-EN ISO 9001:2009 na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Należą do nich w szczególności: system biblioteczno-informacyjny UJ, Centrum Zdalnego Nauczania oraz polityka w sprawie kształcenia osób niepełnosprawnych.

### a) System biblioteczno-informacyjny UJ

Uniwersytet Jagielloński dysponuje systemem biblioteczno-informacyjnym, na który składają się: Biblioteka Jagiellońska (wraz z Biblioteką Medyczną CM), biblioteki wydziałowe (w tym Biblioteka WZiKS) oraz biblioteki instytutowe. Biblioteka Jagiellońska, dzięki bogatemu zbiorowi druków polskich, uznawana jest za bibliotekę narodową.

Dostęp do wydawnictw drukowanych, elektronicznych wersji czasopism naukowych oraz elektronicznych baz danych jest jednym z kluczowych elementów zarządzania jakością kształcenia i rozwoju nowoczesnych badań naukowych. Należy podkreślić, że w ciągu ostatnich 10 lat nastąpił zasadniczy przełom w rozwoju systemu bibliotecznego UJ, dostępu do najnowszych publikacji i czasopism, kiedyś niedostępnych dla naukowców i studentów UJ. Jeszcze w 2000 roku wiele uczelni posiadało szersze i aktualniejsze zagraniczne bazy danych. W 2010 roku BJ i Biblioteka WZiKS posiadają dostęp do szerokich baz danych z wyszukiwarkami pełnotekstowych artykułów zagranicznych z zakresu dziedzin będących przedmiotem nauczania i badań na Uniwersytecie. Działła bezpłatna na obszarze Polski Wypożyczalnia Międzybiblioteczna, istnieje szeroki dostęp do czasopism elektronicznych krajowych i zagranicznych.

Bazy online BJ UJ w większości dostępne są z dowolnego komputera należącego do sieci Uniwersytetu Jagiellońskiego bez konieczności logowania się. Czytelnicy Biblioteki Jagiellońskiej mogą z nich korzystać także z komputerów w Czytelnii Informacji Naukowej, Czytelnii Europeistycznej i Czytelnii Pracowników Nauki. Pracownicy i studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego mają możliwość dostępu również spoza sieci uczelnianej, po zalogowaniu się na odpowiedniej stronie, przy użyciu posiadanego adresu oraz hasła poczty elektronicznej na głównym serwerze pocztowym UJ.

Kluczowy dla udostępniania zbiorów BJ UJ i bibliotek wydziałowych (w tym WZiKS) jest Komputerowy Katalog Zbiorów Bibliotek UJ, którego budowę rozpoczęto w 1994 roku. Na początek korzystanie z katalogu odbywało się za pomocą komputerów w budynku głównym Biblioteki oraz przez system telnet, a od 1998 roku można korzystać z katalogu za pomocą przeglądarek internetowych (teraz wyłącznie). Katalog tworzą: BJ, BM CMUJ oraz biblioteki wydziałowe (w tym Biblioteka WZiKS) i instytutowe. Cały system jest zarządzany przez BJ (zapewnienie jakości danych, bezpieczeństwo, obsługa techniczna serwisów), jednocześnie każda z bibliotek systemu posiada własny zasięg wydań katalogowanych dokumentów.

Biblioteka WZiKS w systemie biblioteczno-informacyjnym UJ wyróżnia się:

- wielkością powierzchni, możliwościami technicznymi budynku dostosowanego do najwyższych standardów i pozwalających na wysoki poziom obsługi swych użytkowników w tym zakresie,
- wolnym dostępem do korzystania z książek,
- dostosowaniem do potrzeb niepełnosprawnych studentów i pracowników,
- gromadzeniem zbiorów dostosowanych do potrzeb pracowników i studentów (kompleksowy system pozyskiwania informacji na ten temat),

- posiadaniem certyfikatu jakości na zgodność z wymaganiami normy PN-EN ISO 9001:2009.

## b) Nauczanie na odległość

Współczesne kształcenie coraz częściej stosuje nowoczesne narzędzia technologiczne w procesie komunikacji pomiędzy wykładowcą a studentem. Początkowo kształcenie na odległość oparte było na korespondencji pocztowej, korzystano także z radiowych programów edukacyjnych i z telewizji. Rozwój informatyki i Internetu umożliwił powstanie komputerowych programów edukacyjnych, wideokonferencji i wreszcie e-learningu (używa się terminów: zdalne nauczanie, *distance learning*, nauczanie na odległość).

Jest to dziś jedna z najnowszych form komunikowania się w procesie dydaktycznym, oparta o nowoczesne technologie, niewymagająca fizycznego kontaktu pomiędzy pracownikiem dydaktycznym a studentem. Nauczanie zdalne jest techniką nauczania, która może wykorzystywać wszelkie dostępne media elektroniczne, takie jak: Internet, intranet, extranet, łącza satelitarne, dokumenty audio i wideo itd. Uważa się, że stanowi część edukacji na odległość, przy zastosowaniu technik elektronicznych, i odbywa się najczęściej w następujących formach:

- synchronicznej – wykładowcy i studenci komunikują się w tym samym czasie;
- asynchronicznej – kontakty w procesie dydaktycznym nie odbywają się w czasie rzeczywistym (wykorzystują do tego np. fora dyskusyjne, e-maile itp.);
- indywidualnej, która charakteryzuje się całkowitym brakiem kontaktu między uczestnikami procesu dydaktycznego<sup>20</sup>.

Nauczanie na odległość jest jednym z kluczowych problemów związanych z kształceniem na WZiKS UJ w powiązaniu z zapewnieniem jego jakości. W strukturach Wydziału pionierem w implementowaniu i wykorzystywaniu narzędzi kształcenia na odległość był Instytut Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej. Zajęcia na Uniwersytecie Jagiellońskim prowadzone są w ten sposób za pośrednictwem platformy Moodle (na którą składają się dwie platformy: Pegaz – tylko dla studentów, i Smok – otwarta dla wszystkich internautów), udostępnianej i administrowanej przez Uniwersyteckie Centrum Zdalnego Nauczania (jednostkę międzywydziałową kierowaną przez pełnomocnika rektora ds. e-nauczania, powstałą w 2005 roku) studentom i wykładowcom. Administratorzy platformy zakładają struktury kursów, przypisując im prowadzących i słuchaczy. Założone struktury kursów w systemie USOS do czasu konfiguracji i aktywacji przez prowadzącego są niedostępne dla studentów. Platforma pozwala na udostępnianie studentom materiałów dydaktycznych w dowolnej formie (tekst, grafika, pliki dźwiękowe i filmy). Wybrane rozwiązanie stanowi również platformę komunikacyjną, pozwalając na prowadzenie czatów, forów dyskusyjnych, tele- i wideokonferencji, w czasie których możliwe jest aktywne uczestnictwo studentów w prowadzonych zajęciach. Dydaktycy mają możliwość

---

<sup>20</sup> M. Nahotko, *Nauczanie zdalne (e-learning) w Polskich szkołach wyższych*, Seria III: e-Publikacje Instytutu INiB, Kraków 2006, red. M. Kocójowa, nr 2: E-WŁĄCZENIE CZY E-WYBOCOWANIE? Uniwersytet Jagielloński.

pełnej kontroli postępów w nauce. Platforma wyposażona jest w narzędzia umożliwiające automatyczną weryfikację wiedzy (testy, kwizy) wraz z automatyczną weryfikacją poprawności odpowiedzi i ocenianiem. Umożliwia to precyzyjny nadzór nad procesem zdobywania wiedzy przez studentów. Rozbudowany moduł analizy aktywności i postępów w nauce pozwala prowadzącemu modyfikować i ulepszać materiały dydaktyczne. Przyjęte rozwiązania pozwalają również na eksport opracowanych materiałów i ich ponowne wykorzystanie w kolejnym cyklu zajęć.

Tylko nieznaczna część kursów oferowanych przez Wydział jest realizowana przez system zdalnego nauczania. Należy założyć, że w ciągu najbliższych lat nastąpi rozwój tej formy kształcenia, w powiązaniu z dostępnymi w UJ narzędziami informatycznymi. Jednocześnie rozwój tej formy kształcenia wymaga stałego monitoringu jakości, w szczególności udostępnianych materiałów dydaktycznych oraz komunikacji między studentem a pracownikiem dydaktycznym. W istniejącym systemie prawnym w Polsce tylko 60% kursów z całego planu i programu nauczania może być prowadzonych na odległość. MNiSW przygotowuje jednak zmiany pozwalające w sposób dowolny kształtować plany i programy studiów w oparciu o zdalne nauczanie. Jedną z kluczowych barier wdrożenia zdalnego nauczania w UJ i WZiKS jest niechęć pracowników do stosowania tej metody i bariery psychologiczne oraz przywiązanie do tradycyjnych metod kształcenia, a także niedostateczne wyposażenie w sprzęt komputerowy pracowników (nie każdy posiada własny komputer). Zachęta w postaci korzystniejszego rozliczania godzin dydaktycznych pracowników pozostaje na razie niewykorzystana.

### c) Działania pro jakościowe w aspekcie kształcenia osób niepełnosprawnych

Wśród uwarunkowań organizacyjnych mogących wpływać na wdrożenie systemu zarządzania jakością warto wskazać także na kompleksowy system kształcenia i opieki nad studentem niepełnosprawnym. WZiKS posiada ofertę kształcenia dla osób niepełnosprawnych poprzez Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jest to unikatowa jednostka organizacyjna w skali całego kraju, powstała w 1999 roku i rozpoznawana na arenie międzynarodowej. Studenci Wydziału mogą liczyć na wsparcie edukacyjne minimalizujące lub likwidujące ograniczenia wynikające z niepełnosprawności, tak aby móc bez przeszkód korzystać ze standardowej oferty dydaktycznej uczelni. Biuro dysponuje najnowocześniejszym w Polsce zapleczem technologicznym z obszaru tzw. technologii wspierających oraz zespołem profesjonalnie przygotowanych do swojej pracy konsultantów i doradców. Z usług Biura korzystają studenci posiadający aktualne orzeczenie o stopniu niepełnosprawności lub orzeczenia równoważne. Osoby niepełnosprawne studiujące na Uniwersytecie Jagiellońskim mogą liczyć m.in. na:

- dodatkową pomoc materialną w postaci stypendium specjalnego przyznawanego na podstawie orzeczenia o stopniu niepełnosprawności lub orzeczenia równoważnego;
- doradztwo w zakresie nowoczesnych rozwiązań technologicznych wspierających proces edukacyjny;

- adaptację materiałów dydaktycznych do postaci elektronicznej lub brajlowskiej;
- szkolenia w zakresie posługiwania się sprzętem komputerowym dostosowanym do indywidualnych potrzeb i wymogów procesu dydaktycznego;
- pomoc psychologiczną;
- lektoraty z języka angielskiego z użyciem materiałów dydaktycznych w formatach alternatywnych.

Szczegółowa oferta dydaktyczna dla osób niepełnosprawnych jest skierowana w szczególności do osób niewidomych i słabo widzących, niesłyszących i słabo słyszących, niepełnosprawnych ruchowo, z chorobami psychicznymi oraz z trudnościami w uczeniu się. Jest dostępna na stronie internetowej zgodnej z międzynarodowymi standardami dostępności dla osób niepełnosprawnych.

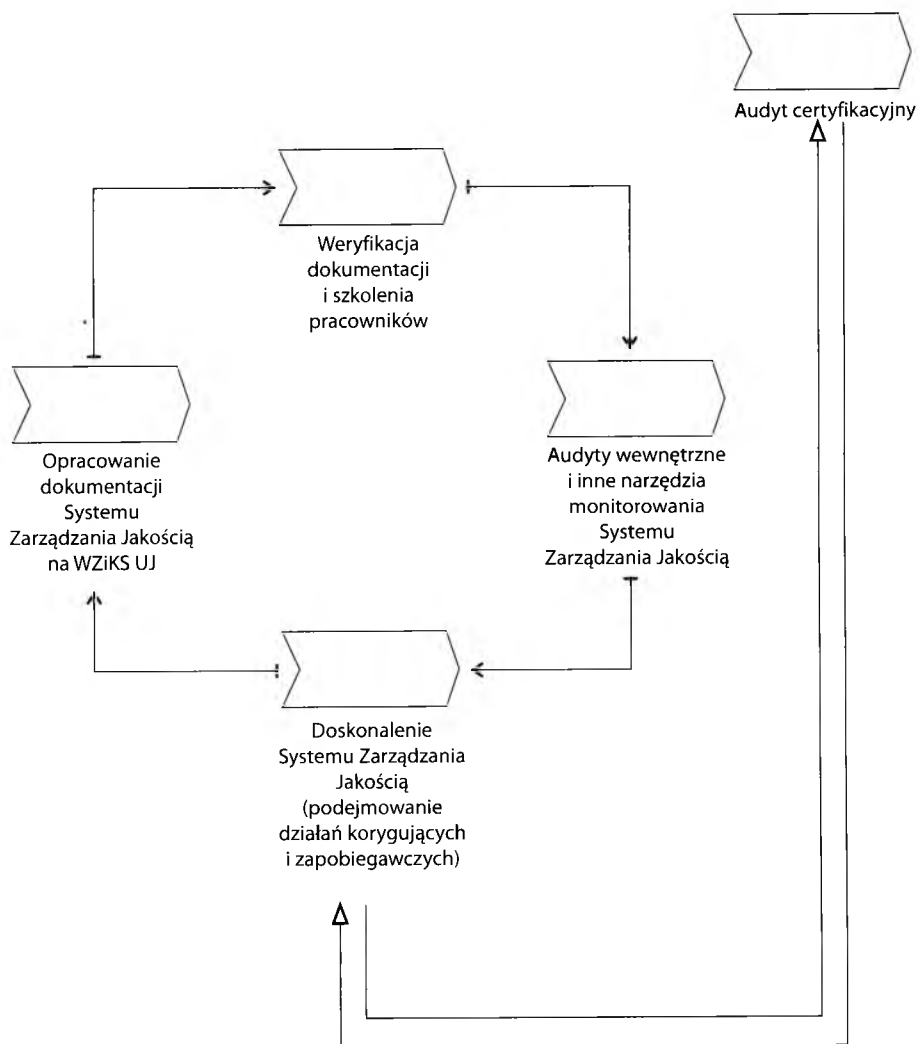
Budynek Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, w tym także Instytutu Spraw Publicznych, jest w pełni przystosowany do potrzeb studentów niepełnosprawnych. Świadczą o tym m.in. otrzymywane nagrody za dostosowanie architektoniczne budynku do potrzeb tej grupy studentów, jak również ich opinie. W listopadzie 2009 roku Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego otrzymał nagrodę w konkursie „Kraków bez barier” zorganizowanym przez Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji i Urząd Miasta Krakowa za budynek Wydziału dostosowany do potrzeb osób niepełnosprawnych. Świadczy to o tym, że UJ, a w szczególności ISP i WziKS, wdraża zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych w dostępie do wykształcenia.

#### 9.5. Modele wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością opartego na wymaganiach normy ISO 9001:2000 na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ

W wyniku przeprowadzonych na WziKS UJ badań zaprojektowano dwie ścieżki wdrożenia i certyfikowania Systemu Zarządzania Jakością opartego na wymaganiach międzynarodowej normy PN-EN ISO 9001:2009. Jedną z nich zakłada „odgórne” wdrożenie tego systemu polegające na kluczowej roli władz dziekańskich i zespołu powołanego na poziomie Wydziału w opracowaniu rozwiązań systemowych i implementacji ich do wydziałowych jednostek organizacyjnych. W modelu tym występują cztery procesy, które są ze sobą powiązane zgodnie z zasadą PDCA, i obejmują:

- opracowanie dokumentacji systemu zarządzania jakością na WziKS UJ,
- weryfikację dokumentacji i szkolenia pracowników,
- audyty wewnętrzne i inne narzędzia monitorowania systemu zarządzania jakością,
- doskonalenie systemu zarządzania jakością (podejmowanie działań korygujących i zapobiegawczych).

Model ten, przedstawiony na Rysunku 1, powiązany jest z procesem audytu certyfikacyjnego, którego celem jest uzyskanie dowodów na zgodność zgłoszonego do certyfikacji systemu z wymaganiami normy ISO 9001.



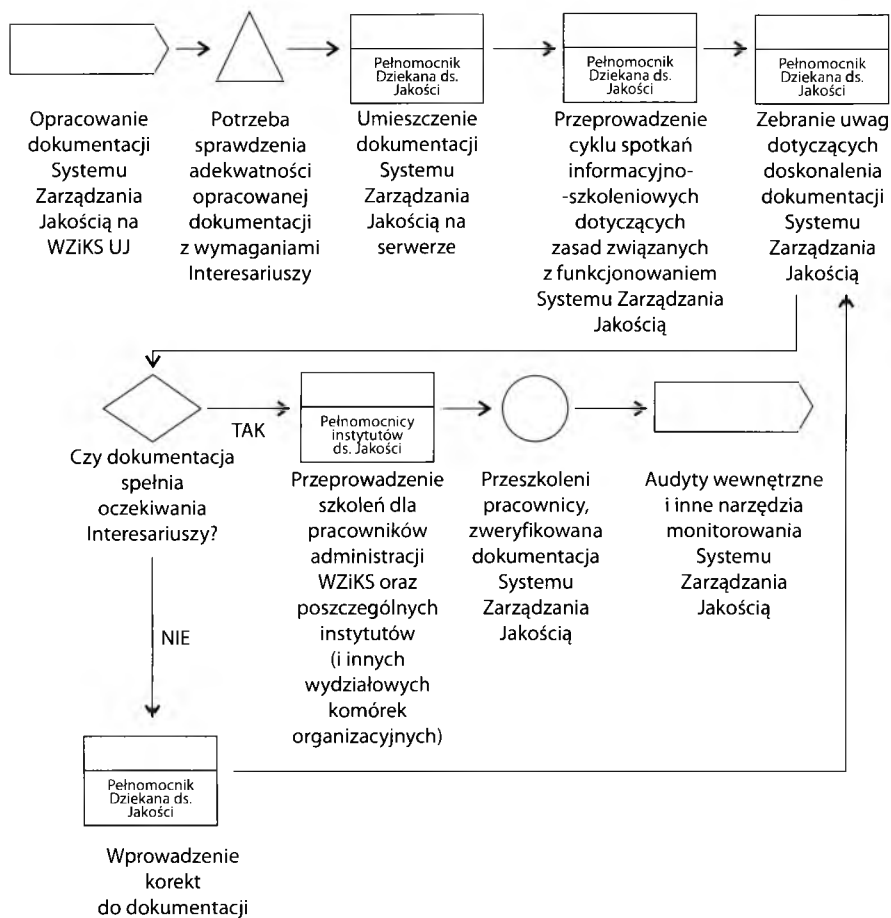
Rysunek 1. Model wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością zgodny z wymaganiami normy PN-EN ISO 9001:2009 na WZiKS UJ

Źródło: opracowanie własne<sup>21</sup>.

Na kolejnych rysunkach (Rysunki 2–6) zaprezentowano uszczegółowione modele realizacji kolejnych etapów wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na WZiKS UJ.

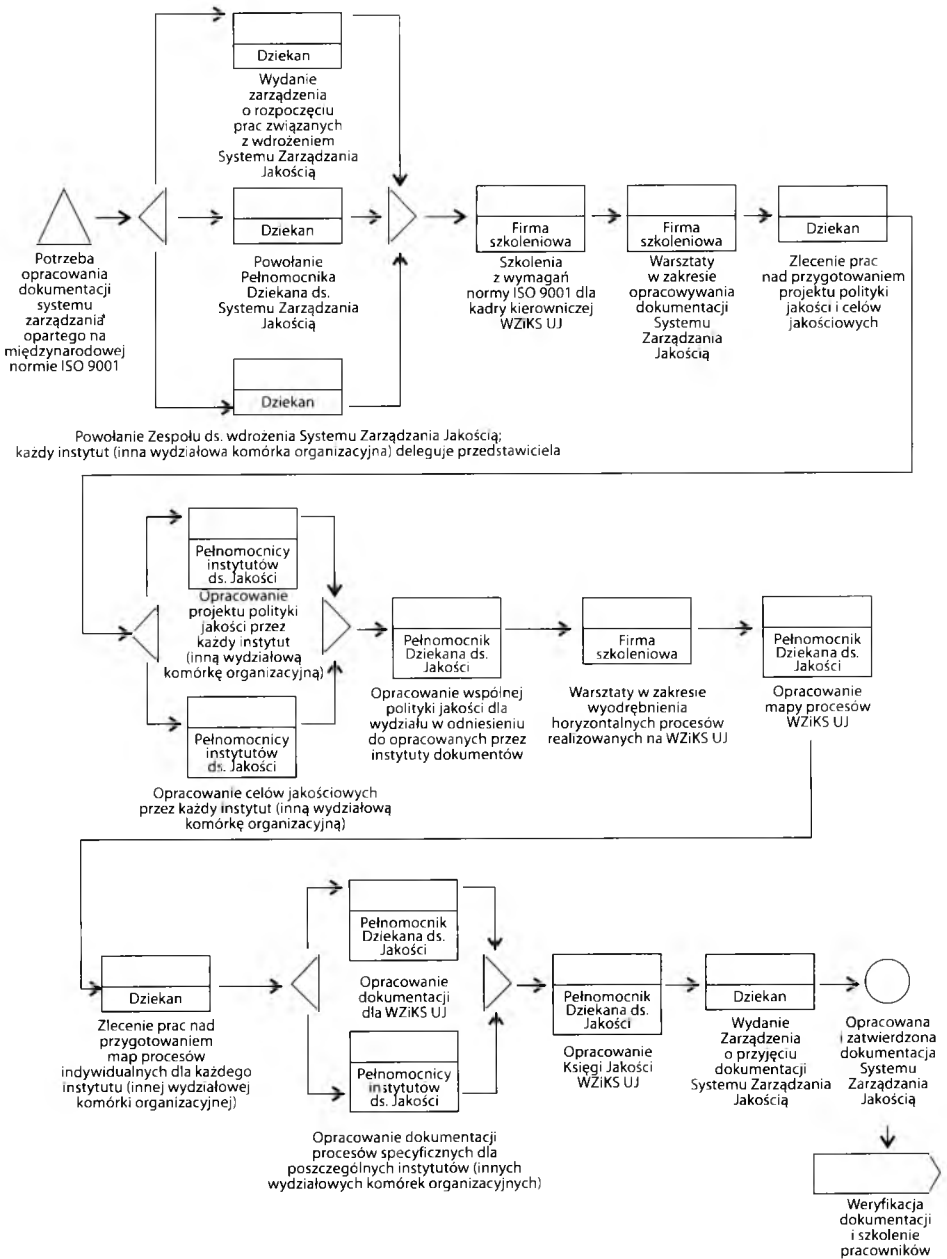
<sup>21</sup> Modele zostały wykonane za pomocą programu do zarządzania procesami ADONIS® firmy BOC Information Technologies Consulting.





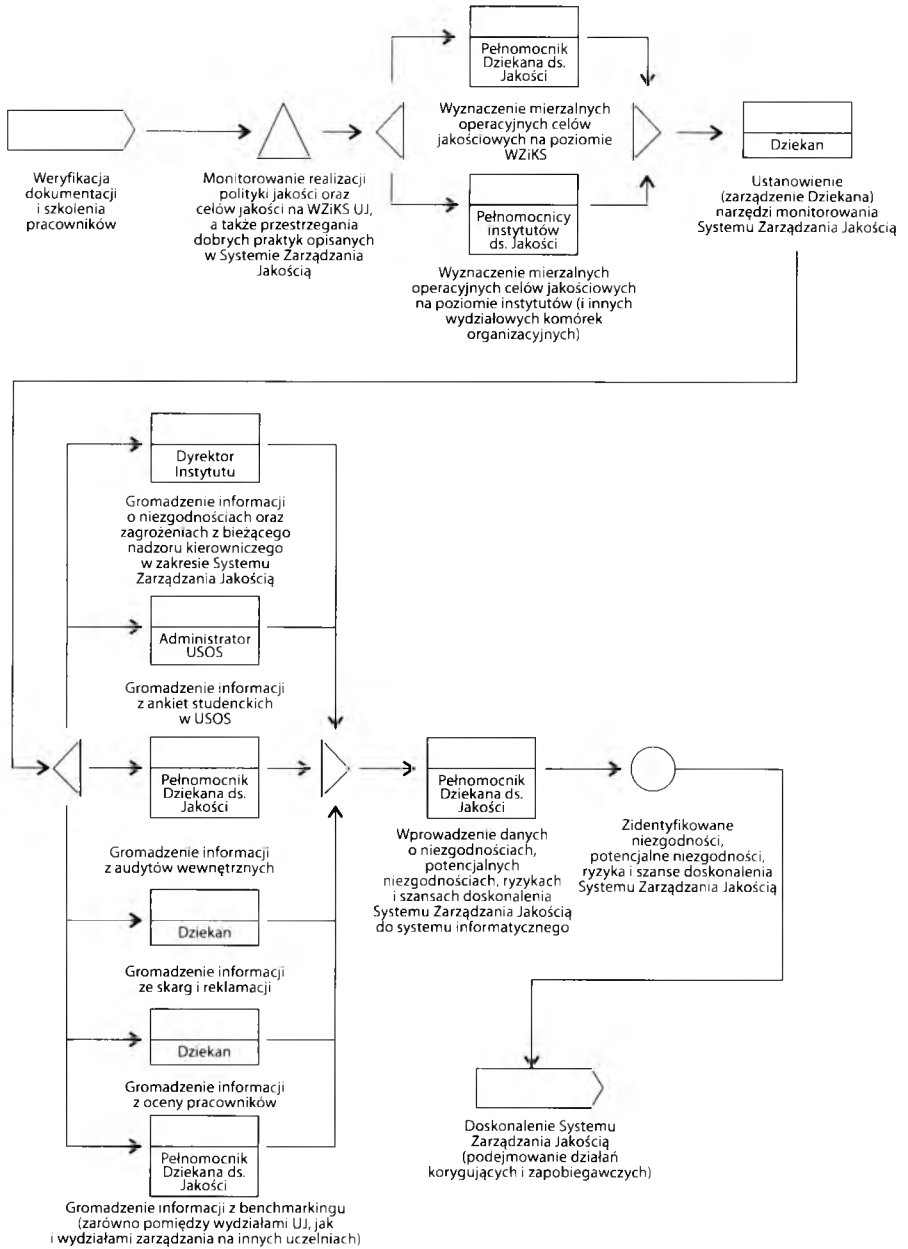
Rysunek 2. Model procesu *Opracowanie dokumentacji Systemu Zarządzania Jakością na WZiKS UJ*

Źródło: opracowanie własne.

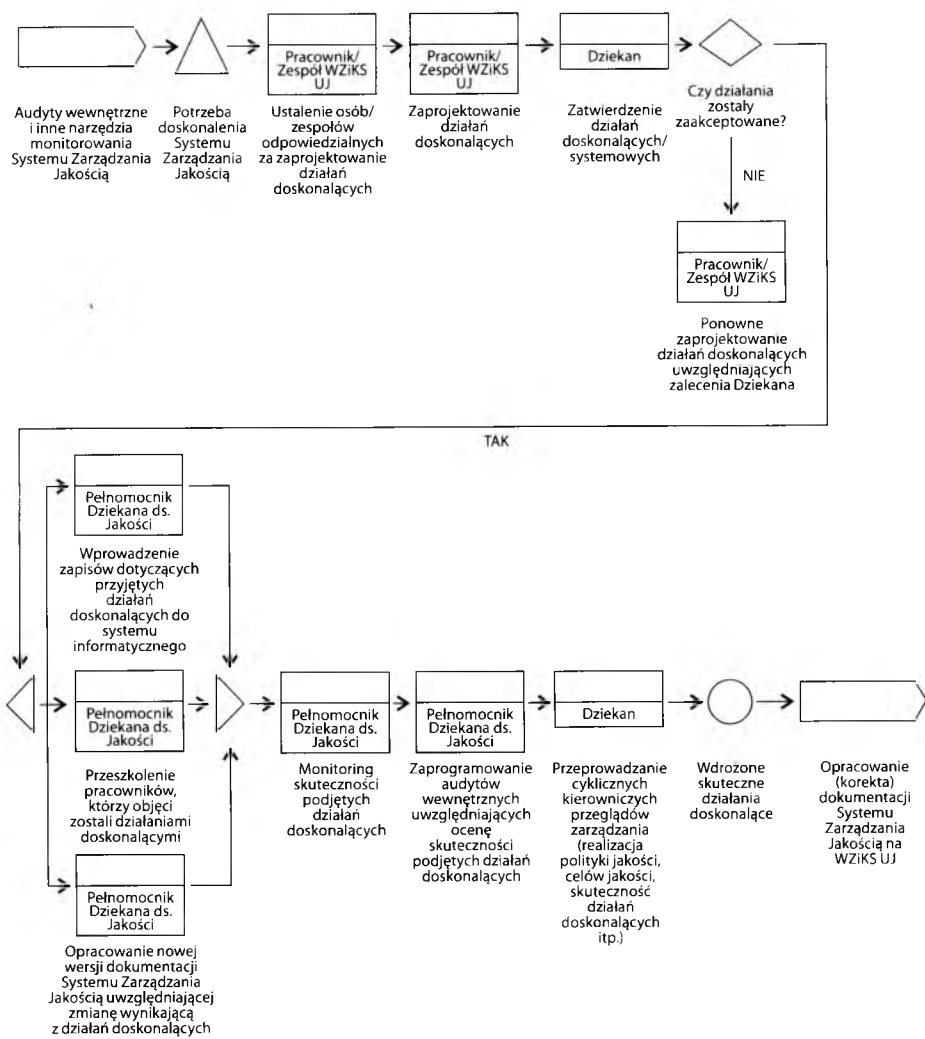


Rysunek 3. Model procesu Weryfikacja dokumentacji i szkolenia pracowników na WZiKS UJ

Źródło: opracowanie własne.

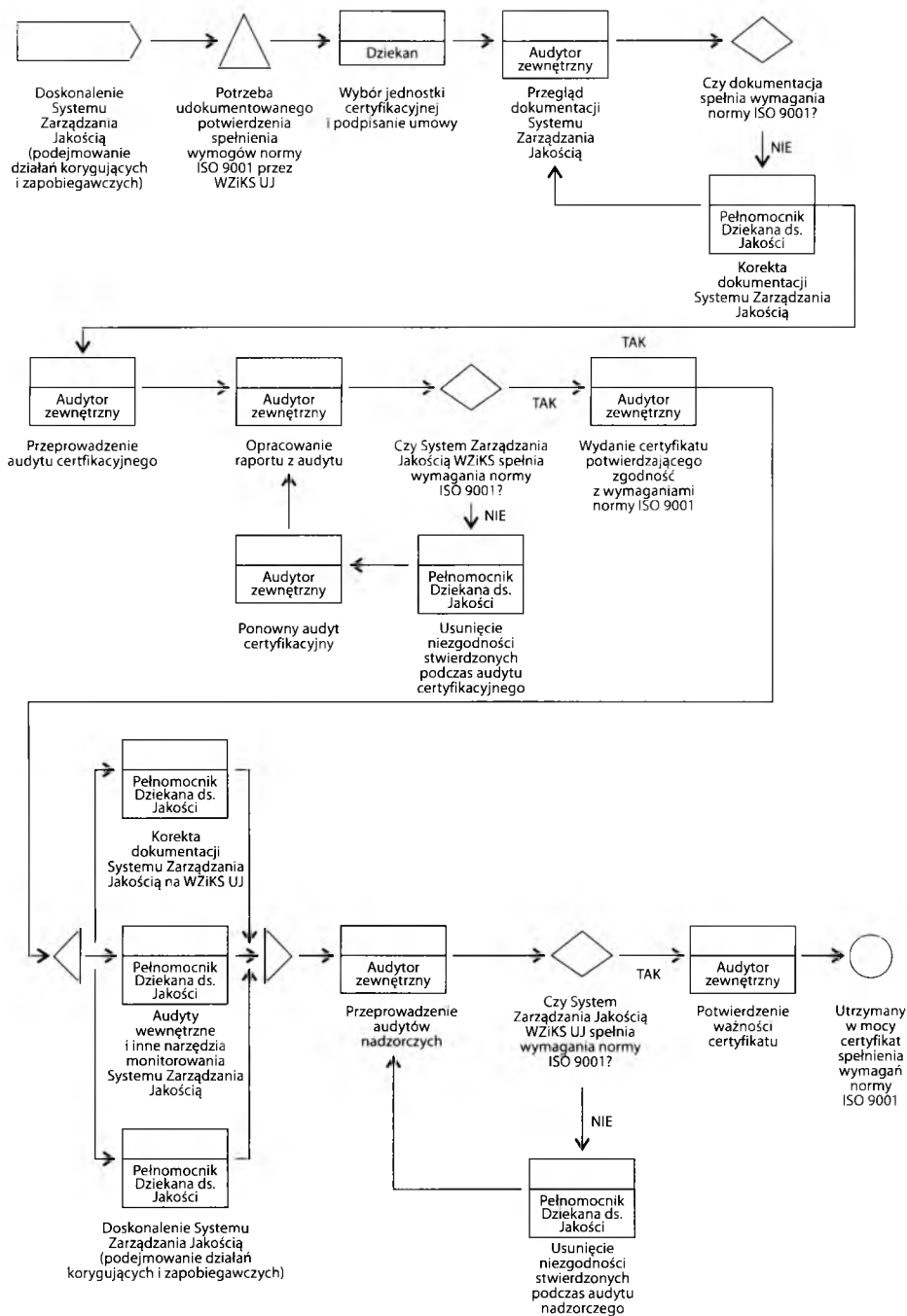


Rysunek 4. Model procesu Audyty wewnętrzne i inne narzędzia monitorowania Systemu Zarządzania Jakością



Rysunek 5. Model procesu *Doskonalenia Systemu Zarządzania Jakością* (podejmowanie działań korygujących i zapobiegawczych)

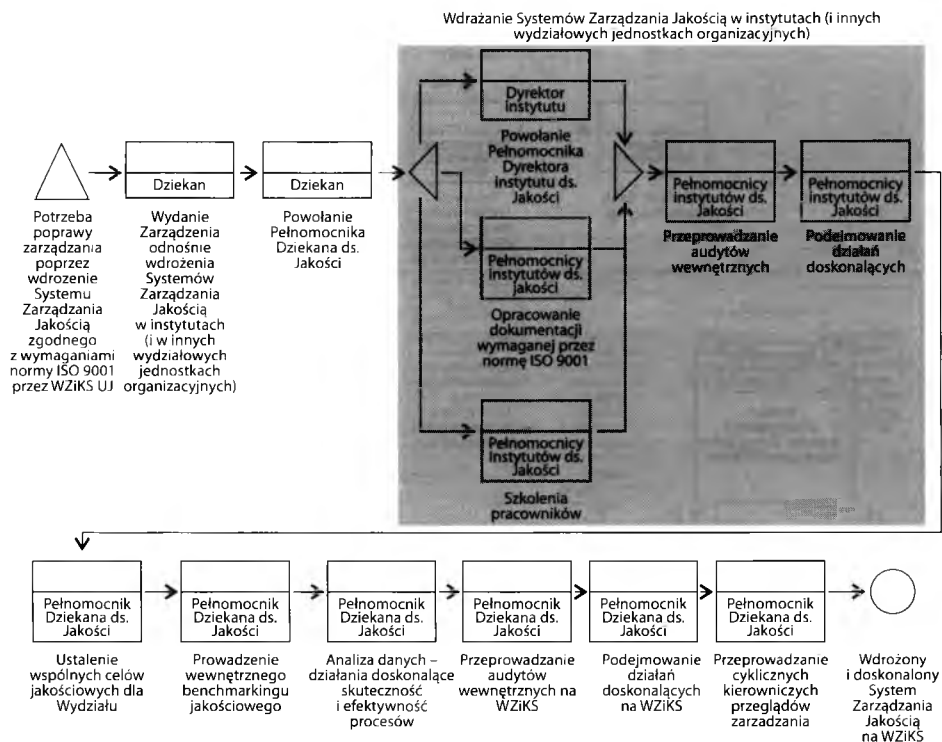
Źródło: opracowanie własne.



R y s u n e k 6. Model procesu *Audyt certyfikacyjny*

Źródło: opracowanie własne.

Inną, już częściowo zastosowaną na WZiKS UJ metodą wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością jest oddolny proces budowania i certyfikowania systemów zarządzania jakością dla wydziałowych jednostek organizacyjnych. Dwie takie jednostki – Instytut Ekonomii i Zarządzania oraz Biblioteka Wydziałowa – wdrożyły systemy oparte o wymagania normy ISO 9001 i uzyskały certyfikaty zewnętrznych jednostek certyfikacyjnych. W modelu, który proponujemy, rola Wydziału polegała by na koordynowaniu rozwoju autonomicznych systemów w jednostkach organizacyjnych, ale też na przyjęciu i realizowaniu zapisów Wydziałowej Polityki Jakości, celów jakości czy też wprowadzeniu mechanizmów doskonalenia systemu w oparciu o wewnętrzny benchmarking jakościowy, audyty wewnętrzne organizowane przez Wydział i podejmowanie działań doskonalących (Rysunek 7). Model ten pozostawia dużo więcej autonomii kierownikom jednostek organizacyjnych w kształtowaniu systemu zarządzania.



Rysunek 7. Model wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością zgodny z wymaganiami normy PN-EN ISO 9001:2009 na WZiKS UJ w oparciu o wdrożone Systemy Zarządzania Jakością w wydziałowych jednostkach organizacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1 Interpretacja wymagań normy PN-EN ISO 9001:2009<sup>1</sup> w odniesieniu do Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ

Punkt normy PN-EN ISO 9001:2009	Treść wymagania	Interpretacja spełnienia wymagania na poziomie WZiKS UJ	Interpretacja spełnienia wymagania na poziomie wydziałowych jednostek organizacyjnych (instytuty, biblioteka, inne)	Dokumentacja, systemy informatyczne
0.1-3	Nie zawierają wymagań (wprowadzają postanowienia ogólne, opisują zastosowanie systemu i odwołania terminologiczne).			
4.1 Wymagania ogólne	Określenie procesów potrzebnych w systemie zarządzania, wraz z ich sekwencją i wzajemnym oddziaływaniem, oraz ustanowienie metod i kryteriów pomiaru skuteczności.	Powołanie Zespołu na poziomie WZiKS, który zidentyfikuje i opracuje procesy horyzontalne, czyli takie, które mają zastosowanie w pracy wszystkich jednostek wydziałowych.	Powołanie Zespołu na poziomie wydziałowej jednostki organizacyjnej, który zidentyfikuje i opracuje procesy indywidualne, czyli takie, które mają zastosowanie wyłącznie w pracy danej jednostki.	Mapy i modele procesów.

<sup>1</sup> Treści wymagań normy zawarte w tabeli zostały przywołane za *PN-EN ISO 9001:2009, Systemy zarządzania jakością – Wymagania*, PKN, Warszawa 2009.

<p><b>4.2 Wymagania dotyczące dokumentacji (4.2.2; 4.2.3; 4.2.4)</b></p>	<p>Opracowanie Księgi Jakości; ustanowienie procedury nadzoru nad dokumentacją i procedury nadzoru nad zapisami.</p>	<p>Opracowanie przez Zespół i Pełnomocnika Dziekana ds. Jakości Księgi Jakości; włączenie do systemu nadzoru nad dokumentacją Zintegrowanego Systemu Zarządzania Uczelnią SAPIens; USOSweb, ERK.</p>	<p>Opracowanie przez Pełnomocnika Dyrektora Instytutu specyficznych dla tej jednostki organizacyjnej treści do Księgi Jakości i procedur (w przypadku wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na poziomie Instytutu opracowanie Księgi Jakości i procedur).</p>	<p>Księga Jakości; zapisy w Zintegrowanym Systemie Zarządzania Uczelnią SAPIens; USOSweb, ERK; inne, instytutowe rozwiązania w zakresie gromadzenia i nadzorowania dokumentacji i zapisów (wersje papierowe).</p>
<p><b>5. Odpowiedzialność kierownictwa (5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6)</b></p>	<p>Zaangażowanie kierownictwa: ustanowienie polityki jakości, celów jakości, przeprowadzanie przeglądów zarządzania, nadanie pracownikom uprawnień i odpowiedzialności, powołanie przedstawiciela ds. jakości (pełnomocnika), zapewnienie dobrej komunikacji wewnętrznej.</p>	<p>Opracowanie przez Zespół i ogłoszenie (np. na stronie www) Polityki Jakości WZiKS; opracowanie wydziałowych celów jakości (przekazanie ich do realizacji wszystkim wydziałowym jednostkom organizacyjnym); opracowanie programu kierowniczych przeglądów zarządzania (organizowanych co najmniej raz w roku, a lepiej co semestr), w których powinny uczestniczyć dziekani, dyrektorzy instytutów i innych jednostek organizacyjnych, a także wszyscy pełnomocnicy ds. jakości; przegląd i ustalenie uprawnień i odpowiedzialności wszystkich pracowników, którzy uczestniczą w Systemie Zarządzania Jakością na poziomie Wydziału; powołanie Pełnomocnika Dziekana ds. Jakości; ustanowienie mechanizmów komunikacji wewnętrznej (poczta elektroniczna; komunikaty na stronie www; USOSweb i inne).</p>	<p>Opracowanie Polityk Jakości przez wydziałowe komórki organizacyjne; opracowanie jakościowych celów operacyjnych zgodnych z wydziałowymi celami jakościowymi; opracowanie kierowniczych przeglądów zarządzania na poziomie wydziałowej jednostki organizacyjnej; przegląd i ustalenie uprawnień i odpowiedzialności wszystkich pracowników, którzy uczestniczą w Systemie Zarządzania Jakością na poziomie wydziałowej jednostki organizacyjnej; powołanie Pełnomocnika Dyrektora Instytutu ds. Jakości; ustanowienie mechanizmów komunikacji wewnętrznej na poziomie wydziałowej jednostki organizacyjnej (poczta elektroniczna; komunikaty na stronie www; USOSweb i inne).</p>	<p>Polityka Jakości; cele jakości; zarządzenia powołujące Pełnomocników ds. jakości; udokumentowane uprawnienia i odpowiedzialności; programy kierowniczych przeglądów zarządzania; ustanowione dobre praktyki komunikacji wewnętrznej.</p>



<p><b>6. Zarządzanie zasobami (6.1; 6.2; 6.3; 6.4)</b></p>	<p>Zapewnienie zasobów w organizacji; w obszarze zasobów ludzkich należy zapewnić kompetencje, szkolenia i świadomość pracowników; infrastruktura (zabudowania, przestrzeń do pracy, wyposażenie procesu w sprzęt i oprogramowanie); środowisko pracy (warunki w jakich wykonywana jest praca).</p>	<p>Planowanie i realizowanie celów jakościowych w zakresie infrastruktury (przeglądy, remonty, konserwacje, zakupy); badanie satysfakcji klienta wewnętrznego w zakresie jakości środowiska pracy.</p>	<p>Utrzymywanie jakości infrastruktury na poziomie wydziałowej jednostki organizacyjnej (w odniesieniu do przyznaných uprawnień i odpowiedzialności).</p>	<p>Plany przeglądów, remontów, konserwacji; plany zakupów związanych z infrastrukturą zapisy dotyczące realizacji powyższych planów; wyniki badania satysfakcji klienta wewnętrznego.</p>
<p><b>7. Realizacja wyrobu (rozumiana jako prowadzenie działalności związanej z ustawowymi i statutowymi obszarami aktywności Wydziału i jego komórek organizacyjnych) 7.1; 7.2; 7.3; 7.4; 7.5; 7.6)</b></p>	<p>Planowanie realizacji wyrobu; procesy związane z klientem; projektowanie i rozwój; zakupy; produkcja i dostarczanie usługi; nadzorowanie wyposażenia do monitorowania i pomiarów.</p>	<p>Planowanie rzeczowo-finansowe na dany rok akademicki na poziomie Wydziału; powoływanie i dokumentowanie pracy Wydziałowej Komisji Rekrutacyjnej; rozpatrywanie skarg i wniosków studentów i innych interesariuszy Systemu Zarządzania Jakością; opracowywanie dokumentów strategicznych zawierających plany związane z uruchomieniem nowych kierunków, powołaniem nowych jednostek organizacyjnych, wprowadzaniem nowego rodzaju usług itp. nadzorowanie pracy instytutów i innych wydziałowych jednostek organizacyjnych związanej ze świadczeniem przez nie usług dla zidentyfikowanych klientów; nadzorowanie przyrządów kontrolno-pomiarowych (legalizacja, kalibracja, wzorcowanie itp.).</p>	<p>Planowanie rzeczowo-finansowe na dany rok akademicki na poziomie wydziałowej jednostki organizacyjnej); rozpatrywanie skarg i wniosków studentów i innych interesariuszy Systemu Zarządzania Jakością; opracowywanie dokumentów strategicznych, zawierających plany związane z uruchomieniem nowych kierunków, studiów podyplomowych, badań, wprowadzaniem nowego rodzaju usług itp. nadzorowanie dotrzymywania wysokiej jakości usług świadczonych przez jednostkę; nadzorowanie przyrządów kontrolno-pomiarowych (legalizacja, kalibracja, wzorcowanie itp.).</p>	<p>Plan rzeczowo-finansowy (Wydziału, Instytutu, innych jednostek wydziałowych); strategię rozwoju; dokumentacja USOSweb; dokumentacja ERK; dokumentacja SAPIens; dokumentacja związana z realizacją zakupów zgodnie z Prawem Zamówień Publicznych; dokumentacja związana z realizacją działalności edukacyjnej i badawczej; dokumentacja nadzoru nad przyrządami kontrolno-pomiarowymi.</p>

<p><b>8. Pomiary, analiza i doskonalenie</b> (8.1; 8.2; 8.3; 8.4; 8.5)</p>	<p>Badanie zadowolenia klienta; audyt wewnętrzny; monitorowanie i pomiary procesów; nadzór nad wyrobem niezgodnym; analiza danych; ciągłe doskonalenie: działania korygujące i działania zapobiegawcze.</p>	<p>Prowadzenie badań za pomocą ankiet w systemie USOSweb; przeszkolenie pracowników WZiKS, którzy będą mogli pełnić rolę audytora wewnętrznego; opracowanie programu audytów wewnętrznych i realizowanie go na poziomie Wydziału; raporty dotyczące realizacji celów w procesach horyzontalnych (w odniesieniu do całego Wydziału); identyfikowanie niezgodności w świadczeniu usług na poziomie Wydziału (poprzez nadzór kierowniczy, audyty wewnętrzne, kontrole uprawnionych organów skargi i reklamacje klientów, wyniki ankiet studenckich w USOSweb); prowadzenie analiz przy pomocy narzędzi takich jak USOSweb, SAPIens, raportów wydziałowych jednostek organizacyjnych, raportów ustanowionych w Systemie Zarządzania Jakością i innych zawierających przydatne dane; opracowywanie programów działań doskonalących (zapobiegawczych i korygujących) i ich realizacja oraz zapisy na poziomie Wydziału.</p>	<p>Prowadzenie badań za pomocą ankiet w systemie USOSweb; przeszkolenie pracowników wydziałowych jednostek organizacyjnych, którzy będą mogli pełnić rolę audytora wewnętrznego; opracowanie programu audytów wewnętrznych i realizowanie go na poziomie wydziałowej jednostki organizacyjnej; raporty dotyczące realizacji celów jakościowych w procesach indywidualnych (w odniesieniu do wydziałowej jednostki organizacyjnej); identyfikowanie niezgodności w świadczeniu usług na poziomie wydziałowej jednostki organizacyjnej (poprzez nadzór kierowniczy, audyty wewnętrzne, kontrole uprawnionych organów, skargi i reklamacje klientów, wyniki ankiet studenckich w USOSweb); prowadzenie analiz przy pomocy narzędzi takich jak USOSweb, SAPIens, raportów ustanowionych w systemie zarządzania jakością i innych zawierających przydatne dane; opracowywanie programów działań doskonalących (zapobiegawczych i korygujących) i ich realizacja oraz zapisy na poziomie wydziałowej jednostki organizacyjnej.</p>	<p>Wyniki ankiet i wnioski w USOSweb; Zarządzenie powołujące audytorów wewnętrznych: programy audytów wewnętrznych; raporty i zapisy z audytów wewnętrznych; raporty dotyczące realizacji mierzalnych celów jakościowych; zapisy dotyczące niezgodności (rejstry niezgodności w odniesieniu do wyników nadzoru kierowniczego, audytów wewnętrznych, wyników kontroli uprawnionych organów, skarg i reklamacji klientów, wyników ankiet studenckich w USOSweb); analizy danych rejestr podjętych działań doskonalących (zapobiegawczych i korygujących).</p>
--	---	---	--	---

Źródło: opracowanie własne.

Międzynarodowa norma jakościowa ISO 9001, po raz pierwszy opracowana w 1987 r., doczekała się już trzech rewizji (ostatnia odbyła się w 2008 r.) oraz ponad miliona certyfikowanych wdrożeń na całym świecie<sup>22</sup>. Pierwotne zainteresowanie tym standardem firm produkcyjnych zostało zrównoważone rosnącym zainteresowaniem firm usługowych, jak również administracji publicznej, służby zdrowia czy szkolnictwa.

Przedstawione w Tabeli 1 zestawienie wymagań normy PN-EN ISO 9001:2009 zostało odniesione do specyfiki Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ i zaproponowanych powyżej modeli wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością. Wskazano możliwości spełnienia wymagań normy na poziomie Wydziału, jak i wydziałowych jednostek organizacyjnych, a także przywołano wymaganą przez normę dokumentację i zapisy w odniesieniu do stosowanych już na Wydziale czy Uniwersytecie rozwiązań informatycznych pozwalających potwierdzić spełnienie wymagania.

## 9.6. Podsumowanie

Poruszone w artykule zagadnienie uwarunkowań wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ należy do tych kwestii obecnych w dyskursie naukowym, które domagają się nie tylko rozważań teoretycznych, ale w nie mniejszym stopniu stworzenia takich modeli, które będzie można aplikować do organizacji. Studia nad literaturą przedmiotu, sprawozdaniami i raportami, wywiady z pracownikami i klientami Wydziału, a także obserwacje bezpośrednie i uczestniczące prowadzone przez autorów artykułu pozwoliły ustalić, jakie elementy projakościowe są już wykorzystywane w codziennej pracy Wydziału i jaki jest ich związek z wymaganiami prawnymi oraz standardami, które wprowadza Uniwersytet Jagielloński na wszystkich swoich wydziałach. Oprócz rozwiązań już istniejących zaproponowane zostały dwa alternatywne modele wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na WZiKS UJ. Jeden z nich zakłada sterowanie pracą z poziomu władz dziekańskich i podporządkowanie się wydziałowych jednostek organizacyjnych opracowanym rozwiązaniom zarządczym. Model ten ma swoje zalety, jak choćby standaryzowanie procedur, wprowadzanie najlepszych praktyk do każdej komórki organizacyjnej, unifikowanie dokumentacji itp. Równocześnie mogą się podnieść głosy broniące autonomii wydziałowych jednostek organizacyjnych, wskazujące na urodę uniwersyteckiej różnorodności. Tym bardziej, że już teraz mamy przykłady, że dwie jednostki organizacyjne wdrożyły i certyfikowały System Zarządzania Jakością oparty o wymagania normy ISO 9001, nie czekając na odgórne ustalenia. Ten model, który można określić jako synergiczny, budujący jakość Wydziału poprzez jakość osiąganą w systemach zarządzania jakością wdrożonych w jednostkach organizacyjnych, ma jednak też swoją wadę. Nie da się wykluczyć, że obok jednostek, którym naprawdę zależy na wdrożeniu systemowych

<sup>22</sup> R. Batko, *Zarządzanie jakością w urzędach gminy*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.

rozwiązań pro jakościowych, będą i takie, które nie wprowadzą własnych rozwiązań, a ten partycypacyjny model nie zakłada narzucania rozwiązań wydziałowych. Wydaje się, że wybór jednej z dwóch ścieżek powinna poprzedzić dyskusja środowiskowa, zwłaszcza z kierownikami wydziałowych jednostek organizacyjnych, podczas której należałoby rozważyć korzyści i zagrożenia płynące z przyjętego modelu. Na koniec warto podkreślić, że Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ, dzięki systemowym rozwiązaniom przyjętym na Uniwersytecie, w krótkim okresie (rok akademicki) może spełnić wymagania normy PN-EN ISO 9001:2009 i poddać się skutecznie audytowi certyfikacyjnemu, bez względu na to, który model wdrożenia przyjmie.

**Conditions for the implementation of the Quality Management System based on the ISO 9001:2008 Standard in the Jagiellonian University Department of Management and Social Communication**

Key words: quality management (TQM, ISO 9001), tertiary education management

The aim of this article is the description and assessment of conditions prerequisite for the implementation of the Quality Management System based on the ISO 9001:2008 Standard, and creating, based on conducted research, new models of the implementation of the Quality Management System in the Department of Management and Social Communication of the Jagiellonian University.

The article written is based on the study of subject matter literature, reports and analyses, employee and client surveys, as well as on conclusions derived from direct and participant observation. It has been assessed what pro-quality elements are already in effect in the daily routine of the Department, and in what relation they remain with legal requirements and standards prerequisite in all Jagiellonian University Departments.

Aside from already existing solutions, the article proposes two new alternative models of the implementation of the Quality Management System in the Department of Management and Social Communication of the Jagiellonian University.

## ROZDZIAŁ 10

### ZAPEWNIENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA NA STUDIACH WYŻSZYCH – WYNIKI BADANIA PERCEPCJI PROCESU KSZTAŁCENIA PRZEZ SŁUCHACZY OSTATNICH LAT STUDIÓW<sup>1</sup>

#### 10.1. Wprowadzenie

Istotna rola funkcji i systemów zarządzania jakością w działalności przedsiębiorstw jest widoczna już od dłuższego czasu. Śladem przedsiębiorstw, które wprowadziły te systemy, starają się podążać inne organizacje, takie jak na przykład urzędy, organizacje trzeciego sektora czy jednostki edukacyjne<sup>2</sup>. O ile problematykę zarządzania jakością w przedsiębiorstwach można uznać za relatywnie dobrze rozpoznaną, o tyle to samo stwierdzenie odnoszące się do jednostek edukacyjnych byłoby na zbyt optymistycznym nadużyciu. Tym samym problematyka zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych stanowi atrakcyjny poligon badawczy dla przedstawicieli nauk o zarządzaniu oraz innych dyscyplin naukowych.

Imperatyw zarządzania jakością w organizacjach świadczących usługi kształcenia na studiach wyższych wynika z dwóch zasadniczych przesłanek. W pierwszej kolejności należy wskazać na wymóg formalno-prawny<sup>3</sup> nakazujący tworzenie jednostkom edukacyjnym wewnętrznych systemów zapewnienia jakości kształcenia. W drugiej warto natomiast dostrzec, iż motorem działań projakościowych jednostek edukacyjnych są również ich wewnętrzne aspiracje. Mogą się one brać między innymi z: świadomości roli jakości kształcenia jako narzędzia kształtowania przewagi konkurencyjnej na rynku usług edukacyjnych, wewnętrznych niedostatków związanych z formalizacją działań, dostrzegania i absorpcji rozwiązań projakościowych

---

<sup>1</sup> Autor: Piotr Jedynak – Instytut Ekonomii i Zarządzania, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

<sup>2</sup> Przez jednostkę edukacyjną w niniejszym tekście rozumie się organizację świadczącą usługi kształcenia studentów na studiach wyższych, bez względu na jej status formalny (uczelnia, wydział, instytut, katedra).

<sup>3</sup> Aktualnie wymóg ten określa Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12.07.2007 r. w sprawie standardów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, aby prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki.

obecnych w innych jednostkach edukacyjnych, wyników diagnoz postawionych w stosunku do aktualnego stanu jakości kształcenia.

Należy przy tym zaznaczyć, iż zarządzanie jakością kształcenia w jednostkach edukacyjnych jest zagadnieniem wyjątkowo złożonym. Owa złożoność ujawnia się na następujących płaszczyznach: stosowanych standardów zarządzania jakością<sup>4</sup>, zasad określania odpowiedzialności i uprawnień za działania projakościowe, przyjmowanych rozwiązań organizacyjnych w sferze zarządzania jakością, metod i technik wykorzystywanych w zarządzaniu jakością.

Niniejszy tekst jest pokłosiem badań prowadzonych przez autora<sup>5</sup> w ramach projektu badawczego na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, które ilustrują wyniki pomiaru percepcji procesu kształcenia przez słuchaczy ostatnich lat studiów.

## 10.2. Metodyka badań empirycznych

Badania empiryczne były prowadzone w 2010 roku i składały się z czynności merytorycznych oraz organizacyjnych. Ważniejsze elementy procedury tych badań opisano w dalszej części rozdziału.

### 10.2.1. Problematyka badań

Bodźcem intelektualnym do przeprowadzenia badań empirycznych była chęć uzyskania odpowiedzi na pytanie: „Jak słuchacze ostatnich lat studiów postrzegają proces kształcenia na studiach wyższych zachodzący w Instytucie Ekonomii i Zarządzania?”. Dodatkową inspirację stanowiły zidentyfikowane słabości metod oceny zajęć dydaktycznych, stosowanych dotąd w Uniwersytecie Jagiellońskim<sup>6</sup>, oraz przekonanie o możliwości uzyskania istotnych efektów poznawczych i pragmatycznych dzięki przeprowadzonym badaniom.

Eksplikacja tak zarysowanego – ogólnie – problemu badawczego i uszczegółowienie problematyki badań pozwoliły na sformułowanie następujących pytań częstokoch:

1. W jaki sposób słuchacze studiów wyższych decydują o wyborze miejsca studiowania?

---

<sup>4</sup> W ramach badań problematyki standardów zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych autor zidentyfikował następujące: 1) rozwiązania własne jednostek edukacyjnych, 2) dobre praktyki zarządzania jakością, 3) normę ISO 9001, 4) standard IWA 2:2007. Zob. P. Jedynak, *System zarządzania jakością w rozwoju jednostki edukacyjnej*, [w:] *Wybory strategiczne w przedsiębiorstwach. Uwarunkowania i rezultaty*, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu (w druku).

<sup>5</sup> Oprócz autora w projekcie uczestniczyli także dr Monika Jedynak oraz dr Magdalena Stuss.

<sup>6</sup> Słabości, o których mowa, dotyczyły między innymi prowadzenia badań „z semestru na semestr”, co nie pozwalało pozyskać opinii na temat całości studiów.

2. Jakie kompetencje (umiejętności, postawy, wiedzę) słuchacze chcieli pozyskać podczas studiów?<sup>7</sup>
3. Jaka jest opinia słuchaczy na temat rozwiązań przyjmowanych w procesie kształcenia przez wykładowców?
4. Jak słuchacze postrzegają wybrane aspekty organizacji procesu dydaktycznego?

#### 10.2.2. Badana zbiorowość i dobór próby

Podjęto decyzję, iż badaniami zostaną objęci studenci ostatnich lat studiów licencjackich, uzupełniających magisterskich oraz jednolitych magisterskich, studiujący na kierunkach ekonomia i zarządzanie, dla których rok akademicki 2009/2010 był ostatnim. Jako źródło danych o osobach tworzących badaną zbiorowość wykorzystano rejestry poszczególnych grup studenckich dostępne w uczelnianym programie USOS. W doborze próby zastosowano schemat okolicznościowy<sup>8</sup> polegający na tym, iż badaniom poddano studentów obecnych na zajęciach w czerwcu 2010 roku. Łącznie przebadano 151 osób. Pełniejsze dane dotyczące badanej próby podano w Tabelach 1–5. Zdecydowana większość respondentów (142) to osoby w przedziale wiekowym do 30 lat. Wśród badanych dominowały kobiety (97 osób, co stanowiło 64,24% całości próby). Najwięcej spośród badanych (88 osób, 58,28% próby) studiowało na studiach I stopnia, nieco mniej na studiach jednolitych magisterskich (34 osoby, 22,52% próby) oraz studiach II stopnia (29 osób, 19,21% próby). Respondenci w większości studiowali na kierunku zarządzanie (117 osób, 77,48% próby), pozostali (34 osoby, 22,52% próby) na kierunku ekonomia. Wśród badanych najwięcej było studentów dziennych (89 osób, 58,84% próby), mniej zaocznych (55 osób, 36,42% próby) i wieczorowych (7 osób, 4,64% próby). Dobór jako respondentów słuchaczy ostatnich lat studiów oraz prowadzenie badań w przeddzień ostatniej sesji egzaminacyjnej były nieprzypadkowe. Założono bowiem, iż tacy respondenci będą posiadać wyższe kompetencje w zakresie oceny procesu kształcenia niż studenci niższych lat studiów, a to z uwagi na relatywnie długie „obcowanie” z różnymi problemami dydaktycznymi i tym samym możliwość wyrażenia opinii na temat większej liczby kwestii oraz spraw bardziej holistycznych.

---

<sup>7</sup> Niniejsze pytanie nawiązuje do obecnych trendów w zakresie kształcenia na studiach wyższych, silnie ukierunkowanych na jego efekty. Zob. E. Chmielecka (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.

<sup>8</sup> Próba okolicznościowa jest rezultatem nielosowego schematu jej doboru. Tym samym nie jest to próba reprezentatywna i na jej podstawie nie można szacować parametrów populacji. Jednocześnie jednak wyniki badań, realizowanych w oparciu o próbę okolicznościową są przydatne w badaniach diagnostycznych.

T a b e l a 1. Wiek badanych respondentów

<b>Wiek</b>	<b>Liczba</b>	<b>Udział w %</b>
< 30 lat	142	94,04
31–40	7	4,64
41–50	2	1,32
Ogółem	151	100,00

Źródło: badania własne.

T a b e l a 2. Płeć badanych respondentów

<b>Płeć</b>	<b>Liczba</b>	<b>Udział w %</b>
Kobiety	97	64,24
Mężczyźni	54	35,76
Ogółem	151	100,00

Źródło: badania własne.

T a b e l a 3. Typy studiów, na których studiowali respondenci

<b>Typ studiów</b>	<b>Liczba</b>	<b>Udział w %</b>
I stopnia	88	58,28
II stopnia	29	19,21
Jednolite magisterskie	34	22,52
Ogółem	151	100,00

Źródło: badania własne.



Tabela 4. Kierunki studiów, na których studiowali respondenci

Kierunek studiów	Liczba	Udział w %
Ekonomia	34	22,52
Zarządzanie	117	77,48
Ogółem	151	100,00

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Tryby studiów, na których studiowali respondenci

Tryb studiów	Liczba	Udział w %
Dzienne	89	58,94
Wieczorowe	7	4,64
Zaoczne	55	36,42
Ogółem	151	100,00

Źródło: badania własne.

### 10.2.3. Narzędzie badawcze i procedura badań

Badania przeprowadzono metodą ankiety, za pomocą wystandaryzowanego kwestionariusza (Załącznik 1). Budowa kwestionariusza ankiety wymagała przede wszystkim operacyjnego zdefiniowania zmiennych, a więc różnego rodzaju właściwości empirycznych nawiązujących do problematyki badań i określających ich przedmiot oraz pozwalających udzielić odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

W kwestionariuszu ujęto łącznie 18 zmiennych nawiązujących do problematyki badań oraz 5 zmiennych związanych z pytaniem metryczkowym. Każdej z wymienionych 18 zmiennych odpowiadało jedno pytanie kwestionariusza. Odpowiedzi na pytania stanowiły źródło danych na potrzeby udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze.

W niektórych przypadkach świadomie skonstruowano pytania z rozbudowanymi listami odpowiedzi do wyboru, mając na względzie złożoność identyfikowanej w tych pytaniach problematyki oraz potrzebę zwięzłości udzielanych odpowiedzi. Odnosząc się do typów pytań zawartych w kwestionariuszu, należy zauważyć, iż wyraźnie dominują wśród nich pytania o opinie, rzadziej są to pytania o fakty. Są to w zdecydowanej większości pytania dopełnienia, mające charakter zamknięty lub półotwarty, a także czasami pytania w postaci skali. Z uwagi na zróżnicowany

format pytań (stosowano między innymi techniki pustych miejsc, zakreslania odpowiedzi, ujęć tabelarycznych i skalowania) w treści kwestionariusza przy każdym z pytań zawarto podpowiedź dla respondenta, jak ma udzielić odpowiedzi. Bloki zmiennych i odpowiadających im pytań powiązanych logicznie, zwanych inaczej bateriami pytań, ukazano w Tabeli 6.

Tabela 6. Struktura logiczna zmiennych i odpowiadających im pytań ujętych w kwestionariuszu ankiety

Blok zmiennych	Zmienna cząstkowa	Numer pytania
Proces podejmowania decyzji o wyborze miejsca studiowania	Inspiracja do podjęcia studiów w Instytucie Ekonomii i Zarządzania UJ	1
	Przyczyny wyboru Instytutu Ekonomii i Zarządzania UJ jako miejsca studiów	2
	Źródła informacji o studiach w Instytucie Ekonomii i Zarządzania UJ, z jakich korzystali studenci	3
	Porównywanie oferty studiów w Instytucie Ekonomii i Zarządzania UJ z ofertą innych uczelni	4
Kompetencje, których pozyskanie podczas studiów jest istotne dla badanych	Umiejętności, których pozyskanie podczas studiów jest istotne dla badanych	5
	Postawy, których kształtowanie podczas studiów jest istotne dla badanych	6
	Rodzaje wiedzy, których pozyskanie podczas studiów jest istotne dla badanych	7
	Oczekiwane miejsce pracy po ukończeniu studiów	18
Wybrane aspekty kształcenia	Przydatność poszczególnych form kształcenia	8
	Przydatność wybranych technik dydaktycznych	9
	Adekwatność wybranych form zaliczania zajęć	10
	Przydatność różnych form praktyk podczas studiów	11
	Rodzaje inspiracji towarzyszących wyborowi tematu pracy dyplomowej	12
	Aktywność w samodzielnym poszerzaniu wiedzy wykraczająca poza treść zajęć	13
	Udział w dodatkowych, fakultatywnych zajęciach	14
Wybrane aspekty organizacji procesu dydaktycznego	Optymalne rozwiązanie w zakresie układania harmonogramu	15
	Znaczenie wybranych elementów infrastruktury	16
	Przydatność narzędzi komunikowania	17

#### 10.2.4. Proces podejmowania decyzji o wyborze miejsca studiowania przez badanych

Okoliczności podejmowania przez badanych decyzji o podjęciu studiów w Instytucie Ekonomii i Zarządzania przedstawiono w Tabeli 7.

Tabela 7. Inspiracje do podjęcia studiów w Instytut Ekonomii i Zarządzania przez badanych

Wyszczególnienie	Liczba wskazań	Wskazania w %
Była to moja indywidualna decyzja	123	80,39
Brałam (brałem) pod uwagę opinię członków rodziny	19	12,42
Zachęciły mnie osoby, które wcześniej studiowały w Instytucie Ekonomii i Zarządzania	18	11,76
Zachęcił mnie pracodawca/przełożony	0	0
Zachęcili mnie współpracownicy	1	0,65
Brałam (brałem) pod uwagę opinię znajomych	16	10,46
Brałam (brałem) pod uwagę opinię nauczycieli i wychowawców	4	2,61
Brałam (brałem) pod uwagę rankingi szkół wyższych	42	27,45

Źródło: badania własne.

Z analizy danych zamieszczonych w Tabeli 7 wynika, iż najczęściej decyzja o podjęciu studiów miała indywidualny charakter; tak odpowiedziało 123 badanych, co stanowi 80,39% próby. Tego rodzaju informacja daje asumpt do stwierdzenia, iż badani to osoby w dużym stopniu samodzielne, wewnątrzsterowne. Relatywnie duży udział w podjęciu decyzji o miejscu studiowania miały rankingi szkół wyższych. Te brało pod uwagę 42 badanych (27,45%). Nieco mniejsze znaczenie miały: opinia rodziny (brało ją pod uwagę 19 badanych, 12,42%), zachęta ze strony osób wcześniej studiujących w Instytucie (wzięło ją pod uwagę 18 badanych, 11,76%) oraz opinia znajomych (dotyczyła 16 badanych, 10,46%). Znamienny jest fakt, iż mimo że w badanej próbie występowały osoby pracujące, studiujące w trybie niestacjonarnym, nikt z badanych nie wskazał zachęty ze strony pracodawcy lub przełożonego jako przesłanki uczenia się na studiach wyższych.

W Tabeli 8 przedstawiono z kolei odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego respondenci wybrali Instytut Ekonomii i Zarządzania jako miejsce swoich studiów.

Tabela 8. Przyczyny wyboru przez respondentów Instytutu Ekonomii i Zarządzania jako miejsca studiów

Wyszczególnienie	Liczba wskazań	Wskazania w %
Zadecydowała o tym renoma Uniwersytetu Jagiellońskiego	115	75,16
Zadecydowała o tym lokalizacja bazy dydaktycznej	20	13,07
Zadecydowała o tym jakość bazy dydaktycznej	16	10,46
Zadecydowała o tym oferta dydaktyczna Instytutu Ekonomii i Zarządzania	62	40,52
Zadecydowała o tym znajomość kadry naukowo-dydaktycznej Instytutu Ekonomii i Zarządzania	5	3,27

Źródło: badania własne.

Okazuje się, iż podstawowym argumentem dla respondentów była renoma Uniwersytetu Jagiellońskiego. Tak odpowiedziało 115 badanych, co stanowi 75,16%. Duże znaczenie miała także oferta dydaktyczna Instytutu. Tę wskazało 62 badanych (40,52%). Mniejsze było znaczenie takich atutów jak lokalizacja bazy dydaktycznej (20 badanych, co stanowi 13,07% próby) oraz jakość bazy dydaktycznej (16 badanych, co stanowi 10,46%). Uogólniając powyższe stwierdzenia, można zauważyć dominację czynników niematerialnych określających walory oferty Instytutu Ekonomii i Zarządzania nad czynnikami materialnymi. W Tabeli 9 dokonano ponadto zestawienia odpowiedzi „dopisanych” przez badanych w ramach możliwości stworzonych w kwestionariuszu. Z analizy treści tychże odpowiedzi (udzielonych przez 22 respondentów) wynika duża różnorodność dodatkowych motywów, wzmacniających oddziaływanie tych, które podano w Tabeli 8. Nie tworzą one także żadnych wspólnych kategorii i świadczą o dużym indywidualizmie sytuacji, w których kandydaci decydują o wyborze miejsca studiowania.

Tabela 9. Dodatkowe przyczyny wyboru Instytutu Ekonomii i Zarządzania jako miejsca studiów podane przez respondentów

Wyszczególnienie	Liczba wskazań
1. „Kto pierwszy ten lepszy” – nie było konkursu świadectw	1
2. Ambicje, tradycje rodzinne	1
3. Były wolne miejsca w drugiej turze rekrutacyjnej	1
4. Chęć uczenia się czegoś innego	1
5. Drugi kierunek też na UJ	1
6. Dziewczyna tu przyszła	1

7. Egzamin wstępny z historii	1
8. Jest to mój drugi kierunek i znajduje się na tym samym wydziale co pierwszy	1
9. Miasto Kraków	2
10. Możliwość kontynuacji studiów na UJ	1
11. Nie dostałam się na finanse i rachunkowość na Uniwersytet Ekonomiczny	1
12. Nie utworzyli takiej specjalności na Uniwersytecie Ekonomicznym	1
13. Opinia znajomych	1
14. Propozycja promotora licencjatu	1
15. Przypadek	1
16. Specjalność ZZL i nadzieja na studia o wysokim poziomie jakości nauczania	1
17. Uzupełnienie wcześniej rozpoczętych studiów	1
18. W związku z problemami zdrowotnymi był to kierunek, który mogłam udźwignąć	1
19. Wygrana indeksu w konkursie wiedzy o UJ	1
20. Względy osobiste	1
21. Zachęta promotora z poprzedniej uczelni	1

Źródło: badania własne.

Bardzo interesujące, z punktu widzenia polityki informacyjnej jednostki edukacyjnej, było pytanie o źródła informacji, z których badani czerpali wiedzę o studiach oferowanych przez Instytut Ekonomii i Zarządzania. Odpowiedzi na pytanie identyfikujące ten problem zawarto w Tabeli 10. Potwierdzają one wyraźnie ogólne trendy panujące w tzw. społeczeństwie informacyjnym, którego – jak pokazują wyniki badań – respondenci są aktywnym uczestnikami. Analiza danych w Tabeli 10 pozwala sformułować wnioski o:

- dominującej roli strony www Instytutu jako źródła informacji (takie źródło wskazało 84 respondentów, co stanowi 54,9% próby);
- nadal dość istotnym znaczeniu informatorów dla kandydatów na studia (wskazało je 49 respondentów, co stanowi 32,03% próby);
- w przypadku niektórych respondentów istotnej roli ustnych form przekazu informacji pochodzących albo od pracowników sekretariatu (18 respondentów, co stanowi 11,76% próby), albo od osób studiujących wcześniej w Instytucie (17 respondentów, co stanowi 11,11% próby). Wymienieni respondenci jawią się jako osoby preferujące tradycyjne sposoby pozyskiwania informacji. Nie można również wykluczyć, iż ich proces podejmowania decyzji o wyborze miejsca studiowania był procesem bardziej pogłębionym, bo opartym o rekomendacje oraz dyskusję z osobami kompetentnymi do udzielania odpowiedzi na nurtujące pytania;

- ograniczonej roli dni otwartych uczelni i wydziału oraz targów edukacyjnych (łącznie te trzy formy pozyskiwania informacji o studiach wskazało 13 respondentów, co stanowi 8,49% próby). Poczynione w ten sposób spostrzeżenie jest zbieżne z ogólnymi tendencjami w otaczającej nas przestrzeni, polegającymi na tym, iż bezpośrednie spotkania potencjalnych dostawców i klientów, w ramach takich formuł jak targi, mają charakter zanikający.

Tabela 10. Źródła informacji o studiach w Instytucie Ekonomii i Zarządzania, z jakich korzystali badani

Wyszczególnienie	Liczba wskazań	Wskazania w %
1. Strona www Instytutu Ekonomii i Zarządzania	84	54,90
2. Przekaz osób studiujących wcześniej w Instytucie Ekonomii i Zarządzania	17	11,11
3. Udział w dniach otwartych UJ	9	5,88
4. Udział w dniach otwartych Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej	0	0
5. Udział w targach edukacyjnych	4	2,61
6. Informatory dla kandydatów na studia	49	32,03
7. Ogłoszenia prasowe	3	1,96
8. Rozmowy z pracownikami sekretariatu	18	11,76

Źródło: badania własne.

Kolejnym problemem badawczym było ustalenie, czy studenci, wybierając Instytut Ekonomii i Zarządzania jako miejsce studiów, porównywali ofertę edukacyjną Instytutu z ofertą innych uczelni. Okazało się, że więcej niż połowa badanych właśnie tak – w drodze porównania – wybierała swoje miejsce studiowania. Wykaz uczelni, które badani brali pod uwagę, zawiera Tabela 11. Na podstawie danych w tabeli można sformułować następujące wnioski:

- uczelnią, z którą Instytut był porównywany najczęściej, jest Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie; wynik ten można wyjaśnić z jednej strony lokalizacją obydwu jednostek w tym samym mieście, a z drugiej – pokrywającą się w części ofertą specjalności studiów;
- badani najczęściej porównywali Instytut tylko z jedną spośród innych uczelni;
- przedmiotem porównania zdecydowanie częściej były uczelnie państwowe niż prywatne; może to wskazywać, iż jeszcze przed wyborem konkretnej uczelni badani wyraźnie preferowali uczelnie państwowe, co wyraźnie zawężało obszar dokonywanych porównań;

- badani porównywali Instytut nie tylko z uczelniami zlokalizowanymi w tym samym mieście, czyli w Krakowie, ale także z uczelniami położonymi blisko Krakowa oraz z uczelniami położonymi w odległych miastach.

Tabela 11. Uczelnie wyższe będące przedmiotem porównania z Instytutem Ekonomii i Zarządzania wśród badanych

Wyszczególnienie	Liczba wskazań
1. Akademia Ekonomiczna w Katowicach	1
2. Akademia Górniczo-Hutnicza	4
3. Akademia Górniczo-Hutnicza, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie	1
4. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Wyższa Szkoła im. Koźmińskiego w Warszawie	1
5. Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej	1
6. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Katolicki Uniwersytet Lubelski	1
7. Politechnika Rzeszowska	1
8. Politechnika Wroclawska, Uniwersytet Szczeciński, Politechnika Opolska	1
9. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego	1
10. Szkoła Główna Handlowa	1
11. Szkoła Główna Handlowa, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie	1
12. Szkoła Główna Handlowa, Wyższa Szkoła Bankowa, Uniwersytet Łódzki	1
13. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie	49
14. Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu	1
15. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Krakowska, Wojskowa Akademia Techniczna	1
16. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu	1
17. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Szkoła Główna Handlowa, Uniwersytet Warszawski	1
18. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Uniwersytet Warszawski	1
19. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Krakowie	1
20. Uniwersytet Śląski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	1
21. Uniwersytet Warszawski	3
22. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet w Białymstoku	1

23. Uniwersytet Wiedeński	1
24. Uniwersytet Warszawski, Szkoła Główna Handlowa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie	1
25. Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości	1

Źródło: badania własne.

### 10.3. Percepcja znaczenia kompetencji pozyskiwanych podczas studiów przez badanych

Pojęcie kompetencji pozyskiwanych przez badanych podczas studiów rozdzielono na trzy uzupełniające się kategorie, takie jak umiejętności, postawy i wiedza. Tabela 12 ilustruje opinię respondentów na temat znaczenia nabywania w procesie studiowania poszczególnych rodzajów umiejętności.

T a b e l a 12. Znaczenie dla badanych nabycia wybranych umiejętności podczas studiów

Wyszczególnienie	Średnia	Moda	n mody
1. Analityczne myślenie	1,66	1	71
2. Synteza	2,03	2	81
3. Kreatywne myślenie	1,61	1	83
4. Budowanie relacji z innymi osobami	1,84	2	66
5. Publiczne wypowiedzi	1,88	2	65
6. Komunikacja w językach obcych	2,14	1	59
7. Wyszukiwanie szans biznesowych	2,13	2	65
8. Prowadzenie własnej działalności gospodarczej	2,05	2	54
9. Ocena atrakcyjności oferowanych miejsc pracy	2,35	2	57
10. Kształtowanie własnej kariery	1,92	2	62
11. Planowanie rozwoju własnych kompetencji	1,98	2	75
12. Zdobywanie potrzebnych informacji	1,89	2	69
13. Zarządzanie własnym czasem	2,05	2	70
14. Korzystanie z nowoczesnych narzędzi zarządzania	2,16	2	69
15. Radzenie sobie w trudnych sytuacjach	2,04	2	61
16. Przystosowanie się do zmian	2,10	2	63



17. Praca indywidualna	2,14	2	70
18. Praca zespołowa	1,78	2	75
19. Zarządzanie zespołem	1,99	2	54
20. Zarządzanie projektami	2,13	2	67
21. Prowadzenie mediacji	2,36	2	63

Źródło: badania własne.

Aby zidentyfikować znaczenie poszczególnych rodzajów umiejętności, zastosowano czterostopniową skalę werbalną, gdzie: 0 – oznacza niskie znaczenie, 1 – znaczenie przeciętne, 2 – duże znaczenie i 3 – bardzo duże znaczenie.

Analiza średnich wartości znaczenia poszczególnych umiejętności zawartych w Tabeli 12 prowadzi do następujących wniosków:

- badani oczekują pozyskania wielu zróżnicowanych umiejętności – świadczy o tym fakt, iż w przypadku aż 12 rodzajów umiejętności wartości średnie ich znaczenia przekroczyły 2, co oznacza więcej niż duże zainteresowanie badanych ich pozyskaniem;
- umiejętności najbardziej pożądane to prowadzenie mediacji (średnia 2,36) oraz umiejętność oceny atrakcyjności oferowanych miejsc pracy (średnia 2,35), co świadczy o bardzo pragmatycznym stosunku badanych do ocenianych studiów.

Do podobnych wniosków prowadzi analiza wartości mody. Badani zdecydowanie najczęściej, bo w aż 18 przypadkach, określali znaczenie pozyskania podanych umiejętności jako duże.

W Tabeli 13 zestawiono z kolei wyniki badań dotyczących percepcji znaczenia ukształtowania przez badanych wybranych postaw podczas studiów.

Tabela 13. Znaczenie dla badanych ukształtowania wybranych postaw podczas studiów

Wyszczególnienie	Średnia	Moda	n mody
1. Otwartość na inne kultury	2,13	2	77
2. Akceptacja zjawiska zmian	2,03	2	92
3. Przedsiębiorczość	1,68	1	69
4. Mobilność zawodowa	2,02	2	69
5. Orientacja na współpracę	1,88	2	87
6. Orientacja na efekty własnej działalności	1,82	2	71
7. Orientacja na własną karierę	1,77	2	72

8. Przestrzeganie reguł etycznych	2,22	2	71
9. Godzenie celów osobistych z celami pracodawcy	2,38	2	61
10. Cierpliwość w osiąganiu celów	2,22	2	81
11. Empatia w kontaktach ze współpracownikami	2,24	2	82
12. Otwartość na nową wiedzę	1,63	2	70
13. Akceptacja potrzeby ciągłej edukacji	1,89	2	70
14. Inicjatywa w organizacji różnych przedsięwzięć	2,07	2	76

Źródło: badania własne.

Podobnie jak poprzednio, aby zidentyfikować znaczenie poszczególnych rodzajów postaw, zastosowano czterostopniową skalę werbalną, gdzie: 0 – oznacza niskie znaczenie, 1 – znaczenie przeciętne, 2 – duże znaczenie i 3 – bardzo duże znaczenie. Analiza wyników zawartych w Tabeli 13 prowadzi do niezwykle interesujących konkluzji:

- podobnie jak to miało miejsce w przypadku umiejętności, tak i w przypadku postaw badani są zainteresowani raczej ukształtowaniem ich dużej „wiązki” niż pojedynczymi przypadkami, spośród 14 wymienionych postaw w przypadku 8 wartość średnia przekroczyła 2, co oznacza duże zainteresowanie badanych ich ukształtowaniem;
- umiejętności o największym znaczeniu dla badanych to: godzenie celów osobistych z celami pracodawcy (średnia 2,38), empatia w kontaktach ze współpracownikami (średnia 2,24), przestrzeganie reguł etycznych (2,22), cierpliwość w osiąganiu celów (2,22). Nietrudno zauważyć, iż wszystkie z wymienionych umiejętności tworzą pewną kategorię, której wspólnym mianownikiem jest wrażliwość na bliskie otoczenie. Badani wykazali świadomość faktu, iż samodzielne osiąganie sukcesu w długiej perspektywie jest niemożliwe. Potwierdza to również akceptację przez nich potrzeby pracy zespołowej, respektowania reguł kulturowych organizacji.

Podobnie ciekawych wniosków dostarcza analiza wartości mody. Badani w przypadku 13 spośród 14 umiejętności wskazywali najczęściej ich duże znaczenie. W tym ujęciu wyniki badań wydają się potwierdzać tezę, iż respondenci traktują wymienione umiejętności bardziej jako nabywane niż wrodzone. Tym samym sankcjonują oni sens nauczania zarządzania.

Dopełnieniem analizy postrzegania przez badanych znaczenia nabywania podczas studiów kompetencji są różne rodzaje wiedzy (Tabela 14).

Tabela 14. Znaczenie dla badanych pozyskania wybranych rodzajów wiedzy podczas studiów

Wyszczególnienie	Średnia	Moda	n mody
1. Uniwersalna wiedza teoretyczna	2,33	2	74
2. Szczegółowa wiedza z poszczególnych dziedzin kierunku studiów	2,02	2	68
3. Wiedza odsłaniająca podstawowe mechanizmy życia gospodarczego	1,91	2	72
4. Wiedza na temat obecnie stosowanych metod i technik zarządzania	1,86	2	67
5. Wiedza pochodząca ze studiów przypadków znanych organizacji	1,80	1	64
6. Wiedza stanowiąca gotowe rozwiązania problemów organizacyjnych	2,01	2	78
7. Wiedza dotycząca polskich problemów gospodarczych	1,97	2	77
8. Wiedza dotycząca zagranicznych problemów gospodarczych	2,22	2	75
9. Wiedza pochodząca bezpośrednio od praktyków	1,56	1	97
10. Wiedza przekazana w ramach dodatkowych seminariów, konferencji, warsztatów	2,18	2	52
11. Wiedza zdobyta na własną rękę	1,99	2	74

Źródło: badania własne.

Również i w tym przypadku, aby zidentyfikować znaczenie poszczególnych rodzajów wiedzy, zastosowano czterostopniową skalę werbalną, gdzie: 0 – oznacza niskie znaczenie, 1 – znaczenie przeciętne, 2 – duże znaczenie i 3 – bardzo duże znaczenie. W następstwie oglądu wyników ukazanych w Tabeli 14, można zauważyć, że:

- najbardziej pożądanymi rodzajami wiedzy dla badanych są: uniwersalna wiedza teoretyczna (średnia 2,33), wiedza dotycząca zagranicznych problemów gospodarczych (średnia 2,22), wiedza przekazywana w ramach dodatkowych seminariów, konferencji i warsztatów (średnia 2,18). Na tym tle dziwić może relatywnie niski wynik wiedzy pochodzącej bezpośrednio od praktyków (średnia 1,56). Wiedza taka, przynajmniej w ustnych deklaracjach studentów, była dotąd szczególnie ceniona;
- tak jak w przypadku umiejętności i postaw, również i w przypadku wiedzy badani oczekują różnych jej rodzajów. Na podstawie analizy wartości mody można zauważyć, że znaczenie pozyskania 9 spośród 11 rodzajów wiedzy badani określali jako duże.

Przedstawione wnioski z badań dopełnia pytanie o wymarzone przez badanych miejsce pracy po ukończeniu studiów (patrz Tabela 15). W zdecydowanej większości

przypadków (77 osób) studenci Instytutu Ekonomii i Zarządzania chcieliby prowadzić własną firmę. Znaczna część z nich marzy o pracy w korporacjach międzynarodowych (24 osoby) lub dużych polskich przedsiębiorstwach (18 osób). Szczególnie wysokie zainteresowanie wśród badanych prowadzeniem własnej firmy wyjaśnia wcześniej ukazane zapotrzebowanie na tak „szeroki” wachlarz kompetencji. Osoby, które wskazały odpowiedź „inne”, jako pożądane miejsca pracy wymieniły: ambasadę (1 osoba), uczelnię (2 osoby), już posiadaną własną firmę (2 osoby).

Tabela 15. Oczekiwane przez badanych miejsca pracy po ukończeniu studiów

Wyszczególnienie	Liczba wskazań	Wskazania w %
1. Własna firma	77	50,33
2. Korporacja międzynarodowa	24	15,69
3. Mała firma	10	6,54
4. Duże polskie przedsiębiorstwo	18	11,76
5. Instytucja finansowa (bank, firma ubezpieczeniowa)	9	5,88
6. Urząd	7	4,58
7. Organizacja trzeciego sektora (fundacja, stowarzyszenie)	3	1,96
8. Inne	5	3,27

Źródło: opracowanie własne.

#### 10.4. Opinie badanych na temat wybranych aspektów procesu kształcenia

Siedem pytań badawczych skierowanych do respondentów dotyczyło bezpośrednio procesu kształcenia. Pierwsze z nich było związane z tym, jak respondenci postrzegają przydatność spotykanych przez siebie form prowadzenia zajęć (zob. Tabela 16).

T a b e l a 16. Przydatność różnych form odbywania zajęć według badanych

Wyszczególnienie	Średnia	Moda	n mody
1. Klasyczny wykład	2,75	3	84
2. Wykład aktywizujący	1,86	2	85
3. Konwersatorium	1,99	2	80
4. Ćwiczenia	1,78	2	69
5. Warsztaty	1,57	1	85
6. Laboratorium komputerowe	2,10	2	58
7. Lektorat	2,13	2	52

Źródło: badania własne.

W celu rozpoznania przydatności poszczególnych form odbywania zajęć zastosowano czterostopniową skalę werbalną, gdzie: 0 – oznacza niską przydatność, 1 – przydatność przeciętną, 2 – dużą przydatność i 3 – bardzo dużą przydatność. Co może nieco dziwić, jako formę zajęć o najwyższej przydatności badani wskazali klasyczny wykład<sup>9</sup>. Z kolei formą zajęć o najmniejszej przydatności są według nich warsztaty (średnia 1,57). Na tej podstawie można sformułować przypuszczenie o panującym wśród badanych odczuciu przesytu nowymi technikami dydaktycznymi.

Przedmiotem badań była również opinia badanych na temat stosowanych przez nauczycieli akademickich technik dydaktycznych (Tabela 17). W celu rozpoznania przydatności poszczególnych technik dydaktycznych zastosowano czterostopniową skalę werbalną, gdzie: 0 – oznacza niską przydatność, 1 – przydatność przeciętną, 2 – dużą przydatność i 3 – bardzo dużą przydatność. W tym przypadku za najbardziej przydatne badani uznali scenki (średnia 2,42) oraz gry (średnia 2,33). Trzeba jednak dodać, iż również większość pozostałych technik dydaktycznych została uznana za przydatne. Analiza wartości mody pozwala zauważyć, że w sześciu przypadkach na osiem badani uznawali najczęściej przydatność wymienionych technik dydaktycznych jako dużą.

<sup>9</sup> Widać tu prawdopodobnie ten sam sposób myślenia, który prezentowali badani, wskazując uniwersalną wiedzę teoretyczną jako najbardziej pożądaną. Wszak właśnie w drodze wykładu można taką wiedzę najlepiej przekazać.

T a b e l a 17. Przydatność różnych technik dydaktycznych według badanych

Wyszczególnienie	Średnia	Moda	n mody
1. Prezentacje multimedialne	2,16	2	68
2. Filmy	2,14	2	63
3. Gry	2,33	2	64
4. Scenki	2,42	2	56
5. Studia przypadków	1,59	1	83
6. Prace grupowe	1,87	2	68
7. Symulacje	1,75	1	67
8. Panele dyskusyjne	1,92	2	67

Źródło: badania własne.

W kwestionariuszu ankiety znalazło się także pytanie o to, jakie formy zaliczania zajęć były dla respondentów najbardziej odpowiednie. Na podstawie wyników odpowiedzi na to pytanie, przedstawionych w Tabeli 18, trudno byłoby sformułować wniosek o jednej wyraźnie preferowanej formie. Jedynie egzamin ustny jako odpowiednią formę zaliczenia zajęć wskazało niewielu, bo 17 respondentów. Najwięcej zaś, bo 64 badanych, wskazało egzamin pisemny.

T a b e l a 18. Opinia badanych na temat różnych form zaliczania zajęć

Wyszczególnienie	Liczba wskazań	Wskazania w %
1. Egzamin pisemny (test)	64	41,83
2. Egzamin ustny	17	11,11
3. Zaliczenie na podstawie prac pisemnych	48	31,37
4. Zaliczenie na podstawie prezentacji	50	32,68
5. Zaliczenie na podstawie prac grupowych	49	32,03
6. Zaliczenie na podstawie sumy punktów za różne formy aktywności	45	29,41

Źródło: badania własne.

W badaniach uwzględniono również ważny element procesu kształcenia, jakim jest odbywanie praktyk przez studentów. Związane z tym pytanie badawcze dotyczyło oceny przydatności różnych form odbywania praktyk. W Tabeli 19 zawarto wyniki udzielonych przez respondentów odpowiedzi. Najliczniej reprezentowane były opinie, według których najlepszą formą praktyki jest praca: w ramach umowy o pracę (47 wskazań), w ramach pracy czasowej (29 wskazań), we własnej firmie (28 wskazań). Łącznie 44 respondentów wskazało typowe praktyki, niezwiązane ze stosunkiem pracy, oraz staże jako preferowane przez siebie formuły. Wyniki badań dotyczące praktyk wzmacniają zatem ogólne wrażenie ukierunkowania badanych na prowadzenie własnych firm oraz łączenie studiowania z pracą zawodową.

Tabela 19. Przydatność różnych form odbywania praktyk w opinii badanych

Wyszczególnienie	Liczba wskazań	Wskazania w %
1. Praktyka realizowana w ramach umowy o pracę	47	30,92
2. Praktyka realizowana w ramach pracy czasowej (umowy-zlecenia, umowy o dzieło)	29	19,08
3. Praktyka realizowana w ramach umowy między uczelnią a organizacją	31	20,39
4. Praktyka realizowana w ramach stażu oferowanego przez organizację w formie konkursu	13	8,55
5. Praktyka we własnej firmie (własnym przedsięwzięciu)	28	18,42
6. W innej formie	4	2,63

Źródło: badania własne.

Osoby, które wybrały odpowiedź „w innej formie”, wskazywały, że istotna jest treść, a nie forma praktyki (4 osoby).

Istotną częścią procesu studiowania jest przygotowanie pracy dyplomowej. Dlatego też jedno z pytań dotyczyło tego, co inspirowało badanych podczas wyboru tematu pracy dyplomowej. W świetle danych z Tabeli 20 można zauważyć duży wpływ ogólnych propozycji promotorów (40 wskazań) oraz indywidualnych zainteresowań badanych. W tym drugim przypadku zainteresowania wykształcone podczas studiów jako źródło inspiracji przy wyborze tematu pracy dyplomowej wskazało 38 osób, a zainteresowania pochodzące z doświadczeń zawodowych 35 osób.

Tabela 20. Źródła inspiracji przy wyborze tematu pracy dyplomowej przez badanych

Wyszczególnienie	Liczba wskazań	Wskazania w %
1. Ogólna tematyka zaproponowana przez promotora	40	26,14
2. Zainteresowania wykształcone podczas zajęć na studiach	38	24,84
3. Zainteresowania związane z doświadczeniami zawodowymi	35	22,88
4. Dostępność materiału do badań empirycznych	14	9,15
5. Przyszłe plany związane w poszukiwaniem pracy	15	9,80
6. Sugestie koleżanek i kolegów	1	0,65
7. Inne	10	6,54

Źródło: badania własne.

Część z badanych (łącznie 10 osób) wskazało odpowiedź inne, dopisując następujące przesłanki wyboru problematyki pracy: przypadek (2 osoba), osobiste zainteresowania (8 osób). Tym samym wydaje się, że proces wyboru tematów prac dyplomowych w badanej grupie osób był procesem logicznym, opartym na dobrze ugruntowanych przesłankach i kryteriach.

Dwa spośród pytań kwestionariusza dotyczyły dodatkowej aktywności badanych, wykraczającej poza wymagania formalne narzucone przez uczelnię. Pierwsze z tych pytań było związane z aktywnością badanych w zgłębianiu na własną rękę zagadnień wykraczających poza treść zajęć. W celu poznania aktywności, o której mowa, zastosowano pięciostopniową skalę werbalną, gdzie: 0 – oznacza w ogóle, 1 – rzadko, 2 – czasami 3 – często, 4 – bardzo często.

W wyniku analizy odpowiedzi na to pytanie otrzymano następujące wyniki:

- wartość średnia dla odpowiedzi na to pytanie wyniosła 2,91, co oznacza że przeciętnie badani deklarowali, że często zgłębiali na własną rękę zagadnienia wykraczające poza treść zajęć;
- wartość mody dla tego pytania wynosi 3, co potwierdza wyżej podany wynik.

Drugie z wymienionych pytań dotyczyło udziału badanych w dodatkowych zajęciach, takich jak wykłady gościnne oraz seminaria organizowane przez koła naukowe. W celu poznania aktywności badanych w tym zakresie zastosowano pięciostopniową skalę werbalną, gdzie: 0 – oznacza w ogóle, 1 – rzadko, 2 – czasami, 3 – często, 4 – bardzo często. Po analizie wyników odpowiedzi na pytanie okazało się, że:

- wartość średnia dla odpowiedzi na to pytanie wyniosła 3,79, co oznacza, że badani deklarowali, iż bardzo często sięgają po stworzoną im możliwość uczestnictwa w czymś więcej niż tylko zajęcia dydaktyczne,
- wartość mody dla tego pytania wynosi 4, co potwierdza poprzedni wynik.



W rezultacie możemy stwierdzić, iż badane osoby jawią się jako grupa ludzi aktywnych, którzy studiują „z powołaniem”.

### 10.5. Opinie badanych na temat wybranych aspektów organizacji procesu dydaktycznego

W pierwszej kolejności badaniom poddano preferencje respondentów co do sposobów układania harmonogramów zajęć. Jako opcje do wyboru podano dwie przeciwstawne formuły. Okazało się, że badani zdecydowanie (124 osoby) preferują rozwiązanie, w którym budowanie harmonogramu zajęć polega na kumulacji jak największej liczby zajęć w trakcie jak najmniejszej liczby dni (zob. Tabela 21). Preferencje takie odzwierciedlają z jednej strony specyficzne uwarunkowania studiowania w trybie zaocznym, z drugiej zaś – zmiany zachodzące w procesie studiowania w trybie dziennym. W tym drugim przypadku wielu studentów pracuje lub studiuje na więcej niż jednym kierunku. W związku z tym ich zainteresowanie kumulacją zajęć w ciągu jak najmniejszej liczby dni nie może dziwić.

Tabela 21. Opinia badanych na temat dwóch sposobów układaniu harmonogramu zajęć

Wyszczególnienie	Liczba wskazań	Wskazania w %
1. Dużo godzin zajęć, jak najmniej dni	128	84,21
2. Mniej godzin zajęć, więcej dni	24	15,79

Źródło: badania własne.

Wyniki realizacji procesu dydaktycznego zależą w dużym stopniu od zasobów infrastruktury, jakimi dysponuje jednostka edukacyjna<sup>10</sup>. W Tabeli 22 przedstawiono dane na temat tego, jak badani oceniają znaczenie wybranych aspektów infrastruktury.

<sup>10</sup> Na ten aspekt zwraca uwagę między innymi Państwowa Komisja Akredytacyjna podczas procedury akredytacji kierunków studiów. Jest on również brany pod uwagę przez jednostki przy uruchamianiu nowych kierunków i specjalności.

Tabela 22. Znaczenie wybranych elementów infrastruktury w opinii badanych

Wyszczególnienie	Średnia	Moda	n mody
1. Wyposażenie sal dydaktycznych	1,69	2	76
2. Jakość miejsc siedzących w salach	1,66	1	80
3. Jakość ławek (nakładek) niezbędnych do notowania	1,79	1	67
4. Występowanie okien w salach	1,82	1	73
5. Możliwość regulacji temperatury w salach	1,82	1	65
6. Obsługa szatni w budynku	1,77	1	71
7. Dostępność napojów i posiłków w bufecie oraz automatach	2,12	2	58
8. Dostępność sieci bezprzewodowej w budynku	1,88	1	64
9. Dostępność miejsc siedzących na korytarzach	1,88	1	75
10. Dostępność miejsc do prac grupowych pomiędzy zajęciami	2,14	2	57
11. Dostępność miejsc siedzących przed sekretariatem i gabinetami wykładowców	2,22	2	54
12. Godziny otwarcia biblioteki	1,81	1	63
13. Zasoby biblioteczne	1,65	1	85
14. Godziny otwarcia sekretariatu	1,80	1	69

Źródło: opracowanie własne.

W celu poznania znaczenia poszczególnych aspektów zastosowano czterostopniową skalę werbalną, gdzie: 0 – oznacza niskie znaczenie, 1 – znaczenie przeciętne, 2 – duże znaczenie i 3 – bardzo duże znaczenie. W następstwie analizy wartości średnich okazało się, że:

- największe znaczenie dla badanych miały te elementy infrastruktury, które nie były bezpośrednio związane z zajęciami, lecz decydowały o komforcie badanych w okresach pomiędzy zajęciami; były to: dostępność miejsc siedzących przed sekretariatem i gabinetami wykładowców (średnia 2,22), dostępność miejsc do prac grupowych pomiędzy zajęciami (średnia 2,14), dostępność napojów i posiłków w bufecie oraz automatach (średnia 2,12);
- znaczenie pozostałych 11 elementów infrastruktury było dla badanych podobne, pozostając w przedziale od 1,65 do 1,88 (wartości średnie);
- analiza wartości mody potwierdza wyniki analizy średnich; w przypadku trzech wymienionych wcześniej elementów infrastruktury badani najczęściej wskazywali duże znaczenie tych elementów<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Moda wyniosła 2 dodatkowo dla wyposażenia sal dydaktycznych.

I wreszcie ostatnim problemem badawczym dotyczącym organizacji procesu dydaktycznego była przydatność dla respondentów różnych form komunikowania. Badani jako najbardziej przydatne formy komunikacji wskazali: ogłoszenia zamieszczane na stronie www Instytutu (111 osób) oraz korespondencję mailową (78 osób). Bardzo ciekawą prawidłowością, wynikającą z analizy danych zamieszczonych w Tabeli 23, jest malejąca wraz ze wzrostem usytuowania w strukturze hierarchicznej uczelni rola narzędzi komunikowania tam obecnych. Wynika stąd, iż ważne dla badanych procesy komunikacyjne zachodzą głównie na poziomie jednostki bezpośrednio odpowiedzialnej za obsługę studentów. Warto także odnotować bardzo małe znaczenie komunikacji tradycyjnej (w formie ogłoszeń).

Tabela 23. Przydatność różnych narzędzi komunikowania dla badanych

Wynik	Liczba wskazań	Wskazania w %
Ogłoszenia zamieszczane na stronie www Instytutu	111	72,55
Ogłoszenia zamieszczane na stronie www Wydziału	49	32,03
Ogłoszenia zamieszczane na portalu UJ	4	2,61
Ogłoszenia pisemne umieszczone obok sekretariatu	5	3,27
Ogłoszenia podawane przez głośniki	5	3,27
Forum grup studenckich	35	22,88
Korespondencja mailowa	78	50,98

Źródło: badania własne

## 10.6. Podsumowanie

Samo przeprowadzenie badań opinii studentów na temat procesu kształcenia prowadzi do uzyskania efektów poznawczych. Strony zainteresowane takimi badaniami pozyskują bowiem informację zwrotną dotyczącą „odbioru” przez „klientów” rozwiązań zastosowanych w jednostce edukacyjnej.

Z punktu widzenia logiki właściwej stosowanej stronie zarządzania ważniejsze wydaje się jednak uzyskanie, w następstwie przeprowadzonych badań, efektów pragmatycznych polegających na „konsumpcji” ich wyników w celu doskonalenia istniejących rozwiązań w sferze zarządzania jakością.

Odnosząc się do formuł zarządzania jakością zaproponowanych w tak uznanych standardach jak norma ISO 9001 oraz IWA 2<sup>12</sup>, można wskazać następujące zastosowania przeprowadzonych badań w jednostce edukacyjnej:

- dostarczają one informacji na temat części wymagań studentów, stanowiąc podstawowe „wejście” w ogólnym modelu zarządzania jakością<sup>13</sup>,
- na ich podstawie można podjąć próbę określenia części celów w systemie zarządzania jakością,
- dostarczają informacji dla osób odpowiedzialnych za zarządzanie infrastrukturą, przybliżając prawdopodobieństwo osiągnięcia w tym obszarze zgodności z wymaganiami studentów,
- dostarczają informacji, które można wykorzystać przy projektowaniu usług edukacyjnych, zarówno na poziomie ogólnym, związanym z konstruowaniem programów i planów studiów, jak i szczegółowym, związanym z konstruowaniem sylabusów pojedynczych kursów,
- dostarczają informacji dla osób uczestniczących w planowaniu realizacji procesu dydaktycznego, wskazując preferowane przez studentów rozwiązania w tym zakresie (np. związane z tworzeniem harmonogramu),
- pozwalają w części spełnić wymagania związane z poznaniem wymagań studentów dotyczących świadczonych im usług edukacyjnych,
- pozwalają doskonalić rozwiązania stosowane w obszarze komunikacji z klientem,
- stanowią element procesu pozyskiwania informacji zwrotnej od studentów, która jest uznawana za jeden z mierników funkcjonowania systemu zarządzania jakością,
- dostarczają danych, które powinny podlegać analizie w celu wykazania przydatności i skuteczności systemu zarządzania jakością oraz wskazywania obszarów wymagających doskonalenia.

Niezależnie od treści pytań zawartych w narzędziach badania opinii studentów warto podkreślić, że badania tego rodzaju w żadnym razie nie powinny mieć charakteru jednorazowego, lecz powinny być okresowo powtarzane, a to dlatego, iż preferencje studentów mogą ulegać zmianom, natomiast wiedza na ich temat powinna być możliwie aktualna.

---

<sup>12</sup> Norma ISO 9001 może być traktowana jako bardzo uniwersalny model referencyjny systemów zarządzania jakością, który znajdzie zastosowanie w każdej organizacji, która zdoła zdefiniować klienta zewnętrznego, a więc także w jednostkach edukacyjnych. Z kolei standard IWA 2 to poradnik zawierający wytyczne implementacji wymienionej normy ISO w obszarze edukacji. Zob. *ISO 9001:2008 – Quality management systems – Requirements*, IWA 2:2007. *Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*.

<sup>13</sup> Kategoria wejść i wyjść jest właściwa dla jednej z kluczowych zasad zarządzania jakością, jaką jest podejście procesowe.

## Załącznik 1

## KWESTIONARIUSZ ANKIETY

## STUDIA WYŻSZE W OPINII SŁUCHACZY OSTATNICH LAT STUDIÓW

## Uprzejmie prosimy o wypełnienie kwestionariusza

1. Jak zdecydował(a) Pan(i) o uczestnictwie w studiach prowadzonych przez Instytut Ekonomii i Zarządzania? *(proszę zaznaczyć odpowiedzi, które mają zastosowanie)*

- Była to moja indywidualna decyzja
- Brałam (brałem) pod uwagę opinię członków rodziny
- Zachęciły mnie osoby, które wcześniej studiowały w Instytucie Ekonomii i Zarządzania
- Zachęcił mnie pracodawca/przełożony
- Zachęcili mnie współpracownicy
- Brałam (brałem) pod uwagę opinię znajomych
- Brałam (brałem) pod uwagę opinię nauczycieli i wychowawców
- Brałam (brałem) pod uwagę rankingi szkół wyższych

2. Dlaczego wybrał(a) Pan(i) studia w Instytucie Ekonomii i Zarządzania? *(proszę zaznaczyć odpowiedzi, które mają zastosowanie i/lub dopisać inne)*

- Zdecydowała o tym renoma Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Zdecydowała o tym lokalizacja bazy dydaktycznej
- Zdecydowała o tym jakość bazy dydaktycznej
- Zdecydowała o tym oferta dydaktyczna Instytutu Ekonomii i Zarządzania
- Zdecydowała o tym znajomość kadry naukowo-dydaktycznej Instytutu Ekonomii i Zarządzania
- Zdecydowały o tym inne względy (*jakie?*) .....

3. Z jakich źródeł czerpał(a) Pan(i) informacje o studiach w Instytucie Ekonomii i Zarządzania? *(proszę zaznaczyć odpowiedzi, które mają zastosowanie i/lub dopisać inne)*

- Ze strony www UJ
- Ze strony www Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej
- Ze strony www Instytutu Ekonomii i Zarządzania
- Z przekazów osób studiujących wcześniej w Instytucie Ekonomii i Zarządzania
- Z udziału w dniach otwartych UJ
- Z udziału w dniach otwartych Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej
- Z udziału w targach edukacyjnych
- Z informatorów dla kandydatów na studia
- Z ogłoszeń prasowych
- Z rozmów z pracownikami sekretariatu
- Z innych źródeł (*jakich?*) .....

4. Czy w wyborze Instytutu Ekonomii i Zarządzania jako miejsca swoich studiów porównywał(a) Pan(i) Instytut z inną uczelnią? (proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź)

Tak (proszę podać z jaką?)

.....

Nie

5. Jakie jest Pani/Pana zdaniem znaczenie nabycia niżej wymienionych umiejętności podczas studiów? (proszę zaznaczyć znaczenie niżej wymienionych umiejętności)

Umiejętności	Znaczenie			
	Bardzo duże	Dużo	Przeciętne	Niskie
Analitycznego myślenia				
Syntezy				
Kreatywnego myślenia				
Budowania relacji z innymi osobami				
Publicznych wypowiedzi				
Komunikacji w językach obcych				
Wyszukiwania szans biznesowych				
Prowadzenia własnej działalności gospodarczej				
Oceny atrakcyjności oferowanych miejsc pracy				
Kształtowania własnej kariery				
Planowania rozwoju własnych kompetencji				
Zdobywania potrzebnych informacji				
Zarządzania własnym czasem				
Korzystania z nowoczesnych narzędzi zarządzania				
Radzenia sobie w trudnych sytuacjach				
Przystosowania się do zmian				
Pracy indywidualnej				
Pracy zespołowej				
Zarządzania zespołem				
Zarządzania projektami				
Prowadzenia mediacji				

6. Jakie jest Pani/Pana zdaniem znaczenie ukształtowania niżej wymienionych postaw podczas studiów? (proszę zaznaczyć znaczenie niżej wymienionych postaw)

Postawy	Znaczenie			
	Bardzo duże	Duże	Przeciętne	Niskie
Otwartości na inne kultury				
Akceptacji zjawiska zmian				
Przedsiębiorczości				
Mobilności zawodowej				
Orientacji na współpracę				
Orientacji na efekty własnej działalności				
Orientacji na własną karierę				
Przestrzegania reguł etycznych				
Godzenia celów osobistych z celami pracodawcy				
Cierpliwości w osiągnięciu celów				
Empatii w kontaktach ze współpracownikami				
Otwartości na nową wiedzę				
Akceptacji potrzeby ciągłej edukacji				
Inicjatywy w organizacji różnych przedsięwzięć				

7. Jakie jest Pani/Pana zdaniem znaczenie pozyskania niżej wymienionych rodzajów wiedzy podczas studiów? (proszę zaznaczyć znaczenie niżej wymienionych wiedzy)

Wiedza	Znaczenie			
	Bardzo duże	Duże	Przeciętne	Niskie
Uniwersalna wiedza teoretyczna				
Szczegółowa wiedza z poszczególnych dziedzin kierunku studiów				
Wiedza odśladająca podstawowe mechanizmy życia gospodarczego				
Wiedza na temat obecnie stosowanych metod i technik zarządzania				
Wiedza pochodząca ze studiów przypadków znanych organizacji				
Wiedza stanowiąca gotowe rozwiązania problemów organizacyjnych				

Wiedza dotycząca polskich problemów gospodarczych				
Wiedza dotycząca zagranicznych problemów gospodarczych				
Wiedza pochodząca bezpośrednio od praktyków				
Wiedza przekazana w ramach dodatkowych seminariów, konferencji, warsztatów				
Wiedza zdobyta na własną rękę				

8. Jak ocenia Pan(i) przydatność niżej wymienionych form odbywania zajęć (*proszę zaznaczyć przydatność niżej wymienionych form*)

Forma zajęć	Przydatność			
	Bardzo duża	Duża	Przeciętna	Niska
Klasyczny wykład				
Wykład aktywizujący				
Konwersatorium				
Ćwiczenia				
Warsztaty				
Laboratorium komputerowe				
Lektorat				

9. Jak ocenia Pan(i) przydatność niżej wymienionych technik dydaktycznych (*proszę zaznaczyć przydatność niżej wymienionych technik*)

Technika dydaktyczna	Przydatność			
	Bardzo duża	Duża	Przeciętna	Niska
Prezentacje multimedialne				
Filmy				
Gry				
Scenki				
Studia przypadków				
Prace grupowe				
Symulacje				
Panele dyskusyjne				



10. Która z niżej wymienionych form zaliczania zajęć była dla Pani/Pana najbardziej odpowiednia (*proszę zaznaczyć nie więcej niż dwie odpowiedzi*)

- Egzamin pisemny (test)
- Egzamin ustny
- Zaliczenie na podstawie prac pisemnych
- Zaliczenie na podstawie prezentacji
- Zaliczenie na podstawie prac grupowych
- Zaliczenie na podstawie sumy punktów za różne formy aktywności

11. Które formy praktyk uważa Pan(i) za najbardziej przydatne podczas studiów? (*proszę zaznaczyć jedną odpowiedź lub dopisać inną*)

- Praktyka realizowana w ramach umowy o pracę
- Praktyka realizowana w ramach pracy czasowej (umowy-zlecenia, umowy o dzieło)
- Praktyka realizowana w ramach umowy między uczelnią a organizacją
- Praktyka realizowana w ramach stażu oferowanego przez organizację w formie konkursu
- Praktyka we własnej firmie (własnym przedsięwzięciu)
- W innej formie (*jakiej?*) .....

12. Co było dla Pani/Pana główną inspiracją przy wyborze tematu pracy dyplomowej? (*proszę zaznaczyć jedną odpowiedź lub dopisać inną*)

- Ogólna tematyka zaproponowana przez promotora
  - Zainteresowania wykształcone podczas zajęć na studiach
  - Zainteresowania związane z doświadczeniami zawodowymi
  - Dostępność materiału do badań empirycznych
  - Przyszłe plany związane z poszukiwaniem pracy
  - Sugestie koleżanek i kolegów
  - Inna (*jaka?*) .....
- .....

13. Jak często zdarzyło się Pani/Panu podczas studiów zgłębiać, na własną rękę zagadnienia wykraczające poza treść zajęć? (*proszę zaznaczyć jedną odpowiedź*)

- Bardzo często
- Często
- Czasami
- Rzadko
- W ogóle

14. Jak często brał(a) Pan(i) udział w takich dodatkowych zajęciach, jak wykłady gościnne, seminaria organizowane przez koła naukowe? (*proszę zaznaczyć jedną odpowiedź*)

- Bardzo często
- Często
- Czasami

- Rzadko  
 W ogóle

15. Które z poniższych rozwiązań, uważa Pan(i) za optymalne przy układaniu harmonogramu zajęć? (*proszę zaznaczyć jedną odpowiedź*)

- Dużo godzin zajęć, jak najmniej dni  
 Mniej godzin zajęć, więcej dni

16. Jak ocenia Pan(i) znaczenie niżej wymienionych aspektów infrastruktury dla Pani/Państwa komfortu podczas obecności na zajęciach? (*proszę zaznaczyć znaczenie niżej wymienionych aspektów*)

Aspekt	Znaczenie			
	Bardzo duże	Duże	Przeciętne	Niskie
Wyposażenie sal dydaktycznych				
Jakość miejsc siedzących w salach				
Jakość ławek (nakładek) niezbędnych do notowania				
Występowanie okien w salach				
Możliwość regulacji temperatury w salach				
Obsługa szatni w budynku				
Dostępność napojów i posiłków w bufecie oraz automatach				
Dostępność sieci bezprzewodowej w budynku				
Dostępność miejsc siedzących na korytarzach				
Dostępność miejsc do prac grupowych pomiędzy zajęciami				
Dostępność miejsc siedzących przed sekretariatem i gabinetami wykładów ców				
Godziny otwarcia biblioteki				
Zasoby biblioteczne				
Godziny otwarcia sekretariatu				

17. Które z niżej wymienionych środków komunikowania uważa Pan(i) za najbardziej przydatne dla studentów? (*proszę zaznaczyć nie więcej niż dwie odpowiedzi*)

- Ogłoszenia zamieszczane na stronie www Instytutu  
 Ogłoszenia zamieszczane na stronie www Wydziału  
 Ogłoszenia zamieszczane na portalu UJ  
 Ogłoszenia pisemne umieszczone obok sekretariatu

- Ogłoszenia podawane przez głośniki
- Forum grup studenckich
- Korespondencja mailowa

18. Jakie jest Pani/Pana wymarzone miejsce pracy po ukończeniu studiów? (proszę zaznaczyć jedną z odpowiedzi lub dopisać inną)

- Własna firma
- Korporacja międzynarodowa
- Mała firma
- Duże polskie przedsiębiorstwo
- Instytucja finansowa (bank, firma ubezpieczeniowa)
- Urząd
- Organizacja trzeciego sektora (fundacja, stowarzyszenie)
- Inne (jakie?) .....
- .....

#### METRYCZKA:

1. Wiek w latach:

- < 30 lat
- 31–40
- 41–50
- 51–60
- > 60

2. Płeć

- Kobieta
- Mężczyzna

3. Poziom studiów

- I stopnia
- II stopnia
- Jednolite magisterskie

4. Kierunek studiów

- Ekonomia
- Zarządzanie

5. Tryb studiów

- dzienne
- wieczorowe
- zaoczne

### **The quality assurance of the education on higher studies – results of the research of the perception of the education process by listeners of last years of studies**

Key words: the educational service, the quality, the satisfaction

The quality management of the education in educational units is a problem exceptionally complicated. That complexity comes to light on following planes: applied standards of the quality management, rules of defining of the responsibility and authorizations for proqualitative activities, accepted organizational solutions in the sphere of the quality management, methods and technologies used in the quality management. The present text is a gleanings of research led by the author, within the framework of the research project led on the Faculty of the Management and the Social Communication of the Jagiellonian University, illustrating measuring results of the perception of the education process by listeners of last years of studies. Itself execution of research of the opinion of students on the subject the process of the education makes for obtainments of cognitive effects. Party concerned with such research, gain because the feedback information concerning “of the reception” by “customers” of solutions applied in the educational unit. Off the bat visions of the logics the proper applied page prior managements seems however the obtainment, consequently carried out research, effects of pragmatic consisting in “consumptions” of their results for the purpose of the improvement of existing solutions in the sphere of the quality management.

## IV

# WYNIKI BADAŃ EMPIRYCZNYCH JAKOŚCI KSZTAŁCENIA I JAKOŚCI ZARZĄDZANIA NA UCZELNIACH

## ROZDZIAŁ 11

### EFEKTY KSZTAŁCENIA Z PERSPEKTYWY STUDENTÓW KIERUNKU ZARZĄDZANIE<sup>1</sup>

#### 11.1. Wprowadzenie

Aksesja Polski do Unii Europejskiej oraz nasze uczestnictwo w Procesie Bolońskim nakładają na nas pewne obowiązki, wiążące się z dopasowywaniem prawa polskiego do nowych, ponadnarodowych rozwiązań prawno-formalnych. Nie pominięto w tej kwestii także edukacji oraz szkolnictwa wyższego<sup>2</sup>. Dążenia do ujednoczenia systemu kształcenia widać między innymi w obszarze uznawalności certyfikatów potwierdzających kompetencje do celów akademickich oraz do celów zawodowych, jak np. dyplom ukończenia studiów<sup>3</sup>. W zamyśle twórców Krajowe Ramy Kwalifikacji mają bazować na Europejskich Ramach Kwalifikacji. Należy jednak podkreślić, że nie można stworzyć wspólnego systemu opisu kompetencji bez przygotowania listy kluczowych umiejętności, postaw oraz podstawowych zasobów wiedzy, jakie każdy student danego kierunku studiów powinien nabyć w trakcie swojego procesu kształcenia w szkole wyższej<sup>4</sup>. Przy określeniu ram, w których powinna znaleźć się treść edukacyjna, nie sposób nie poznać uprzednio opinii samych studentów.

W artykule przedstawione zostały wyniki badań – ich celem było poznanie opinii studentów na temat efektów kształcenia<sup>5</sup>, które już nabyli oraz które powinni nabyć na kierunku zarządzanie prowadzonym na Wydziale Zarządzania i Komunikacji

---

<sup>1</sup> Autorki: S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak.

<sup>2</sup> S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak (red.), *Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych. Projektowanie i stosowanie*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2004, s. 6.

<sup>3</sup> M. Iwanowska-Mačkowiak, *Programy edukacyjne i zawodowe w Unii Europejskiej*, C.H. Beck, Warszawa 2006, s. 90.

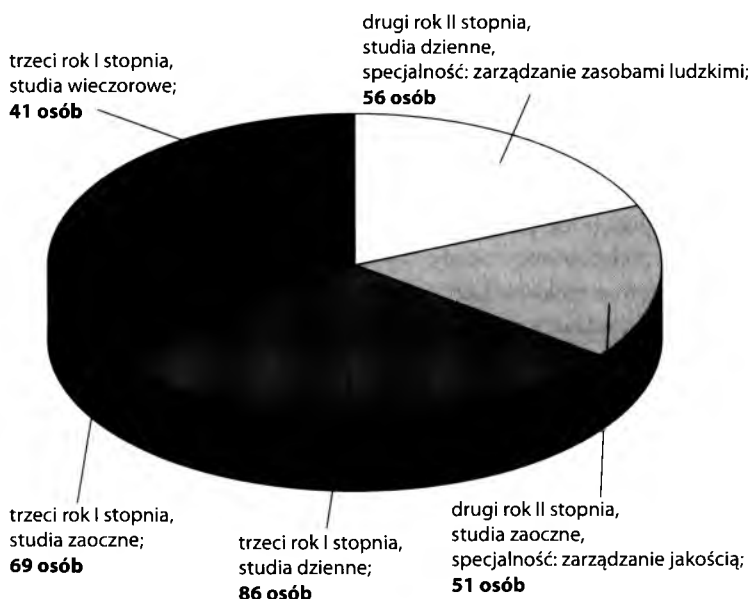
<sup>4</sup> S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak (red.), *Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych. Projektowanie i stosowanie*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2003, s. 34.

<sup>5</sup> Obecnie efekty kształcenia znajdują się w standardach kształcenia, natomiast w niedalekiej przyszłości na podstawie wprowadzonego rozporządzenia zostaną opracowane wzorcowe efekty kształcenia (zgodnie z projektem nowelizacji ustawy z 14 września 2010 Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw).

Społecznej UJ. Ponadto celem było zapoznanie się ze zdaniem młodych ludzi w kwestiach: jak oceniają swoje szanse na rynku pracy w porównaniu ze studentami z innych uczelni? Jakie ich zdaniem kompetencje i postawy nabyli, a jakie powinni nabyć podczas trzech lat studiów licencjackich, jak i pięciu lat dla studentów II roku studiów magisterskich? Opinia studentów jest tym cenniejsza, iż dotyczy bezpośrednio tych, którzy za kilka lat rozpoczną bądź już rozpoczęli aktywność zawodową. Na podstawie ich przypadków oraz terazniejszych opinii mogą opierać się proponowane rozwiązania dotyczące efektów kształcenia nabytych podczas studiów. Wyniki badań mogą okazać się również przydatne dla osób, które będą projektować programy studiów na podstawie efektów kształcenia na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ.

## 11.2. Informacje o badaniach własnych

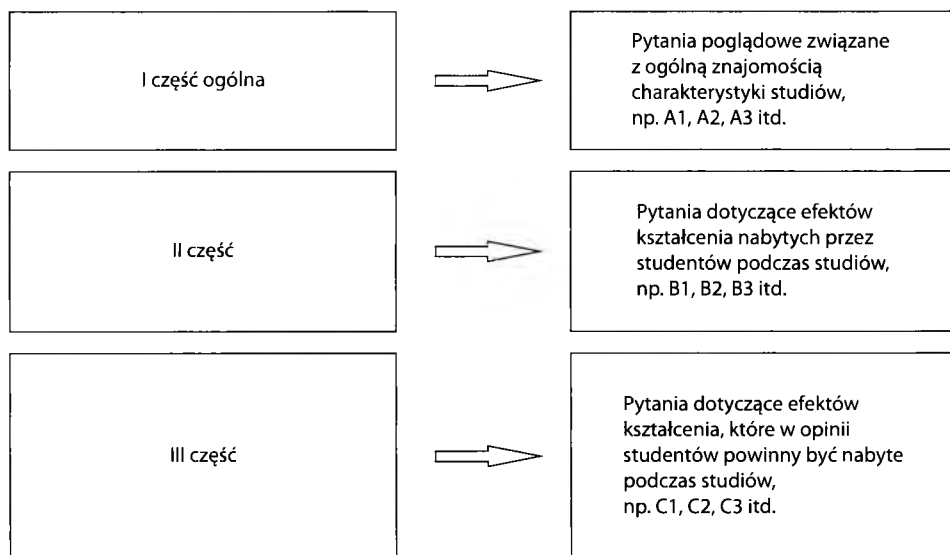
Badania zostały przeprowadzone na grupie studentów kierunku zarządzanie na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Próba badawcza liczyła 303 respondentów, z czego 196 osób to studenci trzeciego roku studiów I stopnia (licencjackich), a 107 to studenci drugiego roku studiów II stopnia (magisterskich). Obydwie grupy badanych studiowały na ostatnim roku studiów danego stopnia, mają zatem najlepsze rozeznanie dotyczące wiedzy, umiejętności oraz postaw, jakie nabyli oraz powinni nabyć podczas danego etapu kształcenia. Szczegółowe informacje przedstawiono na Wykresie 1.



Wykres 1. Rozkład badanej próby według roku, stopnia, trybu oraz specjalności studiów

Zwrotność ankiet dla drugiego roku studiów wyniosła w przybliżeniu 28% (30 uzupełnionych kwestionariuszy), natomiast dla trzeciego roku – około 17% (34 uzupełnione ankiety). Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety internetowej, z wykorzystaniem oprogramowania LimeSurvey. Skorzystano z narzędzia kwestionariusza ankiety. Wszystkie materiały respondenci otrzymywali i odsyłali drogą elektroniczną.

Ankieta składała się z trzech części: części ogólnej oraz dwóch części szczegółowych. Zawierała zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. W części pierwszej ankiety pytania miały numerację A1, A2, A3 itd. W części drugiej ankiety: B1, B2, B3 itd., natomiast w części trzeciej: C1, C2, C3 itd. Numeracja ta oraz budowa kwestionariusza dotyczyły obu grup respondentów. Szczegółowa konstrukcja ankiety przedstawiona została na Rysunku 1.



Rysunek 1. Konstrukcja ankiety

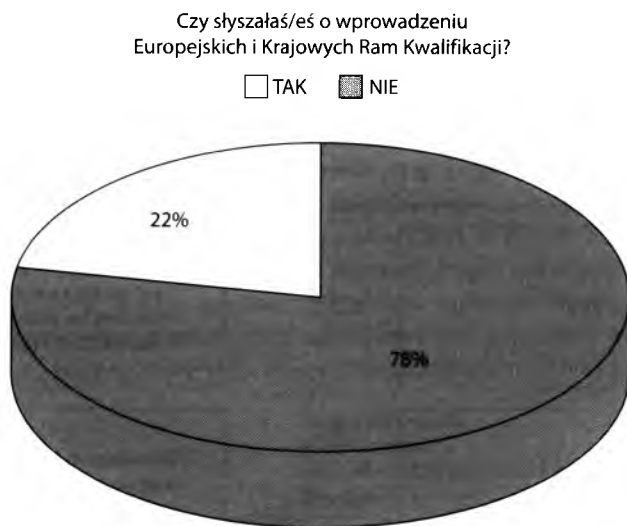
Źródło: opracowanie własne.



### 11.3. Wyniki przeprowadzonych badań własnych dla części ogólnej ankiety

#### 11.3.1. Analiza odpowiedzi udzielonych przez studentów trzeciego roku studiów I stopnia

Z badań wynika, że 57% studentów trzeciego roku studiów licencjackich słyszało o Procesie Bolońskim. Jednak już zdecydowana większość – aż 78% – nie posiada wiedzy na temat Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji (Wykres 2).



Wykres 2. Odpowiedzi studentów trzeciego roku studiów I stopnia

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Kwestia związana z konkurencją na międzynarodowym rynku pracy z zagranicznymi absolwentami kierunku zarządzanie dzieli respondentów. Prawie połowa z nich uważa, że nie będą oni w stanie konkurować na arenie międzynarodowej, tylko 32% twierdzi, że będzie to możliwe, a reszta nie udzieliła odpowiedzi.

Problem związany z uzyskaniem podczas studiów, poza wiedzą teoretyczną, także umiejętności praktycznych również jest dyskusyjny wśród studentów. W wyrażanych opiniach w większości przeważają odpowiedzi negatywne („Nie”, „Raczej nie”), choć 38% studentów odpowiedziało, że nabyli zdolności praktyczne w trakcie trzyletniego okresu nauki.

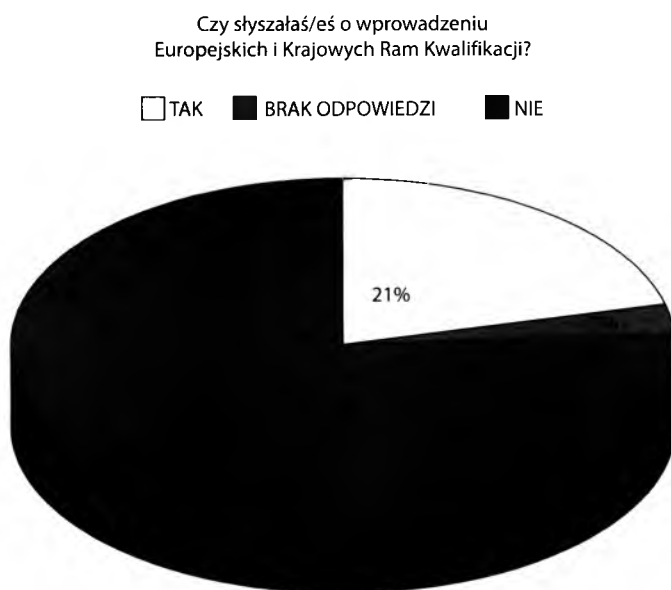
W istotnej kwestii dotyczącej suplementu do dyplomu ukończenia studiów, którego określony wygląd mógłby znacznie ułatwić porównanie kwalifikacji претенdentów do pracy, ankietowani w większości są jednogłośni. Badania wykazały, iż ponad 70% respondentów uważa, że ważnymi dla potencjalnych pracodawców in-

formacjami są: zrealizowany program odbytych studiów, a także poziom uzyskanych kwalifikacji. Mniej ważne okazały się wykazy ocen, listy z podaną ilością godzin przebytych wykładów i ćwiczeń oraz ewentualnych zajęć nadprogramowych.

Z odpowiedzi respondentów będących na trzecim roku studiów wynika, że 94% z nich nie miało okazji studiować za granicą.

### 11.3.2. Analiza odpowiedzi udzielonych przez studentów drugiego roku studiów II stopnia

Druga grupa respondentów to studenci drugiego roku studiów magisterskich. Proces Boloński jest znany aż 76% ankietowanych, jednak o Europejskich i Krajowych Ramach Kwalifikacji słyszał tylko co piąty z nich (Wykres 3).



Wykres 3. Odpowiedzi studentów drugiego roku studiów II stopnia

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Negatywną różnicę pomiędzy polskimi a zagranicznymi absolwentami zarządzania, która może utrudnić im konkurencję na międzynarodowym rynku pracy, dostrzega aż 58% studentów. Zdecydowana większość (66%) uważa, że nie nabyła wystarczającej ilości umiejętności praktycznych. Niewiele ponad 20% przyznaje, że oprócz wiedzy teoretycznej zdobyło także praktyczne podstawy.

Dla studentów ostatniego roku studiów magisterskich na suplemencie ich dyplomu ważnymi informacjami są: zrealizowany program studiów – aż 76% odpowiedzi

– oraz poziom nabytych kwalifikacji – 85% wskazań. Wykaz zajęć z wyszczególnionymi godzinami ich trwania, ocenami bądź ewentualnymi zajęciami dodatkowymi został wskazany tylko przez co czwartego respondenta.

Uzyskany rozkład odpowiedzi dowodzi, że w czasie swojej edukacji na uniwersytecie aż 91% przyszłych absolwentów zarządzania nie wyjechało studiować za granicę.

## 11.4. Wyniki przeprowadzonych badań własnych dla drugiej oraz trzeciej części ankiety

### 11.4.1. Analiza odpowiedzi udzielonych przez studentów trzeciego roku studiów I stopnia

W drugiej części ankiety badaniu poddane zostały efekty kształcenia nabyte przez studentów podczas studiów. Studenci mieli za zadanie określić zarówno stan swojej wiedzy, umiejętności, jak i postawy<sup>6</sup>, które nabyli podczas studiów – licencjackich dla studentów trzeciego roku studiów I stopnia oraz magisterskich dla studentów drugiego roku studiów II stopnia<sup>7</sup>.

Z przedstawionej tabeli (Tabela 1) wynika, że studenci są przekonani, że mają wiedzę zaprezentowaną w pytaniach B1–B3.

Tabela 1. Odpowiedzi na pytania B1–B3 skierowane do studentów trzeciego roku studiów I stopnia<sup>8</sup> w zakresie wiedzy, jaką nabyli podczas studiów

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
<b>B1:</b> Posiadam wiedzę teoretyczną z zakresu nauk o zarządzaniu dotyczącą istoty, prawidłowości i problemów funkcjonowania organizacji.	22%	65%	11%	3%	0%	0%

<sup>6</sup> W środowisku naukowym istnieją rozbieżności co do stosowania określeń „postawa”, „kompetencje”, „przygotowanie”. W niniejszym artykule użyto sformułowań „postawa” oraz „przygotowanie” zgodnie z zaleceniami Zespołu ds. opracowania efektów uczenia dla obszaru – nauki społeczne.

<sup>7</sup> Efekty kształcenia, z których skorzystano w tworzeniu kwestionariusza ankiety, pochodzą z pracy Zespołu ds. opracowania efektów uczenia się dla obszaru – nauki społeczne. *Efekty uczenia się w obszarze nauk społecznych*. Dobrano efekty kształcenia odpowiadające studiom na kierunku Zarządzanie z opisu efektów kształcenia w obszarze nauk społecznych, Warszawa 12.03.2010; [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/ministerstwo/Aktualnosci/20100531\\_KRK\\_konferencja/201005\\_31\\_LO\\_nauki\\_spoeczne.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Aktualnosci/20100531_KRK_konferencja/201005_31_LO_nauki_spoeczne.pdf) (dostęp: 26.10.2010).

<sup>8</sup> We wszystkich tabelach suma procentów może nie równać się 100%. Wynika to z niedokładności wynikającej z przybliżeń.

<b>B2:</b> Posiadam wiedzę praktyczną z zakresu nauk o zarządzaniu dotyczącą istoty, prawidłowości i problemów funkcjonowania organizacji.	14%	27%	38%	22%	0%	0%
<b>B3:</b> Posiadam wiedzę na temat podstawowych funkcji zarządzania procesami w organizacjach o charakterze gospodarczym, administracyjnym lub bezpieczeństwa publicznego.	14%	49%	30%	8%	0%	0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

W pytaniach tych studenci przejawiają w większości pozytywny stosunek do faktu posiadania określonej w Tabeli 1 wiedzy, zaznaczając odpowiedź „Raczej tak”. W przypadku pytania B1 tę opcję wybrało aż 65% badanych, podczas gdy w pytaniu B3 – 49%. Co szczególnie może skłaniać do refleksji, to duże zróżnicowanie odpowiedzi respondentów na pytanie B2 związane z posiadaniem wiedzy praktycznej z zakresu nauk o zarządzaniu. Wyróżnić można sporo osób niezdecydowanych (38%). Niepewność ta przypuszczalnie może się wiązać szczególnie z faktem, iż na tym etapie studiowania wielu młodych ludzi nie miało jeszcze okazji do wykorzystania zdobytej wiedzy w pracy zawodowej.

Kolejna grupa pytań dotyczyła posiadanych umiejętności, jakie studenci trzeciego roku nabyli podczas swojej edukacji w ciągu trzech lat studiów licencjackich. Pojawia się tendencja polegająca na większym niż do tej pory zróżnicowaniu odpowiedzi.

Tabela 2. Odpowiedzi na pytania B4–B8 skierowane do studentów trzeciego roku studiów I stopnia w zakresie umiejętności, jakie nabyli podczas studiów

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
<b>B4:</b> Posiadam umiejętność rozpoznawania, diagnozowania i rozwiązywania problemów gospodarowania zasobami ludzkimi, rzeczowymi, finansowymi i informacyjnymi.	11%	49%	32%	5%	0%	3%
<b>B5:</b> Posiadam umiejętność realizowania podstawowych funkcji zarządzania procesami w organizacjach o charakterze gospodarczym, administracyjnym lub bezpieczeństwa publicznego.	8%	32%	46%	8%	0%	5%

<b>B6:</b> Posiadam umiejętność posługiwania się językiem obcym na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy.	24%	22%	22%	16%	14%	3%
<b>B7:</b> Posiadam umiejętność posługiwania się specjalistycznym słownictwem w języku obcym z zakresu zarządzania.	5%	35%	19%	16%	19%	5%
<b>B8:</b> Posiadam umiejętność skutecznego komunikowania się, przekonywania oraz pracy w zespole.	35%	54%	6%	0%	0%	5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Respondenci w odniesieniu do nabytych umiejętności nie byli już tak jednomyślni, jak w części poświęconej posiadanej wiedzy (por. Tabela 1). Można zaobserwować różnorodność opinii, która towarzyszy młodym ludziom w ich ocenie własnego poziomu umiejętności, którymi posługują się na tym etapie życia. Przykładowo studenci na pytanie o posiadany zasób specjalistycznego słownictwa biznesowego (pytanie B7) odpowiedzieli w 40% pozytywnie („Tak” lub „Raczej tak”), ale już 19% nie miało zdania, a 35% badanych sądzi, iż nie dysponuje wiedzą w tym zakresie.

Grupa pytań przedstawiona w Tabeli 3 sprawdzała subiektywne odczucia studentów odnoszące się do ich poziomu przygotowania do pełnienia różnego typu ról w życiu zawodowym, począwszy od zajmowania stanowisk eksperckich przez kierownictwo średniego szczebla aż do rozpoczęcia własnej działalności gospodarczej i studiów II stopnia.

Tabela 3. Odpowiedzi na pytania B9–13 dla studentów trzeciego roku studiów I stopnia w zakresie stopnia ich przygotowania do wykonywania różnego typu działalności

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
<b>B9:</b> Jestem przygotowany/a do podejmowania pracy w charakterze specjalisty organizacji i zarządzania.	0%	57%	32%	5%	0%	5%
<b>B10:</b> Jestem przygotowany/a do podejmowania pracy w charakterze menedżera/kierownika średniego szczebla zarządzania w przedsiębiorstwach.	8%	35%	35%	13%	3%	5%

<b>B11:</b> Jestem przygotowany/a do podejmowania pracy w charakterze kierownika/dowódcy zespołu w strukturach bezpieczeństwa państwa.	3%	22%	32%	27%	8%	8%
<b>B12:</b> Jestem przygotowany/a do prowadzenia własnej działalności gospodarczej.	24%	38%	24%	5%	5%	3%
<b>B13:</b> Jestem przygotowany/a do podjęcia studiów II stopnia.	57%	35%	5%	0%	0%	3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Przeważają odpowiedzi pozytywne („Tak”, „Raczej tak”), pokazujące, iż młodzi ludzie czują się gotowi pełnić tego typu role zawodowo-społeczne, jednak można zauważyć także wiele głosów wyrażających niepewność. Wynikać to może z wciąż małego doświadczenia w pracy zawodowej, czy wręcz jego braku. Studenci trzeciego roku często jeszcze nie pracowali, a ta część z nich, która miała doświadczenia w zawodzie, najczęściej nie zajmowała do tej pory stanowisk wymienionych w pytaniach i dlatego trudno im dokonać oceny w tym zakresie.

Trzecia część ankiety odnosiła się do kwestii tego, jaką wiedzą, umiejętnościami i postawami studenci kierunku zarządzanie powinni się charakteryzować po ukończeniu danego etapu kształcenia w szkole wyższej.

Pierwsza grupa pytań trzeciej części ankiety odnosiła się do wiedzy, jaką studenci powinni posiadać po ukończeniu trzeciego roku studiów I stopnia na kierunku zarządzanie.

Tabela 4. Odpowiedzi na pytania C1–C7 skierowane do studentów trzeciego roku studiów I stopnia dotyczące wiedzy, jaką powinni się charakteryzować

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
<b>C1:</b> Wiedza o różnych rodzajach struktur i organizacji gospodarczych oraz ich elementach w wymiarze regionu lub w skali globalnej.	31%	44%	22%	0%	3%	0%
<b>C2:</b> Wiedza o relacjach między strukturami oraz organizacjami w skali krajowej i międzynarodowej.	36%	25%	20%	14%	3%	3%

<b>C3:</b> Wiedza o rodzajach więzi społecznych (zawodowych, organizacyjnych, prawnych, ekonomicznych) i prawidłowościach nimi rządzących.	33%	31%	22%	11%	3%	0%
<b>C4:</b> Wiedza o metodach i narzędziach pozwalających opisywać struktury, organizacje oraz procesy w nich i między nimi zachodzące.	33%	50%	11%	6%	0%	0%
<b>C5:</b> Wiedza o normach i regulacjach organizujących struktury i organizacje.	39%	33%	22%	5%	0%	0%
<b>C6:</b> Wiedza o procesach zmian struktur i organizacji.	36%	31%	17%	17%	0%	0%
<b>C7:</b> Wiedza o poglądach i ich historycznej ewolucji na temat struktur i organizacji oraz rodzajach więzi między nimi.	20%	42%	14%	17%	8%	0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Najczęściej padającymi odpowiedziami były „Tak” oraz „Raczej tak”. Oznacza to, iż studenci uważają, że wiedza wyszczególniona w podanych efektach kształcenia powinna zostać przekazana i nabyta przez studentów w trakcie trwania kształcenia na poziomie I stopnia studiów. Co ciekawe, pojawiły się także odpowiedzi negatywne, jak na przykład w pytaniu C6 czy C7, gdzie aż 17% badanych zdecydowało, że raczej nie jest konieczne posiadanie wiedzy z zakresu procesów zmian struktur i organizacji czy poglądów i ich historycznej ewolucji na temat struktur, organizacji, rodzajów więzi między nimi.

Następna partia pytań odnosiła się do konkretnych umiejętności, wyróżniających studentów kończących I stopień studiów.

Tabela 5. Odpowiedzi na pytania C8–C16 skierowane do studentów trzeciego roku studiów I stopnia dotyczące umiejętności, jakimi powinni się oni charakteryzować

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
<b>C8:</b> Umiejętność dostrzegania, obserwowania i interpretowania zjawisk ekonomicznych.	47%	42%	11%	0%	0%	0%

<b>C9:</b> Umiejętność wykorzystywania podstawowej wiedzy teoretycznej do opisu, pozyskiwania danych i analizowania zjawisk oraz procesów gospodarczych.	44%	42%	11%	3%	0%	0%
<b>C10:</b> Umiejętność analizowania przyczyn i przebiegu zjawisk oraz procesów gospodarczych.	45%	39%	14%	3%	0%	0%
<b>C11:</b> Umiejętność prognozowania procesów i zjawisk gospodarczych.	25%	31%	31%	8%	0%	6%
<b>C12:</b> Umiejętność posługiwania się systemami normatywnymi.	20%	31%	28%	17%	3%	3%
<b>C13:</b> Umiejętność wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu.	36%	31%	28%	3%	0%	3%
<b>C14:</b> Umiejętność analizowania proponowanych rozwiązań problemów ekonomicznych i uczestniczenia w podejmowaniu rozstrzygnięć w tym zakresie.	25%	44%	25%	6%	0%	0%
<b>C15:</b> Umiejętność przewidywania ludzkich zachowań, analizowania ich motywów oraz ich ekonomicznych konsekwencji.	39%	47%	6%	8%	0%	0%
<b>C16:</b> Umiejętność efektywnego wykorzystywania środków w celu wykonania typowych zadań zawodowych w danej dyscyplinie.	31%	33%	28%	6%	0%	3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Należy uznać, iż w kolejnej grupie pytań przeważają odpowiedzi „Tak” oraz „Raczej tak”. Trzeba jednak zwrócić uwagę na pokaźny odsetek tych, którzy wyrazili swoje niezdecydowanie w kwestii tego, czy dane umiejętności powinny być przekazywane oraz nabywane przez studentów podczas ich studiów. Aż 31% ankietowanych stwierdziło, że trudno jest powiedzieć, czy taka umiejętność jak prognozowanie procesów i zjawisk gospodarczych jest konieczna.

Kolejny zestaw pytań dotyczył postaw, jakie zdaniem studentów powinny być kształcone czy też wzmacniane wśród młodych ludzi podczas studiów.



Tabela 6. Odpowiedzi na pytania C17–C23 skierowane do studentów trzeciego roku zarządzania studiów I stopnia dotyczące kompetencji, jakimi powinni się charakteryzować

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
C17: Kompetencje niezbędne do aktywnego uczestniczenia w zespołach i organizacjach.	56%	30%	9%	3%	0%	3%
C18: Kompetencje niezbędne do uczestniczenia w budowaniu projektów gospodarczych. korzystania ze znajomości aspektów ekonomicznych tej działalności oraz przewidywania jej skutków.	41%	27%	27%	3%	0%	3%
C19: Kompetencje niezbędne do komunikowania się z otoczeniem i przekazywania podstawowej wiedzy na temat działalności gospodarczej.	41%	50%	6%	0%	0%	3%
C20: Przygotowanie do pracy w instytucjach publicznych, organizacjach gospodarczych, prywatnych, non profit i na własny rachunek.	44%	41%	9%	3%	0%	3%
C21: Uzupełnianie i doskonalenie nabytej wiedzy oraz umiejętności.	59%	26%	9%	0%	0%	6%
C22: Zachowanie się w sposób profesjonalny i etyczny.	62%	35%	0%	0%	0%	3%
C23: Ponoszenie odpowiedzialności za powierzone zadania.	59%	29%	6%	0%	0%	6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W przeciwieństwie do pytań dotyczących wiedzy czy umiejętności na te pytania negatywnie odpowiedziała znacznie mniejsza liczba respondentów. Przeważającymi odpowiedziami były: „Tak” oraz „Raczej tak”.

Należy jeszcze dodać, że wyniki odpowiedzi na pytanie: „Z jaką częstotliwością uczestniczysz w zajęciach na uczelni?” przedstawiają się następująco: 41% zawsze uczestniczy, 38% bardzo często, 15% ankietowanych często, 6% stwierdziło, że rzadko, natomiast żaden z badanych nie zaznaczył opcji „Bardzo rzadko” albo wstrzymał się od udzielenia jakiegokolwiek odpowiedzi.

### 11.4.2. Analiza odpowiedzi udzielonych przez studentów drugiego roku studiów II stopnia

W drugiej części ankiety skierowanej do studentów drugiego roku II stopnia pojawiły się pytania dotyczące efektów kształcenia, które w opinii respondentów zostały przez nich nabyte podczas studiów.

Pierwsza część pytań odnosiła się do wiedzy, jaką dysponuje ta grupa studentów.

Tabela 6. Odpowiedzi na pytania B1–B3 skierowane do studentów drugiego roku zarządzania studiów I stopnia w zakresie wiedzy, jaką nabyli podczas studiów

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
<b>B1:</b> Posiadam wiedzę teoretyczną z zakresu nauk o zarządzaniu dotyczącą istoty, prawidłowości i problemów funkcjonowania organizacji oraz sposobów skutecznego i efektywnego rozwiązywania tych problemów.	31%	56%	9%	0%	0%	3%
<b>B2:</b> Posiadam wiedzę praktyczną z zakresu nauk o zarządzaniu dotyczącą istoty, prawidłowości i problemów funkcjonowania organizacji oraz sposobów skutecznego i efektywnego rozwiązywania tych problemów.	19%	16%	25%	25%	13%	3%
<b>B3:</b> Posiadam wiedzę na temat organizowania pracy zespołowej i kierowania zespołami.	41%	41%	13%	6%	0%	0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Zarówno pytanie B1, jak i B3 uzyskały ponad 80% odpowiedzi pozytywnych („Tak” albo „Raczej tak”). Znacznie mniejszy odsetek ankietowanych opowiedział się za pozostałymi opcjami. Interesująco rysują się odpowiedzi na pytanie B2: „Posiadam wiedzę praktyczną z zakresu nauk o zarządzaniu dotyczącą istoty, prawidłowości i problemów funkcjonowania organizacji oraz sposobów skutecznego i efektywnego rozwiązywania tych problemów”. Zdania badanych są bardzo podzielone: 35% respondentów zaznaczyło odpowiedź pozytywną („Tak”, „Raczej tak”), 38% negatywną („Nie”, „Raczej nie”), natomiast 25% nie miało zdania, a 3% nie zaznaczyło żadnej opcji.

Kolejna grupa pytań zwraca uwagę na umiejętności, które nabywa się podczas studiów drugiego stopnia. Ten fragment ankiety ukazuje spore zróżnicowanie udzielanych odpowiedzi.

Tabela 7. Odpowiedzi na pytania B4–B7 skierowane do studentów drugiego roku zarządzania studiów II stopnia w zakresie umiejętności, jakie nabyli podczas studiów

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
<b>B4:</b> Posiadam umiejętność krytycznej analizy, interpretacji, oceny zjawisk i procesów.	28%	22%	25%	19%	6%	0%
<b>B5:</b> Posiadam umiejętność przygotowania oraz podejmowania decyzji zarządczych, ze szczególnym uwzględnieniem decyzji strategicznych.	19%	22%	28%	16%	9%	6%
<b>B6:</b> Posiadam umiejętność organizowania pracy zespołowej i kierowania zespołami.	34%	41%	13%	13%	0%	0%
<b>B7:</b> Posiadam umiejętność skutecznego komunikowania się, negocjowania i przekonywania.	31%	50%	16%	3%	0%	0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Częściej zaznaczano opcje „Tak” albo „Raczej tak”, jednak różnica procentowa między odsetkiem udzielonych odpowiedzi pozytywnych nad negatywnymi nie jest tak duża, jak występowała w innych grupach pytań. Wyjątek stanowi tutaj respons na efekt kształcenia zawarty w pytaniu B7, gdzie aż 81% ankietowanych stwierdziło, że posiada umiejętność skutecznego komunikowania się, negocjowania i przekonywania. Zaledwie 3% nie czuje się pewnie w tym aspekcie relacji międzyludzkich, a 16% nie ma zdania.

Następne pytania dotyczyły postaw reprezentowanych przez studentów drugiego roku studiów II stopnia.

Tabela 8. Odpowiedzi na pytania B8–B12 skierowane do studentów drugiego roku zarządzania studiów II stopnia w zakresie stopnia ich przygotowania do wykonywania różnego typu działalności

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
<b>B8:</b> Jestem przygotowany/a do podjęcia pracy na stanowiskach specjalistycznych w systemie zarządzania.	25%	25%	22%	22%	6%	0%
<b>B9:</b> Jestem przygotowany/a do podjęcia pracy w charakterze menedżera średniego i wyższego szczebla zarządzania.	16%	28%	22%	13%	16%	6%
<b>B10:</b> Jestem przygotowany/a do podjęcia pracy w charakterze doradcy i konsultanta w organizacjach o charakterze gospodarczym lub publicznym.	16%	37%	16%	25%	6%	0%
<b>B11:</b> Jestem przygotowany do podjęcia własnej działalności gospodarczej.	25%	34%	6%	13%	22%	0%
<b>B12:</b> Jestem przygotowany do podjęcia studiów III stopnia.	34%	25%	16%	16%	3%	6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Również w tej grupie pytań obserwujemy duże zróżnicowanie udzielanych odpowiedzi, z niewielką przewagą zaznaczonych opcji „Tak” i „Raczej tak”. Jednak należy zwrócić szczególną uwagę na odsetek odpowiedzi „Nie” oraz „Raczej nie”. Przykładowo w pytaniu B11 aż 35% ankietowanych uważa, że nie są przygotowani do założenia własnej działalności gospodarczej. Ten wynik jest zaskakujący, zważywszy na fakt, że odpowiedzi udzielały osoby, które kończyły studia ukierunkowane w ogromnej mierze na zarządzanie przedsiębiorstwem nie tylko w roli pracownika najemnego, ale także we własnym imieniu i na własny rachunek. Liczba negatywnych odpowiedzi udzielonych w poprzednich trzech pytaniach jest już bardziej zrozumiała, jako że część studentów w dalszym ciągu nie miała styczności z zawodami, o których mowa w pytaniach B8–B10. Sporo badanych nie uważa także, aby byli oni przygotowani do podjęcia studiów III stopnia.

Kolejna grupa pytań zawiera się w trzeciej, ostatniej części ankiety. Pytania te dotyczą wiedzy, jaką studenci, w swojej opinii, powinni nabyć podczas studiów drugiego stopnia. Jak można łatwo zauważyć, wyszczególnione efekty kształcenia

są takie same jak w przypadku studiów I stopnia, jednak wiedza tych studentów powinna się charakteryzować większym poziomem szczegółowości w stosunku do absolwentów studiów I stopnia.

Tabela 9. Odpowiedzi na pytania C1–C7, skierowane do studentów drugiego roku zarządzania studiów II stopnia dotyczące wiedzy, jaką powinni się charakteryzować

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
C1: Wiedza (szersza i pogłębiona w stosunku do studiów I stopnia) o różnych rodzajach struktur i organizacji gospodarczych oraz ich elementach w wymiarze regionu lub w skali globalnej.	34%	34%	16%	9%	6%	0%
C2: Wiedza (szersza i pogłębiona w stosunku do studiów I stopnia) o relacjach między strukturami oraz organizacjami.	34%	44%	6%	6%	6%	3%
C3: Wiedza (szersza i pogłębiona w stosunku do studiów I stopnia) o rodzajach więzi społecznych (zawodowych, organizacyjnych, prawnych, ekonomicznych) i prawidłowościach rządzących nimi.	41%	28%	9%	13%	6%	3%
C4: Wiedza (szersza i pogłębiona w stosunku do studiów I stopnia) o metodach i narzędziach pozwalających opisywać struktury, organizacje oraz procesy w nich i między nimi zachodzące.	28%	41%	9%	13%	3%	6%
C5: Wiedza (szersza i pogłębiona w stosunku do studiów I stopnia) o normach i regulacjach organizujących struktury i organizacje.	25%	50%	16%	6%	3%	0%
C6: Wiedza (szersza i pogłębiona w stosunku do studiów I stopnia) o procesach zmian struktur i organizacji.	22%	47%	9%	9%	6%	6%

C7: Wiedza (szersza i pogłębiona w stosunku do studiów I stopnia) o poglądach i ich historycznej ewolucji na temat struktur i organizacji oraz rodzajach więzi między nimi.	16%	16%	25%	28%	13%	3%
---	-----	-----	-----	-----	-----	----

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W tej grupie pytań odpowiedzi kształtują się w kierunku sugerującym sporą dozę optymizmu ze strony studentów drugiego roku. W odpowiedziach C1–C6 za każdym razem opcję „Tak” albo „Raczej tak” łącznie zaznaczyło ponad 60% ankietowanych. Znacznie mniejszy odsetek badanych udzielił odpowiedzi negatywnej lub wyrażającej brak zdania w danej kwestii. Szczególną uwagę zwracają wyniki pytania C7 – 32% ankietowanych uważa, że studenci powinni zdobywać wiedzę na temat poglądów i ich historycznej ewolucji na temat struktur i organizacji oraz rodzajów więzi między nimi. Aż 41% jest przeciwnego zdania; 25% zaznaczyło opcję „Trudno powiedzieć”, a 3% nie wyraziło swej opinii.

Kolejna grupa odpowiedzi respondentów odnosi się do umiejętności, jakie studenci powinni nabyć podczas studiów II stopnia.

Tabela 10. Odpowiedzi na pytania C8–C20 skierowane do studentów drugiego roku zarządzania studiów II stopnia dotyczące umiejętności, jakimi powinni się charakteryzować

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
C8: Umiejętność (pogłębiona w stosunku do studiów I stopnia) dostrzegania, obserwowania i interpretowania zjawisk ekonomicznych.	43%	37%	7%	10%	0%	3%
C9: Umiejętność wyjaśniania wzajemnych relacji między zjawiskami ekonomicznymi.	40%	27%	20%	10%	0%	3%
C10: Umiejętność wykorzystania podstawowej wiedzy teoretycznej do opisu, pozyskiwania danych i analizowania zjawisk i procesów gospodarczych.	33%	50%	7%	7%	0%	3%
C11: Umiejętność formułowania własnych opinii na temat zjawisk i procesów gospodarczych.	60%	23%	10%	3%	0%	3%

<b>C12:</b> Umiejętność stawiania prostych hipotez badawczych i ich weryfikowania.	67%	30%	0%	3%	0%	0%
<b>C13:</b> Umiejętność prognozowania, przewidywania i modelowania złożonych procesów i zjawisk gospodarczych z wykorzystaniem zaawansowanych metod, narzędzi.	33%	23%	17%	20%	7%	0%
<b>C14:</b> Umiejętność posługiwania się systemami normatywnymi.	30%	30%	23%	7%	7%	3%
<b>C15:</b> Umiejętność wykorzystywania zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu.	57%	33%	10%	0%	0%	0%
<b>C16:</b> Umiejętność dokonania krytycznej analizy skuteczności i przydatności zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu.	57%	27%	10%	0%	3%	3%
<b>C17:</b> Umiejętność samodzielnego proponowania rozwiązania problemu ekonomicznego i podejmowania rozstrzygnięć.	37%	30%	23%	7%	3%	0%
<b>C18:</b> Umiejętność przewidywania ludzkich zachowań, analizowania ich motywów oraz ich ekonomicznych konsekwencji.	47%	30%	10%	7%	3%	3%
<b>C19:</b> Umiejętność wpływania na ludzkie zachowania.	53%	27%	20%	0%	0%	0%
<b>C20:</b> Umiejętność dobierania środków i metod pracy w celu efektywnego wykonania zadań zawodowych.	47%	27%	17%	7%	0%	3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań

Te efekty kształcenia cieszą się wyraźną aprobatą ze strony młodych ludzi, ponieważ we wszystkich pytaniach (C8–C14) tej kategorii zdecydowana większość wyraziła opinię, iż wymienione umiejętności są ważne z ich punktu widzenia. Odpowiedzi „Nie” udzieliło 7% badanych zaledwie w dwóch pytaniach, C13 oraz C14, a 3% w pytaniach C16–C18. Odsetek tych, którzy zaznaczyli opcję „Raczej nie” albo „Trudno powiedzieć”, był większy, jednak w dalszym ciągu znacznie mniejszy w stosunku do liczby udzielonych odpowiedzi pozytywnych. Wynika z tego, że badani studenci drugiego roku studiów II stopnia bardzo wysoko cenią sobie wymienione umiejętności, zaliczane do efektów kształcenia, które powinno się przekazywać w trakcie studiów.

Ostatnia wyszczególniona grupa pytań dotyczących kompetencji społecznych w przeważającej mierze odnosi się do tego, jakie postawy powinni nabyć studenci podczas studiów II stopnia na kierunku zarządzanie.

Tabela 11. Odpowiedzi na pytania C21–C32, skierowane do studentów drugiego roku zarządzania studiów II stopnia dotyczące kompetencji, jakimi powinni się charakteryzować

Pytanie	Odpowiedzi respondentów					
	Tak	Raczej tak	Trudno powiedzieć	Raczej nie	Nie	Brak odpowiedzi
C21: Kompetencje niezbędne do kierowania zespołami i przedsięwzięciami.	70%	20%	7%	3%	0%	0%
C22: Kompetencje niezbędne do korzystania z technik negocjacyjnych.	50%	33%	13%	3%	0%	0%
C23: Kompetencje niezbędne do uczestniczenia w budowaniu projektów gospodarczych, korzystania ze znajomości aspektów ekonomicznych tej działalności i przewidywania jej skutków.	27%	40%	20%	7%	0%	7%
C24: Ponoszenie odpowiedzialności za swoją działalność.	60%	37%	3%	0%	0%	0%
C25: Kompetencje niezbędne do komunikowania się z otoczeniem, w tym z osobami niebędącymi specjalistami.	60%	30%	3%	3%	0%	3%
C26: Umiejętność przekazywania i bronięcia swoich poglądów.	73%	23%	3%	0%	0%	0%
C27: Umiejętność wypowiadania się w ważnych sprawach gospodarczych.	40%	50%	10%	0%	0%	0%
C28: Kompetencje niezbędne do tworzenia instytucji publicznych, organizacji gospodarczych, a także non profit.	27%	33%	30%	7%	3%	0%
C29: Przygotowanie do podejmowania samodzielnej działalności gospodarczej.	50%	30%	10%	7%	0%	3%
C30: Samodzielne i krytyczne uzupełnianie wiedzy i umiejętności.	53%	43%	3%	0%	0%	0%



<b>C31:</b> Zachowanie się w sposób profesjonalny i etyczny oraz aktywne propagowanie takich postaw.	<b>67%</b>	<b>23%</b>	3%	3%	0%	3%
<b>C32:</b> Odpowiedzialne projektowanie i wykonywanie zadań zawodowych.	<b>63%</b>	<b>23%</b>	10%	0%	0%	3%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Widać tu podobną do wcześniejszej tendencję. Duży odsetek ankietowanych zgadza się z poglądem, iż wymienione postawy powinny być nabyte podczas procesu kształcenia. Bywa, iż tak jak w przypadku wyników dla pytania C24, aż 97% ankietowanych zaznaczyło opcje „Tak” oraz „Raczej tak”.

Staje się oczywiste, iż młodzi ludzie wysoko cenią sobie efekty kształcenia wymienione w tym fragmencie ankiety. Ciekawe mogą się okazać wyniki pytania C28, w których aż 30% badanych wyraziło swe niezdecydowanie poprzez odpowiedź „Trudno powiedzieć”. Pytanie to traktuje bowiem o posiadaniu kompetencji, które stają się przydatne podczas tworzenia instytucji bądź organizacji o różnej formie formalnoprawnej. Tak wysoki odsetek odpowiedzi świadczących o niezdecydowaniu może zatem wynikać z wciąż małego doświadczenia, jakim charakteryzuje się próba badawcza.

Należałoby dodać, że wyniki odpowiedzi na pytanie: „Z jaką częstotliwością uczestniczysz w zajęciach na uczelni?” kształtują się następująco: 57% respondentów (studentów drugiego roku studiów II stopnia) zawsze uczestniczy, 33% bardzo często, 7% często, 3% stwierdziło, że rzadko, natomiast żaden z ankietowanych nie zaznaczył opcji „Bardzo rzadko” albo wstrzymał się od udzielenia jakiegokolwiek odpowiedzi.

## 11.5. Wnioski i podsumowanie

Wnioski z przeprowadzonych badań przedstawione są w układzie odpowiadającym konstrukcji ankiety, odnoszą się więc do trzech części kwestionariusza.

I część ankiety:

1. Ogólna część ankiety pokazuje, że większość studentów (trzeciego roku studiów licencjackich oraz drugiego roku studiów magisterskich) nie posiadała informacji na temat Krajowych Ram Kwalifikacji. Znajomość zagadnień związanych z Procesem Bolońskim jest znacznie wyższa.
2. Studenci po trzyletnim toku nauczania przejawiają większy optymizm przy pytaniu dotyczącym możliwości znalezienia pracy na rynku międzynarodowym. Widoczna jest tendencja spadkowa tego nastawienia w przypadku starszego rocznika.
3. Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji opartych na Europejskich Ramach Kwalifikacji znacznie ułatwiłoby studentom, uczelniom oraz przy-

szłym pracodawcom porównywanie efektów kształcenia. Kwestia ta została poruszona w pytaniu dotyczącym suplementu dyplomu ukończenia studiów. Okazuje się, iż większość studentów uważa, że to właśnie poziom nabytych kwalifikacji jako pierwszy powinien zostać odnotowany i brany pod uwagę przy porównywaniu absolwentów kierunku zarządzanie.

4. Niezwykle wysoki odsetek, 90–95%, studentów zarządzania nie korzysta z możliwości wyjazdów na stypendia na inne uniwersytety w krajach europejskich. Należy wiązać nadzieję na poprawę tego stanu rzeczy po wprowadzeniu Krajowych Ram Kwalifikacji, co w znaczący sposób będzie mogło wpływać na zwiększenie mobilności studentów.

#### II część ankiety:

1. Studenci zarówno trzeciego, jak i drugiego roku zarządzania (odpowiednio studiów I i II stopnia) wyrażają przekonanie, że posiadają wiedzę teoretyczną z zakresu nauk o zarządzaniu oraz wiedzę na temat podstawowych funkcji zarządzania procesami w organizacjach. W przypadku posiadania wiedzy praktycznej z zakresu nauk o zarządzaniu zarówno respondenci z drugiego, jak i z trzeciego roku studiów wykazują podobne zróżnicowanie w udzielanych odpowiedziach.
2. Obydwie grupy respondentów wysoko oceniają własne umiejętności związane z szeroko pojętą komunikacją interpersonalną, twierdząc, że potrafią skutecznie się komunikować, przekonywać innych, a także pracować w zespołach.
3. Studenci trzeciego oraz drugiego roku stosunkowo optymistycznie podchodzą do kwestii ich przygotowania do podjęcia pracy na specjalistycznym stanowisku.

#### III część ankiety:

1. Zdaniem przeważającej liczby ankietowanych podane przykłady efektów kształcenia, a dokładnie wiedzy, jaką studenci powinni nabyć podczas studiów, należy traktować jako ważny element kształcenia bez względu na stopień studiów.
2. Podane przykładowe umiejętności oraz kompetencje, jakie powinni nabyć studenci podczas studiów, podobnie jak w przypadku wiedzy, cieszyły się uznaniem ze strony respondentów, co zostało wyrażone sporym odsetkiem udzielonych odpowiedzi „Tak” lub „Raczej tak”.

Zdanie młodych ludzi w zakresie nabywania efektów kształcenia (wiedzy, umiejętności i postaw) stanowi ważny obraz obecnej sytuacji nie tylko z punktu widzenia bieżącego stanu rzeczy (tego jak jest), ale przede wszystkim z punktu widzenia wybiegającego w przyszłość (jak powinno być). Z tego względu warto zapoznawać się z opiniami studentów, którzy z własnej perspektywy mają możliwość dokonać, nieraz bardzo trafnej, oceny odbytych studiów.

Kontynuowanie analogicznych badań wśród studentów innych kierunków wydaje się więc celowe. W ten sposób szereg działań, jak na przykład projektowanie nowych programów studiów opartych na efektach kształcenia, będzie miało charakter bardziej kompleksowy oraz uwzględniający wielość perspektyw, z których można spoglądać na kwestię jakości kształcenia w szkole wyższej.

### **The learning outcomes from the perspective of Management students**

Key words: learning outcomes, standards, European and National Frameworks for Qualifications

This article presents the findings of research carried out on a group of UJ Management students who are in the third year of the bachelor program (undergraduate education) and in the second year of the master program (postgraduate education). The study was aimed at recognizing the students' opinion about the learning outcomes in the Management course of study, which they have already acquired or should acquire during the process of learning.

## ROZDZIAŁ 12

### JAKOŚĆ ZARZĄDZANIA NA UCZELNIACH W OCENIE DZIEKANÓW, KANCLERZY I KWESTORÓW – WYNIKI BADAŃ<sup>1</sup>

#### 12.1. Założenia realizacji badań

W ramach tematu badawczego: „Model projakościowej restrukturyzacji zarządzania w szkole wyższej”, realizowanego przez autora na przełomie roku 2008/2009, przeprowadzono badania w pięciu publicznych szkołach wyższych w Krakowie – ich celem było, między innymi, dokonanie oceny jakości zarządzania i Systemu Zarządzania Jakością:

1. na 20 wydziałach (cztery wydziały z każdej uczelni),
2. w administracji podległej kanclerzowi i w kwesturze badanych uczelni.

Realizacji powyższego tematu towarzyszyła hipoteza badawcza: „Zachowanie wysokiej pozycji konkurencyjnej uczelni wymaga projakościowej restrukturyzacji zarządzania głównymi procesami zachodzącymi w szkole wyższej”<sup>2</sup>.

Badania rozpoczęto od samooceny jakości zarządzania i systemu zarządzania jakością przeprowadzonej przez dziekanów, kanclerzy i kwestorów w podległych im jednostkach organizacyjnych szkoły wyższej. Celem badań było wykazanie potrzeby przeprowadzenia projakościowej restrukturyzacji zarządzania na wydziałach, w administracji i kwesturze uczelni.

Prorektor Uniwersytetu Jagiellońskiego zwrócił się do rektorów sześciu największych uczelni publicznych w Krakowie o wyrażenie zgody na udział w badaniach. Na przeprowadzenie badań nie wyraził zgody JM Rektor AGH. Pozostali Panowie Rektorzy wyrazili zgodę na badania oraz na spotkanie z kierownikiem tematu badawczego (czyli autorem) w celu omówienia przebiegu badań. Spotkania te odbyły się w październiku i listopadzie 2008 roku – z rektorami lub upoważnionymi pro-

---

<sup>1</sup> Autor: Tadeusz Wawak – Zakład Ekonomii Stosowanej, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

<sup>2</sup> *Zarządzanie w szkole wyższej*. Raport z badań zrealizowanych pod kierunkiem T. Wawaka w ramach projektu badawczego finansowanego z wydziałowej rezerwy na badania własne (WRBW). Temat 1. *Model projakościowej restrukturyzacji zarządzania w szkole wyższej. Część empiryczna*, s. 1.

rektorami. Przeprowadzone rozmowy okazały się bardzo ważnym źródłem informacji – w całości wykorzystano je w badaniach oraz przy formułowaniu wniosków z przeprowadzonych badań. Spotkania te przyjęły postać wywiadów bez kwestionariusza<sup>3</sup>.

W niniejszym opracowaniu zostaną przedstawione tylko wyniki badań pilotażowych, dotyczące oceny poziomu jakości zarządzania na wydziałach przez dziekanów oraz administracji i kwestury przez kanclerzy i kwestorów badanych uczelni. Dla potrzeb tych badań opracowano:

1. kwestionariusz ankiety dla dziekanów (Załącznik 1),
2. kwestionariusz ankiety dla kanclerzy i kwestorów uczelni oraz podległych kanclerzom i kwestorom kierowników traktowanych łącznie (Załączniki 2 i 3).

Badania przeprowadzono na:

1. Uniwersytecie Jagiellońskim,
2. Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie,
3. Uniwersytecie Rolniczym w Krakowie,
4. Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie,
5. Politechnice Krakowskiej.

W każdej uczelni badaniami objęto czterech dziekanów, czyli w sumie przeprowadzono 20 ankiet, z których 17 zostało poprawnie wypełnionych. Dwóch dziekanów nie oddało wypełnionego kwestionariusza ankiety, a jeden kwestionariusz był niekompletny, czyli zawierał tylko kilka odpowiedzi na postawione pytania i nie mógł być brany pod uwagę w trakcie opracowania wyników badań. Przeprowadzone rozmowy były bardzo ważnym źródłem informacji – w całości wykorzystano je w badaniach<sup>4</sup>.

Równoległe o wypełnienie kwestionariuszy ankiety poproszono kanclerzy i kwestorów badanych uczelni. Zebrane w drodze badań ankietowych informacje zostały poddane opracowaniu statystycznemu i przedstawione w dalszej części opracowania. Informacje uzyskane z wywiadów i rozmów przedstawiono w formie anonimowej, w trakcie omawiania zebranych wyników statystycznych, otrzymanych z analizy danych uzyskanych drogą ankietową.

## 12.2. Ocena poziomu zarządzania jakością i jakości zarządzania na wydziałach badanych uczelni w opinii dziekanów

System Zarządzania Jakością ISO 9001 stosowany jest od 1987 roku; wdrożyło go ponad milion organizacji, w tym przedsiębiorstwa przetwórcze, wydobywcze i usługowe, banki, biura projektowe, szpitale i inne placówki służby zdrowia, szkoły podstawowe, średnie i wyższe oraz organizacje innego typu. System ten kilkakrotnie ulegał nowelizacji; ostatnio w 2008 roku. Ta trzecia nowelizacja normy ISO 9001 ma charakter kosmetyczny i nie wprowadza istotnych zmian w stosunku do normy ISO 9001 z 15.12.2000 roku. Dlatego też posiadający certyfikat potwierdzający

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 4–5.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 3.

wdrożenie Systemu Zarządzania Jakością ISO 9001:2000 w momencie jego aktualizacji nie będą musieli dokonywać istotnych zmian, ograniczą się tylko do wprowadzenia drobnych poprawek<sup>5</sup>. Dotyczy to także organizacji zajmujących się edukacją, w tym i szkół wyższych. Celem tego opracowania nie jest jednak prezentacja tego powszechnie stosowanego systemu zarządzania w szkole wyższej.

W latach 2001–2007 bardzo rozpowszechniło się na świecie wdrażanie i stosowanie w organizacjach edukacyjnych Systemu Zarządzania Jakością ISO 9001:2000, lecz norma ta nie była dostosowana do specyficznych uwarunkowań panujących w edukacji<sup>6</sup>. Dlatego też pojawiła się – zaakceptowana przez ISO – inicjatywa opracowania specjalnych wytycznych do stosowania ISO 9001:2000 w zakresie edukacji, czyli w organizacjach zajmujących się edukacją.

W wyniku podjętych w ISO działań w 2007 roku powstało Międzynarodowe Porozumienie Warsztatowe – IWA 2:2007 – zatytułowane „Systemy zarządzania jakością: wytyczne do stosowania ISO 9001:2000 w zakresie edukacji”, które zostało wyposażone w dwa załączniki<sup>7</sup>:

- Załącznik „A” (objaśniający): „Samoocena instytucji edukacyjnych”;
- Załącznik „B” (objaśniający): „Przykłady procesów edukacyjnych, pomiarów, zapisów, narzędzi”.

Wytyczne IWA 2:2007 w zakresie Systemu Zarządzania Jakością zostaną zaprezentowane w dalszej części opracowania, podczas omawiania propozycji dotyczących projakościowej restrukturyzacji zarządzania i sugerowanego modelu zarządzania jakością.

Proponowanie jakichkolwiek zmian w systemie zarządzania uczelnią wymaga na wejściu dokonania oceny otwarcia, czyli przeprowadzenia oceny jakości zarządzania i systemu zarządzania jakością na wydziałach badanych uczelni. Taki cel przyświecał badaniom pilotażowym, którymi objęto tylko 20 wydziałów (po cztery z każdej badanej uczelni). Zamiast wymyślać nowy, zastosowano już opracowany kwestionariusz ankiety, sprawdzony przez specjalistów zajmujących się teoretycznie i praktycznie wdrażaniem i stosowaniem systemu zarządzania jakością w jednostkach edukacyjnych.

W badaniach zastosowano model samooceny instytucji edukacyjnych opisany we wspomnianym już załączniku „A” Międzynarodowego Porozumienia Warsztatowego ISO – IWA 2:2007 – który zawierał kwestionariusz ankiety i przyjęty system oceny oparty na pięciopoziomowej skali ocen<sup>8</sup>:

Poziom 1 – *No formal approach* – brak systemowego podejścia ma tu charakter oczywisty. Rezultaty są niskie bądź nieprzewidywalne. Dane są dostępne, jednak nie są wykorzystywane w celu podniesienia wydajności.

<sup>5</sup> PN-EN ISO 9001:2009, *Systemy zarządzania jakością – Wymagania*. Warszawa.

<sup>6</sup> J. Jasiczak, *Akredytacja a certyfikacja systemów edukacyjnych, zmiana kultury organizacji przy wdrażaniu systemów zarządzania jakością* [w:] *Jakość w badaniach i dydaktyce szkół wyższych*, red. S. Doroszewicz, A. Kobylińska, SGH, Warszawa 2007, s. 491.

<sup>7</sup> *International Workshop Agreement – IWA 2:2007, Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*, za: <http://www.sio.org/iso/standards-development/iso-iwa-deli> (dostęp: 22.06.2010).

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 28.

Poziom 2 – *Reactive approach* – podejście oparte na problemie. Instytucja edukacyjna, w miarę potrzeby, odpowiada na skargi i zażalenia. Istnieje ustalona metoda bądź podejście. Dane podlegają przeglądowi. Dodatkowe dane instytucji edukacyjnej są dostępne w ograniczonym zakresie.

Poziom 3 – *Stable approach* – informacje oraz szczegółowe, aktualizowane wewnętrznie dane są wykorzystywane jako wskazówki w działaniach mających na celu osiągnięcie zgodności z wymaganiami. Istnieje ustalona metoda bądź podejście. Istnieje podstawa do podjęcia działań mających na celu udoskonalenie.

Poziom 4 – *Systematic approach* – systematyczne dostosowywanie się do dobrych wyników oraz znanych tendencji w zakresie doskonalenia. Dane są efektywnie wykorzystywane, zaś wydajność osoby uczącej się wzrasta. Wymogi wynikające z ustalonych standardów są konsekwentnie spełniane.

Poziom 5 – *Substantial continous improvement* – system zarządzania silnie zintegrowany z instytucjonalizowanym procesem doskonalenia. Potencjał osób uczących się jest wysoki, zgodnie z kryteriami przyjętymi w instytucji edukacyjnej.

Tej pięciopunktowej skali poziomu (*Level scale*) towarzyszy bardzo ważne stwierdzenie, które jest krótką instrukcją dla przeprowadzających samoocenę. Stwierdzenie to, wraz z opisem skali poziomu, zawiera kwestionariusz ankiety przygotowany dla Pań i Panów Dziekanów. Należy w tym miejscu je przedstawić, aby zaznaczyć istotę samooceny, którą przeprowadza w imieniu wydziału jego dziekan, traktowany jak menedżer – kierownik jednostki organizacyjnej uczelni. Stwierdzenie to brzmi następująco: „Poziom, który przypisujesz poszczególnym stwierdzeniom, dotyczy wyłącznie celów związanych z planowaniem. Może okazać się pomocny w ustaleniu linii podstawowej, w celu rozpoznania potrzeb dla ustalenia priorytetów oraz pomiaru postępów. Może również posłużyć do zidentyfikowania odpowiednich zastosowań dla Twojej instytucji edukacyjnej. Poniższe stwierdzenia odwołują się do głównych części Systemu Zarządzania Jakością opartych na ISO 9001:2000”<sup>9</sup>.

Przyznany poziom (liczba punktów) przypisany danemu stwierdzeniu był oceną poziomu realizacji danej kwestii, której stwierdzenie dotyczy, a zarazem jest wskazówką, jak wiele brakuje wydziałowi do poziomu 5.

W kwestionariuszu wyodrębniono pięć części odpowiadających pięciu rozdziałom, stanowiącym wytyczne Systemu Zarządzania Jakością (rozdziały 4–8 normy ISO 9001:2000 oraz rozdziały 4–8 omawianych wytycznych systemu zarządzania jakością IWA 2:2007) w odniesieniu do badanego wydziału szkoły wyższej<sup>10</sup>.

- Część 1 – System Zarządzania Jakością (rozdział 4);
- Część 2 – Polityka jakości w instytucji edukacyjnej (rozdział 5);
- Część 3 – Zarządzanie zasobami edukacyjnymi (rozdział 6);
- Część 4 – Realizacja usług edukacyjnych (rozdział 7);
- Część 5 – Pomiar, analiza oraz doskonalenie (rozdział 8).

Zastosowany do badań kwestionariusz ankiety został zmodyfikowany i dostosowany do warunków szkoły wyższej. Tekst kwestionariusza przedstawiony został

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 29.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 29–31.

w Załączniku 1, dlatego też nie ma potrzeby prezentowania w tym miejscu poszczególnych zadań sformułowanych w postaci stwierdzeń, które zawierają powyższe części, a jest ich w sumie 52. Trzeba jednak zaznaczyć, że dziekani w trakcie wypełniania kwestionariusza ankiety mieli większe lub mniejsze problemy ze zrozumieniem niektórych stwierdzeń, o czym można było się przekonać, rozmawiając z wypełniającymi ten kwestionariusz. Powodów tego stanu rzeczy jest wiele. Zaliczyć do nich można (nie przesądzając ich rangi i znaczenia, bo takich badań autor nie prowadził) między innymi:

- bardzo specjalistyczną formę zapisu poszczególnych stwierdzeń, posługiwanie się terminami (pojęciami) stosowanymi w Systemie Zarządzania Jakością w ekonomii i zarządzaniu. Terminologia ta nie jest znana osobom, które nie zetknęły się czynnie z Systemem Zarządzania Jakością;
- na wydziałach badanych uczelni publicznych dotychczas nie wdrożono żadnego systemu zarządzania jakością i bardzo niewiele mówi się o współczesnym systemie zarządzania, na jaki oczekują polskie uczelnie;
- część wypełniających kwestionariusz ankiety dziekanów nie miała przygotowania teoretycznego z zakresu zarządzania, stąd wiele stwierdzeń występujących w kwestionariuszu było całkowicie niezrozumiałych. Dlatego też osoby te zostawiły puste, niewypełnione pola (w które w opracowaniu wyników ankiety wpisano zero);
- niechęć części dziekanów do Systemu Zarządzania Jakością, Procesu Bolońskiego, ustaleń i zaleceń Unii Europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego.

Wynika z tego, że istnieje w pełni uzasadniona potrzeba przeprowadzenia krótkiego szkolenia dla osób, które tego rodzaju ankietę będą wypełniać. Wówczas uzyskamy bliższe rzeczywistości, porównywalne wyniki badań (między wydziałami). Prowadzone badania nie miały na celu wskazania różnic między wydziałami i uczelniami, ale przede wszystkim zweryfikowanie zastosowanej metody oraz uzyskanie ogólnej orientacji co do skali problemów, które objęte zostały badaniem. Istotny był też ogólny poziom jakości zarządzania badanymi wydziałami na podstawie stopnia (poziomu) realizacji kwestii ujętych w poszczególnych stwierdzeniach (52 łącznie) oraz w poszczególnych częściach – czyli grupach wymogów – kryteriów ocen wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością na wydziałach w badanych uczelniach według IWA 2:2007.

Z prawidłowym wypełnieniem i dostarczeniem wypełnionego kwestionariusza miało problem trzech dziekanów – 15% badanych. Wsnucie wniosków na podstawie 17 poprawnie wypełnionych kwestionariuszy jest reprezentatywne tylko w stosunku do badanych uczelni ujętych w całości lub przy ostrzejszym podejściu do badanych wydziałów. Nie można wyników tych badań uogólniać, ale na ich podstawie można ogólnie się zorientować co do oceny jakości zarządzania i Systemu Zarządzania Jakością na uczelniach publicznych oraz przygotować założenia do pełnych badań, które objęłyby całą Polskę i dostarczyły w pełni reprezentatywnych wyników w badanych kwestiach.

Wyniki statystyczne z przeprowadzonych badań przedstawiają załączone tabele.



W Tabeli 1 przedstawiono dane charakteryzujące część 1 – **System Zarządzania Jakością**. Dziekani biorący udział w badaniach stosowny System Zarządzania Jakością w swych wydziałach ocenili łącznie średnio na 3,0 pkt, co odpowiada ocenie dostatecznej stosowanej w skali ocen w szkole wyższej. Średnia arytmetyczna z zebranych ocen wyrażonych w punktach z części 1 kwestionariusza zatytułowanej: „Ocena Systemu Zarządzania Jakością” (na wydziałach) wynosiła 3,0 pkt (Tabela 1). Średnia dla poszczególnych uczelni mieściła się w przedziale od 1,6 pkt do 4,6 pkt, przeważały oceny zbliżone do 3,0. Zarówno mediana jak i modalna wynosiły 3,0 pkt.

Dziekani najniżej oceniali (poniżej dostatecznego):

- 2,5 pkt – stosowane narzędzia ewaluacji motywacji (poszczególnych osób uczących się) do zaspokojenia potrzeb edukacyjnych;
- 2,6 pkt – stosowane sposoby wspomaganie procesu uczenia się, które okazały się efektywne w odniesieniu do poszczególnych osób uczących się;
- 2,7 pkt – proces stosowany w celu określenia, przeglądu oraz rozwijania potencjału osoby uczącej się.

Najwyżej natomiast dziekani ocenili (na plus dostateczny):

- 3,6 pkt – zgodność ze standardami, programami nauczania, instrukcjami, testami oraz procesami doskonalenia;
- 3,4 pkt – walidację programów nauczania w celu spełnienia wymagań zarówno zawodowych, jak i edukacyjnych;
- 3,2 pkt – oceny mające na celu weryfikację (w odniesieniu do poszczególnych osób uczących się) wspomaganie wiedzy oraz umiejętności;
- 3,2 pkt – efektywność wyposażenia pomieszczeń dydaktycznych, zasobów.

W Tabeli 2 przedstawiono dane charakteryzujące część 2 – **Polityka jakości instytucji edukacyjnej – wydziałów**. Dziekani ocenili bardzo nisko stosowaną na swych wydziałach politykę jakości, łącznie średnio 2,3 pkt. Oznacza to, że wydziały te praktycznie nie posiadają polityki jakości. Średnia ocen na poszczególnych wydziałach, dotycząca polityki jakości, mieści się w granicach 1,4 do 3,9 pkt, a mediana wyniosła 2,5 pkt. Modalna przyznanych punktów w tej części to 3,0 pkt (Tabela 2); przy czym na ośmiu badanych wydziałach była poniżej, a na pięciu – powyżej 3,0.

Dziekani najniżej w części 2 ocenili trzy kwestie – na 2,1 pkt, czyli na ocenę niedostateczną:

- stosowane kryteria oraz metody porównania danych w celu doskonalenia procesów;
- przeprowadzoną analizę danych pochodzących z zewnątrz instytucji edukacyjnej (wydziału);
- możliwości udowodnienia, że dokonane w systemie modyfikacje przyczyniają się do uzyskania lepszych wyników.

Natomiast najwyżej dziekani ocenili (na plus niedostateczny):

- 2,7 pkt – selekcje oraz wykorzystanie informacji w celu wspomaganie systemu zarządzania;
- 2,6 pkt – praktyczne zastosowanie wyników przeglądu w celu zwiększenia efektywności systemu jakości.

W tej części kwestionariusza ankiety dziekani wystawili najniższe oceny – jest to w pełni zgodne z postrzeganą rzeczywistością w tym zakresie.

W Tabeli 3 przedstawiono dane charakteryzujące część 3 – **Zarządzanie zasobami edukacyjnymi na wydziałach**. Biorący udział w badaniach dziekani ocenili zarządzanie zasobami edukacyjnymi średnio na 2,8 pkt, co odpowiada ocenie minus dostatecznej w skali ocen stosowanej przez uczelnie. Wartością środkową okazała się liczba 3,0 pkt, wyższa od średniej arytmetycznej (2,8 pkt).

Najniżej dziekani ocenili (w granicach oceny niedostatecznej i minus dostatecznej):

- 2,1 pkt – codzienne monitorowanie procesów związanych z zarządzaniem zasobami edukacyjnymi wydziału;
- 2,6 pkt – procesy rozwijające potencjał osoby uczącej się;
- 2,8 pkt – efektywne zarządzanie procesami nauczania.

Natomiast najwyżej dziekani ocenili:

- 3,4 pkt – kluczowe wymagania w zakresie opracowania programu nauczania dla poszczególnych osób uczących się;
- 3,1 pkt – usługi pomocnicze ułatwiające osobom uczącym się zaspokajanie potrzeb edukacyjnych.

Modalna w tej części kwestionariusza wyniosła:

- dla wydziałów – 2,0 pkt,
- dla zadań – 4,0 pkt.

Rozkład przyznanych punktów spowodował, że modalna dla 17 wydziałów była diametralnie różna od modalnej dotyczącej siedmiu zadań. Jednocześnie nastąpiło tu bardzo duże zróżnicowanie w ilości przyznawanych punktów przez poszczególnych dziekanów za realizację danego zadania (od 0 do 4). Świadczy to o dużym zróżnicowaniu merytorycznym badanych wydziałów oraz o różnym postrzeganiu i ocenie siedmiu badanych zagadnień.

W Tabeli 4 przedstawiono dane charakteryzujące część 4 – **Realizacja usług edukacyjnych**. Dziekani nisko ocenili realizację świadczonych przez swoje wydziały usług dydaktycznych – łącznie średnio na 2,9 pkt, czyli słabą ocenę dostateczną w skali ocen stosowanych przez szkoły wyższe. Mediana dla 17 wydziałów oraz 19 zadań (pytań) wyniosła 3,0 pkt i była bliska średniej arytmetycznej dla poszczególnych wydziałów – 2,9 pkt.

Najczęściej występująca modalna dla wydziału (2,0 pkt) różni się znacznie od najczęściej występującej modalnej dla zadań (4,0 pkt) – obie te wielkości różnią się od średnich arytmetycznych i median. Modalna nie jest dobrym miernikiem w tych badaniach. Dzieje się tak między innymi dlatego, że ilość badanych (kwestionariuszy) jest zbyt mała, aby można było posługiwać się modalną przy tak zróżnicowanych opiniach dziekanów w poszczególnych kwestiach.

Najniżej dziekani ocenili (na plus niedostateczny):

- 2,1 pkt – świadomość rodziców dotycząca oczekiwań edukacyjnych ich dzieci;
- 2,5 pkt – procesy dotyczące wykonania czynności zawodowych powiązane z osiągnięciami osoby uczącej się;
- 2,5 pkt – stosowane kryteria dotyczące umiejętności oraz wydajności wymaganych od pracowników.

Natomiast najwyżej dziekani ocenili (na plus dostateczny):

- 3,8 pkt – odpowiedzialność w zakresie podejmowania decyzji;
- 3,4 pkt – znaczenie osób zaznajomionych z określonymi problemami (realizacji usług edukacyjnych) w procesie ich rozwiązywania;
- 3,4 pkt – bieżącą poprawę funkcjonowania procesów i dostosowanie do wymogów procesu nauczania;
- 3,2 pkt – ustalenie celów dotyczących przyszłych możliwości związanych z podtrzymywaniem (rozwojem) środowiska nauczania.

W Tabeli 5 przedstawiono dane charakteryzujące część 5 – **Przebieg pomiarów, analiza oraz doskonalenie**. Biorący udział w badaniach dziekani ocenili realizację zadań na swych wydziałach, objętych tą częścią kwestionariusza ankiety, na 3,1 pkt, a więc na dostateczny w skali ocen stosowanych przez uczelnie. Modalna i mediana wyniosły 3,0 pkt.

Najniżej dziekani ocenili (na minus dostateczny):

- 2,7 pkt – istniejący system celów, uwzględniający najwyższe potrzeby społeczności akademickiej;
- 2,9 pkt – pomiary dotyczące odbioru (satisfakcji) w odniesieniu do społeczności akademickiej;
- 2,9 pkt – zwiększenie zadowolenia społeczności z efektywności edukacyjnej.

Natomiast najwyżej dziekani ocenili (na plus dostateczny):

- 3,6 pkt – planowanie działań w oparciu o potrzeby społeczności akademickiej;
- 3,5 pkt – efektywne przechodzenie osób uczących się do kolejnych etapów kształcenia;
- 3,3 pkt – efektywne działania korygujące podejmowane w oparciu o potrzeby społeczności akademickiej.

Ocenę łączną realizacji 52 badanych zadań, ujętych w pięciu już przedstawionych częściach kwestionariusza ankiet, przedstawiono w Tabeli 6. Biorący udział w badaniach dziekani ocenili jakość zarządzania wydziałem łącznie średnio na 2,9 pkt, to znaczy na ocenę prawie dostateczną. Jest to poziom 3 – *stable approach*, czyli poziom stabilny, w bezruchu. Poziom stabilny cechuje to, że: „Informacje oraz szczegółowe, aktualizowane wewnętrzne dane są wykorzystywane jako wskaźniki w działaniach mających na celu zgodność z wymaganiami. Istnieje ustalona metoda bądź podejście. Istnieje podstawa do podjęcia działań mających na celu doskonalenie”<sup>11</sup>. Innymi słowy, mamy potencjał umożliwiający doskonalenie jakości zarządzania, przeprowadzenie projakościowej restrukturyzacji zarządzania i wdrożenie Systemu Zarządzania Jakością, ale go nie wykorzystujemy! Powstaje w tym miejscu pytanie: dlaczego nie wdramy na wydziałach i w uczelniach Systemu Zarządzania Jakością, zalecanego przez Proces Boloński i Unię Europejską, adekwatnego do potrzeb szkół wyższych? Dlaczego nie doskonalimy jakości zarządzania w uczelniach w Polsce, wdrażając zasady TQM? Na te pytania muszą sobie

<sup>11</sup> *International Workshop Agreement – IWA 2:2007, Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education*, s. 28 (dostęp: 22.06.2010).

odpowiedzieć nie tylko badani dziekani, ale wszystkie uczelnie działające w Polsce, zarówno publiczne, jak i niepubliczne.

Daleko uczelniom do poziomu 4 – *Systematic approach* – podejścia systematycznego w zakresie doskonalenia jakości zarządzania. Należy przypomnieć w tym miejscu, że poziom 4 to: „Systematyczne doskonalenie się dobrych wyników oraz znanych tendencji w zakresie doskonalenia. Dane są efektywnie wykorzystywane, zaś wydajność osoby uczącej się podnosi się. Wymogi wynikające z ustalonych standardów są konsekwentnie spełniane”<sup>12</sup>. Bardzo daleko badanym uczelniom do tego poziomu, a nie jest to najwyższy poziom jakości zarządzania szkołą wyższą. Tym najwyższym jest poziom 5 – *Substantial continuous improvement* – System Zarządzania Jakością w uczelni silnie zintegrowany ze zinstytucjonalizowanym procesem doskonalenia, gdzie jakość zarządzania jest najwyższa.

W swej punktacji dziekani najniżej ocenili w skali od 1 do 5:

- 2,3 pkt – stosowaną praktykę jakości na wydziale;
- 2,8 pkt – zarządzanie zasobami edukacyjnymi.

Natomiast najwyżej w tej samej skali ocenili:

- 3,1 pkt – pomiary, analizę oraz doskonalenie na wydziałach;
- 3,0 pkt – System Zarządzania Jakością.

Realizację usług edukacyjnych na swych wydziałach dziekani ocenili w skali pięciostopniowej na 2,9 pkt, czyli tak samo nisko, jak ocenili w sumie jakość zarządzania – 2,9 pkt (czyli realizacja 52 badanych zadań świadczy jednoznacznie o związku jakości zarządzania wydziałem z jakością realizowanych usług edukacyjnych. Ten związek powinien stać się wskazówką generalną dla wydziałów i uczelni wtedy, gdy zastanawiają się, co zrobić, aby podnieść konkurencyjność swej oferty na rynku usług edukacyjnych w Polsce).

Słaba ocena dostateczna jakości zarządzania wydziałem i jakości realizacji usług edukacyjnych wystawiona sobie samym przez dziekanów wiernie odzwierciedla istniejący stan i wymaga działań, które zmieniłyby tę sytuację na lepszą.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w żadnym z ocenianych 52 zadań wydziałów objętych badaniami średnia ocen przyznanych punktów przez dziekanów nie osiągnęła poziomu wyższego od 3,9 pkt, czyli oceny dobrej, przy czym:

- 3,8 pkt uzyskała realizacja jednego zadania;
- 3,6 pkt uzyskała realizacja jednego zadania;
- 3,5 pkt uzyskała realizacja jednego zadania;
- aż 49 zadań uzyskało ocenę powyżej 3,5 pkt;
- aż 30 zadań uzyskało ocenę poniżej 3,0 pkt;
- aż 12 zadań uzyskało ocenę poniżej 2,6 pkt; w tym: 6 zadań na 8 dotyczy polityki jakości wydziału, 4 zadania z części czwartej realizacji usług edukacyjnych (przedstawiono je wcześniej w tym opracowaniu).

Powyższe oceny wskazują jednoznacznie na:

- niski poziom jakości zarządzania na badanych wydziałach – 2,9 pkt w skali pięciopunktowej,

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 28.

- potrzebę radykalnej poprawy zarządzania jakością na wydziałach,
- konieczność przeprowadzenia projakościowej restrukturyzacji zarządzania szkołami wyższymi, w tym wydziałami,
- konieczność dokładnego przeanalizowania na każdym wydziale, w zespole kierującym wydziałem, przyczyn istniejącego stanu rzeczy,
- potrzebę wskazania przedsięwzięć prowadzących do poprawy w zakresie realizacji 52 zadań, które w kwestionariuszu były oceniane,
- wymóg doskonalenia jakości świadczonych usług edukacyjnych płynący z konkurencyjnego rynku edukacyjnego Polski i Europy,
- zmianę myślenia i postrzegania zadań i funkcji, które mają do spełnienia dziekani jako osoby zarządzające potencjałem wydziału, tj. kapitałem ludzkim i kapitałem rzeczowym w warunkach istnienia i rozwoju konkurencyjnego rynku edukacyjnego i usług badawczych,
- konieczność poszerzenia wiedzy dziekanów w zakresie zarządzania, a szczególnie zarządzania jakością, tak aby stali się przywódcami projakościowej restrukturyzacji wydziału i zarządzania nim i pociągnęli za sobą zaangażowanych pracowników wydziału,
- potrzebę stworzenia warunków do samofinansowania rozwoju wydziału, instytutu, katedry i zakładu.

### 12.3. Ocena poziomu jakości zarządzania w administracji w badanych szkołach wyższych w opinii kanclerzy i kwestorów

W 1988 roku 14 wiodących przedsiębiorstw w osiąganiu wysokiej jakości produktów w Europie Zachodniej utworzyło Fundację Zarządzania Jakością (EFQM). Obecnie liczba członków tej Fundacji przekroczyła 1000 organizacji europejskich, reprezentujących różne sektory działalności, w większości krajów europejskich. Celem EFQM jest stymulowanie działalności służącej osiągnięciu trwałej, doskonałej organizacji w Europie oraz tworzenie wizji świata dążącego do szybkiego rozwoju, w którym przodują organizacje europejskie<sup>13</sup>.

EFQM opracowała tzw. Model Doskonałości (Znakomitości), który stał się kanwą konkursu o Europejską Nagrodę Jakości. Model ten oparty jest na dziewięciu kryteriach, z których pierwsze pięć służy do oceny potencjału organizacji, a ostatnie cztery do oceny efektów jakości zarządzania, czyli stosowania zasad TQM<sup>14</sup>. Są to następujące kryteria samooceny, a zarazem filary zarządzania jakością:

---

<sup>13</sup> T. Wawak, *Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej [w:] Doskonalenie systemów zarządzania w społeczeństwie informacyjnym*, red. A. Stabryła, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2006.

<sup>14</sup> *Model doskonałości EFQM*, Wyd. Krajowa Organizacja Partnerska, Warszawa 2004.

1. w zakresie oceny potencjału:
  - przywództwo,
  - polityka i strategia,
  - pracownicy,
  - partnerstwo i zasoby;
2. w zakresie efektów:
  - klienci – satysfakcja studentów (klientów),
  - pracownicy – satysfakcja pracowników,
  - społeczeństwo – satysfakcja pracowników,
  - kluczowe warunki działalności – korzyści uczelni.

Każdemu kryterium towarzyszy odpowiednia liczba pytań, które wynikają z założeń przyjętych przy ocenie organizacji<sup>15</sup>.

Bardzo ważną cechą przyjętego przez EFQM podejścia jest zachęcenie organizacji do systematycznej samooceny własnej działalności pod kątem jakości zarządzania i jej skutków, w oparciu o Model Doskonałości (Znakomitości). Proces samooceny pozwala organizacji na uzmysłowienie sobie silnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń w poszczególnych dziewięciu kryteriach. Ponadto pozwala na wskazanie, w których obszarach i dziedzinach działalności doskonalenie jest możliwe i pożądane. Opracowanie w kolejnych latach i wdrożenie po każdej samoocenie wyznaczonych działań korygujących, zapobiegawczych i doskonalących we wszystkich dziewięciu przedstawionych obszarach (kryteriach) pozwala na dynamiczne rozwiązywanie problemów rozwoju organizacji i przyspiesza proces doskonalenia wszelkich aspektów jej funkcjonowania. Kilka lat stosowania samooceny i realizacji wskazówek wysuniętych w wyniku jej przeprowadzenia przynosi organizacji widoczne, wymierne efekty<sup>16</sup>.

Efekty stosowania samooceny i udziału w konkursie Polskiej Nagrody Jakości są szeroko omawiane w literaturze, między innymi przez Sekretarza Komitetu Polskiej Nagrody Jakości M. Rechę. Samoocena jest bardzo użytecznym narzędziem dla każdej organizacji, która chce kontrolować przebieg procesów zarządzania i przyspieszać swój rozwój. Przeprowadzona w sposób prawidłowy samoocena pozwala na rozpoznanie przyczyn stanów krytycznych w poszczególnych obszarach działalności, sformułowanie wniosków niezbędnych do wprowadzenia koniecznych zmian w jakości zarządzania organizacją w ramach projakościowej restrukturyzacji funkcjonowania i zarządzania w organizacji<sup>17</sup>.

Samoocena jest punktem wyjścia do ubiegania się organizacji o akredytację, np. szpitala, kierunków studiów, laboratorium itp., pozwalającą na uzyskanie określonych uprawnień. Samoocenę przeprowadzają organizacje biorące udział w różnych

---

<sup>15</sup> EFQM – Ocena doskonałości. Praktyczne wskazówki dotyczące samooceny, Krajowa Organizacja Partnerska EFQM, Warszawa 1999, s. 5–7.

<sup>16</sup> R. Zalewski (red.), *Wielkopolska jakość w perspektywie europejskiej*, Komisja Nauk Towaroznawczych, Oddział Polskiej Akademii Nauk, Poznań 2005, s. 51.

<sup>17</sup> T. Wawak, *Jakość zarządzania [w:] Współczesne paradygmaty. Nauka o zarządzaniu*, red. W. Kowalczewski, Difin, Warszawa 2008, s. 121–122.

konkursach (np. o Regionalną Nagrodę Jakości) lub te ubiegające się o środki pomocowe<sup>18</sup>.

Europejska Fundacja Zarządzania Jakością wyróżniła kilka metod samooceny organizacji w oparciu o kryterium dojrzałości organizacji w stosowaniu samooceny oraz stopnia wdrożenia zasad TQM. Mając to na względzie, EFQM wyróżniła trzy grupy organizacji różniące się stopniem dojrzałości<sup>19</sup>:

- organizacje dojrzałe, czyli te, które stosują od dawna samoocenę i legitymują się największym poziomem wdrożenia zasad TQM;
- organizacje w drodze do doskonałości – takie, które wdrożyły po części zasady TQM i stosują od niedawna samoocenę;
- organizacje, które są na początku drogi do doskonałości, czyli te, które rozpoczęły wdrażanie TQM, dotychczas nie stosowały samooceny jakości zarządzania i nie mają w tym względzie doświadczenia.

Organizacje, w zależności od stopnia dojrzałości w stosowaniu zasad TQM i samooceny zarządzania, mogą stosować następujące metody i narzędzia:

1. dla organizacji na początku drogi do doskonałości:
  - podstawowy kwestionariusz lub standardową tabelę StartFragment,
  - standardowy kwestionariusz,
  - bardzo szczegółowy kwestionariusz lub dokładną tabelę;
2. dla organizacji w fazie drugiej – w drodze do doskonałości:
  - kwestionariusz i warsztaty lub tabelę z warsztatami,
  - metodę proforma lub warsztaty z udziałem mentora,
  - pilotażową symulację do nagrody lub metodę proforma połączoną z warsztatami;
3. dla organizacji doskonałej – dojrzałej:
  - odpowiedni kwestionariusz,
  - metodę proforma ze wsparciem w postaci wariantu równoległego,
  - symulację aplikacji do Nagrody Jakości.

Po konsultacjach z pracownikami pionu administracyjnego i kwestury badanych szkół wyższych zdecydowano się na zastosowanie najprostszego narzędzia samooceny – tzw. podstawowego kwestionariusza. Wykorzystanie w samoocenie kwestionariusza jest bardzo dobrym sposobem na zbieranie informacji o własnej organizacji, w tym opinii jej pracowników. W wersji uproszczonej wypełnieniem kwestionariusza zajmuje się kierownictwo organizacji. Wówczas jest to samoocena dokonana przez kierownictwo, a nie przez wszystkich pracowników organizacji. Stosowanie kwestionariusza nie wymaga dużych środków finansowych i czasu, jeśli organizacja zastosowała zaadoptowany dla własnych potrzeb gotowy kwestionariusz, opracowany np. przez jakąś inną organizację.

W prowadzonych badaniach zaadaptowano do potrzeb szkół wyższych kwestionariusz podstawowy opracowany przez Krajową Organizację Partnerską EFQM dla

<sup>18</sup> T. Wawak, *Jakość zarządzania w administracji samorządowej [w:] Konceptje zarządzania jakością. Doświadczenia i perspektywy*, red. T. Sikora, Wydawnictwo Naukowe PTTZ, Kraków 2008, s. 216–218.

<sup>19</sup> EFQM – *Ocena doskonałości. Praktyczne wskazówki dotyczące samooceny*, op. cit., s. 5–7.

potrzeb organizacji, które chcą rozpocząć stosowanie samooceny w celu stworzenia warunków dla doskonalenia zarządzania. Autorzy kwestionariusza uważają, że jego stosowanie w trakcie samooceny przyniesie organizacjom korzyści i ułatwi prace prowadzące ku doskonaleniu metod działania<sup>20</sup>.

Kwestionariusz zaproponowany przez Krajową Organizację Partnerską EFQM dla promowania samooceny i dążenia do doskonałości wymagał dostosowania do potrzeb szkół wyższych. W tym celu zmianie uległy zawarte w oryginalnym kwestionariuszu pytania oraz nazwy części kwestionariusza. W sposób zasadniczy zmieniono zasady oceny. W miejsce skali czteropoziomowej (D,C,B,A) wprowadzono skalę pięciopunktową, która posłużyła do zmierzenia stopnia relacji każdego z wymienionych zadań (czynności) w postawionych pytaniach w skali od 0 do 4 punktów wpisywanych przez wypełniającego kwestionariusz w drugiej kolumnie, obok kolejnych pytań (ocenianych zadań). W badaniach przyjęto następujące zasady punktacji:

- 0 pkt – jeśli dane zadanie (czynność) nie zostało jeszcze rozpoczęte;
  - 1 pkt – jeśli zadanie (czynność) zostało zrealizowane częściowo – do 25%;
  - 2 pkt – jeśli zadania (czynności) zostały wykonane połowicznie – od 26% do 50%;
  - 3 pkt – jeśli zadanie zostało wykonane w znacznym stopniu – od 51% do 75%;
  - 4 pkt – jeśli zadanie zostało wykonane całkowicie, czyli od 76% do 100%.
- Powyższe punkty odpowiadają skali ocen stosowanej w szkole wyższej:
- 4 pkt – ocenie bardzo dobrej;
  - 3 pkt – ocenie dobrej;
  - 2 pkt – ocenie dostatecznej;
  - 1 pkt – ocenie niedostatecznej.

Kwestionariusz podzielono na dziewięć części, zgodnie z dziewięcioma kryteriami „Modelu Doskonałości EFQM”, i w każdej z nich postawiono pytania, które dotyczą konkretnych zadań lub czynności:

1. Przywództwo – 5 pytań,
2. Polityka i strategia – 4 pytania,
3. Pracownicy – 5 pytań,
4. Partnerstwo i zasoby – 5 pytań,
5. Procesy – 7 pytań,
6. Klienci – studenci (satisfakcja) – 7 pytań,
7. Pracownicy (satisfakcja) – 5 pytań,
8. Społeczeństwo (satisfakcja) – 3 pytania,
9. Kluczowe czynniki działalności – 7 pytań.

Łącznie zastosowano do niniejszego opracowania kwestionariusz składający się z 48 pytań, a więc o dwa pytania mniej, niż zawierał kwestionariusz, na którym się oparto.

W tym miejscu trzeba podkreślić, że:

<sup>20</sup> *Ocena doskonałości – Pierwsze kroki – metoda kwestionariuszowa*, Krajowa Organizacja Partnerska EFQM, Warszawa 2004.



1. kwestionariusz opracowany został przez krajową Organizację Partnerską EFQM i oparty jest na Polskiej Nagrodzie Jakości i na pytaniach stosowanych w samoocenie przyjętej przez PNJ;
2. realizator omawianego tematu, jako członek Polskiej Nagrody Jakości, sędzia PNJ, przewodniczący Podkomitetu Polskiej Nagrody jakości ds. organizacji edukacyjnych, uczestniczył w doskonaleniu samooceny stosowanej przez Komitet Polskiej Nagrody Jakości;
3. wysoka ocena opracowanego przez Krajową Organizację Partnerską EFQM kwestionariusza samooceny właściwego dla przedsiębiorstw spowodowała, że zdecydowano się na jego popularyzację jako narzędzia samooceny organizacji, nie tylko przemysłowej, w szkołach wyższych, oraz dostosowanie go do warunków uczelni;
4. adaptacja tego kwestionariusza do warunków szkół wyższych wymaga jednak dość gruntownej jego przebudowy. Wprowadzone zmiany były zbyt małe. Dotychczasowa adaptacja kwestionariusza Krajowej Organizacji Partnerskiej dokonana w tych badaniach pilotażowych okazała się niewystarczająca. Dlatego też w badaniach podstawowych, do których się przygotowujemy, prowadząc badania pilotażowe, proponujemy udział Krajowej Organizacji Partnerskiej EFQM we wspólnej, pogłębionej adaptacji omawianego kwestionariusza do potrzeb szkół wyższych;
5. kwestionariusz został wypełniony przez kanclerzy i kwestorów i dotyczył zarządzania w pionie administracyjnym i kwestury. W wymaganiach Krajowej Organizacji Partnerskiej EFQM przyjęto, że w organizacji kwestionariusz ten wypełnia niezależnie kilka osób reprezentujących organizację. Pierwotny zamysł był podobny, ale ostateczna realizacja, na skutek istniejących uwarunkowań, była taka, że ankietę niezależnie od siebie wypełniały osoby kierujące administracją uczelni (kanclerze) i kwesturą (kwestorzy), nie wiedząc o tym, że wypełniają kwestionariusz o tej samej treści, ale o innym tytule;
6. przygotowany kwestionariusz został przekazany rektorowi, kanclerzowi i kwestorowi z badanej uczelni w celu dokonania korekt i poprawek. Zweryfikowany kwestionariusz został zastosowany w badaniach. Kwestionariusz za pośrednictwem rektorów pięciu badanych szkół wyższych przekazano ich kanclerzom i kwestorom z prośbą o wypełnienie przez:
  - kanclerza uczelni oraz podległych kanclerzowi kierowników, traktowanych łącznie jako zespół,
  - kwestora uczelni oraz podległych kwestorowi kierowników, traktowanych łącznie jako zespół.

Jak już wspomniano wcześniej, kwestionariusze nie były wypełniane przez zespoły, ale indywidualnie przez kanclerzy i kwestorów lub w ich imieniu przez kompetentnych specjalistów, którzy bardzo dobrze znali sytuację panującą w pionie kanclerza i kwestora. Nie ulega wątpliwości, że kwestionariusz wypełniały osoby kompetentne. Część z nich kontaktowała się i pytała o szczegóły i interpretację w celu poprawnego wypełnienia kwestionariusza. W tym miejscu trzeba przyznać, że kilka pytań, na skutek niejednoznacznego sformułowania, budziło wątpliwości

i stwarzało trudności w prawidłowym wypełnieniu kwestionariusza. Celem badań pilotażowych jest przetestowanie tych pytań i wprowadzenie korekt, tak aby w badaniach pełnych, które zamierzamy przeprowadzić, nie było tych trudności.

Decydując się na badania pilotażowe, których celem było zweryfikowanie metody oceny jakości zarządzania oraz oceny systemu zarządzania jakością w pionie administracji i kwestury w wybranych uczelniach publicznych Krakowa, przyjęto świadomie następujące założenia:

- kwestionariusz nie jest narzędziem idealnym, a jego zastosowanie może wiązać się z nienajwyższą dokładnością uzyskanych wyników na skutek niewystarczających kompetencji lub wiedzy osób wypełniających kwestionariusz, które mogą być zniechęcone do tej formy badań,
- kwestionariusz nie podaje informacji, które by wskazywały na przyczynę obecnego stanu rzeczy,
- badania przeprowadzone na pięciu uczelniach, dzięki którym otrzymano dziewięć kwestionariuszy, należy potraktować jako sposób na zweryfikowanie możliwości zastosowania kwestionariusza do oceny jakości zarządzania w administracji i kwesturze uczelni,
- wyniki badań są tylko oceną poziomu jakości zarządzania dokonaną przez osoby (które wypełniały kwestionariusz) w poszczególnych uczelniach oraz syntezą tych ocen dotyczących łącznie tych uczelni,
- opracowane wyniki badań dotyczą wszystkich badanych uczelni razem wziętych, bez wskazywania ich nazw; celem badań była prezentacja i weryfikacja metody, a nie ocena poszczególnych uczelni,
- na 10 przekazanych kwestionariuszy 9 zostało poprawnie wypełnionych; wnioskowanie na ich podstawie nie pozwala na dokonanie uogólnień i wszystkie płynące z tych badań wnioski dotyczyć mogą tylko badanych uczelni.

Zebrane i wypełnione kwestionariusze poddane zostały analizie. Przyznane punkty przeniesiono do zestawienia danych dotyczących oceny jakości zarządzania, czyli punktów przyznanych przez kanclerzy i kwestorów w badanych uczelniach i zebranych za pomocą kwestionariuszy (Tabela 7).

Następnie wyliczono średnią arytmetyczną przyznanych punktów przez:

- dziewięciu badanych razem (od I do IX),
- czterech kanclerzy (od I do IV),
- pięciu kwestorów (od V do IX).

Średnią arytmetyczną dla tych trzech grup badanych obliczono dla:

- potencjału (kryteriów od 1 do 5) –  $X_p$ ,
- efektów (kryteriów od 6 do 9) –  $X_e$ ,
- razem (kryterium od 1 do 9) –  $X$ .

Wyniki obliczeń przedstawiono w Tabeli 8.

Tabela 8. Ocena jakości zarządzania w pionie administracji i kwestury badanych uczelni, średnia arytmetyczna punktów przypisanych poszczególnym kryteriom Modelu Doskonałości EFQM przez badanych kanclerzy i kwestorów

1. Przywództwo	3,04 pkt
2. Polityka i strategia	2,42 pkt
3. Pracownicy	2,64 pkt
4. Partnerstwo i zasoby	2,72 pkt
5. Procesy	1,84 pkt
Łącznie potencjał (1–5)	2,53 pkt
6. Satysfakcja (klientów) studentów	1,58 pkt
7. Satysfakcja pracowników	1,43 pkt
8. Satysfakcja społeczeństwa	2,93 pkt
9. Kluczowe wyniki działalności	2,55 pkt
Łącznie efekty (6–9)	2,12 pkt
RAZEM potencjał i efekty (1–9)	2,34 pkt

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Wyliczone i przedstawione w tej tabeli średnie arytmetyczne są uogólnioną oceną jakości zarządzania dokonaną w odniesieniu do poszczególnych dziewięciu kryteriów razem. Wskaźniki te przedstawiają się następująco:

Analiza przedstawionych w Tabeli 8 wskaźników pozwala na wyciągnięcie szeregu wniosków.

- Oceny punktowe kwestorów z reguły były wyższe, dlatego też i średnie arytmetyczne oceniające poszczególne kryteria przez kwestorów w siedmiu kryteriach są wyższe niż kanclerzy; w jednym średnia jest niższa – kryterium 7: „Satysfakcja pracowników”. Oznacza to, że lepiej oceniają jakość zarządzania kwestorzy niż kanclerze, ale z dwoma wyjątkami. Znacznie gorzej satysfakcję pracowników oceniają kwestorzy. Można przypuszczać, że powoduje to charakter pracy lub poziom wynagrodzenia.
- Na uwagę zasługuje fakt, że najwyżej, i to w takim samym stopniu – 3,04 pkt – kanclerze i kwestorzy ocenili siebie, czyli „Przywództwo” (kryterium pierwsze) na ocenę dobrą, w sytuacji gdy jakość zarządzania razem ocenili łącznie na 2,34 pkt (kanclerze – 2,22, a kwestorzy – 2,45), czyli na ocenę plus dostateczną (w skali ocen, jaką posługują się uczelnie).
- Najgorzej kanclerze i kwestorzy (razem) ocenili, poniżej 2 pkt, tj. poniżej oceny dostatecznej:
  - satysfakcję pracownika – 1,43 pkt,
  - satysfakcję studentów (klientów) – 1,58 pkt,
  - przebieg procesów – 1,84 pkt.

4. Kanclerze i kvestorzy (razem) potencjał ocenili wyżej, na 2,58 pkt (czyli plus dostateczny), a efekty niżej, na 2,12 pkt (czyli dostateczny). W sumie potencjał i efekty razem, czyli jakość zarządzania, ocenili na 2,34 pkt (czyli na dostateczny z małym plusem); jest to ocena adekwatna do istniejącego stanu rzeczy.
5. Kwestorzy ocenili zarówno efekty (łącznie) – 2,63 pkt, jak i potencjał (łącznie) – 2,67 pkt wyżej niż kanclerze (odpowiednio: 2,01 oraz 2,30). Badania pilotażowe nie dały odpowiedzi na pytanie, dlaczego oceny kanclerzy są bardziej optymistyczne.
6. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że zarówno kanclerze, jak i kvestorzy bardzo rzetelnie, ostrożnie, zgodnie z postrzeganą rzeczywistością i powszechnym odczuciem dokonali oceny realizowanych zadań i czynności, o które pytano ich w kwestionariuszu, czyli samooceny jakości zarządzania.

Powstaje w tym miejscu pytanie, czy kanclerze i kvestorzy, wypełniając kwestionariusz, podjęli decyzję o potrzebie poprawy istniejącej sytuacji i o konieczności podniesienia jakości zarządzania poprzez wdrożenie działań korygujących, zapobiegawczych i doskonalących. Jeśli tak, to badania te przyczynią się do wzrostu jakości zarządzania na tych uczelniach i wskaźniki oceny w przyszłym roku będą wyższe od obecnych. Taki jest cel samooceny.

Podsumowując, trzeba wyraźnie zaznaczyć, że pytania stawiane kanclerzom i kvestorom muszą ulec proponowanej korekcie, tak aby lepiej oddawały istotę rzeczy, były jasne i precyzyjne. Taki jest między innymi cel badań pilotażowych i został on tu w pełni osiągnięty.

## 12.4. Podsumowanie

Przeprowadzone badania potwierdziły konieczność wdrożenia w szkołach wyższych Systemu Zarządzania Jakością i zasad Total Quality Management. Ciągłe doskonalenie jakości zarządzania w uczelniach jest podstawowym warunkiem ich rozwoju. Konkurencyjny rynek usług edukacyjnych i badawczych w Polsce, Europie i na świecie wymaga zapewnienia wysokiego poziomu jakości kształcenia i jakości prowadzonych badań.

Ministrowie szkolnictwa wyższego państw sygnatariuszy Procesu Bolońskiego postanowili w imieniu swych rządów, w trakcie posiedzenia w Bergen w 2005 roku, wdrożyć standardy i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości w szkołach wyższych Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Zalecany szkołom wyższym system zarządzania oparty jest na zasadach zapewnienia jakości obowiązujących w gospodarce krajów Europejskiego Obszaru Gospodarczego i nawiązuje do Systemu Zarządzania Jakością ISO 9001<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – realizacja celów. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 20 maja 2005 r., za: <http://www.nauka.gov.pl> (dostęp: 22.09.2010).

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej zaleciły w dniu 23 kwietnia 2008 roku wdrożenie systemu zapewnienia jakości opartego na wspomnianych normach (standardach) i wytycznych (wskazówkach) przyjętych w Bergen w 2005 roku oraz na wspólnych zasadach zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym (przedstawionych w załączniku III do zalecenia w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie) do 2010 roku<sup>22</sup>.

W przedstawionych zaleceniach Procesu Bolońskiego i Unii Europejskiej termin „zapewnienie jakości” w szkolnictwie wyższym obejmuje także doskonalenie jakości, a więc jest równoważne z pojęciem „zarządzania jakością” stosowanym w normach ISO serii 9000.

We wspomnianym załączniku III<sup>23</sup> stwierdza się, że wspólne zasady zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji są następujące:

1. polityka i procedury zapewnienia jakości powinny stanowić podstawę dla wszystkich poziomów Europejskich Ram Kwalifikacji,
2. zapewnienie jakości powinno być integralną częścią wewnętrznego zarządzania instytucjami kształcenia i szkolenia,
3. zapewnienie jakości powinno obejmować regularną ocenę instytucji lub programów przez organy lub agencje monitorowania zewnętrznego,
4. organy lub agencje monitorowania zewnętrznego zapewniające jakość powinny być poddawane regularnym przeglądom,
5. zapewnianie jakości powinno obejmować następujące wymiary: kontekst, wkład, proces i informacje wyjściowe, zwracając uwagę na rezultaty i efekty uczenia się,
6. inicjatywy zapewnienia jakości na poziomie międzynarodowym, krajowym i regionalnym powinny być koordynowane w celu zagwarantowania przegądu spójności, synergii i analizy całego systemu,
7. zapewnienie jakości powinno być procesem współpracy na wszystkich poziomach i we wszystkich systemach kształcenia i szkolenia, angażującym istotnie zainteresowane strony w państwach członkowskich oraz w całej Wspólnocie,
8. wskazówki dotyczące zapewnienia jakości na poziomie wspólnotowym mogą określać punkty odniesienia dla oceny i wzajemnego uczenia się,
9. systemy zapewnienia jakości powinny obejmować następujące elementy:
  - jasne i mierzalne cele i standardy,
  - wytyczne dotyczące wdrażania, w tym zaangażowanie zainteresowanej strony,
  - odpowiednie zasoby,
  - spójne metody oceny, wiążące ocenę wewnętrzną z oceną zewnętrzną,
  - mechanizmy informacji zwrotnej i procedury służące poprawie,
  - szeroko dostępne wyniki oceny.

<sup>22</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 111 z dnia 6.05.2008 r., s. 3.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 7.

Realizacja tych zasad na wszystkich wydziałach uczelni publicznych i niepublicznych oraz w jednostkach organizacyjnych podległych kanclerzowi i kwestorowi wymaga projakościowej restrukturyzacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Polsce. Jej skuteczne, a nie deklaratywne przeprowadzenie umożliwi wzrost jakości zarządzania i odczuwalną poprawę funkcjonowania szkół wyższych w Polsce oraz wzrost jakości świadczonych usług edukacyjnych i badawczych.

Tabela 1. Ocena Systemu Zarządzania Jakością na wydziałach

Wydział	1 część									Średnia	Mediana	Modalna
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
1	5	5	4	5	4	4	4	4	3	4,2	4	4
2	5	5	3	5	0	4	5	5	5	4,1	5	5
3	5	4	5	5	5	4	3	4	4	4,3	4	5
4	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1,7	2	1
5	1	2	2	3	3	3	2	3	4	2,6	3	3
6	5	5	5	5	4	3	4	5	5	4,6	5	5
7	3	5	3	3	2	2	3	4	3	3,1	3	3
8	3	4	3	4	3	3	4	3	4	3,4	3	3
9	1	1	3	2	1	1	1	2	2	1,6	1	1
10	1	2	3	3	1	1	1	5	2	2,1	2	1
11	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3,7	4	4
12	3	2	4	4	2		2	3	3	2,9	3	3
13	2	3	3	4	3	3	2	2	3	2,8	3	3
14	2	3	1	2	2	3	3	1	4	2,3	2	2
15	3	3	4	3	3	4	4	3	4	3,4	3	3
16	2	1	4	4	3	2	3	3	3	2,8	3	3
17	1	2	3	3	2	1	2	1	2	1,9	2	1
<b>Średnia</b>	2,7	3,1	3,2	3,6	2,5	2,8	2,8	3,2	3,4			
<b>Mediana</b>	3	3	3	4	3	3	3	3	3			
<b>Modalna</b>	1	2	3	3	3	4	4	3	3			

Tabela 2. Polityka jakości instytucji edukacyjnej – wydziałów

Wydział	2 część								Średnia	Mediana	Modalna
	1	2	3	4	5	6	7	8			
1	3	3	3	3	3	4	4	4	3,4	3	3
2	5	0	0	5	5	5	4	0	3,0	4,5	5
3	4	3	4	4	4	4	3	3	3,6	4	4
4	2	1	1	2	2	1	1	1	1,4	1	1
5	1	3	2	1	1	1	1	1	1,4	1	1
6	4	4	2	1	2	3	4	2	2,8	2,5	4
7	3	1	2	2	3	4	3	3	2,6	3	3
8	3	4	3	3	4	3	3	4	3,4	3	3
9	2	2	2	1	2	2	2	2	1,9	2	2
10	0	0	0	1	0	0	0	0	0,1	0	0
11	3	4	4	4	3	4	4	4	3,8	4	4
12	4	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0
13	3	3	2	2	3	3	3	3	2,8	3	3
14	2	2	1	1	2	2	1	1	1,5	1,5	2
15	4	4	4	4	3	4	4	4	3,9	4	4
16	2	2	3	1	1	3	2	2	2,0	2	2
17	1	2	3	1	2	1	1	2	1,6	1,5	1
<b>Średnia</b>	2,7	2,2	2,1	2,1	2,4	2,6	2,4	2,1			
<b>Mediana</b>	3	2	2	2	2	3	3	2			
<b>Modalna</b>	3	3	2	1	3	4	4	4			

Tabela 3. Zarządzanie zasobami edukacyjnymi na wydziałach

Wydział	3 część							Średnia	Mediana	Modalna
	1	2	3	4	5	6	7			
1	3	4	3	4	4	4	3	3,6	4	4
2	0	4	4	2	4	0	5	2,7	4	4
3	5	5	5	4	4	4	5	4,6	5	5
4	2	2	3	1	1	2	1	1,7	2	2
5	3	3	2	1	1	2	2	2,0	2	2
6	3	5	4	3	4	3	2	3,4	3	3
7	4	4	2	1	2	3	5	3,0	3	4
8	3	3	3	4	3	4	3	3,3	3	3
9	1	1	2	1	1	2	2	1,4	1	1
10	2	4	4	1	2	1	2	2,3	2	2
11	4	4	4	4	4	4	4	4,0	4	4
12	4	4	4	0	4	3	3	3,1	4	4
13	3	2	2	1	3	2	2	2,1	2	2
14	2	3	4	2	3	1	1	2,3	2	2
15	3	2	2	1	4	4	5	3,0	3	2
16	3	4	3	3	4	3	4	3,4	3	3
17	3	3	2	2	1	2	2	2,1	2	2
<b>Średnia</b>	2,8	3,4	3,1	2,1	2,9	2,6	3,0			
<b>Mediana</b>	3	4	3	2	3	3	3			
<b>Modalna</b>	3	4	4	1	4	4	2			



Tabela 4. Realizacja usług edukacyjnych przez wydziały

Wydział	4 część																			Średnia	Mediana	Modalna
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19			
1	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	5	2	3	4	5	4	2	3	3,5	4	4
2	4	0	0	0	4	0	0	5	5	0	0	5	1	4	5	5	4	0	1	2,3	1	0
3	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	2	5	5	5	4	4	5	4,6	5	5
4	2	1	2	1	2	1	1	3	1	1	2	2	0	0	2	2	2	1	1	1,4	1	2
5	2	2	2	2	3	3	2	1	2	1	2	2	1	1	2	5	3	3	2	2,2	2	2
6	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	5	5	5	3	4	3,4	4	4
7	3	4	3	5	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	2	2	3,3	3	3
8	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	2	3	3	4	3	3	2	3,2	3	3
9	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2,1	2	2
10	3	3	3	3	3	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2,2	2	2
11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,0	4	4
12	4	3	4	0	4	4	4	0	0	0	0	4	0	0	4	0	4	3	5	2,3	3	4
13	3	4	3	2	3	4	3	3	3	4	3	4	2	3	2	4	4	3	3	3,2	3	3
14	3	2	2	3	2	2	1	4	3	1	1	1	4	2	2	4	3	3	2	2,4	2	2
15	2	3	2	5	4	5	5	3	3	3	4	3	3	4	4	5	5	4	5	3,8	4	3
16	4	3	4	3	3	5	4	4	3	4	3	5	5	4	3	4	4	4	3	3,8	4	4
17	2	3	2	2	3	2	1	3	2	2	3	1	1	2	2	3	2	1	2	2,1	2	2
Średnia	3,1	2,9	2,9	2,7	3,4	3,1	2,8	3,0	2,9	2,5	2,5	3,1	2,1	2,5	3,2	3,8	3,4	2,6	2,8			
Mediana	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	2	3	3	4	4	3	2			
Modalna	3	4	2	3	4	4	4	3	3	4	3	4	2	4	2	5	4	3	2			

Tabela 5. Pomiary, analiza oraz doskonalenie na wydziałach

Wydział	5 część									Średnia	Mediana	Modalna
	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
1	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4,0	4	4
2	0	0	5	5	5	5	5	0	0	2,8	5	5
3	4	4	5	5	5	4	5	4	4	4,4	4	4
4	2	1	1	1	2	1	3	2	1	1,6	1	1
5	2	3	3	2	2	1	2	4	2	2,3	2	2
6	4	5	4	3	3	3	4	3	3	3,6	3	3
7	3	4	3	3	3	2	4	4	3	3,2	3	3
8	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3,3	3	3
9	2	2	2	3	3	2	3	2	3	2,4	2	2
10	2	2	0	4	4	4	3	1	1	2,3	2	4
11	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,9	4	4
12	0	1	4	3	4	3	4	3	2	2,7	3	4
13	2	3	3	3	3	2	3	4	3	2,9	3	3
14	4	3	2	2	4	4	2	1	2	2,7	2	2
15	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4,9	5	5
16	5	5	3	4	4	5	4	4	4	4,2	4	4
17	3	2	2	2	2	3	1	2	2	2,1	2	2
<b>Średnia</b>	2,9	2,9	3,1	3,3	3,6	3,2	3,5	3,0	2,7			
<b>Mediana</b>	3	3	3	3	4	3	4	4	3			
<b>Modalna</b>	4	3	4	3	4	3	4	4	3			

Tabela 6. Ocena łączna Systemu Zarządzania Jakością

Wydział	Średnia arytmetyczna					Łącznie		
	1 część	2 część	3 część	4 część	5 część	Średnia	Mediana	Modalna
1	4,2	3,4	3,6	3,5	4,0	3,7	4	4
2	4,1	3,0	2,7	2,3	2,8	2,8	4	5
3	4,3	3,6	4,6	4,6	4,4	4,4	4	5
4	1,7	1,4	1,7	1,4	1,6	1,5	1	1
5	2,6	1,4	2,0	2,2	2,3	2,1	2	2
6	4,6	2,8	3,4	3,4	3,6	3,5	4	4
7	3,1	2,6	3,0	3,3	3,2	3,1	3	3
8	3,4	3,4	3,3	3,2	3,3	3,3	3	3
9	1,6	1,9	1,4	2,1	2,4	1,9	2	2
10	2,1	0,1	2,3	2,2	2,3	1,9	2	2
11	3,7	3,8	4,0	4,0	3,9	3,9	4	4
12	2,9	0,5	3,1	2,3	2,7	2,3	3	4
13	2,8	2,8	2,1	3,2	2,9	2,8	3	3
14	2,3	1,5	2,3	2,4	2,7	2,3	2	2
15	3,4	3,9	3,0	3,8	4,9	3,8	4	4
16	2,8	2,0	3,4	3,8	4,2	3,4	3	4
17	1,9	1,6	2,1	2,1	2,1	2,0	2	1
	3,0	2,3	2,8	2,9	3,1	2,9	2,9	3,1

Tabela 7. Ocena

Badanie	Kryteria	KANCLERZE						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
I	1	3	2	3	2	3		
	2	2	3	3	1			
	3	2	3	2	4	2		
	4	2	2	3	4	2		
	5	0	1	2	2	2	2	3
	6	3	2	2	1	1	1	1
	7	2	1	1	1	1		
	8	3	2	4				
	9	3	3	2	1	1	3	3

Badanie	Kryteria	KWESTORZY						
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
V	1	2	2	3	2	4		
	2	3	4	2	3			
	3	2	2	3	3	3		
	4	2	3	4	4	2		
	5	0	1	1	1	1	1	1
	6	2	2	2	2	2	2	2
	7	2	2	2	2	2		
	8	3	2	3				
	9	3	3	3	0	0	3	3

II	1	4	3	4	4	4		
	2	3	2	3				
	3	2	3	3	4	4		
	4	2	2	4	0	0		
	5	0	1	2	1	1	3	3
	6	0	0	0	0	0	0	0
	7	1	1	1	1	1		
	8	3	3					
	9	4	4	2	2	2	2	3

VI	1	3	4	3	3	4		
	2	3	4	4	4			
	3	3	3	4	4	3		
	4	2	4	4	4	4		
	5	3	3	3	2	3		
	6	4	2	2	2	3	4	4
	7	2	1	1	1	2	3	3
	8	4	4	4				
	9	4	4	4	4	4	4	4

III	1	3	2	4	3	3		
	2	2	3	3	2			
	3	2	3	2	2	2		
	4	2	2	3	3	2		
	5	0	1	1	2	3	3	2
	6	2	2	1	3	3	2	1
	7	3	2	3	2	3		
	8	3	4	3				
	9	3	3	3	3	2	3	3

VII	1	3	4	4	4	4		
	2	4	4	4	4			
	3	4	4	4	4	4		
	4	3	3	3	3	3		
	5	2	3	3	3	3	3	
	6	2	2	2	2	2	2	4
	7	3	3	3	3	3		2
	8	3	3	3				
	9	4	4	3	3	3	3	3

	1							
	2							
	3							
	4							
	5							
	6							
	7							
	8							
	9							

	1	2	1	4	4	4		
	2	0	0	3	2			
	3	3	3	3	4	3		
	4	2	3	3	4	4		
VIII	5	0	0	1	3	0	0	2
	6	3	3	0	3	0	0	2
	7	1	0	0	0	0		
	8	3	3	2				
	9	2	3	0	0	0	3	3

	1	2,7	2,3	3,0	3,0	2,7		
	2	1,5	2,0	2,0	1,5			
	3	2,0	2,7	2,0	2,0	2,3		
	4	2,0	2,0	2,3	2,7	2,0		
IV	5	1,5	1,5	2,0	2,0	2,5	2,0	2,0
	6	2,0	2,0	1,5		2,0	0,5	1,5
	7	1,5	1,0	1,0	1,5	1,5		
	8	2,7	2,5	3,0				
	9	0,0	2,5	0,5	1,0	1,5	1,0	1,5

	1	2	2	3	3	2		
	2	1	3	1	0			
	3	1	0	0	0	1		
	4	3	2	3	3	1		
IX	5	1	0	1	2	3	3	2
	6	1	1	1	1	1	1	1
	7	0	0	0	0	0		
	8	3	2	2				
	9	3	2	3	3	3	2	2

Tab e l a 8. Ocena jakości zarządzania w pionie administracji i kwestury badanych uczelni, średnia arytmetyczna punktów przypisanych poszczególnym kryteriom Modelu Doskonałości EFQM przez badanych kanclerzy i kwestorów

Kryteria badania	POTENCJAŁ					
	1	2	3	4	5	Xp
I	2,60	2,25	2,60	2,60	1,71	2,35
II	3,80	2,25	3,20	2,40	1,71	2,67
III	3,00	2,50	2,20	2,40	1,71	2,36
IV	2,74	1,75	2,20	2,20	1,93	2,16
Kanclerze łącznie	3,04	2,19	2,55	2,40	1,77	2,39
V	2,60	3,00	2,60	3,00	0,86	2,41
VI	3,40	3,75	3,40	3,60	3,14	3,46
VII	3,80	4,00	4,00	3,00	3,00	3,56
VIII	3,00	1,25	3,20	3,20	0,86	2,30
IX	2,40	1,25	0,40	2,40	1,71	1,63
Kwestorzy łącznie	3,04	2,65	2,72	3,04	1,91	2,67
Razem	3,04	2,42	2,64	2,72	1,84	2,53

EFEKTY					X
6	7	8	9	xE	
1,57	1,20	3,00	2,29	2,02	2,18
0,00	1,00	2,67	2,86	1,63	2,15
2,00	2,60	3,33	2,86	2,70	2,53
1,58	1,30	2,73	1,14	1,69	1,93
1,29	1,53	2,93	2,29	2,01	2,20
2,00	2,00	2,67	2,14	2,20	2,20
2,71	1,40	4,00	4,00	3,03	3,03
2,00	3,00	3,00	2,29	2,83	2,62
1,57	0,20	2,67	2,00	1,61	1,61
1,00	0,00	2,33	2,57	1,48	1,48
1,86	1,32	2,93	2,60	2,23	2,19
1,57	1,42	2,93	2,44	2,12	2,19

Xp – średnia arytmetyczna punktacji dotyczącej potencjału, Xe – średnia arytmetyczna punktacji dotyczącej efektów, X – średnia arytmetyczna ogółem dla poszczególnych kryteriów i łącznie

## Załącznik 1

**Kwestionariusz ankiety dla Pań i Panów Dziekanów**

Proszę o ocenę siły wpływu każdego z czynników w kolejnych pięciu częściach w skali od 1 do 5 punktów, wpisując stosownie wybraną cyfrę w kwadracie znajdującym się przed nazwą ocenianego czynnika, pamiętając, że skala poziomu jest następująca: Wybór np. poziomu 1 – *no formal approach* – w jednym pytaniu danej części nie oznacza, że w pozostałych pytaniach występuje ten sam poziom. Dlatego też prosimy ustalić poziom dla każdego pytania oddzielnie.

**Skala poziomu (*Level scale*):**

Poziom 1 – *No formal approach*

Wskazówka – brak systemowego podejścia ma tu charakter oczywisty. Rezultaty są nikiłe bądź nieprzewidywalne. Dane są dostępne, jednak nie są wykorzystywane w celu podniesienia wydajności.

Poziom 2 – *Reactive approach*

Wskazówka – podejście oparte na problemie. Instytucja edukacyjna, w miarę potrzeby, odpowiada na skargi i zażalenia. Istnieje ustalona metoda bądź podejście. Dane podlegają przeglądowi. Dodatkowe dane instytucji edukacyjnej są dostępne w ograniczonym zakresie.

Poziom 3 – *Stable approach*

Wskazówka – informacje oraz szczegółowe, aktualizowane wewnętrznie dane są wykorzystywane jako wskazówki w działaniach mających na celu osiągnięcie zgodności z wymaganiami. Istnieje ustalona metoda bądź podejście. Istnieje podstawa do podjęcia działań mających na celu udoskonalenie.

Poziom 4 – *Systematic approach*

Wskazówka – systematyczne dostosowywanie się do dobrych wyników oraz znanych tendencji w zakresie doskonalenia. Dane są efektywnie wykorzystywane, zaś wydajność osoby uczącej się podnosi się. Wymogi wynikające z ustalonych standardów są konsekwentnie spełniane.

Poziom 5 – *Substantial continuous improvement*

Wskazówka – system zarządzania silnie zintegrowany z instytucjonalizowanym procesem doskonalenia. Potencjał osób uczących się jest wysoki, zgodnie z kryteriami przyjętymi w instytucji edukacyjnej.

**Stwierdzenie**

Poziom, który przypisuje Pan/i poszczególnym stwierdzeniom, dotyczy wyłączenia celów związanych z planowaniem. Może okazać się pomocny w ustaleniu linii podstawowej, w celu rozpoznania potrzeb dla ustalenia priorytetów oraz pomiaru postępów. Może również posłużyć do zidentyfikowania odpowiednich zastosowań dla Państwa instytucji edukacyjnej. Poniższe stwierdzenia odwołują się do głównych części Systemu Zarządzania Jakością opartych na ISO 9001:2000.

## Część 1 – System Zarządzania Jakością

- 1)  Proces stosowany w celu określenia, przeglądu oraz rozwijania potencjału osoby uczącej się.
- 2)  Działania mające na celu rozwój potencjału osoby uczącej się.
- 3)  Oceny mające na celu weryfikację (w odniesieniu do poszczególnych osób uczących się) wymaganej wiedzy oraz umiejętności.
- 4)  Zgodność ze standardami, programami nauczania, instrukcjami, testami oraz procesem doskonalenia.
- 5)  Narzędzia ewaluacji motywacji (poszczególnych osób uczących się) do zaspakajania potrzeb.
- 6)  Sposoby wspomagania procesu uczenia się, które okazały się efektywne w odniesieniu do poszczególnych osób uczących się.
- 7)  Systematyczne monitorowanie wszystkich procesów związanych z rozwijaniem potencjału osób uczących się.
- 8)  Efektywność wyposażenia pomieszczeń dydaktycznych oraz zasobów.
- 9)  Walidacja programów nauczania w celu spełnienia wymagań zarówno zawodowych, jak i edukacyjnych.

## Część 2 – Polityka Jakości w instytucji edukacyjnej

- 1)  Selekcja oraz wykorzystanie informacji w celu wspomagania systemu zarządzania.
- 2)  Zaktualizowane dane efektywne w procesie doskonalenia procesu uczenia się oraz nauczania.
- 3)  Kryteria oraz metody porównywania danych w celu doskonalenia procesów.
- 4)  Analiza danych pochodzących z zewnątrz twojej instytucji edukacyjnej.
- 5)  Scalanie informacji pochodzących z różnych części twojej instytucji edukacyjnej.
- 6)  Praktyczne zastosowanie wyników przeglądu w celu zwiększenia efektywności systemu jakości.
- 7)  Zapisy dotyczące pożytecznych modyfikacji dokonywanych w twoim systemie jakości.
- 8)  Udowodnianie, że dokonane w systemie modyfikacje przyczyniają się do uzyskania lepszych wyników.

## Część 3 – Zarządzanie zasobami edukacyjnymi

- 1)  Efektywne zarządzanie procesami nauczania.

- 2)  Kluczowe wymagania w zakresie opracowywania programu nauczania dla poszczególnych osób uczących się.
- 3)  Usługi pomocnicze ułatwiające osobom uczącym się zaspokajanie potrzeb edukacyjnych.
- 4)  Codzienne monitorowanie procesów.
- 5)  Ocena procesów oraz wdrożonych zmian.
- 6)  Procesy rozwijające potencjał osoby uczącej się.
- 7)  Eliminacja zbędnych działań.

#### Część 4 – Realizacja usług edukacyjnych

- 1)  Udokumentowanie istotnej oraz stałej poprawy efektywności działania.
- 2)  Udane inicjatywy w zakresie doskonalenia istniejących oraz nowych procesów.
- 3)  Drobne udoskonalenia dotyczące istniejących procesów.
- 4)  Efektywne udoskonalenia, mające przełomowe znaczenie, dotyczące twojego systemu.
- 5)  Bieżąca poprawa funkcjonowania procesów dostosowana do wymogów procesu nauczania.
- 6)  Programy nauczania idące w parze z działaniami podejmowanymi w celu poprawy jakości kształcenia.
- 7)  Zasoby oraz planowanie idące w parze z rozwojem potencjału osoby uczącej się.
- 8)  Wymierne cele procesu nauczania.
- 9)  Przydział obowiązków pracowniczych w celu wspomaganie Systemu Zarządzania Jakością.
- 10)  Uznane kryteria dotyczące umiejętności oraz wydajności wymaganych w odniesieniu do pracowników.
- 11)  Procesy dotyczące wykonywania czynności zawodowych powiązane z osiągnięciami osoby uczącej się.
- 12)  Świadomość pracodawcy w zakresie obowiązków przydzielonych pracownikom.
- 13)  Świadomość rodziców dotycząca oczekiwań edukacyjnych ich dzieci.
- 14)  Kierownictwo dostosowujące system priorytetów do potrzeb poszczególnych osób uczących się.
- 15)  Ustalenie celów dotyczących przyszłych możliwości związanych z podtrzymaniem środowiska nauczania.
- 16)  Określenie odpowiedzialności w zakresie podejmowania decyzji.
- 17)  Znaczenie osób dobrze zaznajomionych z określonymi problemami w procesie rozwiązywania tych problemów.
- 18)  Zapisy wyników realizacji dokumentujące efektywność kierownictwa.



- 19)  Rozwinięte zdolności przywódcze w odniesieniu do osób przekazujących wiedzę.

Część 5 – Pomiary, analiza oraz doskonalenie

- 1)  Pomiary dotyczące odbioru (satisfakcji) w odniesieniu do społeczności akademickiej.
- 2)  Zwiększenie zadowolenia społeczności z efektywności edukacyjnej.
- 3)  Bieżące procesy związane z przekazywaniem informacji członkom społeczności.
- 4)  Efektywne działania korygujące podejmowane w oparciu o potrzeby społeczności.
- 5)  Planowanie działań w oparciu o potrzeby społeczności.
- 6)  Efektywna współpraca z instytucjami edukacyjnymi.
- 7)  Efektywne przechodzenie osób uczących się do kolejnych etapów kształcenia.
- 8)  Sprawdzone sposoby odpowiadania na potrzeby społeczności.
- 9)  System celów uwzględniający najważniejsze potrzeby społeczności akademickiej.

Załącznik 2

**Kwestionariusz ankiety dla Kanclerza uczelni oraz podległych Kanclerzowi kierowników, traktowanych łącznie jako zespół**

Załącznik 3

**Kwestionariusz ankiety dla Kwestora uczelni oraz podległych Kwestorowi kierowników, traktowanych łącznie jako zespół**

*(Uwaga: oba załączniki – kwestionariusze – mają taką samą treść, a różne tytuły!)*

Zwracamy się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższej anonimowej ankiety, która jest przeprowadzana w ramach badań prowadzonych przez Uniwersytet Jagielloński na temat „Zarządzanie w szkole wyższej”. Wypełnioną ankietę prosimy złożyć w sekretariacie JM Rektora do 15 listopada br.

Prosimy o ocenę stopnia zaawansowania realizacji każdego z wymienionych zadań (czynności) w skali od 0 do 4, wpisując wybraną liczbę w kolumnie w każdym wierszu i kierując się poniższą skalą:

0 – jeśli dane zadanie nie zostało jeszcze rozpoczęte.

1 – jeśli zadanie (czynność) zostało zrealizowane częściowo (do 25%).

2 – jeśli zadanie (czynność) zostało wykonane połowicznie (26–50%).

3 – jeśli zadanie (czynność) zostało wykonane w znacznym stopniu (51–75%).

4 – jeśli zadanie (czynność) zostało wykonane całkowicie.

**Z góry gorąco dziękujemy Kanclerzom i Kwestorom za terminowe i rzetelne wypełnienie ankiety, w przekonaniu, że pomoże to nam w doskonaleniu funkcjonowania naszych uczelni.**

<b>1. Przywództwo</b>	
(1) Czy wszyscy kierownicy wyższego* szczebla są osobiście, w widoczny sposób, zaangażowani w formułowanie i komunikowanie strategii, w której określają cel, kierunek rozwoju i kulturę uczelni (w tym wartości i priorytety dotyczące jakości)?	
(2) Czy kierownicy wyższego szczebla zainicjowali i zapewnili wdrożenie struktury organizacyjnej i systemu zarządzania procesami, które są przestrzegane w uczelni i skuteczne w osiągnięciu spójnych, coraz lepszych wyników działalności?	
(3) Czy kierownicy wyższego szczebla własnym przykładem i działaniami dają dowód zaangażowania w przestrzeganie wartości, jakie są powszechnie wyznawane i praktycznie stosowane w całej uczelni?	
(4) Czy wszyscy kierownicy są dla swoich pracowników dostępni oraz czy są osobiście zaangażowani w widoczne i bezzwłoczne wyrażanie uznania za wysiłek osobom i zespołom, które wypracowują metody doskonalenia działalności?	
(5) Czy wszyscy kierownicy podejmują działania mające na celu osobisty kontakt z klientami wewnętrznymi, dostawcami i innymi partnerami spoza uczeni oraz czy są aktywnie zaangażowani w rozwój relacji z nimi oraz wspólne podejmowanie inicjatyw służących doskonaleniu uczelni?	

\* Terminem „kierownictwo wyższego szczebla” określamy osobę na stanowisku kanclerza oraz kierowników bezpośrednio podległych, tworzących łącznie zespół oceniający.

<b>2. Polityka i strategia</b>	
(1) Czy znane są wszystkim kierownikom dane przy określaniu strategii i planów operacyjnych oraz czy dotyczą one rezultatów wewnętrznych procesów, wyników pracy dostawców, wymagań klientów i stopnia ich zadowolenia, wyników osiągniętych przez konkurentów oraz obejmują informacje służące do benchmarkingu**?	
(2) Czy określone cele strategiczne i wartości są w pełni wspierane przez przyjętą politykę, plany, cele oraz sposób rozdysponowania zasobów? Czy uczelnia sprawdza wykonalność i stopień akceptacji planów i celów formułowanych na najwyższym szczeblu oraz czy takie plany są przekładane na język realistycznych celów i planów formułowanych na niższych szczeblach organizacyjnych?	

(3) Czy większość pracowników jest w stanie wymienić cele uczelni dotyczące dziedzin ich własnej pracy oraz czy znają oni plany realizacji tych celów w swoim zakresie kompetencji?	
(4) Czy istnieją pewne dowody wskazujące na to, że uczelnia posiada zdolność i metody rozpoznania momentu, w którym należy zmienić strategię, rynki i ofertę, nawet gdyby zabrakło w niej dyrektora naczelnego?	

\*\* Benchmarking polega na porównaniu konkretnego procesu lub wyniku osiąganego w jednej uczelni z odpowiadającym mu procesem lub wynikiem w innych uczelniach – celem takich porównań jest doskonalenie.

<b>3. Pracownicy</b>	
(1) Czy plany dotyczące pracowników (rekrutacji, szkoleń, rozwoju) wynikają bezpośrednio ze strategii i celów przyjętych przez organizację oraz czy plany te są w stanie zapewnić realizację tej strategii i celów?	
(2) Czy uczelnia zapewnia, że rekrutowani pracownicy odpowiadają jej wartościom i potrzebom oraz czy istnieje proces (respektowany przez wszystkich pracowników) dostosowania indywidualnych celów i szkoleń do potrzeb uczelni?	
(3) Czy na uczelni funkcjonuje proces, który angażuje wszystkich pracowników w doskonalenie działalności; czy pracownikom przekazuje się coraz szersze uprawnienia umożliwiające im samodzielne podejmowanie decyzji i wprowadzenie zmian bez stwarzania ryzyka dla uczelni?	
(4) Czy zapewniono skuteczną, dwustronną komunikację z pracownikami i czy pracownicy zgodziliby się z twierdzeniem, że są dobrze poinformowani oraz że ich opinie się liczą?	
(5) Czy wysiłki pracowników, służące doskonaleniu i stanowiące wkład w sukces uczelni, są uznawane, cenione i nagradzane porównywalnie z innymi zasługami (takimi jak np. poziom sprzedaży, staż pracy, kwalifikacje)?	

<b>4. Partnerstwo i zasoby</b>	
(1) Czy uczelnia rozwija relacje partnerskie z dostawcami za pomocą proaktywnego i systematycznego podejścia i czy te relacje stwarzają dodatkowe możliwości w zakresie produktów, usług, rynków i wyników finansowych?	

(2) Czy uczelnia dba o to, by wszelkie istotne informacje, w tym dane dotyczące wyników przebiegających w niej procesów, dostawców (w tym dane o wynikach osiąganych przez dostawców), klientów wewnętrznych i zewnętrznych (w tym studentów), w tym dane dotyczące zadowolenia klienta i dane benchmarkingowe, były wiarygodne, aktualne i szybko dostępne w formie, która umożliwia swobodne posługiwanie się nimi przez odpowiedni personel (w tym również, w miarę potrzeb, przez dostawców/dystrybutorów/klientów)?	
(3) Czy przyjęte przez uczelnię podejście zapewnia, że sposób rozdysponowania i wykorzystania posiadanych środków finansowych odpowiada i służy jej celom strategicznym i wartościom oraz czy gwarantuje trwały sukces uczelni?	
(4) Czy majątek trwały, taki jak budynki, sprzęt, materiały i zapasy, jest odpowiednio zarządzany i stale ulepszany, z korzyścią dla uczelni, dla lepszej realizacji jej celów strategicznych i oszczędnego wykorzystania zasobów?	
(5) Czy istnieje wypracowany system i regulacje promujące rozwijanie i wdrażanie nowych, alternatywnych technologii oraz optymalne wykorzystanie własności intelektualnych i wiedzy w celu zdobycia przewagi konkurencyjnej w zakresie dóbr i usług?	

<b>5. Procesy</b>	
(1) Czy na uczelni wdrożono system gwarantujący, że wszystkie działania służące wytwarzaniu i dostarczaniu dóbr lub usług przebiegają zgodnie z określonymi standardami lub wymaganiami oraz że podlegają odpowiedniemu sterowaniu (np. poprzez stosowanie systemów ISO 9000 i ISO 14000 ew. systemów zarządzania przy użyciu programów klasy ERP)?	
(2) Czy istnieje kompleksowa i wiarygodna metoda służąca zrozumieniu opinii, potrzeb i oczekiwań klienta oraz rynków, na których działa organizacja?	
(3) Czy istnieje kompleksowy i działający w praktyce system, który gwarantuje, że wymagania klienta wewnętrznego i zewnętrznego (w tym studentów) będą przekładane na nowe dobra i usługi dostępne we właściwym czasie?	
(4) Czy procesy podlegają stałemu doskonaleniu, w efekcie czynnego wyszukiwania możliwości i określania potrzeb oraz poprzez analizę danych dotyczących klientów, przebiegu działalności operacyjnej oraz danych dotyczących klientów, przebiegu działalności operacyjnej oraz danych dotyczących porównań zewnętrznych (benchmarkingowych)?	

(5) Czy na uczelni funkcjonuje rzetelna, systemowo stosowana metoda (np. audit) umożliwiająca ocenę stopnia wdrożenia i skuteczności wszystkich systemów stosowanych do kierowania i sterowania działaniami?	
(6) Czy uczelnia dba o to, by audyty i wyniki pomiarów były zawsze wykorzystywane do doskonalenia systemów, poprzez wdrażanie rozwiązań usuwających podstawową przyczynę zidentyfikowanego problemu (a nie tylko poprzez stosowanie rozwiązań doraźnych), tak by zapobiec ponownemu jego wystąpieniu?	
(7) Czy działania wspierające funkcjonowanie uczelni (tzw. zaplecze, np. księgowość, informatyka, spedycja, przetwarzanie danych, kadry, dział prawny, sekretariat) są udokumentowane, sterowane i poddawane stalemu doskonaleniu, w stopniu co najmniej równym działaniom bezpośrednio związanym z wytwarzaniem dóbr lub usług?	

<b>6. Klienci – studenci</b>	
(1) Czy uczelnia prowadzi ocenę zarządzania swymi relacjami ze studentami, stosując odpowiednie wskaźniki i analizując odpowiednie wskaźniki ekonomiczne związane z kosztami kształcenia i wysokością (czesnego) opłaty za studia, które umożliwiają przewidywanie tendencji w zakresie zadowolenia studenta?	
(2) Czy uczelnia dokonuje oceny relacji zachodzących między: programem kształcenia, kosztami kształcenia a wysokością chesnego na poszczególnych kierunkach i specjalnościach studiów zaocznych i wieczorowych oraz poszczególnych studiów podyplomowych?	
(3) Czy na uczelni bada się w sposób ciągły wpływ relacji wymienionych powyżej w pkt 2 na poziom zadowolenia studentów w uczelni na poszczególnych kierunkach i specjalnościach oraz poszczególnych studiach podyplomowych?	
(4) Czy uczelnia prowadzi badania i oceny, z których wynika, że wskaźniki ekonomiczne osiągane w relacjach ze studentami ulegają ciągłej poprawie na wszystkich wydziałach, kierunkach i specjalnościach?	
(5) Czy wymienione w pkt 4 wskaźniki ekonomiczne występujące na uczelni są porównywalne z wynikami podobnych uczelni lub są od nich lepsze?	
(6) Czy uczelnia ma wypracowaną metodologię określenia celów w zakresie poprawy wewnętrznych wskaźników ekonomicznych w relacjach ze studentami oraz rzeczywistego poziomu zadowolenia studenta?	

(7) Czy uczelnia może wykazać, że wyniki badań i ocen, o których mowa powyżej w pkt. 1, 2 i 3, są skutecznie wykorzystywane w procesie doskonalenia usług dydaktycznych świadczonych przez uczelnię?	
--	--

<b>7. Pracownicy</b>	
(1) Czy są prowadzone regularne pomiary i oceny czynników pozwalających przewidywać zmiany poziomu zadowolenia i morale pracowników lub wywierać na nie wpływ? Dotyczy to takich zjawisk jak absencja, absencja chorobowa, fluktuacja kadr, odsetek pracowników wcześniej odchodzących na emeryturę, poziom wykształcenia, awans wewnątrz organizacji, liczba wypadków, poziom uznania, skargi i zażalenia ze strony pracowników. Czy uczelnia podejmuje działania na podstawie uzyskanych wyników?	
(2) Czy są regularnie gromadzone informacje zwrotne (zdobywane przy pomocy ankiet, wywiadów, spotkań grup dyskusyjnych – <i>focus groups</i> itp.) dotyczące sposobu, w jaki pracownicy postrzegają różne aspekty uczelni, np. środowisko pracy, zdrowie, bezpieczeństwo i higienę pracy, komunikację wewnątrz uczelni, perspektywy dalszej kariery, płace, metody oceny pracowników, metody wyrażania uznania za wkład pracowników w funkcjonowanie uczelni, szkolenia oraz ogólny poziom zadowolenia personelu? Czy uczelnia ustaliła, że stosowane przez nią mierniki są odpowiednie?	
(3) Czy wyniki pomiarów w zakresie postrzegania uczelni przez jej pracowników oraz wskaźników wewnętrznych są porównywane z wynikami osiąganymi przez inne uczelnie?	
(4) Czy wszystkie wyniki dotyczące poziomu zadowolenia pracowników są udostępniane pracownikom i czy stanowią podstawę do podejmowania konkretnych działań przez kierownictwo?	
(5) Czy wyniki (szczególnie subiektywna ocena pracowników) wykazują poprawę sytuacji (lub stale utrzymują się na wysokim poziomie) oraz czy można udowodnić, że są porównywalne z wynikami osiąganymi przez podobne uczelnie czy inne uczelnie, z którymi można się porównywać w tym zakresie?	

<b>8. Społeczeństwo</b>	
(1) Czy można wykazać, że uczelnia osiągnęła pozytywne wyniki w zapobieganiu lub zmniejszaniu uciążliwości/szkodliwości jej działania dla sąsiadów i środowiska, poprzez ochronę i oszczędzanie zasobów globalnych (np. oszczędność energii, wykorzystanie surowców wtórnych, zagospodarowanie odpadów), oraz że wnosi pozytywny wkład w funkcjonowanie społeczności lokalnej (działalność charytatywna, oświata, sport i rekreacja, pełnienie roli przywódczej w przedsięwzięciach branżowych)?	
(2) Czy działania podejmowane w powyższych dziedzinach są stale intensyfikowane oraz czy można wykazać, że ich wyniki są porównywalne z wynikami uczelni działających na danym obszarze lub w tym samym sektorze?	
(3) Czy uczelnia może wykazać, poprzez wyniki badań lub innymi sposobami, że sąsiedzi i społeczeństwo mają o niej ogólnie wysokie mniemanie i że jej reputacja ulega poprawie?	

<b>9. Kluczowe wyniki działalności</b>	
(1) Czy wyniki osiągnięte przez uczelnię w zakresie kluczowych wskaźników finansowych i pozafinansowych (np. wynik finansowy, stan środków pieniężnych, wskaźniki zdolności płatniczych, wskaźnik wypłacalności gotówkowej) ulegają stałej poprawie?	
(2) Czy kluczowe wskaźniki finansowe i pozafinansowe wskazują, że osiągnięte wyniki są porównywalne bądź lepsze od wyników osiągniętych przez inne podobne uczelnie?	
(3) Czy wyniki te są badane w podziale na poszczególne części składowe uczelni, rynki i/lub dobra i usługi po to, aby umożliwić wykazanie ewentualnych różnic i rozbieżności?	
(4) Czy są mierzone i udostępniane wyniki osiągnięte w ramach wszystkich działań (procesów), które bezpośrednio służą do wytwarzania dóbr/usług?	
(5) Czy wyniki osiągnięte w ramach działań służących wytworzeniu dóbr/usług ulegają stałej poprawie?	
(6) Czy wyniki osiągnięte w ramach działań służących wytworzeniu dóbr/usług są porównywane z wynikami osiąganymi przez inne organizacje i czy można wykazać, że są one porównywalne lub lepsze?	
(7) Czy wyniki osiągnięte w ramach działań wspierających (zaplecza) i administracyjnych (np. informatyka, planowanie, dział prawny, ochrona, księgowość) ulegają stałej poprawie i czy można wykazać, że są one porównywalne/lepsze niż wyniki osiągnięte przez inne uczelnie?	

### **The quality of management in universities in opinion of deans, chancellors and bursars – research findings**

Key words: quality management, quality management system ISO, self-assessment, university, dean, bursar, chancellor, EFQM, management improvement

The aim of the research, carried out by author in five public universities in Krakow, was to verify quality management methods and to assess the quality of management and quality management system in: faculties, offices subordinate to chancellor and in divisions of bursar. For research use a questionnaire for deans, chancellors and bursars was prepared. In research was used self-assessment model for educational institutions, described in annex "A" International Workshop Agreement ISO-IWA 2:2007, where self-assessment questionnaire based on five-level scale system was contained. Questioned deans assessed the quality of management in their faculties, and the implementation stage of 52 tasks. The average was 2,9 points, that is a satisfactory grade. In scale system it is a third level called stable approach, which means: "Information, detailed and updated internal data are directives used in activities in accordance with requirements. There is established method or approach. There is reason to take action for improvement". Therefore, there is the capability that enables to improve quality management.

In conducted research was used and adapted to universities' needs a basic questionnaire prepared by EFQM National Partner Organization for organizations which are planning self-assessment to create conditions for management improvement. This questionnaire was proposed by EFQM also to promote self-assessment and striving for perfection. The main aim of the research was to verify assessment methods of quality management and to evaluate quality management system in university administration and bursar's offices in selected public universities in Krakow. Chancellors and bursars as respondents assessed honestly, carefully and according to perception of reality their quality management, that is executed tasks and activities. The highest they assessed capabilities by giving 2,58 points, the lowest they assessed effects by giving 2,12 points. As a result, quality management, in this case capabilities and effects, received on the average 2,34 points. To summarise, this assessment is adequate to existing state of affairs.



## ROZDZIAŁ 13

### WSTĘPNY, ROBOCZY RAPORT Z I ETAPU BADAŃ NA TEMAT: „PROJAKOŚCIOWA RESTRUKTURYZACJA ZARZĄDZANIA W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM”<sup>1</sup>

Temat realizowany w 2010 roku przez prof. nadzw. dr. hab. Tadeusza Wawaka, Kierownika Zakładu Ekonomii Stosowanej UJ; źródło finansowania badań: wypracowane środki własne Zakładu Ekonomii Stosowanej, Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

#### 13.1. Cele I etapu realizowanych badań ankietowych

**A – zebranie** opinii profesorów i doktorów na temat:

- wybranych propozycji zawartych w „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy” opracowanej przez zespół KRASP pod kierunkiem prof. Jerzego Woźnickiego,
- wybranych propozycji zawartych w „Strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku” opracowanej przez ekspertów konsorcjum: Ernst&Young Business Advisory i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową pod kierunkiem prof. Krzysztofa Rybińskiego i dr. Bohdana Wyżnikiewicza,
- wybranych propozycji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zmian w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, Ustawie o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych ustaw przedstawionych przez Rząd RP do zatwierdzenia Sejmowi,
- wybranych wniosków z badań przeprowadzonych przez Tadeusza Wawaka w roku akademickim 2008/2009 i 2009/2010 na Uniwersytecie Jagiellońskim na temat: „Model projakościowej restrukturyzacji zarządzania w szkole wyższej – założenia modelowe”,

---

<sup>1</sup> Autor: Tadeusz Wawak – Zakład Ekonomii Stosowanej, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

- proponowanych przez Tadeusza Wawaka w publikacjach wybranych rozwiązań dotyczących kierunku, metod i konkretnych sposobów niezbędnej jakościowej restrukturyzacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Polsce.

**B – dokonanie** na podstawie zebranych w drodze anonimowej ankiety opinii profesorów i doktorów oceny:

- jakościowego charakteru proponowanych zmian w zarządzaniu w szkolnictwie wyższym,
- słuszności i realności realizacji proponowanych zmian i nowych rozwiązań w zarządzaniu w publicznej i niepublicznej uczelni,
- zgodności proponowanych rozwiązań w zmianie prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego w Polsce z zalecanymi wymaganiami Unii Europejskiej i Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego,
- trybu przeprowadzenia zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce.

**C – opracowanie** założeń do konstruowania modelu jakościowej restrukturyzacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Polsce.

### 13.2. Sposób i zakres realizowanych badań ankietowych

**A – badania prowadzone są** przez Tadeusza Wawaka, kierownika Zakładu Ekonomii Stosowanej, w sposób niezależny, albowiem w całości finansowane są z wypracowanych przez Zakład środków własnych;

**B – badania odbywają się** pod patronatem i przy naukowym wsparciu Komitetu Nauk Organizacji i Zarządzania Polskiej Akademii Nauk;

**C – kwestionariusz ankiety** skierowanej do profesorów i doktorów zatrudnionych w szkołach wyższych w Polsce został opracowany przez Tadeusza Wawaka na podstawie przedstawionych w punkcie 1.A dokumentów (źródło);

**D – kwestionariusz ankiety** składa się z dwóch części:

- część pierwsza zawiera 52 konkretne pytania z możliwością wyboru jednego z trzech wariantów: „Tak”, „Nie” oraz „Nie wiem” lub „Nie mam zdania”,
- część druga zawiera 21 pytań z kilkoma wariantami odpowiedzi; ankietowany wybiera jedną lub więcej odpowiedzi, zgodnie z instrukcją, która w poszczególnych pytaniach jest różna;
- ostatnie pytanie części drugiej jest otwarte – ankietowani są proszeni o przedstawienie pięciu najważniejszych propozycji zmian w systemie zarządzania w szkolnictwie wyższym w Polsce,
- ankietowani proszeni byli o zaznaczenie typu reprezentowanej uczelni i (jeśli jest to możliwe) o podanie pełnej nazwy reprezentowanej uczelni;

**E – zdecydowano**, że badania ankietowe zostaną przeprowadzone drogą elektroniczną w I etapie wśród profesorów i doktorów największych uczelni publicznych Krakowa i Warszawy, uniwersytetów ekonomicznych Poznania i Wrocławia, wydziałów ekonomii i zarządzania uniwersytetów w Gdańsku, Łodzi i Lublinie oraz profesorów i doktorów z pozostałych uczelni, którzy współpracują z Zakładem Ekonomii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego;

**F** – ankietę **umieszczono** na stronie internetowej Zakładu Ekonomii Stosowanej UJ;

**G** – pilotażowo **rozesłano** zaproszenia do badań (opracowane przez Tadeusza Wawaka) do kilkunastu profesorów w celu przetestowania prawidłowego funkcjonowania programu komputerowego, wykorzystanego do przeprowadzenia badań ankietowych, oraz wyeliminowania ewentualnych błędów w kwestionariuszu ankiety;

**H** – **uruchomiono** (5 listopada 2010 roku) badania ankietowe i po miesiącu ich prowadzenia odczytano i odnotowano dotychczasowe zebrane wyniki w celu podania ich wstępnej analizie; wyniki tej analizy przedstawione zostały w dalszej części opracowania,

**I** – w **badaniach** wzięło udział trzech pracowników naukowo-technicznych: mgr Wiesław Bracha, mgr Edyta Grzyb i mgr Katarzyna Leśkiewicz, a sprawami finansowymi zajmowała się mgr Marta Pawliszyn;

**J** – **liczba wypełnionych kwestionariuszy**: – w trakcie 30 dni na stronę kwestionariusza ankiety weszło i zapoznało się z jej treścią 369 profesorów i doktorów, czyli co szósta osoba spośród tych, którym wysłano zaproszenie do badań (16%); co czwarta osoba rezygnowała z wypełnienia kwestionariusza; spowodowało to, że analizą objęto tylko 276 osób – jest to około 12% profesorów i doktorów, do których wysłaliśmy zaproszenie do wzięcia udziału w badaniach; badania nie zostały zamknięte, dlatego też można założyć, że liczba osób, które wypełnią prawidłowo kwestionariusz ankiety, wzrośnie do co najmniej 300.

### 13.3. Wyniki badań – część pierwsza kwestionariusza ankiety

Część pierwsza kwestionariusza ankiety obejmowała propozycje 52 nowych rozwiązań, dotyczących jakościowej restrukturyzacji zarządzania, ujętych w postaci 52 pytań. Opinie badanych profesorów i doktorów na ich temat były bardzo zróżnicowane.

Tylko na trzy pytania odpowiedziało „Nie” więcej niż 50% ankietowanych. W przypadku sześciu propozycji nowych rozwiązań głosy się tak rozłożyły, że nie uzyskano jednoznacznych odpowiedzi, ponieważ zarówno odpowiedzi na „Nie”, jak i na „Tak” było mniej niż 50%, a część osób się wstrzymała od odpowiedzi. Na najwięcej pytań – aż 43 – uzyskano więcej niż 50% odpowiedzi „Tak”.

Badani profesorowie i doktorzy jednoznacznie opowiedzieli się przeciw czterem propozycjom:

- **80,5% przeciw obniżaniu poziomu jakościowych wymagań przy określaniu minimum kadrowego niezbędnego do uruchomienia kierunku studiów**, np. zastąpienie jednego profesora dwoma doktorami, jednego doktora dwoma magistrami (za tylko 9,3%); jest to kolejna propozycja MNiSW obniżenia wymogów stawianych uczelniom niepublicznym; w przeszłości do uruchomienia kierunku studiów licencjackich konieczne było zatrudnienie czterech profesorów, obecnie za sprawą MNiSW potrzeba tylko trzech, a ministerstwo proponuje obniżenie tego limitu do dwóch profesorów, w zamian

za doktorów, którzy zastąpią profesorów, i magistrów, którzy zastąpią doktorów; ten skandal personalny spowoduje, że uczelni niepublicznej wystarczy do uruchomienia kierunku studiów powierzenie dwóm profesorom prowadzenia seminarium (po 60 godzin na rok), pozostałe wykłady będą mogły prowadzić osoby ze stopniem doktora lub tytułem zawodowym magistra; to wystarczy, aby mogła powstać kolejna tzw. „szkoła wyższa” na poziomie szkoły pomaturalnej, w kolejnej małej gminie;

- **69,0% przeciw stworzeniu możliwości, aby rektorem uczelni publicznej mógł zostać doktor (bez habilitacji);** praktyki tego rodzaju, występujące w uczelniach niepublicznych, nie przyniosły jak dotychczas pozytywnych następstw (poza nielicznymi przypadkami) (za – tylko 23,5%);
- **52,7% przeciw rozszerzeniu dotychczasowych kompetencji Państwowej Komisji Akredytacyjnej,** polegających na ocenie programowej kształcenia na danym kierunku studiów (po zmianie nazwy Polskiej Komisji Akredytacyjnej), o ocenę instytucjonalną funkcjonowania (w tym zarządzania jakością) wydziałów i instytutów (za – tylko 39,8%). Zgodnie z wymogami Procesu Bolońskiego, zaakceptowanymi przez Unię Europejską, tzw. agencje zewnętrznego zapewnienia jakości powinny regularnie podejmować działania w zakresie zewnętrznego zapewnienia jakości na szczeblu instytucjonalnym lub programowym. Wynika z tego, że instytucje dokonujące oceny (akredytacji) programowej kształcenia powinny być różne od tych, które zajmują się certyfikującą (oceną) systemów zapewnienia jakości, czyli zarządzaniem jakością. W noweli Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym proponuje się powierzenie obu tych funkcji, całkowicie zależnej od MNiSW i KRASP, tylko jednej agencji zewnętrznego zapewnienia jakości, którą nazwano Polską Komisją Akredytacyjną. Członków Polskiej Komisji Akredytacyjnej ma powoływać, na wniosek głównie rektorów, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Tymczasem agencje zewnętrznego zapewnienia jakości powinny być niezależne od rządu i stowarzyszeń rektorów, których oceniają. Uczelnie, zgodnie z przyjętymi w 2005 roku ustaleniami w Bergen (podczas posiedzenia ministrów szkolnictwa wyższego państw sygnatariuszy Procesu Bolońskiego), muszą mieć prawo do wyboru dowolnej zarejestrowanej agencji zewnętrznego zapewnienia jakości, upoważnionej do akredytacji (certyfikacji) systemu zapewnienia jakości (zarządzania jakością) w dowolnym kraju członkowskim Unii Europejskiej. MNiSW chce mieć bezpośredni wpływ na przebieg oceny (akredytacji) zarówno programowej, jak i instytucjonalnej, czyli systemu zapewnienia jakości, dlatego proponuje przypisać obie te funkcje jedynej agencji zewnętrznego zapewnienia jakości zależnej od siebie, czyli Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Dlatego też w noweli wspomnianej ustawy nie ma mowy o prawie tworzenia w państwach Unii Europejskiej niezależnych, innych agencji zapewnienia jakości i uznawaniu akredytacji (certyfikacji) poczynionej za granicą. Zorientowani w problemie profesoro- wie i doktorzy są temu przeciwni i dlatego tylko 39,8% badanych popiera propozycje monopolizowania ocen w jednej instytucji akredytującej zarówno

programy, jak i systemy zarządzania w uczelniach (co jest niezgodne z obowiązującymi Polskę zaleceniami Unii Europejskiej i Procesu Bolońskiego), a 52,7% jest przeciw. W Polsce powinno powstać kilka niezależnych, zarejestrowanych agencji zewnętrznego zapewnienia jakości akredytujących systemy zarządzania jakością (zapewnienia jakości) w szkołach wyższych. **Polska Komisja Akredytacyjna nie może mieć tu zagwarantowanego ustawowo monopolu.**

- **48,2% przeciw komercjalizacji i prywatyzacji szkół wyższych poprzez uprawnienie uczelni publicznych do zmiany statusu na niepubliczne uczelnie skarbu państwa** działające pod nadzorem rady powierniczej powołanej przez ministra szkolnictwa wyższego (za – tylko 27,9%); profesorowie i doktorzy nie widzą w dostatecznym stopniu możliwości bankructwa państwowych i samorządowych szkół wyższych i podzielenia przez te uczelnie losu polskich stoczni, dlatego też w większości są przeciwko komercjalizacji i prywatyzacji uczelni publicznych.

Negatywnie ankietowani nauczyciele akademicy odnieśli się także do opisanych w dalszej części artykułu pięciu propozycji, co do których liczba ankietowanych wypowiadających się na „Tak” była wyższa od liczby osób, które wypowiadały się na „Nie”, ale nie przekraczała 50% wszystkich badanych; stało się tak za sprawą dużej liczby osób, które wstrzymały się od głosu i wybrały opcje „Nie wiem” lub „Nie mam zdania”. Oznacza to, że te propozycje nie zostały zaakceptowane przez badanych profesorów i doktorów. W tych pięciu propozycjach wypowiedziało się:

- za 49,1%, a przeciw 18,6% w sprawie: wszyscy zatrudnieni na pierwszym pełnym etacie w uczelni, aby podjąć pracę w innej organizacji bądź uruchomić działalność gospodarczą, powinni mieć zgodę rektora macierzystej uczelni;
- za 46,5%, a przeciw 39,8% w sprawie: należy wprowadzić do wymagań programowych studiów obowiązek zaliczania części przedmiotów w języku obcym, mogą być one prowadzone wspólnie z uczelniami zagranicznymi;
- za 42,0%, a przeciw 32,7% w sprawie: należy uruchomić w uczelniach, zgodnie z Międzynarodową Klasyfikacją Kształcenia, cztery typy programów dyplomowych: zawodowe, akademickie, badawcze i multidyscyplinarne (I stopnia), bez ukierunkowania zawodowego;
- za 41,6%, a przeciw 33,2% w sprawie: słuszne jest przeniesienie kompetencji dotyczących dystrybucji środków budżetowych na finansowanie badań naukowych i prac rozwojowych z MNiSW na poziom wykonawczy reprezentowany przez Narodowe Centrum Badań oraz Narodowe Centrum Nauki;
- za 40,7%, a przeciw 38,5% w sprawie: należy powołać Narodowy Fundusz Szkolnictwa Wyższego (agencję rządową), któremu powierzono by rozdział pomiędzy uczelnie wszelkich typów środków budżetowych państwa na realizację zadań związanych z kształceniem, na zasadach kontraktowych i otwartych konkursów.

Znakomita większość propozycji zawartych w pytaniach pierwszej części kwestionariusza została przyjęta przez badanych profesorów i doktorów pozytywnie. W przypadku 43 propozycji więcej niż 50% badanych wybrało odpowiedź „Tak”.

Najbardziej zgodni byli ankietowani, udzielając odpowiedzi na te pytania, które uzyskały ponad 80% odpowiedzi: „Tak”. Oznacza to, że znakomita większość badanych opowiedziała się w siedmiu kwestiach:

- 88,9% za uprawnieniem uczelni do zawierania umów z innymi uczelniami, w tym zagranicznymi, o wspólnym prowadzeniu studiów na ustalonych wspólnie kierunkach i poziomie kształcenia i wydawania wspólnych dyplomów; wymaga to wdrożenia zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego w Polsce (przeciw – 4,4%);
- 86,7% za stworzeniem studentom polskich uczelni warunków do realizacji części programów studiów w uczelni zagranicznej i umożliwieniem studentom kończenia studiów uczestniczących w programach mobilnych; wymaga to szybkiego wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacyjnych zgodnych z wymogami Procesu Bolońskiego (stanowiska przyjęte w 2005 roku w Bergen) (przeciw – 3,5%);
- 84,1% za wprowadzeniem regulacji umożliwiających skuteczne eliminowanie przypadków patologii i stosowania strategii „zero tolerancji” wobec korzystania przez studentów z niedozwolonych materiałów i środków pomocniczych (tzw. ściagi) podczas egzaminów, sprawdzianów i testów; czyli ściąganiem tego rodzaju praktyk naruszenia obowiązującego prawa (przeciw – 8,0%);
- 84,1% za wdrożeniem i doskonaleniem systemu monitorowania losów absolwentów oraz zbieraniem wśród nich opinii na temat ukończonych studiów i uzyskanych efektów kształcenia, analizowaniem tego materiału i wyciągnięciem wniosków; w tym kierunku idą propozycje MNiSW zawarte w noweli ustaw dotyczących szkolnictwa wyższego (przeciw – 6,6%);
- 83,6% za pozostawieniem uczelniom swobody w ustalaniu zawartości „programów dyplomowych”, które muszą jednak odpowiadać zasadom ustalonym przez ministerstwo lub organ akredytujący; to rozwiązanie proponują opracowane strategie rozwoju szkolnictwa wyższego – są one zbieżne ze stanowiskiem MNiSW (przeciw – 7,1%),
- 83,2% za stworzeniem uczelniom możliwości powiązania z biznesem w ramach partnerstwa publiczno-prawnego, przy realizacji programów badawczych korzystnych dla obu stron w nich uczestniczących (przeciw – 6,2%);
- 81,0% za egzekwowaniem przewidzianych prawem sankcji wobec uczelni nieprzestrzegających przyjętych standardów jakości kształcenia lub nieosiągania wzorcowych efektów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów; proponuje to nowela ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym (przeciw – 5,8%).

Kolejne siedem propozycji, zawartych we wspomnianych strategiach rozwoju szkolnictwa wyższego, w proponowanej noweli ustaw związanych ze szkolnictwem wyższym oraz ustaleniami Procesu Bolońskiego i Unii Europejskiej uzyskało wysoką akceptację, od 70% do 80% poparcia ze strony ankietowanych profesorów i doktorów. Osoby te opowiedziały się:

- 79,2% za uprawnieniem doktorantów do otrzymywania stypendium socjalnego (przeciw – 9,7%);

- 78,8% za tym, że obecny stan szkolnictwa wyższego wymaga planowo wprowadzanych zmian systemowych i przekształceń instytucjonalnych; domagają się tego autorzy obu opracowanych strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku (przeciw – 13,7%);
- 74,8% za uruchomieniem cyklicznych, regularnych badań satysfakcji pracodawców z przygotowania absolwentów uczelni do pracy oraz stworzeniem ogólnopolskiej bazy danych zawierającej wyniki tych badań, dostępnej publicznie w Internecie (przeciw – 11,9%);
- 71,7% za wprowadzeniem dotacji zadaniowej przyznawanej uczelniom na wdrożenie nowoczesnych systemów zarządzania projakościowego, restrukturyzację procesu kształcenia i badań naukowych, finansowanie kosztów postępowania patentowego oraz tworzenie innowacyjnych spółek typu *spin-off* itp.; czyli rozwiązań proponowanych przez MNiSW i autorów wspomnianych już strategii rozwoju szkolnictwa wyższego i autora niniejszego opracowania (przeciw – 10,2%);
- 71,7% za pobieraniem opłaty za egzaminy poprawkowe i komisyjne we wszystkich uczelniach (przeciw – 19,5%);
- 71,2% za wprowadzeniem zachęt ekonomicznych mobilizujących jednostki organizacyjne do rozwoju przedsiębiorczości, innowacyjności i samofinansowania rozwoju; propozycje idące w tym kierunku zawierały stanowiska: MNiSW, KRASP, autorów (opracowanych ostatnio) strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce oraz w pełni są zgodne z propozycjami głoszonymi od lat przez autora niniejszego wstępnego raportu (przeciw – 13,3%);
- 70,4% za stworzeniem studentowi, w ramach drożności (mobilności) studiów, możliwości współdecydowania o przebiegu procesu kształcenia oraz za uświadomieniem studentowi współodpowiedzialności za podejmowane decyzje; czyli za realizacją ustaleń Procesu Bolońskiego w tym względzie (przeciw – 20,4%).

Trzecią grupę, 16 proponowanych zmian, stanowią te, które uzyskały przeważającą akceptację, od 60% do 69,9% ankietowanych. Osoby te wypowiedziały się zdecydowanie:

- 69,0% za wydzieleniem w planie studiów tzw. „okienek mobilności” – konkretnych semestrów, w których zaplanowane byłyby przedmioty nauczania możliwe do zrealizowania w uczelni zagranicznej oraz wyjazdy w ramach krajowych i międzynarodowych programów wymiany oraz praktyk zawodowych (przeciw – 15,0%);
- 67,7% za zwiększeniem oferty uczelni studiów prowadzonych w języku angielskim (przeciw – 16,8%);
- 66,8% za tym, aby uczelniany system zapewnienia jakości kształcenia stanowił jeden z elementów kompleksowego Systemu Zarządzania Jakością w uczelni (przeciw – 12,8%);
- 66,4% za możliwością wyłaniania rektora uczelni publicznej w drodze konkursu (przeciw – 26,1%); przed dwoma laty za takim rozwiązaniem opowiadało się 40% badanych;

- 65,5% za nadawaniem wyróżniającym się wydziałom statusu tzw. „Krajowego Naukowego Ośrodka Wiodącego”, co oznaczałoby przyznanie im dodatkowych, dużych dotacji z budżetu na dalszy rozwój przez okres 3–5 lat (przeciw – 28,8%);
- 65,0% za stworzeniem systemu zachęt (w tym finansowych) do ubiegania się wydziałów o certyfikaty potwierdzające wdrożenie systemu zapewniającego wysoką jakość kształcenia, nadawane przez akredytowane jednostki certyfikujące (przeciw – 20,8%);
- 64,6% za premiowaniem uczelni i ich jednostek organizacyjnych za wprowadzanie certyfikowanych, nowych pro jakościowych systemów, metod, technik i narzędzi zarządzania jakością i zapewnienia jakości kształcenia (przeciw – 20,8%);
- 64,2% za upowszechnieniem kształcenia doktorantów, nauczycieli akademickich oraz innych pracowników w zakresie przedsiębiorczości, innowacyjności, samofinansowania jednostek organizacyjnych szkół wyższych (przeciw – 16,8%);
- 64,2% za dostosowaniem misji i celów szkół wyższych oraz ich ofert na rynku usług edukacyjnych i badawczych do oczekiwań zewnętrznych, szczególnie przyszłych pracodawców absolwentów uczelni (przeciw – 20,4%);
- 63,7% za powiązaniem szkół wyższych z realizowanymi przez samorządy wieloletnimi regionalnymi i lokalnymi programami rozwoju w zakresie dydaktyki i badań naukowych (przeciw – 19,0%);
- 62,8% za zwiększeniem uprawnień i odpowiedzialności jednoosobowych organów uczelni (rektora, dziekana) za działania o charakterze zarządczym oraz zmniejszeniem nadkolegialności w procedurach zatrudniania pracowników (przeciw – 21,7%);
- 62,8% za wspieraniem kształcenia zorientowanego na umiejętności praktyczne studiów I i II stopnia profilu praktycznego oraz za zawodowymi studiami doktoranckimi – III stopnia kształcenia (przeciw – 25,2%);
- 62,4% za zapewnieniem (formalnym) uznawania akredytacji udzielanym uczelniom w Polsce przez zagraniczne, międzynarodowe agencje akredytacyjne (certyfikujące) (przeciw – 20,4%);
- 61,9% za możliwością wyłaniania dziekana wydziału uczelni publicznej w drodze konkursu; przed dwoma laty za takim rozwiązaniem opowiadało się 40% badanych (przeciw – 31,9%);
- 61,5% za rozdzieleniem funkcji nadzoru właścicielskiego (którą może pełnić Rada Powiernicza powołana przez ministra) od zarządzania kształceniem i badaniami naukowymi w uczelni przez rektora (przeciw – 23,5%);
- 60,6% za przekazaniem uczelniom publicznym prawa samodzielnego kształtowania systemów płacowych w ramach posiadanych środków i niepodleganiem przepisom Ustawy o kształtowaniu wynagrodzeń w sferze budżetowej (przeciw – 24,8%);



- 60,2% za tym, aby rektor stał na czele uczelnianego Systemu Zarządzania Jakością i był rozliczany za poprawną realizację i ciągle doskonalenie tego systemu (przeciw – 21,7%).

Poparcie w granicach od 50% do 60% badanych uzyskało 12 propozycji zmian. Są to rozwiązania, które wprawdzie uzyskały większość bezwzględną oceny „Tak”, ale nie jest to przewaga tak wysoka jak w przedstawionych wcześniej rozwiązaniach. Można ją uznać na tym etapie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce jako zadowalającą. Oceny te są wyższe, niż były przed dwoma laty. Następuje więc zmiana we właściwym kierunku. Jeśli polskie uczelnie mają być konkurencyjne, to szybkiej pro jakościowej zmianie muszą ulec poglądy dotyczące radykalnej poprawy jakości zarządzania. Te proponowane pro jakościowe zmiany uzyskały kolejno następujący procent głosów na „Tak”:

- 59,7% w budżecie państw powinna być wyodrębniona tzw. „dotacja pro jakościowa” na dofinansowanie zadań pro jakościowych wyznaczonych przez ministra szkolnictwa wyższego (przeciw – 18,6%);
- 59,7% należy kształcić menedżerów projektów badawczych i dydaktycznych w uczelniach oraz objąć tymi szkoleniami w pierwszej kolejności wszystkich nauczycieli akademickich i doktorantów (przeciw – 24,8%);
- 59,3% należy wdrożyć w uczelniach publicznych procedury controllingu strategicznego i finansowego oraz zintegrowany system informatyczny wspomagający zarządzanie kluczowymi obszarami działania (przeciw – 13,3%);
- 58,4% należy wprowadzić zasady powszechnego chesnego w uczelniach publicznych i niepublicznych, które nie musiałyby jednak pokrywać w całości kosztów kształcenia (przeciw – 26,5%);
- 58% przedstawiciele przyszłych pracodawców studentów uczelni powinni brać udział w opracowaniu programów kształcenia oraz w realizacji ustalonego programu (przeciw – 23,9%);
- 55,3% Krajowe Ramy Kwalifikacji powinny uwzględniać poziom i profil kształcenia w poszczególnych obszarach kształcenia oraz zawierać opisy kwalifikacji i wzorcowe efekty kształcenia dla poszczególnych kierunków (przeciw – 17,3%);
- 54,9% w miejsce obowiązujących na wyznaczonych kierunkach studiów standardów kształcenia ustawodawca powinien wprowadzić Krajowe Ramy Kwalifikacji odpowiadające w pełni wymogom Ram Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (przeciw – 20,8%);
- 54,9% kryteria oceny (akredytacji) programowej i funkcjonalnej powinny uwzględniać także ocenę systemu zapewnienia jakości kształcenia oraz Systemu Zarządzania Jakością (przeciw – 26,5%);
- 54,4% dla poprawy jakości zarządzania i funkcjonowania uczelni należy wdrożyć w szkolnictwie wyższym krajowy system benchmarkingu oraz zaangażować polskie uczelnie w polskie i światowe inicjatywy benchmarkingowe (przeciw – 18,6%);

- 52,7% należy oprzeć zarządzanie uczelnią na zasadach kompleksowego zarządzania przez jakość (TQM) oraz wymogach modelu znakomitości stosowanego w Europejskiej i Polskiej Nagrodzie Jakości (przeciw – 18,6%);
- 51,3% należy rozwijać nauczanie na odległość – programy e-learningowe – we współpracy z samorządem lokalnym i regionalnym oraz z pracodawcami zainteresowanymi określonymi kwalifikacjami pracowników (przeciw – 29,6%);
- 50,9% należy w miejsce studiów niestacjonarnych wprowadzić tzw. „studia przedłużone”, które stosowałyby takie same wymagania i obejmowały taką samą ilość godzin co studia dzienne i trwały dłużej o dwa semestry (przeciw – 32,7%).

#### 13.4. Wyniki badań – część druga kwestionariusza ankiety

Druga część kwestionariusza ankiety obejmowała 21 pytań zamkniętych i jedno pytanie otwarte. W tym opracowaniu zostaną przedstawione tylko odpowiedzi na pytania zamknięte. W każdym pytaniu zostało podane, ile wariantów ankietowani mogą wybrać i zaznaczyć we wskazanym miejscu znakiem „X”. Pytania różniły się tą wielkością. Każde pytanie w tej części kwestionariusza było propozycją wielowariantowego rozwiązania. Biorący udział w badaniach wybierali i zaznaczali, zgodnie z instrukcją, słuszny lub słuszne ich zdaniem warianty przedstawionych 21 propozycji zmian. Propozycje te należą do działań, jakie można współcześnie podjąć w ramach projakościowej restrukturyzacji zarządzania szkolnictwem wyższym w Polsce. Ankietowani profesorowie i doktorzy, wypełniając kwestionariusz ankiety, głosowali za takim lub innym wariantem proponowanego rozwiązania; wyrażali swą opinię na temat proponowanych zmian. Ich opinie powinny być uwzględnione przez posłów i senatorów, Sejm i Senat oraz rząd, a szczególnie przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w nowelizowanej obecnie ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym.

1. Statut uczelni publicznej powinien być:
  - uchwalany przez senat uczelni, któremu przewodniczy rektor (61,5%),
  - uchwalany przez radę powierniczą (radę nadzorczą) powołaną przez ministra na wniosek kolegium rektorskiego zaopiniowanego przez senat (15,5%),
  - zatwierdzany przez ministra szkolnictwa wyższego na wniosek senatu lub kolegium rektorskiego zaopiniowanego przez senat (13,7%),
  - ustalany przez ministra szkolnictwa wyższego w ramach nadzoru właścicielskiego (2,7%).
2. Należy zapewnić samodzielność ekonomiczną (w tym finansową):
  - uczelniom (75,7%),
  - wydziałom (65,0%),
  - instytutom (37,2%),
  - samodzielnym katedrom (29,2%).

3. W ramach przeprowadzanej reformy szkolnictwa wyższego należy:
  - zwiększyć autonomię uczelni w zakresie zarządzania kadrami akademickimi (73,9%),
  - wyeliminować możliwość stosowania mobbingu i zapewnić ochronę interesów osobistych pracowników (61,9%),
  - wprowadzić przy ocenie rektora/kolegium rektorskiego kryteria efektywności i produktywności (61,1%),
  - wprowadzić przy ocenie pracy naukowej kryteria efektywności i produktywności (58,8%),
  - wprowadzić przy ocenie dziekana/kolegium dziekańskiego kryteria efektywności i produktywności (57,1%),
  - wprowadzić przy ocenie działalności dydaktycznej kryteria efektywności i produktywności (47,8%).
4. Szkoły wyższe mogą być własnością:
  - państwa (94,7%),
  - prywatnych osób, fundacji, stowarzyszeń i spółek (62,8%),
  - samorządów terytorialnych (60,2%),
  - kościołów i związków wyznaniowych (46,9%).
5. Bezpłatne, finansowane z budżetu państwa, powinny być studia I, II i III stopnia:
  - stacjonarne prowadzone przez uczelnie publiczne (77,0%),
  - stacjonarne prowadzone przez uczelnie niepubliczne (17,7%),
  - niestacjonarne prowadzone przez uczelnie publiczne i niepubliczne (11,1%),
  - prowadzone przez kościoły i związki wyznaniowe (8,8%).
6. Uczelnie publiczne powinny zostać podporządkowane zasadom:
  - porządku publicznego i pozostawać wyłączone spod upadłości (56,2%),
  - statusu zarządu umożliwiającego ich bankructwo – takim samym jak uczelnie niepubliczne (23,9%),
  - innym (19,9%).
7. Równolegle powinny działać następujące typy szkół wyższych realizujących odmienną misję uczelni:
  - uczelnie akademickie łączące badania naukowe z dydaktyką (91,6%);
  - uczelnie zawodowe pełniące przede wszystkim funkcje dydaktyczne (72,1%);
  - uczelnie badawcze, dla których pierwszoplanowe będą zadania badawcze (42,9%),
  - uczelnie dydaktyczne realizujące programy multidyscyplinarne – ogólnorozwojowe (42,9%).
8. W miejsce obecnych dyplomów państwowych potwierdzających ukończenie studiów wyższych należy:
  - wprowadzić dyplomy sygnowane zarówno godłem państwowym, jak i godłem szkoły wyższej – dyplom jednocześnie państwowy i szkoły wyższej (46,9%),
  - niczego nie zmieniać i pozostawić dyplomy państwowe (25,2%),

- wprowadzić dyplomy sygnowane godłem szkoły wyższej – dyplom uczelni (19,0%),
  - brak zdania (8,4%).
9. Nauczyciel akademicki powinien mieć prawo do zaliczenia go do minimum kadrowego:
- jednego kierunku studiów w jednej uczelni – w sumie dwa uprawnienia, po jednym uprawnieniu dla I i II stopnia kształcenia (37,6%),
  - dwóch kierunków studiów w jednej uczelni lub po jednym kierunku studiów w dwóch uczelniach, w sumie trzy uprawnienia – dwa dla I stopnia oraz jeden dla II stopnia (31,9%),
  - dwóch kierunków studiów w dwóch uczelniach – w sumie cztery uprawnienia – dwa dla I stopnia i dwa dla II stopnia kształcenia (20,8%),
  - brak stanowiska (9,7%).
10. Tryb, w jakim powinny odbywać się studia wyższe:
- jednolite studia magisterskie – tradycyjne (59,3%),
  - studia doktoranckie wymagające przejścia procesu kwalifikacji – tradycyjne (57,5%),
  - studia I stopnia – inżynierskie lub licencjackie (50,4%),
  - studia II stopnia – magisterskie wymagające przejścia procesu kwalifikacji (49,1%),
  - studia III stopnia – doktoranckie wymagające przejścia procesu kwalifikacji (44,7%),
  - studia typu „Y” (27,9%),
  - studia zintegrowane I i II stopnia niewymagające procesu kwalifikacji na II stopień (22,1%),
  - studia zintegrowane II i III stopnia niewymagające procesu kwalifikacji na III stopień (6,2%).
11. Właściwy model docelowy szkoły wyższej wybrany z czterech scenariuszy OECD ewolucji szkolnictwa wyższego:
- uczelnie umiędzynarodowione, przyjmujące postać sieci współpracujących ze sobą instytucji naukowych, studentów oraz innych interesariuszy – np. sfery biznesu (25,7%),
  - tradycyjne szkoły wyższe zorientowane na realizację misji, celów i zadań krajowych oraz lokalnych; z obawy przed globalizacją odchodzą od internacjonalizacji (23,5%),
  - szkoły wyższe zorientowane na tzw. „nową odpowiedzialność publiczną”; dążą do wzrostu efektywności zarządzania uczelnią jako instytucją życia publicznego (14,6%),
  - szkoły wyższe postrzegane jako otwarte sieci (10,6%),
  - szkoły wyższe funkcjonujące w pełni na zasadach rynkowych (7,1%),
  - brak stanowiska (18,6%).

12. Jakość kształcenia powinna być oceniana (definiowana) przede wszystkim przez pryzmat:
  - dorobku naukowego zatrudnionych w uczelni i na wydziale nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia na danym kierunku studiów – czyli potencjał naukowy (41,2%),
  - efekty kształcenia osiągnięte po ukończeniu studiów przez absolwentów zdolnych sprostać wymaganiom XXI wieku – czyli efekty praktyczne kształcenia (32,3%),
  - tytułów i stopni naukowych zatrudnionych na uczelni nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia na danym kierunku studiów – czyli wymagania formalne (18,1%),
  - brak stanowiska (8,4%).
13. Studia I stopnia – inżynierskie i licencjackie powinny:
  - dostarczyć studentom ogólnego przygotowania do podjęcia pracy, w trakcie której będą w stanie szybko zdobyć umiejętności i kompetencje niezbędne na danym stanowisku pracy (31,4%),
  - dostarczyć studentom wiedzy umożliwiającej płynne kontynuowanie studiów II stopnia na tym samym kierunku studiów (23,8%),
  - mieć charakter zawodowy, czyli przygotować studentów do wykonywania określonego zawodu po ukończeniu danych studiów (20,8%),
  - dostarczyć studentom wiedzy ogólnej umożliwiającej im kontynuowanie studiów II stopnia na dowolnym kierunku studiów (15,0%).
14. Aktualna sytuacja ekonomiczna uczelni, zarówno publicznych, jak i niepublicznych, obecnie wymaga:
  - zwiększenia nakładów państwa i samorządów terytorialnych na szkolnictwo (73,0%),
  - wiązania wysokości przyznanych środków publicznych z wynikami działalności naukowej i dydaktycznej (54,0%),
  - przyznania uczelniom publicznym większej autonomii w zakresie zarządzania finansami, niż ma to miejsce obecnie (51,3%),
  - zachęcania uczelni do zróżnicowania i poszukiwania nowych źródeł finansowania (50,0%),
  - wprowadzenia kryteriów efektywności w ocenie pracy naukowej i dydaktycznej (43,4%),
  - uruchamiania przedsięwzięć patronackich i publicznoprawnych z instytucjami naukowymi, przedsiębiorstwami i bankami oraz władzami regionalnymi (40,7%),
  - zapewnienia wydziałom i instytutom samodzielności ekonomicznej (38,5%),
  - szczególnego wsparcia przedsiębiorczości i innowacyjności pracowników uczelni (37,2%).

15. Szkoła wyższa, programując swą działalność i podejmując działalność oraz decyzje dotyczące kontynuowania bądź zaniechania lub uruchamiania i rozwijania określonej działalności edukacyjnej, badawczej i doradczej, powinna się kierować:
- realizacją swojej misji, kreacją otoczenia i jego potrzeb oraz tworzeniem intelektualnej wartości dodanej (77,4%),
  - kształtowaniem popytu na swoje usługi edukacyjne i badawczo-doradcze (56,2%),
  - jednoczesnym godzeniem konieczności realizacji misji i celów szkoły wyższej z potrzebami interesariuszy i ich współdziałania w tworzeniu oferty usług edukacyjnych i badawczych (49,6%),
  - dostosowaniem oferty usług edukacyjnych, badawczych i doradczych do stanu i struktury aktualnego zatrudnienia nauczycieli akademickich i pozostałych pracowników (21,2%),
  - wzrostem przychodów w celu zapewnienia środków na podwyżkę wynagrodzeń (16,4%),
  - maksymalizacją zysku i nadwyżki ekonomicznej w długim czasie wypracowanej z uczelni na inne cele (6,6%).
16. Do najważniejszych zadań, jakie stoją obecnie przed szkołą wyższą, zaliczyć można:
- wzrost poziomu jakości kształcenia mierzony jego efektami (76,5%),
  - wzrost wynagrodzeń pracowników (62,4%),
  - likwidację przypadków patologii w postępowaniu przełożonych i podwładnych oraz doktorantów i studentów (46,0%),
  - szybki rozwój kadrowy uczelni poprzez przygotowanie doktorantów i habilitacji oraz wzrost ich jakości (44,2%),
  - powiększanie liczby i wartości grantów ministerialnych i unijnych (42,5%),
  - wzrost liczby publikacji wysoko ocenianych za granicą (42,5%),
  - wzrost funduszy stypendialnych dla studentów i doktorantów wyrównujący dostęp do kształcenia i nauki osobom o różnym statusie materialnym (36,7%),
  - radykalne podniesienie miejsca polskich uczelni w rankingu światowym (35,4%),
  - przeprowadzenie na uczelniach projakościowej restrukturyzacji zarządzania (35,0%),
  - wzrost przedsiębiorczości, innowacyjności i kreatywności pracowników uczelni, szczególnie nauczycieli akademickich (31,9%),
  - wzrost liczby studentów zagranicznych (31,0%).
17. Badania naukowe w uczelniach publicznych i niepublicznych powinny być finansowane:
- ze środków publicznych w drodze otwartych i przejrzystych konkursów (66,4%),

- ze środków pomocowych Unii Europejskiej i różnych fundacji w formie grantów przydzielonych w drodze konkursów (61,9%),
  - z darowizn i subwencji sponsorów zewnętrznych, np. przemysł, banki (45,1%),
  - ze środków budżetowych na zasadach obowiązujących obecnie (41,2%),
  - ze środków, jakimi dysponują samorządy terytorialne (36,7%),
  - ze środków prywatnych, własnych uczestniczących w badaniach, na zasadzie samofinansowania (27,4%),
  - w 80% ze środków budżetu państwa i środków unijnych przeznaczonych na dofinansowanie badań naukowych prowadzonych przez 20% uczelni najlepiej ocenianych przez ministra i komitet naukowy wybranych przez uczelnie i profesorów (25,2%),
  - z nadwyżki ekonomicznej, uzyskanej przez zespoły badawcze z wykonanych programów, przeznaczonej na finansowanie innych badań (23,9%),
  - z nadwyżki ekonomicznej, uzyskanej przez instytuty, katedry i zakłady z działalności dydaktycznej (studia podyplomowe, kursy) i doradczej, przeznaczonej na finansowanie ich badań naukowych (23,0%). Z takiej nadwyżki ekonomicznej uzyskanej przez mały Zakład Ekonomii Stosowanej są finansowane te badania, których niniejszy, wstępny, roboczy raport z badań dotyczy.
18. Wzrost nakładów na badania naukowe i wzrost ich efektywności w uczelniach można osiągnąć poprzez:
- dostosowanie możliwości badawczych uczelni i zainteresowań naukowych pracowników do struktury popytu na rynku na realizację konkretnych programów naukowo-badawczych (49,1%),
  - wprowadzenie na uczelniach systemu badań naukowych prowadzonych przez zespoły badawcze spośród pracowników różnych jednostek organizacyjnych uczelni oraz z zewnątrz tworzone do realizacji konkretnych tematów (48,7%),
  - zapewnienie samodzielności finansowej zespołom badawczym w realizacji konkretnych programów badawczych, finansowanych przez partnerów zewnętrznych, np. Unię Europejską, przemysł, państwo, samorząd (47,8%),
  - zobowiązanie wszystkich nauczycieli akademickich przez władze uczelni do ubiegania się o granty badawcze, stworzenie im warunków do występowania o granty oraz przygotowanie ich do tego działania (46,5%),
  - wzrost samodzielności ekonomicznej katedr i zakładów w pozyskiwaniu środków zewnętrznych na badania naukowe i ograniczenie do minimum narzutów kosztów pośrednich na rzecz uczelni, wydziałów, instytutów do poziomu merytorycznie uzasadnionego rzeczywistymi kosztami (38,5%),

- rozwinięcie zarobkowej działalności edukacyjnej oraz (studia podyplomowe, kursy) doradczej na uczelni w celu uzyskania nadwyżki ekonomicznej przeznaczonej na rozwój badań naukowych pracowników katedr, zakładów, które te zajęcia prowadziły i organizowały (25,2%).
19. Uczelnia, która przez kilka lat odnotowała straty netto i nie wprowadziła skutecznego programu naprawczego:
- powinna utracić samodzielność i być włączona w skład innej uczelni publicznej (24,5%),
  - powinna być poddana ze strony ministra szkolnictwa wyższego restrykcjom polegającym na zawieszeniu dotychczasowego rektora, ograniczeniu uprawnień senatu w sprawach ekonomicznych na okres 3 lat i przekazanie ich osobom powołanym przez ministra do pełnienia funkcji rektora o szczególnych uprawnieniach (24,5%),
  - powinna być oddana pod nadzór komisarza mianowanego przez ministra (16,8%)
  - powinna być rozwiązana, czyli zlikwidowana (11,1%),
  - powinna ulec prywatyzacji (5,8%),
  - brak stanowiska (11,5%).
20. W budżecie szkolnictwa wyższego należy wyodrębnić tzw. „dotację jakościową”, czyli środki na dofinansowanie zadań projakościowych przez okres 3 lat, przeznaczoną na:
- dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni posiadających ocenę wyróżniającą na podstawie opinii Komisji Akredytacyjnej oceniającej jakość kształcenia (49,6%),
  - dofinansowanie jednostek organizacyjnych mających status Krajowego Narodowego Ośrodka Wiodącego, jednostki wyróżniającej się naukowo (41,2%),
  - finansowanie zwiększenia wysokości stypendiów doktoranckich dla najlepszych doktorantów (30,1%),
  - dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni w zakresie wdrażania systemów poprawy: zapewnienie jakości kształcenia oraz Krajowe Ramy Kwalifikacji (23,5%),
  - dofinansowanie wdrożenia Systemu Zarządzania Jakością i dążenia do doskonalenia działalności w uczelniach (20,8%),
  - finansowanie zadań związanych z kształceniem uczestników stacjonarnych studiów doktoranckich prowadzonych w uczelniach niepublicznych (15,0%).
21. Zarządzanie w uczelniach powinno ewoluować – od obecnego, kolegialnego, nierynkowego sposobu zarządzania, do nowoczesnych, zinstytucjonalizowanych form zarządzania menedżerskiego opartych na prawach rynku usług edukacyjnych i badawczych Europy i świata:
- ewolucyjnie (stopniowo) szybko (43,8%),
  - ewolucyjnie (stopniowo) wolno (24,8%),
  - zmienić się nieznacznie (12,8%),



- rewolucyjnie (6,6%),
- brak stanowiska (11,9%).

### 13.5. Podsumowanie

1. Uzyskane wyniki z dotychczasowej realizacji I etapu badań potwierdziły realizację wszystkich przyjętych celów zawartych w punkcie 1: „A – zebranie opinii profesorów i doktorów”.
2. Cele zawarte w punkcie „B” i „C”, dotyczące przeprowadzenia ocen syntetycznych oraz opracowania założeń konstruowania modelu projakościowej restrukturyzacji zarządzania w szkolnictwie wyższym, zostaną podsumowane po zamknięciu badań ankietowych.
3. Biorący udział w badaniach profesorowie i doktorzy potwierdzili słuszność większości proponowanych zmian w projakościowej restrukturyzacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Polsce, które były zaproponowane w punkcie 1A niniejszego raportu.
4. Ankietowani profesorowie i doktorzy jednoznacznie opowiedzieli się przeciw czterem propozycjom, które w przedstawionej formie nie powinny znaleźć się w noweli ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym:
  - 80,5% badanych jest przeciw obniżaniu poziomu jakościowych wymagań przy określaniu minimum kadrowego niezbędnego do uruchomienia kierunku studiów;
  - 69,0% ankietowanych jest przeciw stworzeniu możliwości, aby rektorem uczelni publicznych mógł zostać doktor bez habilitacji (za – tylko 23,5%);
  - 52,7% badanych profesorów i doktorów jest przeciw rozszerzeniu dotychczasowych kompetencji Państwowej Komisji Akredytacyjnej, polegających na ocenie programowej kształcenia na danym kierunku studiów (po zmianie nazwy Polskiej Komisji Akredytacyjnej) o ocenę instytucjonalną funkcjonowania (w tym zarządzania jakością) wydziałów i instytutów (za – tylko 39,8%);
  - 48,2% ankietowanych jest przeciw komercjalizacji i prywatyzacji szkół wyższych poprzez uprawnienie uczelni publicznych do zmiany statusu na niepubliczne uczelnie skarbu państwa działające pod nadzorem rady powierniczej powołanej ministra szkolnictwa wyższego (za – tylko 27,9%). Profesorowie i doktorzy nie widzą w dostatecznym stopniu możliwości bankructwa państwowych i samorządowych szkół wyższych i podzielenia przez te uczelnie losu polskich stoczni.
5. Ponadto negatywnie odniesiono się także do kolejnych pięciu propozycji, co do których liczba ankietowanych wypowiadających się na „Tak” była wyższa od liczby osób, które wypowiadały się na „Nie”, ale nie przekraczała 50% wszystkich badanych; stało się tak za sprawą dużej liczby osób, które wstrzymały się od głosu i wybrały opcje „Nie wiem” lub „Nie mam zdania”. Oznacza

to, że te propozycje nie zostały zaakceptowane przez badanych profesorów i doktorów (strona 6–7 niniejszego raportu).

6. Znakomita większość propozycji zawartych w pytaniach pierwszej części kwestionariusza została przyjęta przez badanych profesorów i doktorów pozytywnie. W przypadku 43 propozycji więcej niż 50% badanych wybrało odpowiedź „Tak”.
7. Ankietowani byli najbardziej zgodni, udzielając odpowiedzi na te pytania, które uzyskały ponad 80% odpowiedzi: „Tak”. Oznacza to, że znakomita większość badanych wypowiedziała się tak samo w siedmiu kwestiach (strona 7–8 niniejszego raportu).
- A. Kolejne siedem propozycji, zawartych we wspomnianych strategiach rozwoju szkolnictwa wyższego, w proponowanej noweli ustaw związanych ze szkolnictwem wyższym oraz ustaleniami Procesu Bolońskiego i Unii Europejskiej, uzyskało wysoką akceptację, od 70% do 80% poparcia ze strony ankietowanych profesorów i doktorów (strona 8–9 niniejszego raportu).
- B. Trzecią grupę proponowanych 16 zmian stanowią te, które uzyskały przeważającą akceptację od 60% do 69,9% ankietowanych (strona 9–11 niniejszego raportu).
- C. Poparcie w granicach od 50% do 60% badanych uzyskało 12 propozycji zmian. Są to rozwiązania, które wprawdzie uzyskały większość bezwzględnej oceny „Tak”, ale nie jest to przewaga tak wysoka jak w przedstawionych już rozwiązaniach. Można ją uznać na tym etapie rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce jako zadowalającą. Oceny te są wyższe niż były przed dwoma laty. Następują więc zmiany we właściwym kierunku. Jeśli polskie uczelnie mają być konkurencyjne, to szybkiej projakościowej zmiany muszą ulec poglądy dotyczące radykalnej poprawy jakości zarządzania (strona 11–12 niniejszego raportu).
8. Większość badanych profesorów i doktorów akceptuje to, że:
  - statut uczelni publicznych jest uchwalany przez senat;
  - należy zapewnić samodzielność uczelniom i wydziałom;
  - w ramach przeprowadzanej reformy szkolnictwa wyższego należy zwiększyć autonomię uczelni w zakresie zarządzania kadrą akademicką i wyeliminować możliwość stosowania mobbingu i zapewnić ochronę interesów osobistych pracowników;
  - szkoły wyższe mogą być własnością państw, prywatnych osób, stowarzyszeń i spółek oraz samorządów terytorialnych;
  - bezpłatne, finansowane z budżetu państwa powinny być studia I, II i III stopnia;
  - uczelnie publiczne powinny zostać podporządkowane zasadom porządku publicznego i być wyłączone spod upadłości;
  - powinny działać uczelnie akademickie i zawodowe;
  - studia wyższe powinny się odbywać w trybie, kolejno: tradycyjnych jednolitych studiów magisterskich i studiów doktoranckich oraz studiów I stopnia i II stopnia, ale wymagałyby przejścia procesu kwalifikacji;

- aktualna sytuacja ekonomiczna wszystkich uczelni wymaga przede wszystkim zwiększenia nakładów państwa i samorządów terytorialnych na szkolnictwo oraz powiązania wysokości przyznanych środków publicznych z wynikami działalności naukowo-dydaktycznej i przyznania uczelniom publicznym większej autonomii w zakresie zarządzania finansami, niż ma to miejsce obecnie;
  - szkoła wyższa, programując swą działalność badawczą, edukacyjną i doradczą, powinna się kierować, kolejno: realizacją swej misji, kreacją otoczenia i jego potrzeb, tworzeniem intelektualnej wartości oraz kształtowaniem się popytu na swoje usługi badawcze, edukacyjne i doradcze;
  - do najważniejszych zadań, jakie stoją obecnie przed szkołami wyższymi, należy wzrost poziomu jakości kształcenia mierzony jego efektami oraz wzrost wynagrodzeń pracowników;
  - badania naukowe w uczelniach publicznych i niepublicznych powinny być finansowane głównie ze środków publicznych oraz unijnych w formie grantów, w drodze otwartych przejrzystych konkursów;
  - uczelnie powinny stwarzać warunki do pozyskiwania większych środków na badania naukowe i zwiększenia ich efektywności poprzez poprawę jakości zarządzania dydaktyką, badaniami, finansami i pracownikami oraz poprzez wzrost przedsiębiorczości i samodzielności finansowej jednostek organizacyjnych;
  - w budżecie szkolnictwa wyższego należy wyodrębnić tzw. „dotację pro-jakościową” przeznaczoną na dofinansowanie pro-jakościowej restrukturyzacji uczelni, rozwój badań i wzrost jakości kształcenia;
  - zarządzanie na uczelniach powinno ewoluować szybko od obecnego, kolegialnego, nierynkowego sposobu zarządzania, do nowoczesnych, zinstytucjonalizowanych form zarządzania menedżerskiego opartych na prawach rynku usług edukacyjnych i badawczych Europy i Świata.
9. Na pozostałe pięć pytań części drugiej kwestionariusza ankiety nie uzyskano, w żadnym wariantcie, odpowiedzi, większości bezwzględnej lub radykalnie przeważającej, dlatego też nie zostały one przedstawione; są to odpowiedzi na pytania: 9, 11, 12, 13 i 19.
10. Przedstawione w niniejszym raporcie absolutnie niezależne badania ankietowe są obecnie kontynuowane w Polsce. W 2011 roku będą prowadzone także w uczelniach: na Ukrainie, w Niemczech i w Rosji. Zamknięcie badań nastąpi 30 marca 2011 roku. Równoległe zostaną przeprowadzone badania ankietowe wśród studentów: Polski, Ukrainy, Niemiec i Rosji, które także zakończą się 30 marca 2011 roku.

### **Editorial report on first stage of research about “Proquality restructuring of management in higher education”**

Key words: development strategy for higher education, management in higher education, proquality restructuring of management, law in higher education, European Union, Bologna Process

The aim of first stage of the research was to get the opinions of university professors and doctors about selected proposals contained in: “Development strategy for the higher education systems for the years 2010–2020 by academic society representatives” elaborated by KRASP team under the supervision of prof. Jerzy Woźnicki; “Development strategy for the higher education system in Poland up to the year 2020” elaborated by experts from consortium Ernst & Young Business Advisory and Institute for Market Economics under the supervision of prof. Krzysztof Rybiński and dr Bogdan Wyżnikiewicz; prepared by Ministry of Science and Higher Education an offer of amendment to “The Act on Higher Education”, “The Act on the Academic Degrees and the Academic Title as well as on the Degrees and Title within the scope of Art”, and amendments to other acts of law introduced to Government for approval by the Sejm. Questionnaire had two parts: the first part consisted of 52 questions with possible answers: “YES”, “NO”, “DON’T KNOW” and “NO OPINION”; the second part consisted of 21 closed format questions with multiple-choice answers (respondent choose one or more answers). As a result, 276 respondents agreed to take part in survey, it was about 12% of university professors and doctors. In most cases, questioned confirmed rightness of making changes in management system in the higher education system in Poland, in mentioned documents. Despite the fact that respondents declared against four proposals of amendment to “The Act on Higher Education ...”, and disagreed with five other proposals, the rest they approved more or less.

Respondents supported the necessity of conducting proquality restructuring of management in the higher education system in Poland and to adapt it to European Union requirements.

V

WIRTUALNA RZECZYWISTOŚĆ

## ROZDZIAŁ 14

### ROLA WIRTUALNEJ RZECZYWISTOŚCI W REKLAMIE MERYTORYCZNEJ<sup>1</sup>

#### 14.1. Możliwości oddziaływania na potencjalnych kandydatów na studia

Jedną z możliwości oddziaływania na rynek usług edukacyjnych są wszelkiego rodzaju portale oraz strony www poszczególnych jednostek, i trzeba przyznać, że świadomość roli tych środków wyrazu znacznie wzrosła<sup>2</sup>. Jednak dotyczą one głównie ludzi, ich badań, ostatnich artykułów etc. Dużą niewiadomą jest ogólny potencjał laboratoryjny bądź dydaktyczny, poparty jakąś dokumentacją czy po prostu wizualizacją. O ile szczegóły techniczne są cenne dla fachowców, o tyle rzadko są zrozumiałe dla kandydatów na uczelnie – w ich przypadku przekaz musi być bardziej wizualny aniżeli merytoryczny.

W polskich badaniach prowadzonych na początku XXI wieku roku wskazywano, że „promocję należy traktować jako jedno z zadań współczesnej szkoły, ułatwiające zwiększenie akceptacji uczelni przez otoczenie, wzbudzenie sympatii i zaciekanie klientów ofertą uczelni”<sup>3</sup>.

Szybki rozwój sektora szkół niepaństwowych nasilił konkurencję pomiędzy uczelniami, dlatego ważny jest wybór odpowiednich środków komunikacji:

- w formie komunikacji interpersonalnej,
- w formie komunikacji masowej,
- w formie komunikacji w hipermedialnym środowisku komputerowym.

---

<sup>1</sup> Autorzy: Wiesław Bracha – Pracownia Multimedialna i Komputerowa, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński; Janusz Bielec – Sekcja Usług Sieciowo-Serwerowych, Uniwersytet Jagielloński; Artur Szkaradek – student III roku Elektronicznego Przetwarzania Informacji, Katedra Lingwistyki Komputerowej, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

<sup>2</sup> Za: [http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id\\_numer=598812](http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id_numer=598812) (dostęp: 1.02.2011).

<sup>3</sup> W. Nowaczyk, *Instrumenty promocji stosowane w szkolnictwie wyższym – rola i znaczenie działań promocyjnych*, „Świat Marketingu”, [http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id\\_numer=970774](http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id_numer=970774) (dostęp: 1.02.2011).

Środkiem wymienionym na pierwszym miejscu pod względem skuteczności działań promocyjnych, w badaniach przeprowadzonych w 2003 roku<sup>4</sup>, był Internet. Badania ankietowe, które prowadzono wśród słuchaczy studiów podyplomowych Zakładu Ekonomii Stosowanej w latach 2007–2009, wskazywały na niemal pięćdziesięcioprocentową skuteczność oferty internetowej.

## 14.2. Wizualizacja III Kampusu jako reklama użyteczna

Rozwijający od 2005 roku Wirtualny Kampus jest przykładem merytorycznej reklamy uczelni. Pokazuje pewną nieustylizowaną rzeczywistość. Korzystając ze standardowej przeglądarki na jakimkolwiek systemie operacyjnym, możemy przejrzeć dostępne tu panoramy pokazujące rozbudowujący się ciągle III Kampus Uniwersytetu Jagiellońskiego. Począwszy od widoku z lotu ptaka, który pokazuje umiejscowienie całości, poprzez poszczególne budynki, sale wykładowe i laboratoria, skończywszy na perspektywie pokazującej sposób dojścia do obiektu czy pomieszczenia.

O ile w niektórych przypadkach moglibyśmy się zastanawiać, czy poszczególne fragmenty nie mogłyby zostać sfotografowane w „bardziej korzystnym” świetle, o tyle już po chwili widzimy, że główną siłą jest tu realność przekazu, a estetyka to tylko konsekwencja rozwiązań architektonicznych; są tu miejsca ładnie zakomponowane plastycznie, ale przede wszystkim jest to miejsce, gdzie ludzie pracują.

Oczywiście w projekcie widać pewne zmiany. Pierwotnie położono nacisk na dokładne opisanie tras dojścia do ważniejszych dla studentów miejsc – sekretariatów, dziekanatów. Było to konsekwencją częściowego przeniesienia poszczególnych jednostek do tymczasowych lokalizacji. Wirtualny Kampus ułatwiał im poruszanie się po budynkach, których nie znali, albo w których bywali jeszcze bardzo rzadko. Jednak powoli całe jednostki, wydziały przenosiły się do docelowych lokalizacji. Studenci spędzali czas w budynkach III Kampusu i problem lokalizacji poszczególnych sekretariatów, dyrektorów etc., stracił nieco na znaczeniu. Korzystają z tego głównie studenci pierwszych lat oraz ci, którzy przyjeżdżają tu rzadko.

Można powiedzieć, że taka rola Wirtualnego Kampusu nieco się przeżyła – ważniejsza stała się rola reklamowa, pokazująca potencjał, jaki tkwi w tym miejscu. I trzeba tu powiedzieć, że napotkaliśmy dziwną trudność. Przygotowana trzy lata temu ankietą, w której dziekani bądź dyrektorzy instytutów mieliby wskazać szczególnie cenne w sensie marketingowym laboratoria, tak aby móc wykonać ich panoramy, nie spotkała się ze zrozumieniem, o entuzjazmie nie wspominając. Naszym zdaniem jest to konsekwencja niedoceniań roli tego typu informacji. Z reguły strony www prowadzone przez instytuty nie biorą pod uwagę potrzeb potencjalnych, ale niezdecydowanych kandydatów na studia – z reguły dostarczają tylko i wyłącznie informacji dotyczących warunków rekrutacji.

<sup>4</sup> Za: [http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id\\_numer=598812](http://www.swiatmarketingu.pl/index.php?rodzaj=01&id_numer=598812) (dostęp: 1.02.2011).

### 14.3. Główne idee wizualizacji

Opracowana internetowa wizualizacja Kampusu pozwala na wirtualne wejście do zamkniętych stref i zaglądniecie za drzwi pracowni i laboratoriów, pokazanie pracowników naukowych i studentów w ich sterylnym i niedostępnym środowisku pracy przez:

- przechodzenie z jednej panoramy na drugą w formie przenikania i automatycznego ładowania następnego panoramy,
- przybliżanie obiektów w postaci dużych zdjęć,
- uatrakcyjnienie wizualizacji panoramicznej poprzez filmy, autentyczne dźwięki dla danego miejsca, podkłady muzyczne, narracje,
- zamieszczanie informacji tekstowych opisujących panoramy lub zdjęcia,
- przypięcie przycisków, które będą przypisane do danej panoramy lub zdjęcia (opcja dla bip-u),
- dodawanie słów kluczowych do wyszukiwarki, charakterystycznych dla danej panoramy, zdjęcia lub filmu,
- pozycjonowanie wirtualnych panoram za pomocą odbiornika GPS – podłączenie do ogólnodostępnej Google Maps,
- umieszczenie flaszowej mapy nawigacyjnej w projekcie,
- dodawanie do systemu map nawigacyjnych z dużych wysokości (z lotu ptaka),
- umieszczenie interaktywnych panoram wirtualnego kraju bezpośrednio na dowolnych stronach www,
- korzystanie z gry komputerowej opartej na kwizie tematycznym związanym z danym regionem,
- zapisywanie własnego projektu na CD,
- komentowanie panoram i zdjęć przez internautów,
- korzystanie z Systemu Zarządzania Treścią przez klienta (CMS): sprawdzanie statystyk odwiedzin panoram, zdjęć, filmów i linków, zmianę nazw pod panoramami w różnych wersjach językowych, ustalenie własnej subdomeny, kontrolę i edycję komentarzy internautów, kontrolę i nadzór nad grą komputerową (kwizem),
- uruchomienie Autoplay (automatycznej prezentacji obiektu).

Najważniejsze cechy nowego systemu:

- każda panorama umożliwia uzyskanie pełnego widoku obiektu (obrót o 360 stopni). W tym celu należy przytrzymać lewy przycisk myszy i poruszać kursorem w wybranym kierunku. Innym sposobem na poruszanie się wewnątrz panoramy są strzałki na klawiaturze lub interfejs w prawym dolnym rogu ekranu;
- przejście z jednej panoramy do drugiej odbywa się poprzez kliknięcie w jasne strzałki (po zbliżeniu kursora do strzałki powinna być widoczna miniatura



następnej panoramy). Czas ładowania kolejnych panoram jest niestety zależny od szybkości łącza internetowego<sup>5</sup>;

- w każdym momencie spaceru można powrócić do poprzednio oglądanej panoramy – ich miniatury wyświetlą się po zbliżeniu kursora do lewej strony ekranu;
- nowy interfejs w prawym dolnym rogu panoramy umożliwia: wybór opcji pełnego ekranu, poruszanie się po panoramie (białe strzałki), wskazanie wszystkich możliwości przejścia do innej fotografii (zielone strzałki), wyłączenie/włączenie głosu lektora (głośnik), przybliżanie/oddalanie (lupy);
- po wczytaniu wybranych panoram w lewym górnym rogu może się pojawić litera „i”. Kliknięcie w nią wyświetla tekst czytany przez lektora;
- po prawej stronie wybranych panoram widoczne są „tabliczki”. Klikając „Szukaj”, można znaleźć konkretną osobę/dział – po dwukrotnym kliknięciu na nazwisko i wybraniu opcji „Przejdź”, program ustawi użytkownika przed pokojem szukanej osoby.

#### 14.4. Wykonane wizualizacje



Rysunek 1. Wydział Matematyki i Informatyki, ul. Prof. S. Łojasiewicza 6

Budynek posiada również interaktywny plan<sup>6</sup> opracowany przez mgr. Władysława Kaczorowskiego<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Projekt wirtualnych panoram Kampusu ulega nieustannym zmianom i poprawkom mającym na celu usprawnienie jego funkcjonowania i czytelności. Wszelkie informacje o zauważonych błędach i/lub niewłaściwie podpisanych panoramach proszę przysyłać na adres e-mail: wieslaw.bracha@uj.edu.pl.

<sup>6</sup> Za: <http://www.ii.uj.edu.pl/plan/plan.php> (dostęp: 1.02.2011).

<sup>7</sup> Za: <http://www.ii.uj.edu.pl/~wladek/> (dostęp: 1.02.2011).



Rysunek 2. Budynek Wydziału Chemii i Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych zlokalizowany przy ul. Gronostajowej 3. Mieści się tu również Dział Administracji Kampusu ważny dla funkcjonowania całości kampusu



Rysunek 3. Budynek Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi i Wydziału Biochemii, Biofizyki i Biotechnologii przy ul. Gronostajowej 7



Rysunek 4. Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej,  
ul. Prof. S. Łojasiewicza 4

Całość prezentacji obejmująca otoczenie wszystkich budynków została umieszczona na stronie <http://www.kampus.uj.edu.pl>.

Wizualizacja to ponad 1100 panoram. Jedna panorama to zwykle 54 zdjęcia w technologii hdr, stąd mamy ponad 70 tysięcy pojedynczych cyfrowych zdjęć (500 GB). Wykonywanie zdjęć plus ich obróbka trwało ponad cztery miesiące. Łączenie, opisywanie, aktualizacje, opieka nad całością tego projektu trwają nadal.



Rysunek 5. Przykładowa galeria panoram



Rysunek 6. Strona główna projektu

Rozwiązania które tutaj zastosowaliśmy, zostały zauważone przez kolejne największe uczelnie Krakowa, np.:

Akademię Górniczo-Hutniczą – <http://wkraj.pl/index.php?page=vr&start=50645>,  
 Politechnikę Krakowską – <http://wkraj.pl/index.php?page=vr&start=51035>.

## 14.5. Podsumowanie

Naszym zdaniem opisana wizualizacja spełnia kilka funkcji:

- stanowi rzeczową ilustrację potencjału uczelni, podaną w sposób zrozumiały dla młodych ludzi stojących przed decyzją wyboru uczelni;
- jest istotną pomocą organizacyjną w pierwszym okresie studiów oraz dla studentów sporadycznie zaglądających na III Kampus;
- może stanowić znaczącą pomoc przy organizowaniu konferencji lub spotkań na terenie Kampusu.

## Podziękowania

Rzeczony projekt nie byłby możliwy bez zaangażowania Działu Administracji Kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego, kierowanego obecnie przez dra Andrzeja Pikulskiego, oraz bez podpisania umowy o współpracy z firmą e\_Kontakt, właścicielem portalu <http://www.wkraj.pl>.

### **The role of virtual reality in advertisement**

Key words: virtual reality, computer visualization

Demographic low, announcement of changes in acts about higher education and valid regulations cause that universities function in completely different conditions. On the one hand faculties can more freely form educational profile on the other hand ministry or market may not appreciate that educational offer. Nowadays, creating studies and not taking into account market demands may be detected very quickly by the market. Exchange of information speedup, so young people before making decision, analyse discussion forum and social networking sites. University should be present in that discussion. Positive marketing is required to show possibilities of university, scientific background: laboratories, lecture rooms, people.

## BIBLIOGRAFIA

- Allègre C., *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'Université*, Gallimard, Paris 1993.
- Aniszewska G. et al., *Sylabus przedmiotu „Zarządzanie”*.
- Apanowicz J., *Rola i zadania nauczycieli akademickich wobec wyzwań współczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Administracji i Biznesu w Gdyni, Gdynia 1998.
- Batko R., *Zarządzanie jakością w urzędach gminy*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.
- Baumgartner P.J., *Jak zjednać sobie ludzi, czyli perfekcyjna komunikacja*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2010.
- Bayraktar E., Tatoglu E., Zaim S., *An Instrument for Measuring the Critical Factors of TQM in Turkish Higher Education*, „Total Quality Management & Business Excellence” 2008, nr 19 (6), s. 551–574.
- Beard D.F., *Successful Application of the Balance Scorecard in Higher Education*, „Journal of Education for Business” 2009, nr 84 (5), s. 275–282.
- Billing D., *Managing Quality Policy and Project in a University*, „Total Quality Management” 1996, nr 7 (2), s. 203–212.
- „Biuletyn Informacyjny”, listopad 2005, nr 3 (38), Politechnika Gdańska.
- Bolesta-Kukułka K., *Decyzje menedżerskie*, PWE, Warszawa 2003.
- Boyne G.A., *Public and Private Management: What's the Difference?*, „Journal of Management Studies” 2002, nr 1, January.
- Brisset-Stillon C., *Universités publiques aux États-Unis. Une autonomie sous tutelle*, L'Harmattan, Paris 1992.
- Brzezińska A., Brzeziński J., Elias A., *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2003.
- Calvo-Mora A., Leal J.L., Roldan, *Relationship between EFQM Model Criteria: A Spanish University*, „Total Quality Management” 2000, nr 16 (6), s. 741–770.
- Carter J.R., Smeltzer L.R., Larry R., Crosby P., *Quality Is Free*, McGraw-Hill, New York 1979.
- Chmielecka E. (red.), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010.
- Chmielecka E., *Europejskie ramy kwalifikacji część I*, „Forum Akademickie” 2009, nr 1.
- Chmielecka E., *Sylabus przedmiotu Etyka w biznesie*, [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101015\\_ECH\\_sylabus\\_etyka\\_biznesu.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101015_ECH_sylabus_etyka_biznesu.pdf) (dostęp: 27.10.2010).

- Christopher K., *TQM and Government*, „Journal for Quality & Participation” 2009, nr 32 (3), s. 27–31.
- Clark B., *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton 1987.
- Continuing Education Programmes for Higher Education Institutions*, 2010, QACEP – Comaparative Analysis Report, <http://www.qacep.eu> (dostęp: 27.11.2010).
- Continuing Education Programmes for Higher Education Institutions*, 2010, QACEP – Comaparative Analysis Report, <http://www.qacep.eu> (dostęp: 27.11.2010).
- Covey S.R., *7 nawyków skutecznego działania*, Rebis, Poznań 2007.
- Cyfert Sz., Krzakiewicz K., *Nauka o organizacji*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Poznań 2009.
- Czerniak M., Mincer-Daszkiwicz J., *Uniwersytecki System obsługi studentów. Wstęp do dokumentacji wdrożeniowej*, MCI, Poznań 2009.
- Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Ernst & Young, IBnGR, Warszawa 2009.
- Dobre praktyki w zapewnianiu i doskonaleniu jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim, 2010, [http://www.bjk.uw.edu.pl/index.php?display=08\\_dobre\\_praktyki](http://www.bjk.uw.edu.pl/index.php?display=08_dobre_praktyki) (dostęp: 27.11.2010).
- Dokument Plan Działania dla Priorytetu III PO KL EFS na 2011 r. Ministerstwa Edukacji Narodowej, dostępny na stronie internetowej <http://www.efs.men.gov.pl> (dostęp: 31.10.2010).
- Dokument Plan Działania dla Priorytetu IV PO KL EFS na 2010 r. Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, dostępny na stronie internetowej <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/> (dostęp: 31.10.2010).
- Dokument programowy Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013 Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, dostępny na stronie internetowej <http://www.efs.gov.pl> (dostęp: 31.10.2010).
- Dokument programowy Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013 Ministerstwa Rozwoju Regionalnego z dn. 1 czerwca 2010 r., dostępny na stronie internetowej <http://www.efs.gov.pl> (dostęp: 31.10.2010).
- Domańska M., *Zatrudnialność i rynek pracy jak przygotować się do dokonywania właściwych wyborów*, [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MD\\_zatrudnialnosc\\_091109.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MD_zatrudnialnosc_091109.pdf) (dostęp: 15.10.2010).
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 111 z dnia 6.05.2008 r., s. 3.
- EFQM – Ocena doskonałości. Praktyczne wskazówki dotyczące samooceny*, Krajowa Organizacja Partnerska EFQM, Warszawa 1999.
- European Commission. *Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies*. Final Report of the Expert Group, March 2008, [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/entr\\_highed\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/entr_highed_en.pdf) (dostęp: 25.11.2010).
- Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – realizacja celów. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 20 maja 2005 r., za: <http://www.nauka.gov.pl> (dostęp: 22.09.2010).

- Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS). Krótki przewodnik opracowany na podstawie przewodnika „Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów i Suplement do Dyplomu” wydanego w roku 2004 przez Komisję Europejską, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Program Socrates-Erasmus, Warszawa 2006.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK), Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2008.
- Fisher R., Ury W., Patton B., *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*, PWE, Warszawa 2009.
- Friedbreg E., Musselin Ch., *Le gouvernement des universités. Perspectives comparatives*, L'Harmattan, Paris 1992.
- Gibbons M., Limoges C., Nowotny H. i in., *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage Publications, London 1994.
- Giving Knowledge for Free. The Emergence of Open Educational Resources*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris 2007.
- Godziszewski B., *Zdolność polskich przedsiębiorstw do konkurowania w świetle zasobowej teorii firmy [w:] Dostosowanie polskich przedsiębiorstw i instytucji do wymogów gospodarki rynkowej. Relacje z otoczeniem*, red. R. Rutka, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego”, Gdańsk 2003.
- Goff Le J., *Kultura średniowiecznej Europy*, Wydawnictwo Marabut, Oficyna Wydawnicza Volumen, Gdańsk–Warszawa 2002.
- Goff Le J., *Turniej metafor*, „Forum” 1990, nr 1309, z dnia 26.08.1990.
- Grant D., Mergen E., Widrick S., *A Comparative Analysis of Quality Management in US and International Universities*, „Total Quality Management & Business Excellence” 2004, nr 15 (4), s. 423–438.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Grzelak T., *Sektor kapitału ryzyka (VC/PE) w Europie*, „Problemy Zarządzania” 2005, nr 2, za: <http://www.pz.wz.uw.edu.pl/issue8/09.pdf> (dostęp: 12.12.2010).
- Guidance on the concept and use of the process approach for management systems, 2004, <http://www.iso.org> (dostęp: 15.11.2010).
- Hatch M.J., *Teoria organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Henderson J., McAdam R., Leonard D., *Reflecting on TQM Based University/ Industry Partnership: Contribution to Research Methodology and Industrial Learning*, „Management Decision” 2006, nr 44 (10), s. 1422–1440.
- Hides M.T., Davies J., Jackson S., *Implementation of EFQM Model Self-Assessment in the Higher Education Sector – Lessons Learned from Other Sector*, „TQM Magazine” 2004, nr 16 (3), s. 194–201.
- International Workshop Agreement – IWA 2:2007, Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001 : 2000 in education, <http://www.sio.org/iso/standards-development/iso-iwa-deli> (dostęp: 22.06.10).
- ISO 9001:2008 – Quality management systems – Requirements.



- IWA 2:2007. Quality management systems – Guidelines for the application of ISO 9001:2000 in education.
- Iwanowska-Mačkowiak M., *Programy edukacyjne i zawodowe w Unii Europejskiej*, Wyd. C.H. Beck, Warszawa 2006.
- Jabłeczka J., *Koordynacja badań akademickich. Teorie, koncepcje i rzeczywistość*, CBPNiSzW, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2002.
- Jacobsen J., *Leading Faculty and Staff to a Baldrige-Based School*, „Journal of Quality and Participation” 2006, nr 29 (4), s. 8–10.
- Jasiczak J., *Akredytacja a certyfikacja systemów edukacyjnych, zmiana kultury organizacji przy wdrażaniu systemów zarządzania jakością [w:] Jakość w badaniach i dydaktyce szkół wyższych*, red. S. Doroszewicz, A. Kobylińska, SGH, Warszawa 2007.
- Jedynak P., *System zarządzania jakością w rozwoju jednostki edukacyjnej [w:] Wybory strategiczne w przedsiębiorstwach. Uwarunkowania i rezultaty*, Uniwersytet Ekonomiczny, Poznań (w druku).
- Jose J., de Juana-Espinosa S., *EFQM Model Self-Assessment Using a Questioners Approach in University Administrative Service*, „TQM Magazine” 2007, nr 19 (6), s. 604–616.
- Karmańska A., *Prezentacja przedstawiona podczas seminarium „Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia”*, SGH, Warszawa 2010.
- Kennedy D., *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, University College Cork, Ireland 2007.
- Kicińska-Habior M., *Prezentacja przygotowana na posiedzenie Senatu UW, 21.04.2010 r., Informacje dotyczące wprowadzenia nowego formularza opisu przedmiotu – „sylabusu” na Uniwersytecie Warszawskim*, za: [http://www.bjk.uw.edu.pl/files/ppt/2010\\_04\\_22\\_sylabus\\_senat.ppt](http://www.bjk.uw.edu.pl/files/ppt/2010_04_22_sylabus_senat.ppt) (dostęp: 23.10.2010).
- Klein S.J., Rosenberg N., *An Overview of Innovation [w:] The Positive Sum Strategy. Harnessing Technology for Economic Growth*, National Academy of Sciences, Washington, DC 1986, za: <http://fermat.nap.edu/books/0309036305/html/269.html> (dostęp: 12.12.2010).
- Koch J.V., Fisher L.F.J., *Higher Education and Total Quality Management*, „Total Quality Management” 1998, nr 9 (8), s. 659–668.
- Kodeks: Dobre praktyki w szkołach wyższych*, KRASP, FRP, Wydawnictwo UJ, Kraków 2007.
- Kołowrocki K., *Na uczelniach źle się dzieje* (wywiad), „Gazeta Wyborcza – Trójmiasto”, z dnia 23.10.2009.
- Skawińska E. (red.), *Konkurencyjność przedsiębiorstw – nowe podejście*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Kożuch A., *Zmiany zachowań organizacyjnych w kontekście modernizacji urzędów samorządowych*, „Współczesne Zarządzanie” 2011, nr 2.
- Kożuch B., *Nauka o organizacji*, CeDeWu, Warszawa 2007.
- Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2005.
- Kożusznik B., *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa 2007.

- Koźmiński A.K., Piotrowski W. (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Krajewska A., *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński – to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MENiS, Warszawa 2004.
- Kraśniewski A., *Projektowanie programu studiów w oparciu o efekty kształcenia. Prezentacja przedstawiona podczas seminarium „Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia”*, Warszawa, 15.10.2010, za: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/2010I015\\_SGH\\_AK.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/2010I015_SGH_AK.pdf) (dostęp: 5.11.2011).
- Król H., Ludwicyński A. (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Kuc R.B., Moczyłowska J.M., *Zachowania organizacyjne*, Difin, Warszawa 2009.
- Kwiatkowski S., *Spoleczeństwo Innowacyjne*, PWN, Warszawa 1990.
- Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.), *Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych. Projektowanie i stosowanie*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2003.
- Kwiatkowski S.M., Woźniak I. (red.), *Krajowe Standardy Kwalifikacji Zawodowych. Kontekst europejski*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2004.
- Leathers D.G., *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Leja K., *Uniwersytet organizacją służącą społeczeństwu [w:] Społeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Politechnika Gdańska, Gdańsk 2008.
- Leja K., *Uniwersytet społecznie odpowiedzialny – próba ujęcia systemowego*, „Współczesne Zarządzanie” 2009, nr 2.
- Łucewicz J., *Organizacyjne zachowania człowieka*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 1999.
- Madu Ch.N., Kuei Ch.-H., *Total Quality Management in the University: A Quality Code of Honor*, „Total Quality Management” 1994, nr 5 (6), s. 375–390.
- Martin B.R., Irvin I., *Research Foresight: Priority-Setting in Science*, Pinter Publisher, London–New York 1989.
- Martínez-Costa M., Martínez-Lorente A.R., Choi T.Y., *Simultaneous Consideration of TQM and ISO 9000 on Performance and Motivation: An Empirical Study of Spanish Companies*, „International Journal of Production Economics” 2008, nr 113 (1), s. 23–39.
- Matczewski A., Rychlicka A., *Praca w sieci a procesy innowacyjne*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1997, nr 3, s. 277–292.
- Michalski E., *Zarządzanie. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2008.

- Millward Brown SMG/KRC, *Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyżacji*, Warszawa 2010.
- Miner J.B., *Organizational Behaviour. Performance and Productivity*, Random House, New York 1988.
- Model doskonałości EFQM*, Wyd. Krajowa Organizacja Partnerska, Warszawa 2004.
- Moore J., *The Death of Competition: Leadership and Strategy in Age of Business Ecosystems*, Harperbusiness, New York 1997.
- Mullins L.J., *Management and Organisational Behaviour*, Prentice Hall, London 2007.
- Nahotko M., *Nauczanie zdalne (e-learnig) w Polskich szkołach wyższych*, Seria III: e-Publikacje Instytutu INiB, Uniwersytet Jagielloński, 2006, red. M. Kocójowa, Nr 2. E-WŁĄCZENIE CZY E-WYOBOWIĄZANIE?
- Natarajan R., Barger B., *Improving Performance through the Baldrige Organizational Profile: An Application in Business Education*, „Academy of Educational Leadership Journal” 2008, nr 12, s. 63–82.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
- Nutt P., Backoff R., *Organizational Publicness and Its Implications for Strategic Management*, „Journal of Public Administration Research and Theory” 1993, nr 3.
- Ocena doskonałości – Pierwsze kroki – metoda kwestionariuszowa*, Krajowa Organizacja Partnerska EFQM, Warszawa 2004.
- Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, red. E. Chmielecka, Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa 2009.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.
- Olejniczak W., *O wyższości akredytacji społecznej nad państwową [w:] Akredytacja programów dydaktycznych i uczelni jedną z dróg podniesienia jakości nauczania. Materiały konferencyjne*, red. J. Dietl, Z. Sapijaszka, Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2002.
- Opis efektów kształcenia w obszarze nauk społecznych, Warszawa 12.03.2010r., za: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/ministerstwo/Aktualnosci/20100531\\_KRK\\_konferencja/20100531\\_LO\\_nauki\\_spoleczne.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Aktualnosci/20100531_KRK_konferencja/20100531_LO_nauki_spoleczne.pdf) (dostęp: 26.10.2010).
- Pajestka J., *Polskie frustracje i wyzwania*, Polska Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1991.
- Pilarczyk B., Zieliński M., *Badanie opinii studentów jako przesłanka doskonalenia jakości kształcenia [w:] Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą*, red. G. Nowaczyk, P. Lisiecki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 2006.
- Placha J., *O lepszą jakość uczenia się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010.
- Pluta-Olearnik M., *Rozwój nowych form edukacji na poziomie wyższym – wyzwania i szanse dla polskich uczelni [w:] Marketing szkół wyższych*, red. G. Nowaczyk, M. Kolasiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004.
- PN-EN ISO 9001:2009, Systemy zarządzania jakością – Wymagania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

- Polskie szkolnictwo wyższe: stan, uwarunkowania i perspektywy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Program nauczania i plan studiów pierwszego i drugiego stopnia w SGH. Informator 2010/2011*, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Warszawa 2010.
- Program Rozwoju Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ*.
- Projekt nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw z dnia 14.09.2010*.
- Projekt z dnia 10 września 2010 r. ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw*, [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gAllery/10/85/10858/20100910\\_projekt\\_ustawy\\_szkolnictwo\\_wyzsze.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/10/85/10858/20100910_projekt_ustawy_szkolnictwo_wyzsze.pdf) (dostęp: 31.10.2010).
- Pronobis K., *Europejskie Ramy Kwalifikacji a kształcenie zawodowe w podmiotach integracji społecznej*, <http://ensie.x004.xtrasite.be/LinkClick.aspx?fileticket=4A-35444A757245615043633D&tabid=1235&stats=false> (dostęp: 15.10.2010).
- Próchnicka M., *Efekty uczenia się. Definicja i rola w kształtowaniu programów studiów*, Prezentacja przygotowana na seminarium „Elementy Procesu Bolońskiego w doradztwie zawodowym dla studentów i absolwentów uczelni wyższych”, AGH, Kraków, 11.02.2010, za: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MPR\\_LO\\_110210.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MPR_LO_110210.pdf) (dostęp: 27.10.2010).
- Próchnicka M., *Projektowanie programów studiów w oparciu o efekty kształcenia zdefiniowane dla obszarów kształcenia*, Prezentacja przedstawiona podczas seminarium „Krajowe Ramy Kwalifikacji. Budowa programów studiów na bazie efektów kształcenia”, Politechnika Gdańska, Gdańsk, 20.10.2010, za: [http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Finansowanie/fundusze\\_europejskie/PO\\_KL/KRK/20101018\\_PG\\_sesja\\_plenarna\\_M\\_Prochnicka\\_20102010.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/KRK/20101018_PG_sesja_plenarna_M_Prochnicka_20102010.pdf) (dostęp: 9.11.2010).
- Putkiewicz E., *Prezentacja „Taksonomia Benjamin Blooma”*, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, [http://www.bjk.uw.edu.pl/index.php?display=archiwum/2009/2009\\_03\\_05\\_konferencja](http://www.bjk.uw.edu.pl/index.php?display=archiwum/2009/2009_03_05_konferencja) (dostęp: 23.10.2010).
- Quinn R.E., Faerman S.R., Thompson M.P. i in., *Profesjonalne zarządzanie*, PWE, Warszawa 2007.
- Ramowa struktura kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji Danii, Kopenhaga 2005.
- Ratajczak P., Sojkin B., *Kształtowanie pozycji konkurencyjności szkoły wyższej i jej oferty edukacyjnej* [w:] *Marketing szkół wyższych*, red. G. Nowaczyk, M. Kolasiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004.
- Ratajczak Z., *Między dżunglą a ogrodem*, „Forum Akademickie” 1998, nr 7–8.
- Robbins S.P., *Zachowania w organizacji*, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- Rollison D., *Organisational Behaviour and Analysis. An Integrated Approach*, Prentice Hall, London 2008.

- Rozmus A. (red.), *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12.07.2007 r. w sprawie standardów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, aby prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki.*
- Rzycka O., *Niezwykła moc zadawania pytań w zarządzaniu ludźmi*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010.
- Sakthivel P.B., Rajendran G., Raju R., *TQM Implementation and Student's Satisfaction of Academic Performance*, „The TQM Magazine” 2005, nr 17 (6), s. 573–589.
- Schultz D.P., Schultz S.E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Selection and use of the ISO 9000 family of standards*, 2009, International Organization for Standardization, za: [http://www.iso.org/iso\\_9000\\_selection\\_and\\_use-2009](http://www.iso.org/iso_9000_selection_and_use-2009) (dostęp: 27.11.2010).
- Sikorski Cz., *Zachowania ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Sławiński S. na podstawie materiałów wypracowanych przez Zespół Ekspertów ds. KRK, Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Podstawowe informacje.
- Sowa K.Z., *Gdy myślę uniwersytet...*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.
- Stalewski T. (red.), *Jakość kształcenia na kierunku Zarządzanie i Marketing*, Difin, Warszawa 2005.
- Sprawozdanie Roczne Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego za 2009 r.*, Kraków 2010.
- Statut Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, uchwalony w dniu 18 maja 2006 roku przez Senat Uczelni.
- Statut Uniwersytetu Jagiellońskiego, uchwalony dnia 7 czerwca 2006 roku przez Senat Uczelni.
- Statut Uniwersytetu Zielonogórskiego, uchwalony dnia 31 maja 2006 oraz zmieniony 27.01.2010 roku przez Senat Uczelni.
- Steininger D.J., *Why Quality Initiatives Are Failing: The Need to Address the Foundation of Human Motivation*, „Human Resources Management” 1994, nr 4 (33), s. 601–616.
- Steward J., Ranson S., *Management in a Public Domain*, „Public Money and Management” 1988, nr 8.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Ernest & Young, Instytut Badań na Gospodarką Rynkową, za: [www.krasp.org.pl/pliki/19a67904ae9f85ee1e0c5abefe2535eb.pdf](http://www.krasp.org.pl/pliki/19a67904ae9f85ee1e0c5abefe2535eb.pdf) (dostęp: 15.10.2010).
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020, projekt środowiskowy*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Strategia Rozwoju Województwa Małopolskiego 2011–2020*, Projekt nr 2 z dnia 12 października 2010 r., za: [http://www.malopolskie.pl/Pliki/2010/SRWM\\_2020\\_II\\_PO\\_ZWM.pdf](http://www.malopolskie.pl/Pliki/2010/SRWM_2020_II_PO_ZWM.pdf) (dostęp: 18.10.2010).

- Stróżyński K., *Jakość pracy szkoły praktycznie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 2003.
- Summers L.H., DeLong J.B., *Nowe reguły dla nowej gospodarki*, „Rzeczpospolita”. *Ekonomia*, z dnia 15.06.2002.
- Szczepańska-Woszczyzna K., *Wykształcenie absolwentów elektem pozycji rynkowej uczelni* [w:] *Marketing szkół wyższych*, red. G. Nowaczyk, M. Kolasiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 2004.
- Sztejnberg A., *Komunikacja między nauczycielem a uczniem w procesie edukacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.
- Szymański J.M., *Zmiany globalne i globalne zagrożenia*, za: <http://pracownia.org.pl/dzikiel-zycie-numery-archiwalne,2206,article,3787> (dostęp: 12.12.2010).
- Template Business, *Rezultaty Projektu TUNING i ich znaczenie dla tworzenia elastycznych programów studiów bazujących na efektach uczenia się i systemie ECTS*, Materiały konferencyjne na CD, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Kraków, 19.06.2009.
- Tendej J., *Szkoła wobec nowych wyzwań edukacyjnych – przygotowanie do życia* [w:] *Jakość w systemie edukacji. Quality in the educational system*, red. B. Muchacka, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Nowy Sącz 2009.
- Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Difin, Warszawa 2009.
- Thierry D., Sauret C., *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwie w procesach zmian*, Poltext, Warszawa 1994.
- TUNING. *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński. Wprowadzenie do projektu*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji i Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, Warszawa 2008, za: [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General\\_brochure\\_Polish\\_version.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_Polish_version.pdf) (dostęp: 20.10.2010).
- Tutko M., *Ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym* [w:] *Komunikacja i jakość w zarządzaniu*, red. T. Wawak, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
- Uchwała nr 240 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 20 czerwca 2007 r. w sprawie zapewnienia i doskonalenia jakości kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim, <http://www.uj.edu.pl/dydaktyka/jakosc> (dostęp: 27.11.2010).
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym, Dz.U. 1990 r. nr 65, poz. 385 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. z 2005 r. nr 164, poz. 1365, z 2006 r. nr 46, poz. 328, art. 111, ust. 1–4.
- Valade M.J. et al., *Regards sur l'enseignement supérieur et l'action culturelle des États-Unis: l'autonomie au service de la diversité*. Rapport d'information N° 239 (2006–2007). Commission des affaires culturelles de Senat, Paris, 14.02.2007.
- Vanagas P., Vanagas M., *Development of Total Quality Management in Kaunas University of Technology*, „Engineering Economics” 2008, nr 5994, s. 67–75.
- Vazzana G., Elfrik J., Bachman D.P., *A Longitudinal Study of Total Quality Management Processes in Business College*, „Journal of Education for Business” 2000, nr 76 (2), s. 69–75.

- Vazzana G.S., Winter J.K., *Can TQM Fill a Gap in Higher Education?*, „Journal of Education for Business” 1997, nr 72 (5), s. 313–317.
- Vitry D. (red.), *L'état de l'enseignement supérieur et de la Recherche en France*. N° 2, 4-ème trimestre. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. DEPP/Département de la valorisation et de l'édition, Paris 2008.
- Walkowiak R., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Kompetencje, nowe trendy, efektywność*, Wydawnictwo Dom Organizatora, Toruń 2007.
- Wawak T., *Zarządzanie w szkole wyższej*. Raport z badań zrealizowanych pod kierunkiem T. Wawaka w ramach projektu badawczego finansowanego z budżetowej rezerwy na badania własne (WRBW). Temat 1. *Model projekcyjnej restrukturyzacji zarządzania w szkole wyższej. Część empiryczna*, s. 1.
- Wawak T., *Jakość zarządzania w administracji samorządowej [w:] Koncepcje zarządzania jakością. Doświadczenia i perspektywy*, red. T. Sikora, Wydawnictwo Naukowe PTTZ, Kraków 2008, s. 216–218.
- Wawak T., *Jakość zarządzania [w:] Współczesne paradygmaty. Nauka o zarządzaniu pracy*, red. W. Kowalczewski, Difin, Warszawa 2008, s. 121–122.
- Wawak T., *Agencje zewnętrznego zapewnienia jakości w systemie oceny zgodności w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego [w:] Systemy zapewniania jakości w szkolnictwie – aspekty praktyczne*, red. D. Wosik, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 2007, s. 99–112.
- Wawak T., *Doskonalenie jakości zarządzania w szkole wyższej [w:] Doskonalenie systemów zarządzania w społeczeństwie informacyjnym*, red. A. Stabryła, Akademia Ekonomiczna w Krakowie, Kraków 2006.
- Wawrzyniak B., *Odnawianie przedsiębiorstwa. Na spotkanie XXI wieku*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Poltext, Warszawa 1999.
- Weinstein L., *The Application of a Total Quality Management Approach to Support Student Recruitment in Schools of Music*, „Journal of Higher Education Policy & Management” 2009, nr 31 (4), s. 367–377.
- Whiddett S., Hollyforde S., *Modele kompetencyjne w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- Zalewski R. (red.), *Wielkopolska jakość w perspektywie europejskiej*, Komisja Nauk Towaroznawczych, Oddział Polskiej Akademii Nauk, Poznań 2005.
- Wilczyński M., Podstawowe zmiany w szkolnictwie wyższym związane z Procesem Bolońskim, za: [http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MW\\_PB\\_25-260210.pdf](http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/MW_PB_25-260210.pdf) (dostęp: 19.10.2010).
- Wojnarowska M., Wróbel P., *Uwarunkowania zarządzania wiedzą w szkołach wyższych*, za: [http://www.e-mentor.edu.pl/artukul\\_v2.php?numer=32&id=697](http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=32&id=697) (dostęp: 12.08.2010).
- Woodruffe Ch., *Ośrodki oceny i rozwoju. Narzędzia analizy i doskonalenia kompetencji pracowników*, Oficyna Wydawnicza, Kraków 2003.
- Woźniak I., Kramek Z., *Porównywalność i uznawalność dyplomów w Unii Europejskiej [w:] Problemy standaryzacji w edukacji*, red. M. Bogaj, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.

- Wyrozębski P., *Podejście do tworzenia programów nauczania oparte na efektach kształcenia*, E-mentor 3/2009, za: [http://www.e-mentor.edu.pl/30,651,Podejscie\\_do\\_tworzenia\\_programow\\_nauczania\\_oparte\\_na\\_efektach\\_ksztalcenia.html](http://www.e-mentor.edu.pl/30,651,Podejscie_do_tworzenia_programow_nauczania_oparte_na_efektach_ksztalcenia.html) (dostęp: 14.04.2010).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2008/C 111/01).
- Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*, [http://www.bip.nauka.gov.pl/\\_gAllery/73/10/7310/20091030\\_EEE\\_zalozenia\\_po\\_RM.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/_gAllery/73/10/7310/20091030_EEE_zalozenia_po_RM.pdf) (dostęp: 6.01.2010).
- Zarządzanie szkolnictwem wyższym w Europie, Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Zarządzenie nr 11 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 19 lutego 2010 r. w sprawie opisu przedmiotu w Uniwersyteckim Katalogu Przedmiotów zamieszczonym w Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studiów (USOS) i zgodnym ze standardami Europejskiego Systemu Transferu i Akumulacji Punktów (ECTS), za: <http://www.ifk.uw.edu.pl/formularzz11.pdf> (dostęp: 27.10.2010).
- Zarządzenie nr 36 Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego z 8 czerwca 2010 r. w sprawie zasad i metod wdrażania uczelnianego systemu doskonalenia jakości kształcenia, [http://www.uw.edu.pl/jakosc\\_ksztal](http://www.uw.edu.pl/jakosc_ksztal) (dostęp: 27.11.2010).
- Zawadzki M., *Kilka uwag na temat autonomizacji jako patologii organizacyjnej uczelni państwowych w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2009, nr 2/34.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, PWN, Warszawa 1969.

#### STRONY INTERNETOWE:

- <http://www.tvp.info/informacje/nauka/szybki-pociag-pomyka-przez-chiny> (dostęp: 16.12.2010).
- <http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/pl/gospodarka/main-content-06/przewaga-technologiczna-w-wielu-branach.html> (dostęp: 16.12.2010).
- [http://www.gouvernement.lu/salle\\_presse/actualite/2006/01/20Biltgen\\_fnr\\_foresight/index.html](http://www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2006/01/20Biltgen_fnr_foresight/index.html) (dostęp: 12.12.2010).
- [http://www.inwestycje.pl/private\\_equity\\_venture\\_capital/kapital\\_wysokiego\\_ryzyka;2920.html](http://www.inwestycje.pl/private_equity_venture_capital/kapital_wysokiego_ryzyka;2920.html) (dostęp: 27.02.2007).
- <http://www.telecom-paristech.fr/recherche/laboratoires-communs.html#c1709> (dostęp: 25.11.2010).
- [http://www.ncbir.pl/www/index.php?option=com\\_content&task=view&id=829&Itemid=1/](http://www.ncbir.pl/www/index.php?option=com_content&task=view&id=829&Itemid=1/) (dostęp: 31.10.2010).
- <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/> (dostęp: 31.10.2010).



- <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji/> (dostęp: 31.10.2010).
- <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-polskiego-szkolnictwa-wyzszego/> (dostęp: 26.10.2010).
- <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-polskiego-szkolnictwa-wyzszego/> (dostęp: 31.10.2010).
- <http://www.rgs.w.edu.pl/?q=node/785> (dostęp: 26.10.2010).
- <https://dziekanat.sgh.waw.pl/index.php3?par1=BUT013&par2=110640-0007&par3=D20101> (dostęp: 27.10.2010).
- Strona internetowa Uniwersytetu Jagiellońskiego <http://www.uj.edu.pl> (dostęp: 10.10.2010).
- Strona internetowa Wydziału Ekonomii i Zarządzania Uniwersytetu Zielonogórskiego <http://www.wez.uz.zgora.pl>. (dostęp: 24.10.2010).
- Strona internetowa Wydziału Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu <http://www.ue.wroc.pl>. (dostęp: 28.10.2010).
- <http://sjp.pwn.pl/lista.php?co=komunikacja>.

REDAKTOR PROWADZĄCY

*Mirosław Ruszkiewicz*

ADIUSTACJA

*Agnieszka Toczko-Rak*

KOREKTA

*Grzegorz Bogdał*

SKŁAD I ŁAMANIE

*Anna Basista*



786714

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-631-18-81, 12-631-18-82, fax 12-631-18-83