

Ewa **Chmielecka**, Barbara **Minkiewicz**, Elżbieta **Moskalewicz-Ziółkowska**

Jakość kształcenia i jej ocena w Szkole Głównej Handlowej

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

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

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

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

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

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

Reformy w wyższym szkolnictwie ekonomicznym a jakość kształcenia

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

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

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

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

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

Przy braku centralnych mechanizmów doskonalenia kształcenia, środowiska nauczycieli ekonomii i zarządzania rozpoczęły samodzielne budowanie struktur mogących sprzyjać re- formom w skali ponaduczelnianej. Podjęto wiele inicjatyw o zasięgu ogólnopolskim, sprzy- jających doskonaleniu kształcenia, a zarazem stanowiących zaczątki ponaduczelnianych struktur poziomych, które mają służyć doskonaleniu i samoocenie jakości. Mowa tu przede wszystkim o Zespole Koordynacyjnym ds. Reformy Studiów Ekonomicznych czy Stowarzy- szeniu Edukacji Menedżerskiej FORUM.

Można więc bez wahania powiedzieć, że zmiany społeczne i gospodarcze, które zaszły w Polsce w ubiegłych latach, wyzwoliły bardzo silną motywację do podnoszenia jakości stu- diów ekonomicznych. Szkoła Główna Handlowa jest jedną z tych uczelni, które skutecznie wykorzystują możliwości reformowania stworzone przez ustawę z 1991 r.¹ Czy wprowadzo-

¹ Zainteresowanych szczegółami reformy systemu dydaktyki w Szkole Głównej Handlowej odsyłamy do artykułu E. Chmieleckiej: *Katalog Szkoły Głównej Handlowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 1.

ne reformy zaowocowały podniesieniem jakości kształcenia? Jak oceniano tę jakość? O tych sprawach mówimy w dalszym ciągu tekstu.

Mechanizmy kształtowania jakości wprowadzone przez reformę

Przy formułowaniu celu reformy nauczania w Szkole Głównej Handlowej o jakości kształcenia mówiono w sposób bezpośredni, stawiając przed reformą zadania, które miały prowadzić do dostosowania kształcenia ekonomistów do wymagań zmieniającej się gospodarki. Dążenie do doskonalenia formuły egzaminów wstępnych, programów, metod nauczania, form organizacji dydaktyki w Uczelni to *de facto* dążenie do utrzymania wysokiego standardu edukacji.

Czy i z jakim skutkiem rozwiązania przyjęte w SGH realizują to zadanie? Czy prowadzą one do tego, aby oferta dydaktyczna Szkoły miała dobry światowy poziom? (Chodzi zarówno o wysoki poziom merytoryczny, jak i o nowoczesny sposób realizacji tworzących ją ofert zajęć). Poniżej podejmujemy próbę odpowiedzi na te pytania.

Mechanizmy konkurencji

Jednym z największych osiągnięć reformy w SGH jest indywidualizacja procesu studiowania, a także tworzenia oferty dydaktycznej. Indywidualizacji towarzyszy możliwość dokonywania wyborów, a tym samym – konkurencja.

Studenci SGH mają prawo:

- wyboru wykładów spośród osób wskazanych w katalogu zajęć Studium Podstawowego. Niestety, z oczywistych względów, wybór musi być ograniczony. Ustalane są górne limity przyjęć na poszczególne zajęcia oraz limity dolne, warunkujące uruchomienie zajęć. O dostaniu się do wybranego wykładowcy decyduje najczęściej miejsce studenta na liście rankingowej sporządzonej na podstawie wyników egzaminów wstępnych;

- wyboru wykładowców i zajęć z obszernej oferty dydaktycznej zawartej w wydawanym corocznie *Informatorze SGH*. I tu o możliwości wyboru decyduje lista rankingowa sporządzona na podstawie średniej ocen z sesji, a dodatkowo – znajomość języków obcych, oceny z „prerekwizytów” (czyli zajęć, które trzeba zaliczyć, aby móc uczęszczać na inne zajęcia) lub inne wymagania formułowane czasem przez wykładowców;

- wyboru jednego z oferowanych kierunków studiów i typu dyplomu, jaki chcą uzyskać (bez konieczności informowania kogokolwiek o swoich preferencjach). Mogą także tak skonstruować ścieżkę studiów, aby w tym samym czasie – przy nieco większym nakładzie pracy – otrzymać dyplom dwóch kierunków. Jest oczywiste, że i w tym przypadku większe szanse mają lepsi studenci, ponieważ to oni – w pierwszej kolejności – przyjmowani są na wybrane przez siebie wykłady;

- skorzystania z oferowanych przez Uczelnię tzw. studiów specjalnych, organizowanych we współpracy z partnerami zagranicznymi i uprawniających do uzyskania dodatkowych dyplomów obu uczelni. I tu – co oczywiste – istnieje większe prawdopodobieństwo, że pisemne testy egzaminacyjne zdadzą przede wszystkim ci studenci, którzy zajmują czołowe lokaty na listach rankinowych.

Wykładowcy SGH mają prawo:

- ustalania tematyki zajęć zgłoszonych do *Informatora SGH*². Zajęcia z danego przedmiotu (jednoimienne) prowadzone są zwykle przez kilku wykładowców, a o ich uruchomieniu decyduje liczba studentów, którzy wskazali je w deklaracjach. Preferencje studentów są jednoznaczne: wybierają zajęcia najlepiej prowadzone i równocześnie takie, na których można nauczyć się najwięcej³. Skłania to wykładowców zarówno do popularyzowania swoich zajęć, jak i do doskonalenia ich programów oraz unowocześniania stosowanych metod nauczania;

- dokonywania wyboru słuchaczy wykładów, ćwiczeń i seminariów. W przypadku zajęć obleganych (a więc o wyższej jakości) niewspółmiernie wzrasta szansa doboru lepszych studentów;

- zgłaszania propozycji zajęć do programu Studium Zaocznego i do programu *Master of Business Administration* (MBA), niezależnie od zajęć prowadzonych na studiach dziennych. Realizacja jednych i drugich zajęć jest – przynajmniej teoretycznie – uzależniona od ich jakości, a zatem również od merytorycznego przygotowania wykładowców.

Jak z tego wynika, wprowadzenie możliwości wyboru w sposób naturalny wyzwala mechanizmy konkurencji, zarówno między studentami, jak i nauczycielami akademickimi. Głównym kryterium, które decyduje o zajmowaniu w niej czołowych lokat (wraz ze wszystkimi konsekwencjami, które idą w ślad za tym) jest *jakość*.

System opieki naukowo-dydaktycznej (tutoriat)

Odejście w SGH od modelu specjalizacji o charakterze planowym (zinstytucjonalizowanym) i przyjęcie modelu specjalizacji dydaktycznej o charakterze wynikowym (w efekcie wyborów dokonywanych przez studentów) wymaga obecności tutora przy konstruowaniu przez studentów indywidualnych ścieżek studiowania. W celu realizacji tej funkcji (a zwłaszcza pomocy przy wyborze ścieżki studiów, sprawdzania prawidłowości wyborów przedmiotów dokonanych przez studentów i ewentualnego korygowania ich) wyodrębniono dwie instytucje: tutorów indywidualnych i kierunkowe punkty konsultacyjne, w których pełnią dyżury konsultanci oddelegowani przez kolegia. Każda z tych instytucji opiera się na nieco innych zasadach, ale zarówno jedna, jak i druga w znaczący sposób wpływają na efektywność kształcenia.

² Tematyka zgłaszanych zajęć nie musi być zdeterminowana formalną przynależnością do katedry, ale może być wyrazem kompetencji i aktualnych zainteresowań badawczych nauczycieli akademickich.

³ W ramach projektu badawczego „Zmiana modelu kształcenia ekonomistów na przykładzie Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie”, finansowanego z funduszy KBN, pracownicy Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych przeprowadzili w kwietniu 1994 r. badania nad funkcjonowaniem Studium Podstawowego SGH. Skonstruowane zostały ankiety dla studentów IV semestru studiów, nauczycieli prowadzących zajęcia w Studium Podstawowym, członków komisji senackich (Programowej i ds. Reformy) oraz kwestionariusz wywiadu z koordynatorami przedmiotów. Podstawą wnioskowania były odpowiedzi 398 studentów (38,2% ogółu studentów IV semestru), 63 nauczycieli akademickich (34,8% ogółu wykładowców Studium Podstawowego), 19 członków komisji senackich (ponad 60%) i 14, a więc wszystkich koordynatorów przedmiotów. Z przeprowadzonych badań wynika, że studenci wybierając zajęcia zwracają uwagę przede wszystkim na sposób ich prowadzenia (opinia 2/3 respondentów) oraz ich efektywność (opinia 40% badanych).

Standaryzacja

Z dużą swobodą formowania oferty dydaktycznej nie zawsze łączy się jej najwyższa jakość (co potwierdziły wyniki prowadzonych badań), stąd też konieczność standaryzacji, zarówno programów, jak i egzaminów. Ponieważ standardowy program wszystkich przedmiotów realizowanych w ramach Studium Podstawowego gwarantuje niezbędny kanon wiedzy, powinien on być podstawą do opracowania własnego programu przez wykładowców. I – w przypadku wielu przedmiotów – jest. Za standard programu – zgodnie z decyzją Senatu – odpowiadają koordynatorzy przedmiotów tworzących ofertę Studium, a opracowuje go najczęściej albo zespół wykładowców tego przedmiotu, albo grupa pracowników odpowiedniej katedry SGH. Zgodnie z uchwałą Senatu z 22 czerwca 1994 r. na koordynatorów powołani zostali kierownicy właściwych katedr, a w przypadku kilku katedr jednoimiennych – wspólnie ich kierownicy. Podejmują oni również decyzje o standardzie egzaminów i obsadzie zajęć.

Troska o wysoki poziom merytoryczny oferty na etapie Studium Dyplomowego skłoniła także do podjęcia następujących działań:

- tworzenie przez dziekana Studium Dyplomowego katalogu ramowych programów naukania z dyscyplin wykładanych w Studium;
- wypracowanie nowego formularza oferty zajęć dydaktycznych, w którym jednym z zasadniczych elementów jest rozwinięty program zajęć (syllabus). Udostępnienie studentom części sylabusu, zawierającej program w kierunkowych punktach konsultacyjnych, spowoduje, że to właśnie program stanie się jednym z głównych kryteriów wyboru przedmiotu i wykładowcy;
- wprowadzenie wymogu akceptacji (recenzowania) ofert składanych przez pracowników niesamodzielnych przez ich bezpośrednich zwierzchników.

Egzaminy wstępne

Podniesienie rangi zawodu ekonomisty, zakresu jego kompetencji i uprawnień, a także wzrost zapotrzebowania gospodarki na kształconych w tym zawodzie doprowadziły do zwiększenia zainteresowania studiami ekonomicznymi. Wzrost liczby kandydatów na studia ekonomiczne zaoczne (komercyjne) spowodował konieczność wprowadzenia i tam egzaminów wstępnych (mimo odpłatności za naukę). Formuła tych egzaminów jest nieco inna. Egzamin na studia dzienne obejmuje 4 przedmioty: matematykę, historię lub geografii i dwa języki obce. Można w sumie otrzymać 100 punktów (po 30 z matematyki, historii/geografii i pierwszego języka oraz 10 z języka drugiego). Drugi język jest dla wielu kandydatów barierą nie do pokonania. Wyniki egzaminów wstępnych wskazują, że do SGH dostają się coraz lepsi kandydaci. I tak: w 1992 r. przyjmowano już od 64 punktów, w 1993 r. – od 65, a w 1994 r. – od 69.

Zdający do Studium Zaocznego SGH, których większość stanowili nie przyjęci na studia dzienne, otrzymali specjalnie przygotowany test interdyscyplinarny, który – w założeniach – miał sprawdzać ich przydatność do studiów wyższych. Stopień trudności egzaminów na studiach dziennych i zaocznych jest różny. W dalszym ciągu więc – mimo istnienia selekcji „na wejściu” – na studia zaoczne (płatne) dostać się jest łatwiej i alternatywa: lepsze przygotowanie – egzamin – studia dzienne lub niższy poziom – kwalifikacja zamiast egzaminu – studia

płatne jest, w przypadku SGH, ciągle aktualna⁴. Jeśli ponadto weźmiemy pod uwagę fakt, że większość zdających do Studium Zaocznego stanowili nie przyjęci (bądź ci, którzy nie zdali egzaminu) na studia dzienne, to związek między poziomem wiedzy a formułą studiowania jest widoczny.

Współpraca z zagranicą

Jednym z zasadniczych kryteriów uczestnictwa w szeroko pojętej wymianie zagranicznej, zarówno studentów, jak i wykładowców, jest fachowość. Warunkiem akredytacji programów zagranicznych w polskich uczelniach jest bowiem wysoka jakość kształcenia (i istnienie pewnych mechanizmów umożliwiających kontrolę tej jakości).

Obecnie – w ramach studiów specjalnych – realizowane są w SGH już trzy programy: *Master of Business Administration* (MBA) – we współpracy z Uniwersytetem Stanu Minnesota (jakość zapewniana jest w tym przypadku przez konsultacje programów i obecność profesora zagranicznego przy egzaminie końcowym), MASTERE – we współpracy z francuską szkołą zarządzania HEC (Hautes Etudes Commerciales) (zajęcia będą prowadzone przez wykładowców francuskich, a egzamin końcowy – zdawany przed komisją egzaminacyjną złożoną z przedstawicieli SGH i HEC) i Deutsch-Polnische Akademik Forum, we współpracy z grupą uniwersytetów niemieckich.

Bariery jakości

Jak z powyższego wynika, przyjęte wraz ze startem reformy rozwiązania szczególnie oraz wyjątkowo korzystna sytuacja zewnętrzna sprzyjają wzrostowi jakości kształcenia. Prowadzone w SGH badania monitorujące reformę (które mają na celu m.in. kontrolę jakości procesu kształcenia) wskazują jednak, że nie wszystkie jej „elementy” funkcjonują tak, jak tego oczekiwano.

Nie ulega wątpliwości, że stwierdzenie istnienia i opisanie *barier jakości procesu kształcenia* pozwala im w porę przeciwdziałać. Korygowanie pewnych elementów reformy jest zgodne z przyjętym założeniem, że proces wprowadzania zmian, jego kontrola i ocena, będą trwały nieustannie, a wyniki prowadzonych badań staną się podstawą doskonalenia rozwiązań przyjętych na wstępie.

Do najistotniejszych barier można zaliczyć:

● **Bariery przy indywidualizacji.** Ograniczenie swobody wyboru zajęć/wykładowców przez studentów zarówno na etapie Studium Podstawowego, jak i Studium Dyplomowego.

Na etapie Studium Podstawowego pojawia się ono z następujących powodów:

⁴ Na Wydział Nauk Ekonomicznych UW przeprowadzono w roku 1994 jeden egzamin. O przyjęciu na studia dzienne bądź zaoczne decydowała lokata na liście sporządzonej według ocen (punktów) uzyskanych z poszczególnych przedmiotów. Ustalony limit na studia nieodpłatne zajęły pierwsze osoby z tej listy. Tu więc sytuacja była jeszcze bardziej klarowna. Wiedza kandydatów, ich jakość, decydowała o tym, czy będą płacić za naukę, czy nie.

– ponieważ zajęcia z różnych przedmiotów odbywają się równocześnie, wybór jednego z wykładowców dokonywany przez studenta warunkuje kolejne wybory, a więc jest *de facto* wyborem zespołu wykładowców poszczególnych przedmiotów;

– ustalone są górne limity przyjęć na dane zajęcia (nauczyciele wybierani najczęściej niechętnie przyjmują propozycje prowadzenia dodatkowych wykładów) oraz limity dolne – warunkujące uruchomienie zajęć;

– rozwiązania administracyjne korygujące preferencje studentów (jeśli nauczyciel, do którego nie ma zgłoszeń, chce prowadzić zajęcia, przydzielani są mu studenci, którzy nie dostali się do wykładowców wskazanych w deklaracjach);

– brak instytucji tutora/doradcy na tym etapie (mimo zapisu w *Regulaminie Studium Podstawowego*) i odpowiednio przygotowanego *Informatora* utrudnia, a czasem nawet uniemożliwia, podjęcie właściwej decyzji.

Na etapie Studium Dyplomowego swobodę wyboru ograniczają:

– dolne i górne limity przyjęć na wykłady zgłoszone do *Informatora*;

– brak ramowych programów nauczania zajęć prowadzonych w Studium, co uniemożliwia zorientowanie się w tematyce przedmiotu i metodach jego realizacji⁵, a tym samym czyni ten wybór w dużym stopniu przypadkowym.

● **Bariery przy tworzeniu oferty dydaktycznej.** Już w chwili konstruowania nowego, zreformowanego programu studiów przewidywano możliwość wprowadzania zmian w ofercie dydaktycznej⁶. Na poziomie III każdego kierunku można było wymienić co roku nie więcej niż jeden przedmiot (z grupy 6-9 przedmiotów), na poziomie IV zaś – nie więcej niż 15% przedmiotów. Ale i w tym przypadku praktyka dość znacznie odbiegała od teorii. Zmiany „ilościowe” były – w kolejnych latach – mniej więcej zgodne z ustalonymi wcześniej regułami, natomiast o zmianach jakościowych decydowały często czynniki pozamerytoryczne.

Analiza propozycji zajęć zgłaszanych do kolejnych edycji *Informatora* oraz starania koordynatorów zmierzające do zmiany istniejących minimów programowych wskazywały na wyraźne dążenie do obsadzenia przez wykładowców przedmiotów obowiązkowych bądź też do mnożenia swoich propozycji przez oferowanie zajęć o tej samej lub bardzo zbliżonej treści, pod nieco innym tytułem. Podejmowano także próby eliminacji „konkurentów” przez usunięcie ich przedmiotów z listy obligatoryjnych, i na ich miejsce wprowadzenie – po nieznacznych korektach (głównie, co oczywiste, tytułu) – innych, wykładanych przez pracowników tego samego kolegium. Aby wyeliminować te praktyki i uruchomić poprzez „zdrową” konkurencję mechanizm samodoskonalenia oferty dydaktycznej Uczelni ustalono, że bezwzględnym warunkiem przyjęcia oferty zajęć do *Informatora* powinno być złożenie sylabusu zgłaszanych wykładów według wzorca przyjętego w SGH i jednocześnie uruchomienie systemu kontroli realizacji opisanych w nim zadań.

⁵ Aby wyeliminować przypadkowość wyboru i skłonić do refleksji autorów ofert, wprowadzony został w SGH nowy formularz zgłaszanych zajęć, opracowany na wzór sylabusu.

⁶ Przeobrażenia w gospodarce oraz zmiany oczekiwań rynku pracy wymagają elastyczności kształcenia, dostosowywania oferty uczelni do potrzeb tego rynku. Założenia reformy w SGH idą w tym właśnie kierunku.

● **Bariery w funkcjonowaniu systemu opieki/tutoriatu** (zarówno w Studium Podstawowym, jak i Dyplomowym). W regulaminie studiów Studium Podstawowego przewiduje się opiekę dydaktyczną nad studentami. Do dziś jednak opiekunów/tutorów w SP nie powołano. Równocześnie stworzono studentom możliwość korzystania z pomocy Psychoddydaktycznego Ośrodka Konsultacji (w Centrum Pedagogicznym). Studenci w zdecydowanej większości (ponad 70% ankietowanych) nie korzystali z porad pracowników Ośrodka. Z przeprowadzonych przez nas badań wynika, że niespełna 50% studentów sygnalizuje potrzebę istnienia tutoriatu na tym etapie studiów, gdyż nie radzi sobie z wyborem wykładowców, a także szuka pomocy przy ustalaniu planu zajęć, wyjaśnianiu problemów związanych z funkcjonowaniem Uczelni i pośrednictwa w załatwianiu z wykładowcami kwestii spornych.

Tutorzy powołani dla studentów Studium Dyplomowego są pracownikami różnych kolegiów i można było oczekiwać, że – w jakimś stopniu – przy konstruowaniu ścieżek studiów będą mieli na uwadze ich interesy. I rzeczywiście, z wypowiedzi badanych studentów wynika, że zdarza się (choć nie jest to zjawisko masowe), iż tutorzy namawiają do wyboru innych wykładowców lub innych wykładowców, mimo prawidłowego od strony formalnej skonstruowania przez studenta ścieżki studiów (opinia co czwartego ankietowanego studenta). Ponadto – mimo corocznie organizowanych szkoleń – nie wszyscy tutorzy są odpowiednio przygotowani do pełnienia funkcji opiekuna/doradcy studenta. Część pracowników powołanych na tutorów nie pełni należycie swoich funkcji i – po upływie semestru lub wcześniej – trzeba ich zastępować innymi. Szkolenia dla tutorów organizowane są raz w roku, stąd też sygnalizowany zarówno przez studentów, jak i opiekunów brak informacji może być w jakimś stopniu pochodną tej sytuacji.

● **Bariery w zakresie standaryzacji.** Zgodnie z decyzją Senatu SGH, w Studium Podstawowym wprowadzona została reguła standaryzacji programów przedmiotów, a w ślad za tym zasada standardowych egzaminów. Program standardowy ma obejmować 70-80% zakresu przedmiotu, a pozostałe 20-30% jest do dyspozycji wykładowcy. Ustalenia dotyczące obu standardów są w gestii koordynatorów. W praktyce jednak przyjmowane są trzy rozwiązania, znacznie od siebie odbiegające:

- program niektórych przedmiotów jest realizowany zgodnie z ustalonym standardem;
- niektórzy prowadzący realizują program na podstawie standardu, ale z większym lub mniejszym marginesem swobody;
- są wykładowcy, którzy realizują własny program, niezależny od standardowego.

Ta różnorodność wskazuje, że zasada standaryzacji – zarówno programów, jak i egzaminów – nie jest powszechnie akceptowana. Nie wszyscy wykładowcy widzą potrzebę ujednoczenia programów i wymagań egzaminacyjnych w celu wyrównania szans wszystkich studentów, rzetelności sporządzanej listy rankingowej oraz kontroli jakości zajęć prowadzonych w SGH. Czy koordynatorzy (od roku akademickiego 1994/95 kierownicy katedr realizujących zajęcia z przedmiotu) będą w stanie doprowadzić do ujednoczenia programu wykładu (i standardowego egzaminu) prowadzonego przez wielu wykładowców? Czy ich uprawnienia, a raczej możliwości ich egzekwowania, są wystarczające? Pokaże to najbliższa przyszłość.

● **Bariery finansowe.** Powstawanie na rynku usług edukacyjnych uczelni niepaństwowych, a także organizowanie kursów przedmiotowych w odpowiedzi na zapotrzebowanie reformującej się gospodarki stworzyły nowe możliwości pracy dla ekonomistów – nauczycieli akademickich. Biorąc pod uwagę wysokość ich wynagrodzenia w uczelniach, nie można się

dziwić, że z tej szansy masowo korzystają⁷. Może to mieć – i najprawdopodobniej ma – negatywny wpływ na jakość ich pracy w placówkach macierzystych.

Przeciwdziałanie wszystkim tym czynnikom prowadzącym do obniżenia standardów kształcenia w SGH leży u podstaw działań podejmowanych na wszystkich szczeblach decyzyjnych w Uczelni. Wnioski przygotowywane przez komisje senackie – przede wszystkim na podstawie wyników badań monitorujących reformę – stanowią materiał, który jest podstawą korekt przyjętych wcześniej rozwiązań, dokonywanych na posiedzeniach Senatu, ale eliminacja bądź niwelowanie negatywnego wpływu na jakość nauczania niektórych z wymienionych wyżej czynników (np. wynagradzanie pracowników) nie leży w kompetencjach władz Szkoły.

Wyniki/efektywność studiów

Najprostszym i najczęściej stosowanym miernikiem jakości/efektywności kształcenia są uzyskiwane przez studentów oceny z zaliczeń i egzaminów z poszczególnych przedmiotów. Przeprowadzona analiza protokołów egzaminacyjnych⁸ pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

- **Studium Podstawowe:** sprawność kształcenia na tym etapie studiów była wysoka, w przypadku niektórych dyscyplin (nauka o państwie, języki obce, filozofia i socjologia) równa prawie 100%. Oceny niedostateczne wystawione przez wszystkich wykładowców prowadzących zajęcia w SP stanowiły tylko 2,5% wszystkich ocen. Prawie 40% w ogólnej puli ocen zajmowały noty mieszczące się w przedziale 3,0 - 3,5. Studenci otrzymali najwięcej, bo aż 43%, ocen 4,0 - 4,5. Noty najwyższe (5,0 - 5,5) stanowiły ponad 15% ogółu wystawionych ocen. Należy jednak dodać, że są wykładowcy, u których rozkład ocen znacznie odbiega od przedstawionego. I tak np. w przypadku ekonomii różnice odsetka studentów, którzy nie zaliczyli tego przedmiotu sięgają ponad 15% (od 0,5% u jednego wykładowcy wobec 15,9% u innego), a w przypadku rachunkowości i informatyki nawet ponad 30%.

Analiza wybieralności wykładowców i wystawianych przez nich ocen miała także na celu weryfikację tezy, że istnieje zależność między popularnością niektórych nauczycieli akademickich⁹ a liczbą wystawianych przez nich bardzo dobrych ocen na egzaminach i zaliczeniach. Sygnały te potwierdziły się jedynie w przypadku kilku dyscyplin (filozofii, logiki, informatyki), chociaż nie można do końca wykluczyć, że jest to zbieżność przypadkowa.

⁷ W szkołach niepaństwowych pod koniec 1994 r. stawka za godzinę zajęć sięgała nawet 1 min starych zł (poszukiwani specjaliści dyktowali właśnie takie warunki). W Studium Zaocznym SGH wynagrodzenie za godzinę zajęć uzależnione jest od stanowiska zajmowanego przez wykładowcę. I tak np. asystent otrzymuje 400 tys. zł/godz., profesor – 550 tys. zł/godz (stawki te wzrosły w porównaniu z rokiem 1993 o 50 tys. zł).

⁸ Na podstawie materiału statystycznego otrzymanego z dziekanatów Studium Podstawowego i Dyplomowego (tj. na temat obciążenia zajęciami, częstotliwości wyboru poszczególnych wykładowców i przedmiotów oraz protokołów egzaminacyjnych) pracownicy Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych przeprowadzili w maju 1994 r. następujące analizy: a) wyborów wykładowców i przedmiotów dokonywanych przez studentów SP i SD, b) zależności między popularnością niektórych wykładowców prowadzących zajęcia a ocenami wystawianymi przez nich w czasie egzaminów, c) sprawności kształcenia.

⁹ Największe różnice w „obciążeniu studentami” są wśród wykładowców statystyki (aż 1 : 15), logiki (1 : 7), najmniejsze – wśród prowadzących zajęcia z nauki o państwie (1 : 2) i historii gospodarczej (prawie 1 : 3).

● **Studium Dyplomowe:** średnia ocena studentów Studium Dyplomowego też jest wysoka. Po około 70% studentów otrzymało z obowiązkowych przedmiotów ogólnouczeniowych (poziom II) i z obowiązkowych przedmiotów kierunkowych (poziom III) ocenę równą lub wyższą niż 4,0. I tu różnice w rozkładzie ocen wystawianych przez poszczególnych wykładowców są ogromne.

Jeśli przyjąć, zgodnie z wypowiedziami studentów, że jednym z głównych kryteriów wyboru wykładowców jest jakość realizowanych przez nich zajęć (zarówno program, jak i metoda ich prowadzenia), to skala różnic w „obciążeniu studentami” pokazuje, jak znacznie zajęcia odbiegają od siebie pod tym względem. Różnica między liczbą studentów u najczęściej i najrzadziej wybieranych wykładowców obowiązkowych przedmiotów ogólnouczeniowych (II poziom) była najbardziej widoczna w przypadku: polityki gospodarczej I (49:1 w semestrze letnim i 11:1 w semestrze zimowym), mikroekonomii (8:1), międzynarodowych stosunków gospodarczych I (5:1 w semestrze letnim i 8:1 w semestrze zimowym), finansów (5:1), makroekonomii (4:1).

Do podobnych wniosków prowadzi analiza ocen uzyskanych przez studentów z obowiązkowych przedmiotów kierunkowych (poziom III), tj. wskazuje ona na wysoką sprawność studiów oraz znaczne zróżnicowanie ocen wystawianych przez poszczególnych wykładowców. Tylko 3,2% studentów nie zaliczyło wybranych przez siebie przedmiotów. Wielu prowadzących zajęcia nie wystawiło ani jednej oceny niedostatecznej: m.in. z algebry, analizy matematycznej (I i II), cybernetyki ekonomicznej, doktryn politycznych, finansów międzynarodowych, podstaw zarządzania przedsiębiorstwem, polityki pieniężnej. Prawie 1/4 wszystkich wystawionych ocen mieści się w przedziale 3-3,5, niemal 1/2 (48,3%) – w przedziale 4-4,5, a około 1/4 ocen, to noty co najmniej bardzo dobre.

Różnice w „obciążeniu studentami” między najpopularniejszym a najmniej popularnym wykładowcą są – w przypadku niektórych przedmiotów – dość znaczne (np. wśród wykładowców doktryn politycznych wynoszą 20:1), ale trudno byłoby je uzasadniać wystawianymi ocenami, gdyż albo nie ma informacji na ten temat, albo taka zależność nie występuje.

Dokonując oceny jakości kształcenia w SGH na podstawie analizy protokołów egzaminacyjnych nie można nie brać pod uwagę subiektywizmu wykładowców, różnic w programie tych samych przedmiotów realizowanych przez poszczególnych nauczycieli akademickich i stosowania przez nich różnych kryteriów oceny, a także sygnałów – dziś częściowo tylko potwierdzonych wynikami prowadzonych badań – że popularność niektórych wykładowców związana jest nie tyle z poziomem merytorycznym prowadzonych przez nich zajęć, ile raczej z ich mniejszymi wymaganiami egzaminacyjnymi bądź bardziej liberalnym sposobem oceniania.

Konieczne jest więc stałe kontrolowanie przebiegu procesu dydaktycznego. Wczesne wychwycenie istniejących nieprawidłowości pozwoli je na bieżąco korygować i zapobiegać im. Formy oceny jakości nauczania stosowane dziś w SGH zmierzają – przynajmniej w założeniach – do takiego celu.

Ocena jakości nauczania

Ocena jakości pracy nauczycieli akademickich przybiera różne formy: od mających charakter periodyczny (ocena okresowa nauczycieli czy ocena studenckich wyborów), do podejmowanych okazjonalnie (studencka ocena pracy wykładowców).

Zgodnie z założeniami reformy, ocena jakości nauczania jest lub powinna być przeprowadzana:

– **przez samego nauczyciela (samoocena)**. Świadomość konieczności przygotowania i zgłaszania ofert do *Informatora SGH* (i ich corocznej prezentacji) skłania do refleksji nad ich poziomem merytorycznym. Od jakości zgłoszonych dziś propozycji zależy w dużym stopniu pozycja wykładowcy w Uczelni w przyszłości (wybory studenckie);

– **bezpośrednio przez koordynatorów** (mają oni uprawnienia wyboru wykładowców koordynowanego przez nich przedmiotu oraz ostatecznej akceptacji realizowanego przez nich programu), przez kierowników katedr (hospitują zajęcia i opiniują oferty zajęć zgłaszane do *Informatora SGH* przez pracowników niesamodzielnymi, a ponadto wpisują ocenę pracy naukowej i dydaktycznej do arkusza ocen) oraz przez studentów, którzy w ankietach oceniają program i sposób realizacji zajęć;

– **pośrednio** przez wybory studenckie (wykładowców na etapie Studium Podstawowego, wykładowców i przedmiotów na etapie Studium Dyplomowego), które w jakimś stopniu potwierdzają lub kwestionują umiejętności dydaktyczne i naukowe nauczycieli akademickich.

Ocena bezpośrednia

Uprawnienia koordynatorów

W celu ustalenia, jakie są *rzeczywiste* uprawnienia koordynatorów, czy mają oni możliwość bezpośredniej kontroli jakości nauczania dyscyplin tworzących ofertę Studium Podstawowego, pracownicy Ośrodka Rozwoju Studiów Ekonomicznych przeprowadzili wywiad z 14 koordynatorami powołanymi w maju 1992 r. przez prorektora ds. dydaktyki. Wynika z nich, że rzeczywiste możliwości podejmowania decyzji przez koordynatorów poszczególnych dyscyplin były różne. W zróżnicowanym stopniu i w różnym zakresie mogli oni wpływać na kształt standardowego programu i decydować o jego realizacji, a także egzekwować standardowy sposób przeprowadzania egzaminów i zaliczeń. Mimo ściśle określonych uprawnień, rola niektórych z nich była w gruncie rzeczy administracyjna i sprowadzała się do „ułożenia programu oraz ustalenia terminów kolokwium”. Może dziś, gdy koordynatorami przedmiotów są kierownicy katedr, możliwości egzekwowania wcześniejszych ustaleń dotyczących standardu będą większe.

Uprawnienia kierowników katedr

Troska o wysoką jakość wykładów, ćwiczeń i seminariów prowadzonych przez pracowników katedry powinna być (i teoretycznie jest) w gestii kierowników katedr/institutów/zakładów. Kontrolować ją mogli jedynie (jeszcze do niedawna) hospitując zajęcia. Z naszego rozeznania wynika, że hospitacje zajęć – przeprowadzane kiedyś regularnie – dziś należą do rzadkości.

Należałoby się zastanowić, jak (za pomocą jakich rozwiązań) doprowadzić do wzrostu zainteresowania kierowników zespołów jakością zajęć oferowanych i prowadzonych przez członków ich zespołów. Wprowadzenie obowiązku opiniowania przez kierowników zespołów ofert zgłaszanych do *Informatora SGH* przez pracowników niesamodzielnymi, to krok w tym kierunku. Jakie powinny być kolejne kroki?

Ocena okresowa nauczycieli akademickich

Nauczyciele akademicy zatrudnieni w uczelni podlegają okresowym ocenom¹⁰. Ocena – w założeniach – ma motywować do lepszej pracy i do rozwoju zawodowego, a także dostarczać udokumentowanego i porównywalnego materiału informacyjnego o działalności zawodowej pracowników na potrzeby polityki kadrowej (dobór, zwolnienia, awanse w hierarchii służbowej). Podstawą oceny jest przydatność pracownika dla uczelni w realizacji jej zadań strategicznych, głównym kryterium zaś – wartość tworzonej wiedzy (szeroko rozumiana jakość publikacji), co m.in. pozwala uczelni osiągać dobre wyniki w rankingach.

W SGH – podobnie jak w innych szkołach wyższych – podstawą okresowej oceny jest arkusz wypełniany przez nauczyciela akademickiego¹¹, a opiniowany przez jego bezpośrednio przełożonego, w którym ocenie komisji podlegają:

a) wyniki prac naukowo-badawczych, a przede wszystkim stopień zaawansowania pracy doktorskiej lub habilitacyjnej, udział w badaniach, konferencjach naukowych, kierowanie projektami, odbyte studia zagraniczne, staż i stypendia naukowe, uzyskane nagrody i wyróżnienia;

b) wyniki pracy dydaktycznej rozpatrywane z punktu widzenia wykonywanego pensum dydaktycznego, liczba publikacji dydaktycznych, opieka naukowo-dydaktyczna sprawowana w różnej formie, hospitowanie zajęć przez kierownika jednostki organizacyjnej lub koordynatora, prowadzenie wykładów w uczelniach zagranicznych lub na różnych kursach, liczba recenzji prac magisterskich i doktorskich, udział w programach edukacyjnych (np. TEMPUS), pełnione funkcje koordynacyjne i organizacyjne;

c) działalność organizacyjna prowadzona na terenie Uczelni, w tym funkcje pełnione w organach SGH, w komisjach problemowych (senackich/kolegialnych), egzaminacyjnych, w jednostkach organizacyjnych oraz działalność publiczna w organizacjach i towarzystwach naukowych.

Dotychczasowa praktyka wskazuje na to, iż ocena okresowa dokonywana jest głównie na podstawie kryteriów ilościowych, zwłaszcza przez pryzmat oczekiwanych efektów w postaci liczby publikacji, prac na stopień naukowy doktora, doktora habilitowanego oraz okresu, w jakim dysertacje mogą być opracowane.

Z praktyki wiadomo, że ocena nauczyciela akademickiego, z uwagi na jej wieloaspektowość, nie jest łatwa i budzi szczególne emocje. Podważanie przez niektórych pracowników zasadności stosowania powyższej metody, a także trudności z jednoznacznym zdefiniowaniem efektów pracy nauczycieli akademickich, wynikające z różnorodności wykonywanych zadań w ramach różnych dyscyplin, powodują, że podejmowane są próby skonstruowania skutecznych i akceptowanych – uwzględniających postulowane zmiany i zgłaszane uwagi – metod oceny użytecznych w efektywnej polityce kadrowej.

¹⁰ Zgodnie z *Ustawą o szkolnictwie wyższym z 1990 r.*, oceny nauczyciela akademickiego dokonuje się co cztery lata lub na wniosek kierownika jednostki organizacyjnej uczelni. Oceny dokonuje się także przed upływem okresu, na który nauczyciel akademicki został zatrudniony. W przypadku otrzymania przez nauczyciela akademickiego oceny negatywnej, dodatkową ocenę przeprowadza się po upływie roku (art. 104, p. 2 i 3).

¹¹ Opracowany przez pracowników Uczelni w 1994 r. Był on podstawą oceny okresowej nauczycieli akademickich, która odbyła się w SGH wiosną 1994 r.

Studencka ocena nauczycieli akademickich

Ta forma kontroli i oceny jakości pracy nauczycieli akademickich ma na całym świecie przeciwników oraz zwolenników. Oponenty kwestionują wiarygodność formułowanych opinii z uwagi na ich subiektywizm, zwolennicy podkreślają ich wagę zarówno dla doskonalenia pracy dydaktycznej (co jest istotne przede wszystkim dla ocenianych), jak i dla rozpoznawania i niwelowania zjawisk skrajnie niekorzystnych w przebiegu procesu kształcenia (co jest istotne dla władz akademickich).

Dotychczas z inicjatywy dziekanów Studium Podstawowego, Dyplomowego i Zaocznego przeprowadzono ankietową ocenę pracowników pięciokrotnie: trzy razy w Studium Podstawowym, jednorazowo w Centrum Edukacji Gospodarczej (obecnie Studium Zaoczne) oraz w Studium Dyplomowym.

Po raz pierwszy ocenę nauczycieli akademickich przeprowadzono w Studium Podstawowym w ostatnim tygodniu semestru zimowego w roku akademickim 1992/93. Była ona kontynuowana przez trzy kolejne semestry. W semestrze zimowym 1993/94 jako podstawę oceny przyjęto ankietę, którą przeprowadzono w Studium Dyplomowym. Ankietyzacją objęto wszystkich studentów I i III semestru. Wypełnione kwestionariusze zwróciło 50% respondentów. Oceniali oni kończące się zajęcia, zarówno wykłady, jak i ćwiczenia, a przede wszystkim: umiejętność przekazywania wiedzy przez nauczycieli, ich postawę wobec studentów, sposób sprawdzania wiadomości, standaryzację zajęć. Chociaż ocena ogólna poziomu dydaktyki i kwalifikacji merytorycznych osób prowadzących zajęcia była pozytywna, to jednocześnie zgłoszono wiele uwag krytycznych pod adresem niektórych wykładowców. Najczęściej wskazywano na: brak odpowiedniego zaangażowania w zajęcia, niepunktualność, lekceważący stosunek do studentów, brak obiektywizmu przy wystawianiu ocen.

Ponadto zwrócono uwagę na to, że w większości przypadków tematyka zajęć nie wykraczała poza materiał zawarty w dostępnych podręcznikach i skryptach, a tym samym nie sprzyjała poszerzeniu wiedzy studentów oraz że zajęcia miały przeważnie charakter czysto teoretyczny – w niewielkim stopniu nawiązywały do rzeczywistości gospodarczej, do praktyki.

Wyniki ankiety, a więc *de facto* opinie o prowadzeniu zajęć przez poszczególnych pracowników, a także o realizacji przedmiotów wykładanych w Studium Podstawowym, udostępnił kierownikom katedr, zakładów i instytutów, którzy przekazali je zainteresowanym nauczycielom. Jeśli intencją takiego działania było wskazanie nauczycielom ich słabych punktów, a więc kierunków dokośnięcia oraz doskonalenia prowadzonych zajęć, należy to uznać za krok w kierunku podniesienia poziomu merytorycznej oferty dydaktycznej Uczelni i zbliżenia metod realizacji wykładów/ćwiczeń do standardów światowych.

Ocenie studentów podlegali także wykładowcy prowadzący zajęcia w semestrze zimowym 1992/93 w Centrum Edukacji Gospodarczej. Ankietyzacją objęto wszystkich studiujących w czterech tokach: I, II, III sobotnio-niedzielnym i III wieczorowym. W efekcie uzyskano arkusze ocen od 1363 studentów (82,1%). Pytania ankiety dotyczyły: dyscypliny prowadzenia zajęć, zaangażowania w ich przygotowanie i prowadzenie, przystępności wypowiedzi, umiejętności zainteresowania tematyką zajęć, stosunku do studentów oraz stosowanych metod kontroli i oceny ich wiedzy.

Ankietowani najwyżej ocenili stosunek wykładowców do studentów, kontrolę i ocenę wiedzy, przygotowanie do zajęć, a także dyscyplinę ich prowadzenia. Najniżej – sposób prowa-

dzenia zajęć oraz jasność i przystępność wypowiedzi. Wysoko oceniane cechy pracy dydaktycznej charakteryzuje również najczęściej relatywnie niskie zróżnicowanie ocen.

Uzyskane wyniki są niezwykle istotne dla pracowników naukowo-dydaktycznych. Rozkład ocen szczegółowych informuje ich o potrzebie doskonalenia warsztatu dydaktycznego i wskazuje kierunki tego doskonalenia.

Badanie pilotażowe oceniające pracowników dydaktycznych, ale za pomocą nieco innego kwestionariusza, przeprowadzono w Studium Dyplomowym w semestrze letnim w roku akademickim 1992/93. Objęto nim dziesięciu wykładowców spośród 57 prowadzących zajęcia. Wykłady, których autorzy zostali poddani ocenie, adresowane były łącznie do 1553 studentów. Ankiety wypełniło 578 osób, tj. około 37,2% badanych. Konstrukcja pytań zawartych w kwestionariuszu miała umożliwić korelację cech warsztatu i osobowości dydaktyka oraz zaangażowania studentów. Ponadto badanie to miało dać odpowiedź na następujące pytania: jaki jest cel takich ocen, w jaki sposób powinien być zorganizowany i przeprowadzony proces oceniania oraz na ile wiarygodne są jego wyniki. Szczegółowe wyniki ankiety zostały przekazane kierownictwu Uczelni, przy zachowaniu anonimowości ocenianych.

Ocena pośrednia

Wybory studenckie

Indywidualizacja procesu nauczania, a co za tym idzie – możliwość wyboru wykładowcy w ramach obowiązującego programu (w Studium Podstawowym) lub wykładowcy i przedmiotu (*de facto* ścieżki studiów) w ramach określonego minimum kierunkowego (w Studium Dyplomowym) – to element w jakimś stopniu kontrolujący jakość nauczania w SGH. Dziś dzięki wyborom studenckim zapadają często decyzje o uruchomieniu zajęć i dokonuje się – w pewnym stopniu – ich selekcja (a także selekcja wykładowców). Eliminowane są w największym stopniu te zajęcia (i ci wykładowcy), które (którzy) nie oferują wiedzy oraz umiejętności niezbędnych reformującej się gospodarce (i studentom, którzy chcą tam znaleźć swoje miejsce).

Biorąc pod uwagę preferencje studentów przesądzające o wyborze tych, a nie innych zajęć (tj. metoda prowadzenia, przekazywana wiedza i – w dalszej kolejności – osobowość prowadzącego, obiektywizm przy wystawianiu ocen na egzaminie i zaliczeniach, komunikatywność), można uznać, że popularność/wybieralność wykładowcy jest w znacznym stopniu wyznacznikiem jego umiejętności naukowych i dydaktycznych. Nie można jeszcze stwierdzić, który z tych elementów jest decydujący: czy popularność niektórych wykładowców związana jest przede wszystkim z poziomem merytorycznym prowadzonych przez nich zajęć, czy też wynika ze stosowanych przez nich sposobów zaliczania i egzaminowania. Sygnały o bezpośrednim związku „wybieralności” wykładowców i wymagań egzaminacyjnych – widoczne w przypadku niektórych przedmiotów/wykładowców – wymagają dalszych, bardziej szczegółowych analiz.

Podsumowanie obecnego stanu oceny jakości kształcenia w Szkole Głównej Handlowej

Przedstawione sposoby oceny jakości kształcenia w SGH nie budzą entuzjazmu. Bardziej optymistycznie wypada ocena działań, które służą promocji jakości. Działania składające się

na ocenę z pewnością nie stanowią żadnego spójnego jej systemu i nie dają podstaw do oceny np. jednostek Uczelni w wypełnianiu przez nie ich misji. Są one rozproszonymi inicjatywami rozmaitych ciał, skutkiem czego np. ocenę tych samych nauczycieli akademickich przeprowadzono przy użyciu czterech różnych narzędzi, wyniki zaś każdej z tych ocen były wykorzystywane w diametralnie różny sposób. Ankiety zostały stworzone na doraźne potrzeby Studium Podstawowego, Dyplomowego i Zaocznego. Ich twórcy nie są z pewnością fachowcami w zakresie oceny jakości nauczania.

Elementy oceny jakości kształcenia stosowane w SGH cechują następujące niedostatki:

- brak jasno określonej misji uczelni, do której mogłyby się odnosić wszelkie przeprowadzane oceny (wszak ocena ma dawać informację o tym, jak wypełniana jest ta misja przez ocenianą osobę/jednostkę/program);
- brak oceny rezultatów kształcenia – prowadzonych permanentnie badań nad karierami absolwentów, nad użytecznością zdobytej wiedzy w ich życiu zawodowym;
- brak ocen jednostek Uczelni dotyczących łącznie ich funkcji dydaktycznych i badawczych;
- brak połączenia wszystkich istniejących „ocen” w jeden spójny system i wprowadzenia obyczaju okresowej oceny jednostek Uczelni.

Szkoła Główna Handlowa nie jest tu wyjątkiem. Sądzimy, że takie „braki” występują w większości polskich Uczelni.

Zamierzenia

Propozycje działań w sprawie oceny jakości płynące ze strony władz Uczelni

Rektor SGH zobowiązał Senacką Komisję ds. Reformy do stworzenia systemu oceny jednostek Uczelni, który łączyłby w sobie kilka elementów. Ocenie podlegałyby jakość usług dydaktycznych świadczonych przez jednostkę oraz jakość prowadzonych w niej badań. Komisja miała opracować zestaw haseł, sposób i miejsce gromadzenia informacji oraz sposób połączenia tej oceny z okresowymi ocenami pracowników naukowo-dydaktycznych. Uczelni jest bowiem potrzebna całościowa koncepcja oceny poziomu badań, dydaktyki oraz aktywności pracowników naukowych i dydaktycznych, a także projekt sposobu dokonywania takiej oceny.

Komisja ds. Reformy nie miała łatwego zadania. Jej członkowie, jak większość reprezentantów środowisk akademickich, spotykali się wprawdzie w uczelniach zachodnich i w literaturze z procedurami ocen kompleksowych, niemniej jednak nie było w ich gronie nikogo, kto mógłby uznać się za znawcę w tej dziedzinie. Stwierdzono, że jakość jest niezwykle trudno zmierzyć/ocenić, gdyż można ją uchwycić jedynie intuicyjnie, oceniana jest bardziej według niesformalizowanych standardów niż wskaźników ilościowych. Zespoły oceniające posługują się zazwyczaj tyleż wskaźnikami ilościowymi, ile ugruntowanymi w tradycji wzorcami dobrej pracy naukowej i dydaktycznej. Stwierdzono także, iż – mimo braku precyzyjnych wzorców i tradycji – oceny jakości trzeba dokonywać, ponieważ właśnie ten proces może spowodować powstanie wzorców oceny. Nie ma wprawdzie systemów doskonałych, ale zaniechanie oceny jest jeszcze gorsze. Opierając się na studiach literaturowych przyjęto, że systemy oceny i zapewnienia jakości nauczania w szkolnictwie wyższym zazwyczaj mieszczą w sobie trzy podstawowe elementy:

– ocenę wewnętrzną (samoocenę), dokonywaną okresowo przez instytucję podlegającą ocenianiu;

– ocenę zewnętrzną, przeprowadzaną również okresowo (ale z reguły rzadziej niż samoocena), dokonywaną przez instytucję usytuowaną poza uczelnią, która jednak nader często posługuje się metodą oceny koleżeńskej (*peer review*);

– akredytację, która nie jest oceną, ale wydaniem decyzji (tak/nie) dotyczącej prawa do nadawania dyplomu w danej dziedzinie wiedzy (programie) przez instytucję mającą prawo do akredytacji.

Każdy z tych elementów jest odmienny od pozostałych pod względem celu, narzędzia, charakteru decyzji oraz składu ciał dokonujących oceny.

Systemy oceny funkcjonują w niemal wszystkich krajach rozwiniętych. Integracja z Europą wymaga wprowadzenia takiego systemu również w Polsce. Ocena jakości traktowana jest jako niezbywalny składnik funkcjonowania uczelni, sposób rozliczania się przed społeczeństwem z uzyskanych dotacji oraz, przede wszystkim, jako narzędzie samodoskonalenia instytucji szkolnictwa wyższego, podnoszenia kwalifikacji dydaktycznych przez jej pracowników, w żadnym zaś razie nie jest narzędziem kontroli i represji. System oceny ma promować ważność nauczania i szacować jego użyteczność społeczną. Jako podstawową zasadę przyjmuje się (przynajmniej w Europie), iż nie może być bezpośredniej relacji między wynikami oceny a finansowaniem szkół. W Polsce nie istnieje obecnie ani system ocen zewnętrznych, ani akredytacji (z pewnymi zastrzeżeniami, o których później). Szkoła Główna Handlowa powinna zatem rozpocząć od samooceny i – jeśli znajdzie partnerów – od elementów oceny zewnętrznej.

Powyższe stwierdzenia pozwoliły Komisji sformułować następujące stanowisko: opracowanie formularzy, zebranie danych o charakterze ilościowym, przeliczenie wskaźników i sporządzenie na ich podstawie jakiejś „listy rankingowej” jednostek Uczelni nie będzie tą formą oceny jakości, o którą naprawdę chodzi. Byłby to kolejny formalny, biurokratyczny zabieg, który spotkałby się z zasłużoną niechęcią pracowników SGH, a który ponadto mógłby mieć dla pracowników następstwa finansowe, gdyby np. kierownictwo Uczelni zechciało powiązać bezpośrednio wyniki oceny z systemem nagród. Należałoby więc wybrać inne rozwiązanie, takie, które – unikając błędów biurokratyczności i represyjności – budowałoby system oceny oparty na dobrym zrozumieniu jego celów przez pracowników SGH i na ich zgodzie na przeprowadzenie ocen.

Projekt działań prowadzących do budowania systemu oceny jakości w Szkole Głównej Handlowej

Jak już wspomniano, za najważniejsze uznano uświadomienie pracownikom SGH, że ocena jakości dydaktyki ma służyć im jako pomoc w podnoszeniu kwalifikacji, a nie jako narzędzie kontroli i represji. Ocena ma dać pozytywną, a nie negatywną motywację do pracy. System oceny powinien więc powstać w Uczelni, być przetestowany na jednostkach, które dobrowolnie zgodzą się poddać ocenie, powinien ponadto zostać poddany ogólnouczelnianej dyskusji, a dopiero po tych wszystkich zabiegach i po jasnym określeniu, do czego będą mogły być wykorzystane wyniki ocen – wprowadzony na stałe do kalendarium wydarzeń roku akademickiego w Szkole. Kolejne kroki, które służyłyby realizacji tych celów mogłyby być następujące:

Po pierwsze, konieczne jest określenie misji SGH, w tym sprecyzowanie celów podstawowych typów studiów oferowanych przez Szkołę. Oczywiście większość spraw skła-

dających się na „misję” jest rozstrzygnięta w SGH na mocy zaszczości i tradycji, niemniej jednak precyzyjne opisanie struktury podstawowych działań edukacyjnych i badawczych Szkoły, a zatem ich ponowne przemyślenie, powinno stanowić dodatkową motywację do wspólnych działań władz i pracowników Szkoły.

Po drugie, trzeba wyłonić w Szkole zespół pracowników, którzy zostaliby poddani stosownemu szkoleniu i stanowiliby pierwszą grupę ekspertów ds. oceny jakości w SGH. Zdecydowanie należałoby też powołać (np. na stanowisku pełnomocnika rektora) osobę odpowiedzialną za ocenę jakości i postawić ją na czele tego zespołu. Oczywiście najlepszym wyjściem byłoby, gdyby zespół ten sformował się z osób zainteresowanych zagadnieniem, a za swe dodatkowe obowiązki mogliby oni otrzymywać dodatkowe wynagrodzenie.

Po trzecie, należy zorganizować i przeprowadzić szkolenie (seminarium?) poświęcone ocenie jakości kształcenia (*quality assessment*), na którym grupa przyszłych ekspertów nauczyłaby się, jak przeprowadzać tę ocenę, jakie są jej cele, techniki samooceny i *peer reviews* itp. Postulowano czerpanie ze zgromadzonej literatury, ale także skorzystanie z pomocy merytorycznej Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego oraz ekspertów zagranicznych. Do rozstrzygnięcia pozostaje, czy w seminarium tym powinni uczestniczyć przyszli fachowcy pochodzący wyłącznie z SGH, czy też należy zaprosić pracowników innych uczelni ekonomicznych. Ich uczestnictwo pomogłoby uzyskać podobne standardy oceny dla wielu uczelni ekonomicznych oraz stworzyć załączki przyszłych grup „oceny koleżeńskiej” w bratnich szkołach wyższych.

Zważywszy na naturalny opór środowiska nauczycieli akademickich przeciw wszelkiej formie oceny, równocześnie ze szkoleniami seminaryjnymi powinna się pojawić w „Gazecie SGH” i innych mediach zajmujących się szkolnictwem wyższym seria publikacji na temat ocen jakości. Mogłyby to być np. referaty z seminarium szkoleniowego.

Po zakończeniu podstawowego etapu szkolenia, grupy ekspertów powinny stworzyć projekty systemów oceny wewnętrznej dla SGH (i innych uczelni ekonomicznych), określające m.in. cele, procedurę, rodzaj jednostek poddawanych ocenie, korelacje z ustawowym przeglądem kadr, sposób wykorzystania wyników oceny. Powinien także zostać przedyskutowany (i w miarę możliwości wpisany w powstające projekty) kwestionariusz i sposób oceny proponowany przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Powstałe projekty powinny być poddane ogólnouczelnianej dyskusji, a następnie przetestowane w jednostkach Uczelni, które dobrowolnie zgodziłyby się poddać ocenie. Dopiero po uwzględnieniu wyników dyskusji oraz doświadczeń płynących z pierwszych ocen projekty systemu mogą zostać zatwierdzone przez władze Szkoły.

Tak powstały system ocen powinien być wprowadzany w życie stopniowo, poczynając od jednostek zgłaszających się samorzutnie do badania, poprzez nakłanianie innych dopóty, dopóki wrósłby na dobre w życie Szkoły i stał się elementem kalendarza jej stałych wydarzeń.

Przedstawione tu stanowisko Komisji zostało skierowane do władz Uczelni. W najbliższym czasie powinny zapaść decyzje w tych sprawach.

Ocena jakości i akredytacja w Polsce

Zadanie stworzenia systemu oceny jakości, któremu stara się sprostać Szkoła Główna Handlowa, byłoby bez porównania łatwiejsze, gdyby w polskim systemie szkolnictwa

wyższego działały instytucje oceniające i akredytujące. Takich jednak instytucji, ani nawet silnych tradycji ich istnienia, nie ma.

Można natomiast powiedzieć, że – podobnie jak to było z niespójnymi, oderwanymi elementami oceny obecnymi w SGH – w Polsce istnieją, przypisane różnym instytucjom, wysoce niedoskonałe procedury oceny i „paraakredytacji” instytucji szkolnictwa wyższego. Wszak na jakichś podstawach przyznawane są fundusze uczelniom, podejmuje się decyzje o uruchomieniu nowych szkół wyższych, powołaniu nowych kierunków studiów itp. Są to jednak działania rozproszone, często niespójne, prowadzone przez różne instytucje, choć wszystkie oparte na zapisach zawartych w ustawach: o szkolnictwie wyższym, o stopniach i tytułach naukowych oraz o Komitecie Badań Naukowych. Działania te wyrywkowo spełniają niektóre z funkcji przynależnych elementom ponaduczelnianego systemu ocen i akredytacji.

Jednym z takich elementów jest swoista akredytacja. Zgodnie z ustawami, jasno określone są kryteria uruchamiania kierunku przez uczelnię już istniejącą oraz wydawania dyplomu licencjata i magistra, nadawania doktoratów i habilitacji przez rady naukowe, powoływania nowego wydziału bądź nowej uczelni. Decyzję „akredytującą” podejmuje Ministerstwo Edukacji Narodowej na podstawie opinii Rady Głównej. Te kryteria mogą też służyć jako pośredni wyraz kontroli jakości, zwłaszcza że uzupełnione są działalnością Komisji ds. Stopni i Tytułu oraz prowadzoną przez KBN kategoryzacją instytucji ze względu na ich walory badawcze. Kryteria stosowane przez te instytucje są niemal wyłącznie ilościowe, brakuje w nich oceny jakości. Nie wiadomo zatem, czy są wypełniane treścią edukacyjną/badawczą i jaką. Tę lukę trzeba wypełnić.

W Polsce nie ma systemu oceny zewnętrznej, poza kontrolą sprawowaną nad niektórymi programami przez instytucje zagraniczne czy też instytucje w rodzaju Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM. (Pomijamy sytuację w medycynie, jako nietypową). Obowiązujące regulacje prawne pozwalają na skonstruowanie dowolnego systemu oceny jakości, ponieważ ani ustawa, ani żadne inne akty nie wypowiadają się wprost na ten temat, uczelnie zaś mają zagwarantowaną samorządność w sprawach dydaktyki i badań. Żadna z istniejących instytucji ponaduczelnianych (MEN, Rada Główna, Konferencja Rektorów) nie chce, bądź nie może, wziąć tej sprawy w swoje ręce. Rada Główna niespełna dwa lata temu podjęła akcję opracowania kryteriów oceny instytucji (wprowadzając od razu wariant „kategoryzacji”, trochę na wzór KBN). Rada Główna jest ciałem samorządu akademickiego, ale ustawowo określonym jako organ doradczy MEN. Zdaniem jej przedstawicieli, Rada nie powinna przyjąć funkcji instytucji oceniającej czy akredytującej, choć może – i czyni to – inicjować działania pobudzające do instytucjonalizacji oceny jakości. Nowa instytucja nie powinna pełnić innych funkcji niż oceniająca oraz powinna być ściśle oddzielona od wszelkich powiązań z administracją centralną, administracją uczelni, KBN itp. Pytanie zasadnicze brzmi: jak spowodować powstanie takiej instytucji? Sugestie MEN, Rady Głównej, a także ekspertów z Rady Europy są następujące:

- Należy rozpocząć od samooceny uczelni (jej jednostek), z ewentualnym włączeniem, tam gdzie się to uda, oceny koleżeńskiej z zaprzyjaźnionych uczelni podobnego typu (także zagranicznych!). Ten krok pomógłby stworzyć przychylny klimat dla systemu, zaznajamiając społeczność uczelni z podstawową funkcją oceny (samodoskonalenie).

- Byłoby dobrze, gdyby uczelnie mogły się porozumieć w kwestii standardów ocen wewnętrznych, tak aby były one możliwie zbliżone do siebie. Można z pewnością wykorzystać

tać propozycję Rady Głównej (kwestionariusze opracowane dla fizyki i medycyny) oraz wzorce znane w Europie (np. standardowe procedury *peer reviews*).

- Byłoby bardzo korzystne, gdyby udało się zorganizować szkolenia dla przedstawicieli uczelni podobnych typów, którzy byłiby na nich przygotowywani do prowadzenia ocen i wypracowali stosowne standardy oraz procedury. Problemem – jak zawsze – pozostaje finansowanie takich przedsięwzięć.

- Należy pamiętać, że opór przeciwko ocenie, który wykazuje wiele uczelni, płynie przede wszystkim z lęku przed obnażeniem i podaniem do wiadomości publicznej słabości szkół/ich jednostek oraz z obawy o powiązanie wyników oceny z finansowaniem szkoły (doświadczenia z KBN!). Obawy te należy rozpraszać dzięki stworzeniu grup ludzi/uczelni promujących ocenę jako narzędzie samodoskonalenia nie mające bezpośrednich skutków finansowych, a także oddzieleniu jej (przynajmniej na razie) od sprawy rankingów uczelni, akredytacji itd.

System zewnętrznej oceny jakości i akredytacji oraz wszystkie formy instytucjonalne, jakie przybiera, jest typowym przykładem samorządnej działalności środowisk akademickich i jako taki nie może być zaprojektowany oraz wprowadzony w życie przez instytucje centralne, gdyż zaprzeczałoby to idei samorządności i z całą pewnością byłoby nieskuteczne. Skutkiem systemu oceny wprowadzonego „odgórnie” mógłby być następny biurokratyczny mechanizm kontrolny, który nie uruchomiłby tego, co w systemie ocen najważniejsze – mechanizmu samodoskonalenia poprzez refleksję środowiska nad własną działalnością.

Zauważmy, jak podobne są powyższe stwierdzenia do postanowień Komisji ds. Reformy SGH. W obydwu przypadkach odrzucono nakazowe wprowadzenie systemu kontroli na rzecz działań, które mają pobudzić kształtowanie nowej postawy w środowisku. Czy z dobrym skutkiem? Pokaże to najbliższa przyszłość.