

Anna Krajewska

JAKOŚĆ
KSZTAŁCENIA
UNIWERSYTECKIEGO
– *ujęcie pedagogiczne*

TRANS HUMANA
Białystok 2004

Recenzenci: prof. zw. dr hab. Kazimierz Jaskot
 prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Korekta: Zespół

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
red. nac. E. Kozłowska-Świątkowska
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20; tel./fax (085) 745-74-23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl.

Wydanie I

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2004

ISBN 83-89190-42-7

Druk: „POLIGRAFIA Artur Milewski”, Białystok

Spis treści

| | |
|---|-----------|
| Wstęp | 9 |
| I Wartości uniwersytetu w społeczeństwie uczącym się | 20 |
| „Społeczeństwo uczące się” – wyzwanie cywilizacji informacyjnej – geneza i rozwój koncepcji..... | 20 |
| Kontekst filozoficzny społeczeństwa uczącego się..... | 29 |
| Model kulturowy | 29 |
| Model technologiczny | 30 |
| Model demokratyczny | 33 |
| Kontekst społeczny i ekonomiczny społeczeństwa uczącego się | 36 |
| Globalizacja | 36 |
| Wzrost znaczenia wiedzy i rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych | 39 |
| Przemiany w gospodarce | 41 |
| Zatrudnienie i rynek pracy | 44 |
| Problemy zatrudnienia | 44 |
| Struktura i potrzeby rynku pracy | 45 |
| Zmiana modeli życia | 51 |
| Kontekst edukacyjny społeczeństwa uczącego się | 53 |
| Powstanie rynku edukacyjnego | 53 |
| Przyczyny finansowe | 54 |
| Przyczyny społeczne | 58 |
| Masowość kształcenia | 60 |
| Misja uniwersytetu w społeczeństwie uczącym się | 66 |
| Przemiany misji i funkcji uniwersytetu | 66 |
| Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa | 79 |
| Wartości konstytutywne uniwersytetu – nowy wymiar | 88 |
| Podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego – potrzebą społeczeństwa uczącego się | 94 |

| | | |
|------------|--|-----|
| II | Proces i wyniki kształcenia uniwersyteckiego | 98 |
| | Przemiany w teorii i praktyce edukacyjnej – implikacje dla systemu kształcenia | 98 |
| | Przemiany w zakresie celów kształcenia | 104 |
| ✓ | Wyniki kształcenia – kompetencje, umiejętności, zdolność do uzyskiwania zatrudnienia | 111 |
| | Wzrost znaczenia metod aktywizujących w procesie kształcenia | 120 |
| | Technologiczne wspomaganie kształcenia | 127 |
| | | |
| III | Uczestnicy procesu kształcenia uniwersyteckiego | 135 |
| | Odpowiedzialność uczestników procesu kształcenia | 135 |
| | Rola nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia | 140 |
| | Podmiotowość, aktywność i samodzielność studentów w procesie kształcenia | 147 |
| | Ranga procesów samoregulacji w uczeniu się studentów | 153 |
| | | |
| IV | Jakość kształcenia uniwersyteckiego – podstawy teoretyczne i pojęcie | 162 |
| | Jakość kształcenia w koncepcjach teoretycznych | 162 |
| | Teoria kapitału ludzkiego | 163 |
| | Teoria kapitału społecznego | 165 |
| | Teoria potrzeb A. M. Masłowa | 167 |
| | Koncepcje doskonałości zasobów i reputacji instytucji | 168 |
| | Koncepcja doskonałości w rozwoju talentu | 170 |
| | Koncepcje wykształcenia wyższego | 172 |
| | Koncepcja „nowej odpowiedzialności” | 174 |
| | Rynkowe koncepcje jakości kształcenia | 177 |
| | Koncepcja benchmarkingu | 177 |
| | Koncepcja jakości usług | 180 |
| | Koncepcje teoretyczne – źródło jakości kształcenia uniwersyteckiego | 184 |
| | Istota jakości kształcenia | 189 |
| | Jakość jako pojęcie | 189 |
| | Kontrowersje wokół pojęcia jakości kształcenia | 191 |
| | Jakość kształcenia i standardy | 201 |
| | Rodzaje jakości kształcenia | 204 |
| | Struktura jakości kształcenia | 209 |
| | Próba definicji jakości kształcenia uniwersyteckiego | 219 |

| | |
|---|-----|
| V Uwarunkowania jakości kształcenia w uniwersytecie | 223 |
| Cele i treści kształcenia a wartości uniwersytetu | 224 |
| Taksonomie celów kształcenia | 226 |
| Taksonomie celów poznawczych | 227 |
| Taksonomie celów pozapoznawczych | 235 |
| Taksonomie celów afektywnych | 236 |
| Taksonomie celów psychomotorycznych | 244 |
| Taksonomie integrujące cele poznawcze i pozapoznawcze | 249 |
| Wartości, działanie i praktyka w programach i treściach kształcenia a jakość kształcenia uniwersyteckiego | 256 |
| Realizacja procesu kształcenia | 260 |
| Metody kształcenia eksponujące aktywność i samodzielność studentów .. | 261 |
| Technologie informacyjne w otwartym środowisku kształcenia i uczenia się | 265 |
| Znaczenie realizacji procesu kształcenia dla uzyskiwanej jakości kształcenia uniwersyteckiego | 269 |
| Poznawanie, kontrola, analiza i ocena wyników kształcenia | 271 |
| Wymagania w zakresie wyników kształcenia | 271 |
| Wyniki kształcenia w praktyce uniwersytetów w świetle badań empirycznych | 273 |
| Przebieg procesu kontroli i oceny | 280 |
| Różnorodności metod kontroli i oceny | 281 |
| Aktywność i samodzielność studentów w kontroli i ocenie | 287 |
| Cechy kontroli i oceny | 295 |
| Kontrola i ocena a jakość kształcenia uniwersyteckiego | 297 |
| | |
| VI Ewaluacja efektów kształcenia i akredytacja | 299 |
| Pojęcie, cele i rodzaje ewaluacji | 299 |
| Uczestnictwo nauczyciela i studentów w ewaluacji wewnętrznej procesu i wyników kształcenia | 306 |
| Cele i przedmiot ewaluacji wewnętrznej | 306 |
| Ewaluacja pracy własnej przez nauczyciela – rola sprzężenia zwrotnego i refleksji | 309 |
| Ewaluacja pracy nauczycieli przez studentów | 316 |
| Znaczenie ewaluacji wewnętrznej dla doskonalenia działań podejmowanych w procesie kształcenia i uzyskiwanych efektów | 320 |
| Akredytacja – zapewnianie jakości kształcenia uniwersyteckiego | 322 |
| Pojęcie i cele akredytacji | 323 |
| Procedura i zasady akredytacji | 324 |

| | |
|--|---------|
| Znaczenie akredytacji dla zapewniania jakości kształcenia uniwersyteckiego | 328 |
| VII Doskonalenie procesu dydaktycznego i podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego – propozycja | |
| Cele poznawcze i pozapoznawcze w kształceniu uniwersyteckim | 331 |
| Kompetencje poznawcze i pozapoznawcze – próba doskonalenia struktury wyników kształcenia uniwersyteckiego | 333 |
| Ocenianie kompetencji | 342 |
| Przedmiot, cele, kryteria i metody oceniania kompetencji | 342 |
| Trafność i rzetelność oceniania kompetencji | 349 |
| Znaczenie integralnej realizacji celów poznawczych i pozapoznawczych oraz oceniania kompetencji dla podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego | 351 |
| Zakończenie | |
| Synteza studiów nad jakością kształcenia uniwersyteckiego | 354 |
| Implikacje przemian w społeczeństwie dla jakości kształcenia | 358 |
| Jakość kształcenia w perspektywie | 360 |
| Bibliografia | 363 |
| Spis tabel | 386 |
| Spis rysunków | 387 |

Wstęp

W państwie i społeczeństwie uniwersytet jest szczególną instytucją ze względu na kultywowane wartości, pełnione funkcje i wielowiekowe tradycje. Funkcjonuje w otoczeniu wielu innych uczelni, akademii, szkół wyższych, dla których często jest wzorem, co jednocześnie nie umniejsza ich zasług i roli w społeczeństwie. Uniwersytet powołany został przed wiekami w celu kształcenia elit i urzędników dla potrzeb rozwijającego się państwa i społeczeństwa. W późniejszych czasach wzbogacono zadania uniwersytetu o podejmowanie badań naukowych, poszukiwanie, aktualizację i przekaz wiedzy, co umożliwiało stałe odtwarzanie kadr uniwersytetu zajmujących się kształceniem kolejnych pokoleń, podejmujących różne role i zadania stosownie do potrzeb rozwijającego się społeczeństwa. Rozwijanie nauki, jedność badań i kształcenia, wolność, autonomia to cechy konstytutywne uniwersytetu, które od lat, ale także i obecnie wyznaczają jego misję.

Uniwersytet jest instytucją powołaną przez społeczeństwo i wypełnia swe funkcje i zadania w jego imieniu. Szerokie dyskusje o zadaniach i społecznej roli uniwersytetów nasilają się najczęściej w momentach i okresach przełomowych dla społeczeństwa [np. Szczepański, 1976]. Następuje to zwykle, gdy nasilają się różnorodne przemiany prowadzące do rozwoju nowych form społeczeństwa. Wówczas uniwersytety ukształtowane przez określone społeczeństwo historyczne, pod wpływem wcześniej dominujących wartości, potrzeb i oczekiwań społecznych, przestają odpowiadać nowym warunkom i ulegają przemianom.

Aktualnie również znajdujemy się w okresie przełomowym dla rozwoju społeczeństwa. Postępujące procesy globalizacji, nasilające się nierów-

ności w różnych obszarach, rozwój nowoczesnych technologii, głębokie zmiany społeczne, problemy związane z zapewnieniem bezpieczeństwa, zagrożeniem środowiska naturalnego, a także wiele innych powodują zaniepokojenie o przyszłość Europy i świata. Niestabilność wewnętrzna i zewnętrzna dla Europy prognozują autorzy scenariuszy brukselskich [Bertrand i in., 1999], niepokój i troska o przyszłość świata i ludzkości jest przesłaniem raportu przygotowanego pod auspicjami UNESCO [Mayor, Binde i in., 2001]. Jednocześnie w rezultacie gwałtownych i głębokich przeobrażeń w różnych sferach życia społecznego, cechujących przełom wieków następuje przejście społeczeństwa przemysłowego na wyższy etap rozwoju i kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego [np. Pachociński, 1999], które charakteryzują nowe wartości, potrzeby i oczekiwania społeczne kierowane pod adresem uniwersytetu.

Źródła filozoficzne postępujących przemian tkwią w koncepcji „społeczeństwa uczącego się”, która wskazuje na podstawowe znaczenie uczenia się w rozwoju jednostek i społeczeństw. Kontekst społeczny, ekonomiczny i edukacyjny przemian charakteryzuje globalizacja, wzrost znaczenia wiedzy, rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, przemiany w gospodarce, problemy na rynku pracy, zmiana modeli życia, powstanie rynku edukacyjnego, masowość kształcenia i inne.

Rodzaj, zakres i tempo przemian powodują, że edukacja, wiedza i umiejętności nabierają szczególnego znaczenia, stają się podstawowymi determinantami standardu jakości życia jednostek i społeczeństw, szansą i nadzieją na przetrwanie, rozwój i godne życie. Jednocześnie sprawne funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości wymaga od jednostek posiadania wielu złożonych i przenośnych właściwości, umiejętności, kompetencji, o szerokim zastosowaniu w różnych warunkach, sytuacjach, zawodach. W rezultacie kształcenie staje się wartością cenioną i pożądaną przez wielu, a inwestycja w edukację oceniana jest jako najlepsza z tych, które poczynić może człowiek dla swej przyszłości. Dlatego wiek XXI, w który wkracza rozwijające się społeczeństwo coraz częściej nazywany jest wiekiem uczenia się, a społeczeństwo – społeczeństwem uczącym się lub społeczeństwem wiedzy [np. Hargreaves, 2004; Jarvis, 2001a], w którym równoprawnego znaczenia nabierają wartości kulturowe, technologiczne i demokratyczne.

Tak, jak wielokrotnie w przeszłości, tak i teraz uniwersytet znajduje się w obliczu wyzwań będących następstwem rozwoju społeczeństwa, nowych potrzeb i dążeń [np. Denek, 2000a, 1999a; Gardner, 1999; Brzeziński, 1997]. Jego funkcjonowanie w dotychczasowej postaci okazuje się

niezadowolające i coraz częściej staje się przedmiotem krytyki. Stawia się pytania o to, czy uniwersytet nadąża za postępującymi przemianami? Podkreśla się, że „uniwersytety znajdują się w fazie transformacji ich tożsamości i roli (...) Podczas gdy przez wiele lat ich zadaniem było kształtowanie «umysłu i duszy», to aktualnie coraz częściej oczekuje się, że powinny umożliwiać studentom nabywanie wiedzy instrumentalnej i kształtować poszukiwane na rynku pracy umiejętności” [Kazamias, 2001, s. 2]. Jednak nowoczesny uniwersytet nie może odpowiadać tylko na potrzeby rynku, nie może proponować tylko wiedzy i umiejętności pragmatycznych, użytecznych, wymiernych. Wyrazem odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa jest przemiana misji i funkcji wyrażająca się w podejmowaniu zadań eksponujących zarówno wartości kulturowe, technologiczne, a także demokratyczne, co wynika z doraźnych i perspektywicznych potrzeb społecznych [np. Neave, 2000a; Rhodes, 1999a].

W ostatnich latach nasila się niepokój i obawy o jakość wypełniania swych funkcji przez uniwersytet. Szczególnie często obszarem troski różnych gremiów i przedmiotem krytycznych dyskusji jest jakość kształcenia uniwersyteckiego, będąca skutkiem wielu złożonych przyczyn – niezależnych, ale także zależnych od uniwersytetu. Równoległe coraz większego znaczenia nabiera problem odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa i podatników za jakość kształcenia i wynikająca stąd potrzeba jej podnoszenia. Wartościowym źródłem tego rodzaju działań jest określanie skutków różnorodnych przeobrażeń społecznych, ekonomicznych i edukacyjnych dla teorii i praktyki kształcenia uniwersyteckiego [np. ŚWIATOWA..., 1999; BIAŁA..., 1997]. Wyrażają je nie tylko wynikające z nich przemiany w procesie kształcenia – w zakresie źródeł stanowienia i formułowania celów kształcenia, pożądaných wyników, sposobów ich osiągnięcia, ale także dotyczące uczestników procesu kształcenia – ich odpowiedzialności, relacji między nimi, podmiotowości, aktywności i samodzielności studentów w procesie kształcenia [np. Denek, Bereźnicki, Świrko-Pilipczuk, 2000; Denek, Bereźnicki, 1998; Pólturzycki, Wesołowska, 1993, 1994; Lewowicki, 1994; kolejne tomy „Edukacji Jutra” pod red. K. Denka i in.].

Kształcenie uniwersyteckie posiada szerokie audytorium społeczne. Jest kompozycją potrzeb i oczekiwań wielu różnych grup, do których należą studenci, ich rodzice, pracodawcy, gremia profesjonalne, państwo, członkowie wspólnoty akademickiej – nauczyciele akademicy, pracownicy administracyjni i zarządzający uniwersytetem, a także uczestnicy procesu kształcenia. Każdą z tych grup charakteryzuje pewien system wartości, cele, potrzeby i będące ich konsekwencją specyficzne rozumienie jakości kształ-

cenia uniwersyteckiego. Wynika stąd, że jest to pojęcie względne i może być rozpatrywane z różnych punktów widzenia.

Obszarem zainteresowań jest tu jakość kształcenia uniwersyteckiego, analizowana z perspektywy uczestników procesu kształcenia – studentów i nauczycieli akademickich, a więc jej ujęcie pedagogiczne. Chociaż jakość relacji między nauczycielami i studentami pozostaje pod wpływem m.in. wypełniania przez uniwersytet funkcji badawczych, kierowania i zarządzania uczelnią na różnych poziomach, a także warunków materialnych, infrastruktury dydaktycznej, to nie są one tu przedmiotem analiz.

Podjęcie takich badań ma głębokie uzasadnienie społeczne, ekonomiczne i pedagogiczne. Przemiany w wielu sferach życia społecznego, wzrost znaczenia wiedzy i edukacji powodują w ostatnich dekadach wzrost aspiracji edukacyjnych w całym społeczeństwie, których realizację umożliwia otwarcie uniwersytetów i innych szkół wyższych na rzesze nowych studentów. Jednocześnie w wielu społeczeństwach, a także i w Polsce następuje ograniczanie finansowania uniwersytetów z budżetu państwa, przy jednoczesnym przesuwaniu zwiększających się kosztów kształcenia na studiujących, ich rodziny, pracodawców. Powoduje to wśród nich wzrost oczekiwań, że otrzymają wartość równoważącą wkład finansowy, a jakość kształcenia uniwersyteckiego zaspokoi ich potrzeby i umożliwi sprostanie wymaganiom, które dynamiczna i zmieniająca się rzeczywistość stawia przed współczesnym społeczeństwem. Poszukiwaniami badawczymi tego typu zainteresowane są również władze i społeczności uniwersytetów, ponieważ są szansą na zwiększenie efektywności ich działań, lepsze wypełnianie misji współczesnego uniwersytetu, a więc i jego powinności wobec społeczeństwa. Potrzeba podejmowania takich badań wynika także ze względów pedagogicznych. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co zrobić, aby podnosić jakość kształcenia, aby kształcenie uniwersyteckie było pełniejsze, skuteczniejsze, nowocześniejsze, a więc lepsze interesuje wielu nauczycieli akademickich, jest warunkiem podejmowania wysiłków mających na celu doskonalenie procesu kształcenia, a także potrzebę refleksyjnych profesjonalistów.

Podjęta problematyka sytuuje się w obszarze dydaktyki, a ściślej dydaktyki szkoły wyższej. Trzeba podkreślić, że chociaż problematyka jakości kształcenia stanowi szeroki nurt poszukiwań teoretycznych i praktycznych w światowej literaturze z zakresu dydaktyki szkoły wyższej, to jednak nieliczne tylko opracowania dotyczą kształcenia uniwersyteckiego. W literaturze polskiej problematyka jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym jest wyraźnie zaznaczona, to jednak rozproszona, brak jest opra-

cowañ zwartych, podejmujących szerzej zagadnienie, a ponadto niewielu badaczy kieruje swe zainteresowania ku ujęciom pedagogicznym jakości kształcenia uniwersyteckiego. W przekonaniu autorki prezentowane opracowanie wypełnia, chociaż w pewnym stopniu tę lukę.

W literaturze brak jest jednoznaczności w definiowaniu pojęcia jakości kształcenia. W rezultacie krytycznego przeglądu literatury przyjęto, że w ujęciu pedagogicznym, jakość kształcenia uniwersyteckiego, to suma pozytywnych cech procesu dydaktycznego będących rezultatem współdziałania nauczycieli i studentów w formułowaniu celów kształcenia uniwersyteckiego, których źródło stanowią wartości konstytutywne uniwersytetu, procesu i warunków ich realizacji, stopnia ich osiągnięcia, dokonywania ewaluacji działań podejmowanych przez uczestników procesu kształcenia i wypełniania standardów akredytacji uniwersyteckiej.

Pozytywne cechy procesu dydaktycznego to walory praktyczne współdziałania nauczycieli i studentów. Określają je cechy podejmowanego współdziałania, jak i cechy jego podmiotów. Chodzi więc o działania najbardziej skuteczne, korzystne, ekonomiczne i racjonalne powodujące uzyskiwanie efektów odzwierciedlających wartości konstytutywne uniwersytetu. Cechy, które charakteryzują współdziałające ze sobą podmioty, to ich wspólna odpowiedzialność za podejmowane działania i ich skutki, równoprawne relacje w procesie kształcenia, podmiotowe traktowanie studentów, ich aktywność i samodzielność.

W przedstawionym rozumieniu jakości kształcenia uniwersyteckiego istotną funkcję pełni proces ewaluacji i akredytacja. Ewaluacja dokonywana przez uczestników procesu kształcenia, to systematyczne gromadzenie informacji o charakterze opisowym i orzekającym dotyczących skuteczności działań podejmowanych w procesie kształcenia w celu porównywania aktualnych osiągnięć z oczekiwanymi, ich wartościowania, doskonalenia podejmowanych działań oraz dokonywania oceny skuteczności zastosowanych modyfikacji. Z kolei akredytacja, to potwierdzenie, że w procesie kształcenia zapewniane są wymagane standardy jakości.

Z ustaleń definicyjnych wynika, że w ujęciu pedagogicznym jakość kształcenia uniwersyteckiego to suma pozytywnych cech procesu dydaktycznego będących rezultatem współdziałania nauczycieli i studentów, uwarunkowana przez formułowane cele kształcenia, których źródło stanowią wartości konstytutywne uniwersytetu, proces i warunki ich realizacji oraz stopień ich osiągnięcia, a więc przez proces dydaktyczny. Natomiast ewaluacja dokonywana przez uczestników procesu kształcenia dotyczy wartościowania skuteczności podejmowanych działań i wprowa-

dziania odpowiednich modyfikacji. Wypełnianie standardów akredytacji potwierdza tylko, że zapewniane są wymagane standardy jakości kształcenia. Oznacza to, że podstawowe znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia uniwersyteckiego posiadają jej uwarunkowania dotyczące procesu dydaktycznego. Wynika stąd, że aby podnosić jakość kształcenia uniwersyteckiego trzeba doskonalić proces dydaktyczny. Potrzebne są więc działania ulepszające proces dydaktyczny, wprowadzające w nim zmiany, przez co uzyska on wyższą ocenę, poprawiające wcześniejszy stan, powodujące podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Celem tej publikacji jest opracowanie propozycji podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego poprzez doskonalenie procesu dydaktycznego. Realizacja tak nakreślonego celu wymagała opracowania metody postępowania wskazującej na sposób dochodzenia do tej propozycji i osiągnięcia następujących celów szczegółowych:

- opis i analiza kontekstów filozoficznego, społecznego, ekonomicznego i edukacyjnego społeczeństwa uczącego się oraz wprowadzenie z nich następstw dla wypełniania misji współczesnego uniwersytetu i jakości kształcenia uniwersyteckiego;
- wyjaśnienie skutków różnorodnych przemian dla procesu i wyników kształcenia uniwersyteckiego, a także jego uczestników;
- zdefiniowanie pojęcia jakości kształcenia uniwersyteckiego w ujęciu pedagogicznym;
- wykazanie znaczenia dla uzyskiwanej jakości kształcenia uniwersyteckiego unowocześniania jej uwarunkowań, wynikających z procesu dydaktycznego;
- wykazanie znaczenia ewaluacji dokonywanej przez uczestników procesu kształcenia dla doskonalenia skuteczności działań podejmowanych w procesie kształcenia i uzyskiwanych efektów;
- wykazanie znaczenia akredytacji dla zapewniania jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Osiągnięcie wymienionych celów stało się podstawą do opracowania propozycji podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego poprzez doskonalenie procesu dydaktycznego. Jej realizacja w praktyce kształcenia uniwersyteckiego powinna przyczyniać się do podnoszenia uzyskiwanej jakości.

Sformułowane cele pracy nie były dotąd w Polsce przedmiotem badań naukowych. Problematyka jakości kształcenia uniwersyteckiego jest obszerna, złożona i wieloaspektowa. Ujmuje nie tylko rozpatrywanie zagadnień dotyczących jej istoty, rodzajów, uwarunkowań pedagogicznych, ale także bardzo wielu innych. Są one obszarem zainteresowań ekonomii,

nauk o organizacji, prakseologii, socjologii, a także psychologii. Prezentowana tu problematyka jakości kształcenia uniwersyteckiego skoncentrowana jest na ujęciu pedagogicznym.

Cele pracy określiły treść, zakres i cechy materiałów będących źródłem przeprowadzonych badań. Ogół zgromadzonych i wykorzystanych w opracowaniu materiałów można sklasyfikować w kilka grup: literatura problemu i przedmiotu badań zawarta w opracowaniach zwartych, artykułach, a także zamieszczana w Internecie, raporty oświatowe, deklaracje międzynarodowych organizacji do spraw edukacji, materiały informacyjne wydawane przez uniwersytety i szkoły wyższe, publikacje statystyczne.

Realizacja sformułowanych celów pracy wymagała metod postępowania odpowiednich dla badań teoretyczno-koncepcyjnych. Wykorzystano tu głównie dedukcyjny tok rozumowania, w którym z pewnych racji wyprowadzano logicznie wynikające z nich następstwa. Przyjmowane racje stanowiły tu poglądy ekspertów, autorytetów, opinie różnych gremiów będące rezultatem konsensusu, dostępne w literaturze wyniki badań empirycznych, dane statystyczne, a także własne rozumowanie logiczne. Zgromadzone materiały uporządkowano i dokonano ich klasyfikacji. W przetwarzaniu materiałów zastosowano głównie takie metody badawcze jak analiza, indukcja, dedukcja, interpretacja, wnioskowanie, synteza. Teorie, poglądy, opinie i rozwiązania praktyczne zawarte w zgromadzonej literaturze krajowej i zagranicznej poddano analizie elementarnej, która dostarczyła podstaw do analizy przyczynowej i logicznej. Poszukiwano nie tylko wspólnych wątków, zbieżnych opinii, podobnych podejść do problemu. Przedmiotem analizy były także różnice wynikające czasem ze specyfiki regionu świata lub państwa, ale częściej będące skutkiem względnie większego zainteresowania władz państwowych i badaczy podjętą problematyką (np. w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Australii). Analizowano także wartość rozwiązań funkcjonujących już w praktyce uniwersytetów, ich zalety, wady, a także możliwości dostosowania do warunków polskich. Wiedza uzyskana w rezultacie analizy stała się przedmiotem dalszych badań, podstawą do wnioskowania i przedstawienia syntezy, stanowiła w podjętych badaniach inspirację do opracowania propozycji podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Autorka ma świadomość, że wiele podjętych kwestii wywołać może dyskusje lub kontrowersje. Wydaje się jednak, że będzie to czymś naturalnym, tym bardziej, że opracowanie jest próbą wprowadzenia w problematykę zawartą w tytule.

Nakreślone wyżej cele, a także dedukcyjny tok rozumowania i wnio-

skowania wyznaczyły strukturę pracy, na którą składa się siedem rozdziałów. Podjęcie problematyki jakości kształcenia uniwersyteckiego wymagało w pierwszej kolejności usytuowania wartości uniwersytetu na tle różnych kontekstów dynamicznie rozwijającego się współczesnego społeczeństwa. Ma to podstawowe znaczenie dla dalszych części opracowania, ponieważ prezentacja tych kontekstów, analiza ich złożoności, wzajemnych związków i uwarunkowań umożliwia określenie priorytetowych wartości w społeczeństwie, zmieniających się potrzeb indywidualnych i społecznych kierowanych pod adresem edukacji i jednocześnie wyprowadzenie z nich wielu znaczących następstw dla jakości kształcenia uniwersyteckiego. Dlatego treść pierwszego rozdziału dotyczy „Wartości uniwersytetu w społeczeństwie uczącym się”. Prezentacja i analiza kontekstów filozoficznego, społecznego, ekonomicznego i edukacyjnego współczesnego społeczeństwa stała się tu podstawą do wyprowadzenia logicznie wynikających z nich następstw dla funkcjonowania współczesnego uniwersytetu i pożądanej jakości kształcenia. Jak wykazano, skutkiem reaktywności uniwersytetu na zmieniające się potrzeby społeczeństwa są postępujące przemiany w misji i funkcjach, wzrost odpowiedzialności wobec społeczeństwa za ich wypełnianie, nowe postrzeganie wartości konstytutywnych uniwersytetu, oczekiwanie stabilnych źródeł finansowania, a także dążenie ku podnoszeniu jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Z analizy kontekstów społeczeństwa uczącego się wynika także szereg znaczących implikacji dla teorii i praktyki kształcenia uniwersyteckiego, jego jakości, co przedstawiono w dwóch kolejnych rozdziałach. W rozdziale drugim, zatytułowanym „Proces i wyniki kształcenia uniwersyteckiego” przedstawiono skutki różnorodnych przemian w społeczeństwie dla przedmiotowych elementów systemu kształcenia. Wskazują one na rangę wartości i działania w procesie kształcenia, potrzebę wielostronnego rozwoju studentów, wzrostu znaczenia celów pozapoznawczych, nabywania przez studentów różnorodnych kompetencji i umiejętności, rangę systematycznego wykorzystywania metod aktywizujących studentów, a także na konieczność technologicznego wspomaganie kształcenia. Natomiast w rozdziale trzecim, „Uczestnicy procesu kształcenia uniwersyteckiego” skoncentrowano się na skutkach prezentowanych wcześniej przemian dla podmiotowych elementów systemu kształcenia. Wynika z nich potrzeba humanizacji relacji interpersonalnych w procesie kształcenia, wzajemnej odpowiedzialności jego uczestników za podejmowane działania i ich skutki, zmiany roli nauczyciela akademickiego, podmiotowego traktowania studentów, wzrostu ich aktywności i samodzielności, jak również koniecz-

ność rozwijania procesów samoregulacji w uczeniu się. Uwzględnianie skutków głębokich i różnorodnych przeobrażeń w społeczeństwie dotyczących procesu kształcenia uniwersyteckiego i jego uczestników kreuje nową jakość kształcenia, odpowiadającą potrzebom współczesnego społeczeństwa.

Z dokonanych ustaleń wynika, że postępujące przemiany w społeczeństwie posiadają również głębokie skutki dla aktualnego rozumienia jakości kształcenia uniwersyteckiego. Dlatego celem rozdziału czwartego „Jakość kształcenia uniwersyteckiego – podstawy teoretyczne i pojęcie” jest ustalenie źródeł teoretycznych i próba definicji pojęcia zawartego w tytule. Zaprezentowano tu przegląd różnych koncepcji teoretycznych jakości kształcenia odzwierciedlających specyficzne wartości, cele i potrzeby, których realizację ma umożliwiać kształcenie. Przedstawione koncepcje stanowiły źródło teoretyczne jakości kształcenia uniwersyteckiego. W dalszej części dokonano krytycznego przeglądu prób definiowania pojęcia jakości i jakości kształcenia. Złożoność i wieloaspektowość ujęć jakości kształcenia przedstawiono prezentując sposoby jej wyrażania, wyodrębniane rodzaje, a także ujmowanie jej w struktury. Przedstawione koncepcje teoretyczne jakości kształcenia wzbogacone o ustalenia terminologiczne stały się podstawą do próby zdefiniowania pojęcia jakości kształcenia uniwersyteckiego w ujęciu pedagogicznym.

Przyjęta definicja jakości kształcenia uniwersyteckiego wyznaczyła zestaw kategorii ją warunkujących, wynikających z procesu dydaktycznego, posiadających podstawowe znaczenie przy jej uzyskiwaniu. Dlatego celem kolejnego rozdziału „Uwarunkowania jakości kształcenia w uniwersytecie” jest wykazanie rangi ich unowocześniania, zgodnie z implikacjami wynikającymi dla kształcenia uniwersyteckiego z różnorodnych przemian postępujących we współczesnym społeczeństwie. Wskazano tu na podstawowe znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia uniwersyteckiego wyprowadzania celów kształcenia z wartości uniwersytetu, potrzebę integralnego ujmowania celów poznawczych i pozapoznawczych, ekspozowanie wartości, działania i praktyki w programach i treściach kształcenia. Przedstawiono także istotne znaczenie unowocześniania metod i środków służących realizacji procesu kształcenia, a w szczególności stosowania metod ekspozujących aktywność i samodzielność studentów, wykorzystywania nowoczesnych technologii, w tym walorów otwartego środowiska kształcenia i uczenia się. Zwrócono uwagę, że precyzyjne ujęcie celów i pożądanych aktualnie wyników kształcenia uniwersyteckiego, stosowanie różnorodnych metod ich poznawania, kontroli, analizy

i oceny, umożliwiających wzrost aktywności i samodzielności studentów w tym procesie, ale także eksponowanie cech kontroli i oceny wzmagających uczenie się i rozwój potencjału studentów w istotnym stopniu warunkuje uzyskiwaną jakość kształcenia uniwersyteckiego.

Z przyjętej definicji jakości kształcenia uniwersyteckiego wynika, że jest ona także rezultatem dokonywania ewaluacji działań podejmowanych w procesie kształcenia przez jego uczestników, a wypełnianie wymagań akredytacji potwierdza, że w procesie kształcenia zapewniane są ustalone standardy jakości. Dlatego celem części pierwszej kolejnego rozdziału „Ewaluacja efektów kształcenia i akredytacja” jest wykazanie znaczenia ewaluacji wewnętrznej, dokonywanej przez uczestników procesu kształcenia dla doskonalenia skuteczności działań podejmowanych w procesie kształcenia i uzyskiwanych efektów. Dokonano tu przeglądu pojęcia, celów i rodzajów ewaluacji. Wskazano na istotne znaczenie sprzężenia zwrotnego i refleksji w ewaluacji pracy własnej nauczyciela akademickiego, jak również opinii studentów o pracy nauczycieli dla doskonalenia skuteczności podejmowanych działań i uzyskiwanych efektów. Natomiast celem części drugiej prezentowanego rozdziału jest wykazanie znaczenia akredytacji dla zapewniania jakości kształcenia uniwersyteckiego. Skoncentrowano się tu na pojęciu, celach, procedurze, standardach i zasadach akredytacji uniwersyteckiej oraz jej znaczeniu dla uzyskiwanej jakości kształcenia.

W rozdziale ostatnim „Doskonalenie procesu dydaktycznego i podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego – propozycja” przedstawiono własne rozwiązanie w tym zakresie. Podstawę do jego opracowania stanowiły implikacje dla teorii i praktyki kształcenia uniwersyteckiego wynikające z przemian w różnych sferach życia współczesnego społeczeństwa. Wykazano tu, że podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego wymaga doskonalenia procesu dydaktycznego i wprowadzania zmian poprawiających wcześniejszy stan. Przedstawiono tu propozycję integralnego ujmowania w kształceniu uniwersyteckim celów poznawczych i pozapoznawczych, także doskonalenia struktury jego wyników i ujęcia ich w postaci kompetencji poznawczych i pozapoznawczych, zawierających w swych ramach zestawy kompetencji szczegółowych, precyzujących ich zakres. Ze względu na złożoność kompetencji szczegółowych, zarówno poznawczych, jak i pozapoznawczych określono główne komponenty każdej z nich – wiedza, umiejętności, postawy i odpowiedzialność. Kształtowanie kompetencji w procesie kształcenia uniwersyteckiego wymaga adekwatnych sposobów ich poznawania, kontroli, analizy

i oceny, dlatego skoncentrowano się również na ich ocenianiu. Omówiono tu przedmiot, cele, kryteria i metody stosowane w ocenianiu kompetencji, ale także kwestie trafności i rzetelności takiego działania. Podkreślono, że chociaż ocenianie kompetencji pozapoznawczych wiąże się z wieloma problemami wynikającymi ze skromnych doświadczeń i niewystarczającego dorobku naukowego w tym zakresie, to jednak warto je pokonywać i podejmować próby, ponieważ posiadają szczególne znaczenie dla funkcjonowania jednostek w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Wykazano tu również, że integralna realizacja celów poznawczych i pozapoznawczych oraz ocenianie odpowiadających im kompetencji, chociaż wymaga wiele wysiłku, to jednak posiada istotne znaczenie dla podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego.

W „Zakończeniu” zawarto syntezę studiów nad jakością kształcenia uniwersyteckiego, przedstawiono implikacje przemian w społeczeństwie dla jakości kształcenia, a także podjęto problem jakości kształcenia w perspektywie.

Adresatem treści przedstawionych w omawianej publikacji jest nie tylko społeczność uniwersytetów i szkół wyższych, ale wiele gremiów i jednostek, które wykazują troskę o jakość kształcenia i przyszłość uniwersytetu. Książka kierowana jest szczególnie do nauczycieli akademickich, ale także studentów, którzy podejmą trud dążenia do unowocześniania i doskonalenia skuteczności podejmowanych działań mając na celu podnoszenie jakości uzyskiwanych efektów. Praca spełni swe zadanie, jeśli zawarte w niej treści pobudzą Czytelników do refleksji, działania i systematycznego poszukiwania lepszych rozwiązań, zmierzających do doskonalenia procesu kształcenia, a tym samym podnoszenia uzyskiwanej jakości.

Książka ta przybrała obecny kształt dzięki życzliwości, pomocy i wiedzy wielu osób, którym autorka pragnie w tym miejscu podziękować. Słowa szczególnej wdzięczności kieruję do Panów Profesorów, Kazimierza Jaskota i Jerzego Niemca, których cenne uwagi i spostrzeżenia pomogły w nadaniu ostatecznego kształtu prezentowanej książce. Pragnę podziękować także tym Panom Profesorom, z różnych środowisk naukowych, dzięki którym miałam możliwość konsultacji moich przemyśleń i refleksji.

Białystok, wrzesień 2004 rok

I

Wartości uniwersytetu w społeczeństwie uczącym się

Debata o zadaniach i funkcjach społecznych uniwersytetów nasilają się głównie w okresach przełomowych, szczególnie znaczących, kiedy to w rezultacie wielu różnorodnych przemian tworzą się nowe formy społeczne, a uniwersytety ukształtowane przez określone historycznie społeczeństwo przestają odpowiadać potrzebom nowego ustroju i same ulegają zmianom. Dowody tego odnaleźć można w ich wielowiekowej przeszłości.

W ostatnich dekadach XX wieku, w rezultacie gwałtownie postępujących, głębokich i rozległych przemian w różnych sferach, następuje przejście społeczeństwa przemysłowego na wyższy etap rozwoju i powstawanie społeczeństwa informacyjnego, które kształtuje nowe wartości, potrzeby i oczekiwania społeczne, a od jednostek wymaga edukacji, wiedzy, umiejętności i trwającego przez całe życie uczenia się. Ponownie tak, jak i we wcześniejszych okresach przełomowych, stawia się pytania o to, czy uniwersytet nadąża za zmieniającymi się warunkami społecznymi, ekonomicznymi, edukacyjnymi i wynikającymi z nich potrzebami społeczeństwa. Jakie przemiany w misji uniwersytetu odzwierciedlą potrzeby nowego, uczącego się społeczeństwa?

„Społeczeństwo uczące się” – wyzwanie cywilizacji informacyjnej – geneza i rozwój koncepcji

W ciągu ostatnich dwóch wieków, w porównaniu do historii ludzkości, nastąpiły niespotykane dotychczas w wymiarze jakościowym i ilościowym zmiany w rozwoju społeczeństwa. Z osiągniętego poziomu kultury mate-

rialnej będącej wskaźnikiem opanowania przez ludzi sił przyrody i wykorzystywania jej bogactw dla swych potrzeb wynika, że w tak stosunkowo niedługim czasie ludzkość przeszła etap rozwoju cywilizacji rolniczej i przekroczyła kolejny – cywilizacji przemysłowej.

W ostatnich dekadach XX wieku obserwuje się powstawanie nowej cywilizacji, będącej rezultatem gwałtownie postępujących i kumulujących się przeobrażeń w sferze politycznej, ekonomicznej, społecznej i edukacyjnej. Dynamicznie postępujące przemiany A. H. Tofflerowie [1996] nazwali mianem „trzeciej fali”, po cywilizacji rolniczej i przemysłowej. Nową, kształtującą się cywilizację określa się jako cywilizację informacyjną [np. Pachociński, 1999], a jej społeczeństwo społeczeństwem informacyjnym [Naisbitt, 1997]. Przejście od cywilizacji przemysłowej do informacyjnej charakteryzuje szereg megatrendów wskazujących na kształt i rozmiary tendencji występujących w rozwoju współczesnego świata [Naisbitt, 1997].

Geneza idei społeczeństwa informacyjnego tkwi w liberalnej, postępowej myśli zachodniej, nawiązującej do oświeceniowej wiary w postęp, rozum i wiedzę. W latach 60. i 70. minionego wieku socjologowie opracowywali wizje rozwoju nowego społeczeństwa, które miało nastąpić po społeczeństwie przemysłowym. Wskazywano, że źródło wzrostu gospodarczego – potencjał ekonomiczny bazujący na bogactwach naturalnych i energii powoli wyczerpuje się, ale jednocześnie wzrastają potrzeby społeczne wymagające zwiększenia środków pochodzących z dochodu narodowego. Kryzys energetyczny i paliwowy w latach 70. był kolejną przyczyną powodującą intensyfikowanie poszukiwań źródeł wzrostu gospodarczego.

Rozwój wiedzy, technologii informacyjnych i komunikacyjnych w ostatnich dekadach spowodował, że „wiedza i informacja stały się strategicznym bogactwem” [Pachociński, 1999, s. 13], a także czynnikiem wzrostu gospodarczego i zmian społecznych. Wiedza i informacja to podstawowe wyznaczniki powstającego społeczeństwa informacyjnego, w którym wzrasta znaczenie sektora usług, przy zmniejszaniu się rangi przemysłu. Charakteryzuje je tworzenie, przechowywanie, przekształcanie, rozpowszechnianie i wykorzystywanie informacji sytuowane głównie w sektorze usług. Natomiast sposoby produkcji opierają się na najnowszych zdobyczach nauki, wykorzystują nowoczesne technologie [Denek i in., 2001, s. 17; Denek, 2000b, s. 29; Pachociński, 1999, s. 8], ale jednocześnie eksponuje się tu znaczenie umiejętności zawodowych, społecznych, krytycyzm i kreatywność jednostek uczestniczących w procesach produkcji i życiu społecznym.

Koncepcja społeczeństwa uczącego się jest odpowiedzią na wyzwania

i potrzeby społeczeństwa informacyjnego, które wymaga od społeczeństwa wiedzy i trwającego przez całe życie uczenia się, aby jednostki potrafiły poruszać się w gąszczu informacji. Człowiek, jak podkreślają F. Mayor, J. Binde i in. [2001, s. 305] musi mieć „zdolność krytycznej oceny informacji, ich analizy i selekcji, włączając interesujące go elementy do podstaw nabytej już wiedzy. Bez tego informacje będą stanowiły niespójną masę danych”. Edukacja, wiedza i umiejętności stają się podstawowymi determinantami standardu życia jednostek i społeczeństw, jego jakości. Wkraczamy w społeczeństwo wiedzy, w społeczeństwo uczące się [np. Hargreaves, 2003, s. 3]. Kapitał intelektualny – potęga ludzkiego mózgu – zastępuje tu kapitał finansowy i fizyczny, staje się kluczem do prosperity i powodzenia.

Istnieje więc potrzeba nadania uczeniu się rangi najbardziej podstawowego zjawiska w nowym, kształtującym się społeczeństwie, zasadniczego wzrostu jego znaczenia. W związku z tym, że wciąż postępują zmiany w różnych sferach, a ich kierunki są coraz trudniejsze do przewidzenia, tylko trwające przez całe życie uczenie się, edukacja ustawiczna może radykalnie zwiększyć szanse jednostek i społeczeństw na powodzenie w trudno przewidywalnej przyszłości. Społeczeństwo uczące się – taka jest potrzeba i konieczność nowego stulecia, nazywanego coraz częściej wiekiem uczenia się.

Powstanie koncepcji społeczeństwa uczącego się jest głównie rezultatem przemian charakteryzujących drugą połowę XX wieku, szybkiego tempa rozwoju, przeobrażeń społecznych, ekonomicznych i technologicznych, ale także w znaczącym stopniu wynika z koncepcji kształcenia ustawicznego, trwającej przez całe życie nauki, której geneza sięga XVII wieku.

Postępujące przemiany powodowały, że uczenie się przestawało być cechą wyłącznie jednostki i przyjmowało postać zbiorowego uczestnictwa. Wprawdzie w teorii uczenia się koncentrowano się głównie na uczeniu, które występuje w życiu jednostek, to coraz częściej stawało się ono cechą środowisk, organizacji, a także społeczeństwa. Znane są koncepcje rodziny, organizacji, społeczeństwa i miejsca pracy jako miejsc uczenia się. Pojęcie „uczenia się przez całe życie” zaczęło oznaczać nie tylko, że jednostki kontynuują naukę przez całe ich życie, ale że każdy aspekt ich życia jest okazją do uczenia się. Jednocześnie okazało się, że w zmieniających się warunkach systemy edukacyjne nie spełniają oczekiwań i nie mogą być dłużej postrzegane jako wystarczające źródła uczenia się. Wzrastało znaczenie potrzeby edukacji ustawicznej, uczenia się przez całe życie,

która warunkuje w istotnym stopniu nie tylko postęp kulturowy, ale także egzystencję ludzką.

Takie okoliczności stanowiły tło kształtowania się pierwszych koncepcji społeczeństwa uczącego się przedstawionych przez R.M. Hutchinsa, T. Husena i T. Boshiera.

R. M. Hutchins [1968] przedstawił swą koncepcję w roku 1968, w książce *LEARNING SOCIETY (SPOŁECZEŃSTWO UCZĄCE SIĘ)*. Początki rozwoju społeczeństwa uczącego się tkwią w jego opinii w braku możliwości systemów edukacyjnych do sprostania stawianym wymaganiom: w dekadach zamykających XX wiek, cele instytucji edukacyjnych wydają się archaiczne. Zauważa, że w „świecie, w którym zaczyna występować plaga nadwyżki siły roboczej, gwałtownie wymaga się coraz bardziej wytężonej pracy (...) w świecie, który dąży do wspólnoty międzynarodowej, wzmacnia się siłę roboczą w imię potęgi, pomyślności i prestiżu jednego narodu (...) w świecie spragnionym mądrości wzmagają się starania o to, aby odpowiadać zdezaktualizowanym potrzebom” [Hutchins, 1968, s. 125].

Uwzględniając szybkie zmiany i jednocześnie brak możliwości dostosowania się do nich instytucji edukacyjnych z powodu silnych powiązań z polityką i kulturą społeczeństwa, R. M. Hutchins [1968, s. 134] wskazuje, że: „przez dodatkowo proponowaną edukację dorosłych, dla każdego mężczyzny i kobiety na każdym etapie ich życia, następowałyby przekształcenie ich wartości w takim kierunku, w którym uczenie się prowadziłoby do samorealizacji, czyniło człowiekiem, stawałoby się ich celem i wszystkich instytucji powołanych w tym celu”.

To wczesne ujęcie społeczeństwa uczącego się nie uwzględniało powszechnego dostępu do instytucji edukacyjnych, eksponowało pogląd, że uczenie się jest sednem kultury społeczeństwa i jego wartości oraz jednoznacznie wskazywało na takie właśnie cele uczenia się.

W kilka lat później T. Husen [1974a] opublikował książkę również pod tytułem *LEARNING SOCIETY (SPOŁECZEŃSTWO UCZĄCE SIĘ)*, w której m.in. prezentował swe rozważania futurologiczne. T. Husen, podobnie jak R. M. Hutchins wątpił w zdolność systemów i instytucji edukacyjnych do sprostania wymaganiom szybko zmieniającego się świata. Wizja społeczeństwa uczącego się przedstawiona przez T. Husena ma charakter technologiczny. Jej autor wyraźnie antycypował znaczenie komunikacji i technologii w relacji do wiedzy i informacji. Pisał: „wśród wszystkich «eksplozji», które stosowano jako etykiety do charakterystyki gwałtownych zmian w zachodnich społeczeństwach, jednym z najbardziej odpowiednich jest termin «eksplozja wiedzy». Często używa się też określenia «przemysł wiedzy», co oznacza zarów-

no «producentów» wiedzy, instytuty badawcze i jej «dystrybutorów», np. szkoły, środki masowego przekazu, wydawcy książek, biblioteki i inne. To, czego jesteśmy świadkami od połowy lat 60. w sferze zmian technologicznych jest początkiem rewolucji w przekazywaniu wiedzy w ciągu kolejnych lat” [Husen, 1974a, s. 239; 1974b, s. 78].

T. Husen prognozował, że społeczeństwo uczące się będzie społeczeństwem wiedzy i informacyjnym. W pracy opublikowanej kilkanaście lat później, dotyczącej zagadnień futurologicznych ponownie przedstawił swoją opinię o społeczeństwie uczącym się [Husen, 1986]. W tym czasie konsekwencje „eksplozji wiedzy” były już w pełni oczywiste. Jak podkreśla T. Husen [1986, s. 139] „wystarczy, aby wskazać, że większość z tego, czego uczyliśmy się w szkole staje się przestarzała, zdezaktualizowana (...) spustoszenia dokonuje nie tylko upływ czasu, ale także porywca fala nauki i technologii i dotyczy to naszego codziennego życia”.

Wizja społeczeństwa uczącego się T. Husena ma charakter futurologiczny i technologiczny w tym sensie, że bazuje na projektowaniu z aktualnych wówczas trendów w technologiach komunikacyjnych i prawdopodobnych ich konsekwencjach dla wiedzy, informacji i produkcji. Okazuje się, że w dużej mierze znalazły one potwierdzenie.

W koncepcjach społeczeństwa uczącego się R. M. Hutchinsa i T. Husena można zauważyć dwa kontrastujące ze sobą poglądy, jeden jest przejawem klasycznego humanizmu, drugi futurologii edukacyjnej. Są też możliwe i inne podejścia, jak np. koncepcja społeczeństwa uczącego się R. Boshiera, która bazuje na demokracji uczestniczącej jako podstawie społeczeństwa uczącego się.

W koncepcji przedstawionej w 1980 roku w publikacji TOWARDS A LEARNING SOCIETY (KU UCZĄCEMU SIĘ SPOŁECZEŃSTWU) przygotowanej pod jego redakcją, R. Boshier akcentuje edukację dorosłych w kontekście edukacji trwającej przez całe życie, a szczególnie zwraca uwagę na znaczenie uczestnictwa dorosłych w życiu społeczeństwa. Przewiduje, że „skutkiem w pełni funkcjonującego systemu edukacji trwającej przez całe życie będzie kreowanie społeczeństwa uczącego się, w którym edukacja dorosłych i uczenie się są czymś normalnym i publicznie występującym, nie dotyczą tylko dzieciństwa czy wieku młodzieńczego, ale są nieodłącznym prawem wszystkich obywateli tak jak prawo do czystej wody i dobrego schronienia (...) w społeczeństwie uczącym się instytucje edukacyjne nie będą miały dłuższej monopolu na edukację, ale będą łączone z systemami nieformalnymi, aby dostarczać ciągłego uczenia się dla wszystkich” [Boshier, 1980, s. 1].

R. Boshier również krytycznie ocenia funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, a jego pogląd na społeczeństwo uczące się wynika zarówno z radykalnych pozycji obywatelskich, demokratycznych, głębokiego humanizmu, jak również z prognoz futurologicznych. Jak zauważa, pojęcie społeczeństwa uczącego się pochodzi z wielkiego rozczarowania „tradycyjną edukacją, radykalnym piśmiennictwem takich autorów jak I. Illich, P. Freire i innych oraz z bezprecedensowej transformacji dokonywanej przez przemiany ekonomiczne i społeczne wynikające z rozwijania technologii” [Boshier, 1980, s. 2-3].

Poszczególne koncepcje społeczeństwa uczącego się charakteryzują zarówno podobieństwa jak i różnice. W każdej podkreśla się znaczenie systemu edukacyjnego. Jednak przypisywane im cele są różne – ekspozowanie wartości kulturowych (humanistycznych), technologicznych lub demokratycznych (obywatelskich). Wszystkie te ujęcia odzwierciedlają również trendy we współczesnym społeczeństwie. Wydaje się, że aktualnie w związku z kształtowaniem się nowego porządku politycznego, gospodarczego, społecznego i moralnego istnieje potrzeba kreowania i rozwijania społeczeństwa uczącego się. Jednak, jak słusznie zauważa S. Ranson [1994, s. 106] wymaga to, „aby państwo nadało wysoką rangę procesom uczenia się poprzez zapewnianie warunków dla rozwoju zdolności wszystkich jednostek i wspieranie takich instytucji, które mogą odpowiadać otwarciu i z wyobraźnią na postępujące zmiany”.

Występuje pewna zgodność między wczesnymi koncepcjami społeczeństwa uczącego się i jej aktualnym kształtem. Jak zauważają C. Griffin i B. Brownhill [2001, s. 59] ukształtowały się trzy modele, które stanowią podstawę aktualnej koncepcji społeczeństwa uczącego się:

- model kulturowy, w którym społeczeństwo uczące się charakteryzuje szczególnie preferowanie w uczeniu się wartości kulturowych, humanistycznych, jak i innych;
- model technologiczny, w którym społeczeństwo uczące się charakteryzuje ekspozowanie w uczeniu się wartości będących podstawą rozwoju technologicznego, ale także związanych z funkcjonowaniem człowieka zarówno w pracy, rodzinie, jak i w społeczeństwie;
- model demokratyczny, w którym społeczeństwo uczące się ekspozuje w uczeniu się wartości demokratyczne, obywatelskie, a także uczenie się poprzez uczestnictwo w życiu społecznym.

Występowanie znaczących przejawów tych modeli można odnaleźć w wielu dokumentach UNESCO, Unii Europejskiej, a także takich o za-

sięgu narodowym, które podejmują dyskusję dotyczącą nauki trwającej przez całe życie, będącej podstawą społeczeństwa uczącego się.

Raport przygotowany pod redakcją E. Faure'a [1975] już w tytule UCZYĆ SIĘ, ABY BYĆ eksponował znaczenie uczenia się w życiu jednostek i społeczeństw. „Powinno trwać przez całe życie, powinno nie tylko być dostępne każdemu, ale stanowić część życia jednostki, służyć jednocześnie rozwojowi społeczeństwa i pełnemu rozkwitowi człowieka” [Faure, 1975, s. 19]. Nadrzędne cele wychowania autorzy Raportu [Faure, 1975, s. 280-304] dostrzegli w kształceniu naukowym i technicznym, stanowiącym jeden z istotnych składników naukowego humanizmu, w rozwijaniu racjonalizmu, twórczości, zaangażowania społecznego, a także w kształtowaniu pełni człowieczeństwa poprzez poszukiwanie równowagi między intelektualnymi, etycznymi, uczuciowymi i fizycznymi składnikami osobowości.

Raport Klubu Rzymskiego UCZYĆ SIĘ BEZ GRANIC zwraca uwagę na powstawanie „luki ludzkiej” będącej rezultatem powiększającego się wśród ludzi braku zrozumienia „znaczenia i następstw, tego co czynią” [Botkin i in., 1982, s. 33]. Autorzy Raportu rozważają, w jaki sposób uczenie się może pomóc w zwarciu owej „luki ludzkiej”. Podstawowy cel uczenia się to przetrwanie człowieka i zachowanie godności ludzkiej: „wobec alternatywy «ucz się albo giń» stają dzisiaj wszystkie społeczeństwa, tak biedne, jak i bogate” [Botkin i in., 1982, s. 61]. Jako najbardziej efektywne i odpowiadające potrzebom czasów proponują innowacyjne uczenie się, które charakteryzuje antycypacja i uczestniczenie w życiu społeczeństwa, którego celem jest autonomia i integracja w wymiarze społeczeństw i jednostek [Botkin i in., 1982, s. 91-93]. Autonomia społeczeństw to prawo do posiadania tożsamości kulturowej, a autonomia jednostek jako cel innowacyjnego uczenia się, to osiągnięcie zdolności dokonywania osądów i podejmowania decyzji cechujących się osobistą niezależnością, wolnością, podstawa samorealizacji. Integracja natomiast rozumiana jest tu jako nawiązywanie szerszych stosunków z ludźmi, współdziałania w imię wspólnych celów, umiejętność rozumienia natury większych systemów i dostrzegania całości, w której się funkcjonuje.

Koncepcja uczącego się społeczeństwa znalazła odzwierciedlenie w tytule opublikowanej w 1995 przez Komisję Europejską BIAŁEJ KSIĘGI KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA. NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ. NA DRODZE DO UCZĄCEGO SIĘ SPOŁECZEŃSTWA. Już na wstępie sformułowano tu tezę, że społeczeństwo jutra będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się i nauczania, w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje. „Powstanie społeczeństwo uczące się” [BIAŁA..., 1997, s. 5].

Wskazano tu trzy czynniki przemian zachodzących w społeczności europejskiej, które poszerzyły powszechny dostęp do informacji i wiedzy powodując znaczące implikacje dla edukacji w zakresie wymaganych umiejętności i systemu pracy: rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji, przemiany cywilizacji naukowo-technicznej [BIAŁA..., 1997, s. 20-25]. Aby sprostać pojawiającym się wyzwaniom autorzy BIAŁEJ KSIĘGI wskazują na potrzebę ciągłego uczenia się i precyzują kierunki działań edukacyjnych: koncentracja na kulturze ogólnej (zdolność do uchwycenia istoty rzeczy, rozumienia i wypowiedania sądów, rozwój osobowy i społeczny, kształtowanie tożsamości społecznej i kulturowej, aktywne uczestnictwo w procesach demokratycznych), rozwijanie przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej [BIAŁA..., 1997, s. 26-30].

W Raporcie UNESCO zawierającym kierunki i wskazania dla edukacji XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa EDUKACJA, JEST W NIEJ UKRYTY SKARB [1998] koncepcja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku, ze względu na swą elastyczność, różnorodność i dostępność w czasie i przestrzeni. Zawarto tu poszerzone ujęcie edukacji: „jej misją jest stworzenie wszystkim bez wyjątku warunków do ujawnienia się talentów i możliwości twórczych; dostarczenie każdemu środków do rozumienia innego człowieka – jego odrębności; kształtowanie zdolności umożliwiających każdemu wypełnianie roli członka rodziny, obywatela, wytwórcy; służenie rozwojowi gospodarczemu i społecznemu” [EDUKACJA..., 1998, s. 14-15]. Aby móc wypełniać swą misję edukacja powinna rozwijać się zgodnie z czterema filarami: „uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie i uczyć się, aby być” [EDUKACJA..., 1998, s. 85].

Celem Raportu UNESCO PRZYSZŁOŚĆ ŚWIATA [Mayor, Binde i in., 2001] było jak najlepsze przygotowanie ludzi do przyszłych dziesięcioleci i do reagowania we właściwym czasie na wyzwania przyszłości. Wprawdzie autorzy Raportu nie używają określenia społeczeństwo uczące się, ale traktują edukację dla wszystkich, w ciągu całego życia jako „ogromne wyzwanie, które musi się zamienić w wielki program XXI wieku: musi stać się priorytetem priorytetów dla rządów, ale też dla ogółu społeczeństwa, dla sektora prywatnego, dla działaczy rodzącej się gospodarki „czwartego sektora” wreszcie dla każdego obywatela, który nigdy nie przestanie się uczyć i uczyć się uczenia” [Mayor, Binde i in., 2001, s. 34]. Podstawowym celem edukacji jest tu przede wszystkim przygotowywanie obywateli odpowiedzialnych wobec przyszłości w sferze społecznej, ekologicznej, kulturowej i etycznej. Celem tego działania jest już nie dostosowywanie się i ada-

ptowanie, ale wyprzedzanie: „przewidywać, aby zapobiegać, przewidywać, aby budować, oto nasz cel” [Mayor, Binde i in., 2001, s. 488].

Próby definicji, a także zarys koncepcji społeczeństwa uczącego się zawierają niektóre dokumenty narodowe. W opracowaniu SZKOCJA JAKO SPOŁECZEŃSTWO UCZĄCE SIĘ opublikowanym przez Szkocką Społeczną Radę Edukacyjną w roku 1997, zdefiniowano społeczeństwo uczące się jako „społeczeństwo, które ceni obywateli, wspiera i angażuje się w ich naukę, traktuje to jako rzecz oczywistą we wszystkich sferach działalności” [za: Ranson, 1998, s. 157]. Akcentuje się tu różne wymiary funkcjonowania społeczeństwa – społeczny, polityczny, kulturowy, a także ekonomiczny.

Podobne ujęcie występuje w Raporcie, pod redakcją S. Kennedy’ego, opublikowanym w Anglii przez Radę Finansowania Dalszej Edukacji w 1997 roku, uznanym jako znacząca, nowa wizja społeczeństwa uczącego się: „uczenie się jest sednem zarówno ekonomicznej prosperity, jak i zdrowia społeczeństwa (...) osiągnięcie celów ekonomicznych i społecznej spójności przenika się nawzajem” [za: Ranson, 1998, s. 163]. Autorzy Raportu opowiadają się także za rozwijaniem zdolności każdego w taki sposób, aby mógł uczestniczyć i czerpać korzyści z osobistego, społecznego i kulturowego wymiaru swego życia, co jest tu głównym dążeniem formułowanych celów uczenia się [za: Ranson, 1998, s. 163-167].

W WIEKU UCZENIA SIĘ: RENESANS DLA NOWEJ BRYTANII, ZIELONEJ KSIĘDZE opublikowanej w lutym 1998, przez Departament Edukacji i Zatrudnienia, D. Blunkett rozpoczyna przedmowę pisząc: „uczenie się jest kluczem do prosperity – zarówno dla każdego z nas jako jednostki, jak również dla narodu jako całości, inwestowanie w kapitał ludzki będzie podstawą sukcesu w globalnej ekonomii XXI wieku bazującej na wiedzy. Z tego powodu dla Rządu uczenie się jest sercem jego ambicji” [za: Merries, 2001, s. 13].

W polskich dokumentach dotyczących rozwoju i kierunków zmian w edukacji, ich autorzy również wskazują na potrzebę i rangę uczenia się, odwołują się do koncepcji uczenia się przez całe życie, kształcenia ustawicznego, uczenia się wszystkich przez całe życie.

Z dokonanego przeglądu wynika, że uczenie się trwające przez całe życie ma fundamentalne znaczenie dla współczesnych jednostek i całych społeczeństw, jest szansą i nadzieją na przetrwanie i rozwój w coraz bardziej złożonej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. W moim przekonaniu podstawowe idee i przesłania zawarte w analizowanych raportach i dokumentach potwierdzają kształtowanie się trzech wzajemnie uzupełniających się modeli społeczeństwa uczącego się: kulturowe-

go, technologicznego i demokratycznego. Wskazują nie tylko na potrzebę nabywania poprzez uczenie się jednostek i społeczeństw wartości kulturowych, humanistycznych, etycznych, autonomii, wolności, równości, ale także wartości będących podstawą rozwoju i postępu technologicznego, ekonomicznego, jak również wyrażających się w aktywnym obywatelstwie, uczestnictwie w życiu społecznym, w procesach demokratycznych i innych. Rozwijają się więc nowa forma społeczna – społeczeństwo uczące się, w którym zasadniczego znaczenia nabierają wartości kulturowe, technologiczne i demokratyczne, a ich kształtowanie w społeczeństwie staje się wyzwaniem i zadaniem uniwersytetu XXI wieku.

Kontekst filozoficzny społeczeństwa uczącego się

Z podłoża filozoficznego społeczeństwa uczącego się wynika pojmowanie istoty i celów uczenia się, natury wiedzy, jak również tożsamości i autonomii uczących się jednostek. Konsekwencją preferowania zróżnicowanych wartości w uczeniu się jest kształtowanie się społeczeństwa o modelu kulturowym, technologicznym lub demokratycznym. Geneza wskazanych modeli społeczeństwa uczącego się tkwi w filozofii liberalnej i liberalnych teoriach edukacji – progresywizmie, rekonstrukcjonizmie, behawioryzmie.

Model kulturowy

Źródłem filozoficznym modelu kulturowego społeczeństwa uczącego się jest liberalizm i tradycyjna edukacja liberalna, której celem było rozwijanie jednostek dążących ku samorealizacji poprzez przyswajanie wartości kulturowych, humanistycznych. Wartości edukacji liberalnej są tu poszerzone o uczenie się przez całe życie w uczącym się społeczeństwie.

Pierwotnym modelem jednostki funkcjonującej w społeczeństwie uczącym się o takim modelu można odnaleźć w pracach XVIII-wiecznego filozofa moralnego I. Kanta, także w poglądach przedstawicieli pedagogiki kultury, jak również w innych.

I. Kant przedstawił koncepcję jednostki racjonalnej, autonomicznej, zachowującej się wedle wskazań rozumu, a nie pod naciskiem czynników obcych, niezależnie od jakiegokolwiek władzy, dokonującej samodzielnie wyborów, podejmującej własne decyzje i będącej odpowiedzialną za nie. Istotą obowiązków jednostki postrzegał w podporządkowaniu się prawu i nakazywał: „postępuj wedle takiej tylko zasady, co do której mógłbyś

jednocześnie chcieć, aby stała się prawem powszechnym” [za: Tatarkiewicz, 1970, s. 177].

Teoria ta miała także konotacje polityczne, ponieważ wskazywała, że wszystkie ludzkie istnienia, jako potencjalnie autonomiczne jednostki, były równe i należy im się szacunek. Pojęcie szacunku było znaczące w tym sensie, że „wszystkie jednostki powinny być traktowane jako «same dla siebie» i nie wykorzystywane jako środek do realizacji innych celów, np. dla dobra gospodarki lub państwa” [Griffin, Brownhill, 2001, s. 62].

Kontekst filozoficzny analizowanej koncepcji społeczeństwa uczącego się odnaleźć można również w poglądach pedagogów kultury, którzy głosili, że człowiek jest przede wszystkim istotą kulturalną, uczestniczącą w procesie przyswajania sobie rozumienia i wytwarzania nowych dóbr kultury. Kontakt jednostki z kulturą odbywa się poprzez przeżywanie i rozumienie, co osiągnąć można przede wszystkim w drodze kształcenia.

Oto B. Nawrocyński [1930, s. 112] definiując ideał wykształcenia napisał, że „zasadza się na zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową dwóch czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kultury, a drugim przyswajająca je sobie ze wzrastającą dozą aktywności, samodzielności i twórczości jednostka ludzka, nacechowana indywidualnością i wybijająca na owej całości swe wyraźne piętno. Jego urzeczywistnieniem jest wykształcony człowiek”.

Celem kształcenia jest tu wyedukowanie wykształconej jednostki, konsekwentnej w myśleniu i działaniu, o autonomicznym i racjonalnym charakterze, który jest podstawą jej uczenia się, moralności i kultury. A więc chociaż marginalizacji ulegają tu profesjonalne i zawodowe cele edukacji, to jednak ogromne znaczenie ma wyeksponowanie autonomii i samodzielności jednostki w realizacji celów bazujących na szeroko rozumianych wartościach kulturowych i humanistycznych.

Model technologiczny

Model technologiczny społeczeństwa uczącego się, preferujący wartości profesjonalne, zawodowe czerpie również z filozofii liberalnej (choć może być postrzegany jako zaprzeczenie tradycyjnej, liberalnej edukacji), a w swej koncepcji edukacji odwołuje się głównie do rekonstrukcjonizmu, progresywizmu i behawioryzmu.

Model ten przejmuje koncepcję jednostki autonomicznej I. Kanta, rozwija ją i eksponuje w postaci koncepcji samoregulacji w uczeniu się, któ-

rej autorem w latach 70. XX wieku był A. Bandura. „Samoregulacja lub samokierowanie własnym uczeniem się jest podstawowym elementem trwającej przez całe życie nauki” [Zimmerman, Schunk, 2001, s. vii]. Jeśli jednostka ma doznawać powodzenia w uczeniu się przez całe życie, to jej obowiązkiem jest, jak akcentują C. Griffin i B. Brownhill [2001, s. 63] „samokierowanie swoim uczeniem i posiadanie wiedzy nie tylko jak się uczyć, ale także jak wdrażać ją do praktyki”. A zatem w osiągnięciu umiejętności samoregulacji własną nauką zasadnicze znaczenie ma nabywanie umiejętności uczenia się tego, jak się uczyć i jak wykorzystywać to w praktyce.

Rozwijanie samoregulacji w uczeniu się umożliwia jednostkom elastyczne dostosowywanie się do dynamicznie zmieniających się warunków, wymagających stałego uczenia się i podnoszenia ich umiejętności, a więc zwiększa skuteczność jednostki w radzeniu sobie ze zmianami. Jednocześnie kształtuje zdolność do podejmowania racjonalnych decyzji dotyczących siebie lub grupy, którą jednostka może reprezentować. Jednostkę taką cechuje również podejmowanie aktywnych działań w osiągnięciu własnych celów, a nie przyjmowanie postawy biernej i wyczekującej. Oznacza to, że rozwijanie takiej umiejętności wśród jednostek spełnia postulat rekonstrukcjonistów kierowany pod adresem edukacji, która to powinna przygotować ludzi do zmieniającego się świata [por. Bogaj, 2000, s. 70].

Celem edukacji w tym modelu społeczeństwa uczącego się jest rozwijanie samoregulacji w uczeniu się jednostek, kształtowanie niezależnych, samodzielnych, odpowiedzialnych za własną naukę i rozwój osób uczących się, podejmujących racjonalne decyzje w sferze edukacji i w innych. Tak ujęte cele edukacji wskazują również na zmianę roli nauczyciela [np. Zimmerman, 2001, s. 4].

Podstaw teoretycznych edukacji w modelu technologicznym społeczeństwa uczącego się można poszukiwać także w progresywizmie. Progresywizm głosi, że „edukacja jest częścią życia, charakteryzuje go sprzeciw wobec rygoryzmu, przesadnego intelektualizmu i formalizmu dydaktycznego szkoły tradycyjnej (...) zakłada, że swobodna aktywność jest źródłem wiedzy, zdobywanej przez własne doświadczenia, rozwiązywanie problemów, badanie (...) nauczyciel jest tu doradcą, wspólnie z uczniami przygotowuje plan pracy, pomaga wyszukiwać, analizować, oceniać i interpretować dane” [Bogaj, 2000, s. 65-67].

Rozwijanie umiejętności samoregulacji swoją nauką zachęca jednostkę do koncentracji na własnym uczeniu się, przywraca jej poczucie podmiotowości i wyznacza nauczycielowi nową rolę. Nauczyciel nie może być już dłużej postrzegany jako jedyny autorytet, ale jako jedno z bardzo

pomocnych źródeł, z których korzysta uczący się, dostarczający wsparcia w nabywaniu informacji i umiejętności.

W sferze edukacji, idea samoregulacji w uczeniu się powoduje także kształtowanie się tendencji dotyczącej deinstytucjonalizacji procesu edukacyjnego. Jak przewidują C. Griffin i B. Brownhill [2001, s. 64] „nastąpi znaczne ograniczenie zapotrzebowania wśród studentów na tradycyjne instytucje edukacyjne, które oferują wiedzę w zamian za posłuszeństwo i uległość wobec ich autorytetu”. Zauważyć też trzeba, że wspomniana tendencja jest wspierana przez intensywny rozwój i stałe poszerzanie dostępu do technologii informacyjnych, komunikacyjnych, Internetu dostarczających nowych możliwości w zakresie kształcenia i samodzielnej aktywności intelektualnej studentów.

Model technologiczny społeczeństwa uczącego się czerpie także swe podstawy teoretyczne z behawioryzmu, z teorii poznawczych, w których zakłada się m.in., że „uczenie się jest istotą rozwoju człowieka (...) eksponuje «uczenie się do mistrzostwa» i «nabywania kompetencji»” [Bogaj, 2000, s. 74].

Wskazane właściwości charakteryzują także samoregulację w uczeniu się i dlatego, jak sądzę, staje się ona atrakcyjna dla przemysłu, przedsiębiorstw gospodarczych, usług i różnych zawodów. Jednostka, która jest świadoma dokonujących się zmian i dlatego stale się uczy, może być też zdolna do rozwijania pewnych koncepcji dotyczących perspektyw firmy, w której pracuje lub jej doskonalenia. Może także dostrzegać, jakie kompetencje i umiejętności są jej potrzebne, aby utrzymywać swe zatrudnienie, zwiększyć dochody, prestiż. Jednostka, która chce się uczyć i wie jak się uczyć, rozwija się wraz z nowoczesnymi technologiami i przez poszerzanie własnej wiedzy i umiejętności jest dobrem nabywanym przez wszystkich pracodawców.

Liberalna koncepcja jednostki autonomicznej, samoregulującej własną naukę jest także wartościowa dla edukacji zawodowej i profesjonalnej, chociaż tradycyjne cele edukacji liberalnej marginalizowały kwestie dotyczące celów i potrzeb tego rodzaju edukacji.

Szczególnie interesujące jest wykorzystanie liberalnej koncepcji autonomii jednostki w koncepcji samoregulacji własną nauką, w instytucjach edukacyjnych, których celem jest kształtowanie kompetencji. Aby być uznaną za kompetentną „jednostka musi być zdolna do wypełniania określonej roli lub zadania odpowiednio i/lub skutecznie, osiągnąć poziom wymagany przez dokonujących oceny i wówczas staje się kompetentnym praktykiem” [Griffin, Brownhill, 2001, s. 65]. Zabezpiecza to pojęcie

standardu osiągnięć, poniżej którego byłaby uważana za niekompetentną. Standard kompetencji nie jest stały i zależy od poziomu wymagań i opinii profesjonalistów. Ma to także wymiar moralny, ponieważ kompetentni praktycy są postrzegani jako ponoszący odpowiedzialność za swoją pracę, co umożliwia nagradzanie za dobrą pracę i karanie za złą i dlatego może się to łączyć z zapewnianiem jakości, stosowaniem standardów i ich oceną.

Ale jednocześnie kryje się tu coś więcej niż tylko osiąganie aktualnych standardów. Ideologia profesjonalizmu zawiera ideę kompetencji trwających przez całe życie, a więc profesjonalista ma obowiązek utrzymywania własnych kompetencji na wysokim poziomie poprzez refleksyjną praktykę i ciągły rozwój zawodowy. Zauważyć jednak należy, że inspiracją tego rozwoju jest profesjonalizm autonomiczny, a nie techniczny. Ujmowany jest jako cel kształcenia studentów. Jego źródłem jest rozwijanie autonomii jednostki, samoregulacji własną nauką, profesjonalizmu w wybranym obszarze, zaangażowanie w podejmowane działania, ponoszenie za nie odpowiedzialności, zdolność do pracy według zmieniających się standardów. Rozwijanie profesjonalizmu autonomicznego jednostki wyznacza jej dążenie ku samorealizacji przez pracę poprzez trwające przez całe życie uczenie się.

Model demokratyczny

Model demokratyczny społeczeństwa uczącego się preferuje wartości demokratyczne, obywatelskie, nawiązuje do podstawowych idei liberalnych, szacunku dla ludzi, ich praw, opinii i przekonań politycznych. Koncepcje edukacji odwołują się tu głównie do niektórych idei progresywności i rekonstrukcjonizmu.

Koncepcja jednostki autonomicznej I. Kanta, samoregulującej własną naukę ma znaczące odniesienia polityczne i jest częścią ideologii demokracji liberalnej domagającej się jednostki, która może – posiada ku temu prawo i chce być aktywna politycznie – uczestniczyć w demokratycznym podejmowaniu decyzji. Jednostki autonomiczne stają się moralnymi przedstawicielami demokracji liberalnej i powinny być szanowane takimi, jakie są, bez paternalistycznych zachowań władz i państwa. Ludzie mają prawo do planowania swego życia i podejmowania decyzji z tym związanych. Warto tu zwrócić uwagę, że z koncepcji jednostki autonomicznej wynika ważne, ze względów politycznych następstwo – ograniczanie władzy i potęgi państwa.

Idee demokracji liberalnej znajdują odzwierciedlenie w poglądach politycznych XIX wiecznego filozofa J. S. Milla, dotyczących wolności jednostki i społeczeństwa, a także rządu reprezentacyjnego. Wolność człowieka w ujęciu J. S. Milla obejmuje: „żądanie wolności sumienia, myśli i uczucia, swobodę opinii i osądu we wszystkich przedmiotach; swobodę gustów i zajęć, opracowywanie planu naszego życia; działania jak nam się podoba, pod warunkiem ponoszenia konsekwencji; swobodę do zrzeczania się jednostek, łączenia się w każdym celu, nieprzynoszącym szkody innym (...) ale żadne społeczeństwo, w którym swobody te nie są szanowane i uznawane bez zastrzeżeń, nie jest wolne” [za: Sobolewska, Sobolewski, 1978, s. 326-327]. Dowodził także, że wolne, demokratyczne społeczeństwo dostarcza w praktyce większych korzyści nie tylko jednostce, ale także społeczeństwu.

Jednocześnie J. S. Mill precyzował powinności jednostki wobec demokratycznego społeczeństwa pisząc: „każdy, kto pozostaje pod opieką społeczeństwa, winien mu odplacić za to dobrodziejstwo, a sam fakt życia w gromadzie wymaga, by każdy musiał przestrzegać pewnych prawideł postępowania wobec pozostałych ludzi i by miał swój udział w pracach i ofiarach potrzebnych społeczeństwu” [za: Sobolewska, Sobolewski, 1978, s. 330]. Jak zauważa, „zaprzeczeniem tak pojętych powinności jest odgrywanie roli zwykłego widza wobec interesów i spraw publicznych (...) w narodzie dojrzałym i cywilizowanym nie powinno być ludzi niezdolnych do korzystania z praw politycznych (...) oświata powszechna powinna poprzedzić powszechne głosowanie” [za: Sobolewska, Sobolewski, 1978, s. 349-350].

Oznacza to, że J. S. Mill przedstawiając koncepcję społeczeństwa demokratycznego jednoznacznie dostrzegał w nim prawa, powinności i obowiązki jego obywateli, postulował potrzebę zainteresowania i uczestnictwa w życiu społecznym, aktywny udział w procesach politycznych. Jednocześnie jako istotny czynnik warunkujący zachowania demokratyczne i obywatelskie wskazywał powszechną oświatę, a więc uczestnictwo jednostek w procesach politycznych pełniło także funkcję edukacyjną.

A zatem społeczeństwo demokratyczne potrzebuje wyedukowanych obywateli, posiadających nie tylko wiedzę o mechanizmach jego funkcjonowania, ale także świadomie i aktywnie korzystających z praw zagwarantowanych przez demokrację.

Źródła koncepcji edukacji w modelu demokratycznym społeczeństwa uczącego się można odnaleźć w progresywizmie, w którym, jak już sygnalizowano, edukacja jest częścią życia. Progresywizm ujmował szkołę „jako miniaturowe społeczeństwo demokratyczne, funkcjonujące również

na takich zasadach, w którym aktywni uczniowie nabywają umiejętności niezbędnych dla społeczeństw demokratycznych, natomiast ich doświadczenia poznawcze musiały się wiązać z doświadczeniem społecznym” [Bogaj, 2000, s. 65]. Podkreślano, że szkoły powinny angażować się także w problemy społeczne.

Najbardziej radykalnym odłamem progresywizmu, akcentującym szczególnie społeczne funkcje edukacji jest rekonstrukcjonizm społeczny. Nadrzędnym celem edukacji jest tu „dokonanie przez edukację odnowy społecznej, w tym także tworzenie, na nowo, człowieka, a więc nowej generacji obywateli (...) wychowanie do życia społecznego obejmującego analizę oraz krytykę obowiązujących zasad i norm stosowanych w praktyce społecznej, projektowanie nowych zasad i norm opartych na racjonalnych podstawach, zasadach demokracji i współżycia społecznego (...) rekonstrukcjonizm akcentuje także pluralizm, równość szans oświatowych, przygotowanie dla przyszłości” [Bogaj, 2000, s. 71].

Tęgo rodzaju edukacja, eksponująca wartości demokratyczne, obywatelskie i społeczne umożliwia jednostkom autonomicznym, samoregulującym własne uczenie się poznawanie i rozumienie mechanizmów funkcjonowania społeczeństwa demokratycznego, powoduje także, wynikające z motywów wewnętrznych, ich zaangażowanie w życie społeczne i procesy demokratycznego podejmowania decyzji. A więc jest istotnym i równie ważnym dopełnieniem edukacji jednostek w innych sferach, częścią edukacji trwającej przez całe życie, a więc także częścią społeczeństwa uczącego się.

Przedstawiona analiza wykazała, że wszystkie trzy modele społeczeństwa uczącego się są związane z ideami neoliberalizmu. Model kulturowy, rozwijany przez R. M. Hutchinsa, osadzony w tradycji edukacji liberalnej bazował na koncepcji jednostki autonomicznej i akcentował edukację, której celem było kształtowanie osoby osiągającej samorealizację w tradycyjnych parametrach wartości kulturowych, humanistycznych. Wartości edukacji liberalnej wzbogacone są tu o uczenie się przez całe życie w społeczeństwie uczącym się.

Model technologiczny rozwijany przez T. Husena, może być postrzegany jako zaprzeczenie rozumienia edukacji i kształcenia przez edukację liberalną, ale przejmuje liberalną koncepcję jednostki autonomicznej, podejmującej samodzielnie decyzje, samorealizującej się przez pracę w procesie trwającej przez całe życie nauki i wprowadza ją w świat gospodarki, przemysłu i handlu.

Model demokratyczny R. Boshiera powraca do podstawowych idei liberalnych, wolności jednostki, należnych jej praw w społeczeństwie, ale

także związanych z nimi powinności. Preferuje społeczeństwo uczestniczące w procesach politycznych, w demokratycznym podejmowaniu decyzji i uczące się z tej aktywności.

Na podstawie przedstawionych rozważań i wynikających z nich wniosków można sądzić, że wartości preferowane w tych trzech modelach społeczeństwa uczącego się nie tracą na swej aktualności i jednoznacznie odzwierciedlają złożone potrzeby społeczeństwa uczącego się. Potrzeba integralnego rozwijania w jednostkach i społeczeństwie wartości kulturowych, technologicznych i demokratycznych powinna znaleźć należne miejsce w podstawowych dokumentach politycznych i edukacyjnych państwa, a także wsparcie finansowe, tym bardziej, że właśnie te pierwsze, paradoksalnie, coraz częściej nie doceniane i marginalizowane, mają podstawowe znaczenie dla kształtowania ludzkiego oblicza jednostek, ich człowieczeństwa, moralności, dobra, a więc właściwości tak bardzo pożądanych w dzisiejszym zmaterializowanym świecie.

Kształtowanie takich wartości to proces, który powinna inicjować i nieustannie wspierać rodzina, już od najmłodszych lat dziecka. W kolejnych etapach rozwoju człowieka rozwijanie tego procesu powinny odzwierciedlać nie tylko deklarowane, ale także realizowane cele edukacji szkolnej, a także pozaszkolnej. Powinny być też podstawą misji i celów kształcenia w uniwersytetach, a także w innych uczelniach.

Kontekst społeczny i ekonomiczny społeczeństwa uczącego się

Powstawanie i rozwój społeczeństwa uczącego się jest procesem zdeterminowanym przez wiele złożonych i zmieniających się warunków: postępujący proces globalizacji, wzrost znaczenia wiedzy, rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, problemy zatrudnienia i rynku pracy, a także zmianę modeli życia.

Globalizacja

Globalizacja to proces postępujący od wielu już lat, a szczególnie nasilający się w ostatniej dekadzie, rezultat radykalnego zmniejszenia się kuli ziemskiej poprzez niespotykany dotąd rozwój komunikacji i przekazu informacji. Oznacza „wielostronne powiązania przekraczające granice państw narodowych i społeczeństw we współczesnym świecie” [Pachociń-

ski, 1999, s. 36]. Ich konsekwencją jest znaczący rozwój organizacji międzynarodowych i pozarządowych, ruchów solidarnościowych o zasięgu światowym, a także porozumienie ustanawiające międzynarodowy trybunał karny. Postępujący proces globalizacji powoduje skutki w sferze politycznej, ekonomicznej i społecznej, ale także napięcia i konflikty.

Globalizacja jest procesem umożliwiającym gospodarce światowej i siłom społecznym zajmowanie miejsca państwa i tego, co postrzegane jest jako lokalne. Przyczyny polityczne i ekonomiczne powodują zawieranie przez państwa sojuszy gospodarczych np. Unia Europejska, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, NAFTA, APEC, G-7. Powoduje to zmiany pozycji ekonomicznej poszczególnych krajów, przemiany w strukturach i relacjach społecznych, a także w oczekiwaniach wobec edukacji.

Konkurencja ekonomiczna w skali globalnej, w tym także dążenie do obniżenia kosztów powoduje, że coraz więcej inicjatyw gospodarczych może funkcjonować poza granicami państwa. Coraz częściej kolejne fazy wytwarzania tego samego towaru mają miejsce w różnych państwach. Jednocześnie nawet niewielkie spółki funkcjonują w globalnym rynku, albo bezpośrednio lub poprzez kooperację z większą firmą.

Jednak każda globalna konkurencja generuje sukces, ale także niepowodzenie. Niebezpieczeństwo konkurencyjnej, globalnej gospodarki tkwi w tym, że bogaci ludzie i narody staną się bogatsze, a biedni i społecznie odrzuceni staną się biedniejsi i zbędni globalnej gospodarce. Wprawdzie problemy społecznego odrzucenia i ubóstwa dostrzegane są w wielu dokumentach sygnowanych przez rządy i organizacje międzynarodowe [np., Mayor, Binde i in., 2001; EDUKACJA..., 1998], to jednak przeznaczane na to środki finansowe są zbyt skromne w stosunku do potrzeb, szczególnie w warunkach krajów trzeciego świata. Niemniej jednak wzrasta zainteresowanie bardziej sprawiedliwą dystrybucją globalnego bogactwa, czego przejawem są ogromne demonstracje społeczne przeciwko globalnemu kapitalizmowi, które odbywały się na ulicach Londynu, Waszyngtonu, Seattle i innych miast. Uczestnictwo w takich demonstracjach przedstawicieli społeczeństw z całego świata wskazuje, że ich potrzeby są inne niż potrzeby Banku Światowego i Międzynarodowego Funduszu Walutowego.

Proces globalizacji ma także wymiar społeczny. Przemiany polityczne zachodzące w świecie i w jednoczącej się Europie, rozwój możliwości szybkiego przemieszczania się, telekomunikacji powodują, że zwiększa się możliwość kontaktu między ludźmi reprezentującymi różne kultury. Jest to obszar wyzwań i nowych zadań dla edukacji, dzięki którym narody i spo-

leczeństwa określają i zachowują swoją tożsamość, a także preferowane wartości. Zapobieganie i zmniejszanie napięć społecznych na tym tle, jak trafnie zauważa S. McNair [2001, s. 17-18] „wymaga nie tylko pewnego rodzaju uczenia się, które umożliwiłoby wzajemne zrozumienie i współpracę z ludźmi o nieznanach systemach wartości, ale także ustalenia wspólnego pojęcia obywatelstwa (...) jednocześnie różnorodność występująca w systemach kwalifikacji narodowych powoduje, że imigranci są często upośledzani poprzez nieuznawanie ich wcześniejszych kwalifikacji, brak systemów harmonizujących kwalifikacje lub też przez niepodejmowanie takich inicjatyw jak np. ECTS, co nawet w Europie okazało się trudnym zadaniem”.

Globalizacja wywiera również wpływ na rynek edukacyjny [np. Pachociński, 2004, s. 21]. W końcowych dekadach XX wieku w rezultacie przemian politycznych i społecznych nastąpił znaczący wzrost liczby instytucji zajmujących się edukacją. Rozprzestrzenianie się języka angielskiego jako języka międzynarodowego ułatwiło znalezienie się na globalnym rynku edukacyjnym narodom anglojęzycznym, jednocześnie spowodowało istotny wzrost zapotrzebowania na jego opanowanie wśród innych narodów [np. BIAŁA..., 1997]. W późnych latach 90. rozpoczęło się prawdziwie globalne udostępnianie edukacji, zarówno pośrednio (online) jak i bezpośrednio.

Procesy globalizacji, szybki rozwój i przyrost wiedzy, także coraz szybsze tempo i zakres przekazu informacji powodują istotne zmiany w systemie edukacji. Ma to również swe konsekwencje dla funkcjonowania uniwersytetu. Badania mają coraz częściej wymiar międzyuniwersytecki i międzynarodowy, stają się coraz bardziej specjalistyczne i konkurencyjne, jednocześnie skierowane na potrzeby gospodarki [Denek, 2000a, s. 11; BADANIA..., 1998, s. 13 i nast.].

Dotychczas uniwersytety tradycyjnie kształciły studentów głównie z regionu. W czasach, kiedy przestrzeń przestaje być barierą z powodu prawnych i praktycznych możliwości przemieszczania się ludzi, a wiedza i edukacja staje się najbardziej racjonalną inwestycją, uniwersytety zaczynają doświadczać konkurencji światowej i regionalnej. Dla niektórych uniwersytetów może to być zagrożeniem, ale dla innych szansą oferującą możliwość wyjścia poza rolę regionalną.

Poszerzanie zasięgu działania uniwersytetu powoduje potrzebę szerszego wprowadzania do treści kształcenia zagadnień międzynarodowych, nowej rangi nabiera również kształcenie filologiczne szczególnie, chociaż nie tylko w obszarze języka angielskiego, dominującego już w bada-

niach światowych [BIAŁA..., 1997, s. 71]. Nie oznacza to jednak odrzucenia potrzeby ochrony dziedzictwa kulturowego własnego narodu, którego język ojczysty jest kluczowym elementem.

Chociaż, coraz częściej występują naciski na uniwersytety na kształcenie ukierunkowane instrumentalnie, zawodowo [np. Jarvis, Preece, 2001, s. 221], to jednak podkreślić należy, że jest jeszcze wielu studentów przekonanych, że edukacja powinna ich wyposażyć w filozofię życia i z tego powodu w ostatnich kilku latach protestowali przeciwko globalnemu kapitalizmowi, domagając się przywrócenia edukacji należnych jej praw.

Wzrost znaczenia wiedzy i rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych

W drugiej połowie XX wieku zaczęto coraz częściej wskazywać na wyczerpywanie się i zmniejszanie zasobów bogactw naturalnych i energii stanowiących podstawowe czynniki wzrostu gospodarczego dla ekonomii światowej. Powstała konieczność poszukiwania innych, pozamaterialnych czynników powodujących wzrost dochodu narodowego. Kryzys w sferze energetycznej i paliwowej odczuwalny w gospodarce światowej w latach 70. przyśpieszył i zintensyfikował poszukiwania.

W rezultacie nastąpił zasadniczy wzrost znaczenia wiedzy, w tym wiedzy ekonomicznej. To źródło wzrostu gospodarczego jest odnawialne i nieograniczone. Powoli zaczęły postępować przemiany w społeczeństwie przemysłowym powodujące zmiany w sposobach produkcji, strukturze pracy i zatrudnienia. Wiedza stała się bogactwem strategicznym i czynnikiem zmian [np. Denek, 2000b, s. 29; Pachociński, 1999, s. 15] podobnie jak wcześniej bogactwa naturalne i energia.

Wiedza bazująca na ekonomii zaczęła zastępować ekonomię przemysłu w taki sam sposób, jak ekonomia przemysłu zastąpiła ekonomię rolniczą. Więcej wartości ekonomicznych jest teraz wytwarzanych przez wymianę i handel wiedzą niż przez gotowe produkty [np. McNair, 2001, s. 18]. Wynika to z dwóch powodów: wzrost wysoko kwalifikowanych i zindywidualizowanych usług dla przemysłu (porady, konsultacje, badania rynku, publikacje itp.) oraz zmiana dotycząca tego, co czyni gotowe produkty wartościowymi. W „starej ekonomii” np. projektant pełnił niewielką rolę w procesie wytwarzania produktu, a większość kosztów dotyczyła wykorzystanych materiałów i pracy, tymczasem w „nowej ekonomii” typowym produktem jest komputer. Zasoby fizyczne i bezpośrednia praca potrzebna przy budowie komputera są błahostką, w po-

równaniu do niezbędnej tu wiedzy i wielu godzin ludzkiej pracy poświęconej projektowaniu sprzętu i oprogramowania, zapewnianiu wymaganych konsultacji i nadzoru umożliwiających ludziom używanie komputera do różnych celów.

To wiedza, kapitał intelektualny, a nie materialny zawarty w produkcie nadaje mu wartość. „Wiedza staje się rodzajem monety, determinującym bogactwo narodów” [Duderstadt, 1999, s. 39]. Jej wytwarzanie, przetwarzanie i dystrybucja zyskuje podstawowe znaczenie. Podstawową przyczyną wzrostu znaczenia wiedzy były zmiany technologiczne, które charakteryzowały końcowe dekady XX wieku. Prognozowano, że spowodują zmniejszenie zatrudnienia i będą prowadziły do wyniszczenia społecznego na wielką skalę.

Technologie informacyjne i telekomunikacyjne zwiększające tempo i rozmiary komunikacji, dostęp do Internetu, obfitość informacji, możliwość ich tworzenia i wymiany to właściwości charakteryzujące „nową ekonomię” [np. Denek, 2001, s. 42; McNair, 2001, s. 19]. Powodują bardzo głębokie skutki społeczne, ekonomiczne i edukacyjne. W gospodarce przemysłowej informacja była niewystarczająca, a dostęp do niej był źródłem siły i potęgi. Politycy, zarządzający, ale także i nauczyciele mogli pośredniczyć w przekazie informacji kontrolując zachowania i wybory dokonywane przez innych. Obecnie informacja jest wytwarzana stale i jest szeroko dostępna. Podczas, gdy kluczowe umiejętności w „starej ekonomii” tkwiły w specjalizacji i podległości wobec zarządzających, lepiej poinformowanych, to „nowa ekonomia” promuje wiedzę dotyczącą tego, jak gromadzić, selekcjonować i zarządzać informacją, dodawać do niej wartość dla siebie lub dla potencjalnych odbiorców. Wymaga to, jak się wydaje raczej umiejętności intelektualnych niż manualnych, połączenia intelektualnej elastyczności, umiejętności przenośnych i logicznego rozumowania.

Ważnym skutkiem zmiany technologicznej, jak podkreśla J. Bengtsson [1996, s. 24], ekspert OECD, jest także „zmniejszanie liczby prac wymagających niskich kwalifikacji i wzrost liczby takich, które wymagają wysokich kwalifikacji”. Dotyczy to eliminacji rutyny i powtarzalnych zadań, bez których nowoczesna technologia dostarcza firmie szybciej korzyści ekonomicznych, czyni pracę bardziej produktywną i stwarza okazję do podejmowania inicjatyw wykorzystujących talenty w nowych i bardziej wymagających sferach.

Eksploracja informacji i technologii telekomunikacyjnych oferuje nowy potencjał dla wytwarzania i dystrybucji wiedzy, ale także wpływa na powstawanie nowych technologii kształcenia. Kształcenie na odle-

głośność staje się możliwe poprzez bezpośredni przekaz do studenta programu i treści kształcenia przez Internet, CD lub DVD. Wykorzystywanie sieci informatycznych w uniwersytetach umożliwia, z jednej strony import z sieci części treści programów kształcenia, z drugiej zaś strony oferuje szansę eksportu własnych oraz amortyzację ich kosztów wśród wielkiej liczby studentów. Jednak wykorzystanie takiej technologii w całym kompleksie kształcenia uniwersyteckiego jest kosztowne, dlatego jak zauważa L. E. Weber [1999, s. 6] „uniwersytety będą musiały podejmować decyzje, w jakim obszarze, kierunkach, rodzajach kształcenia chcą utrzymywać i rozwijać swe istnienie międzynarodowe, a w jakim mogą polegać na korzystaniu z dorobku innych uczelni”.

Implikacją wzrostu znaczenia wiedzy i postępujących przemian technologicznych dla społeczeństwa uczącego się jest w moim przekonaniu potrzeba i konieczność takiej edukacji, w której takie właśnie wartości (obok innych) wyznaczają cele kształcenia.

Przemiany w gospodarce

Środkowe dekady XX wieku były okresem szczytowego rozwoju wielkich korporacji przemysłowych. Podstawą wzrostu w przemyśle były wielkie organizacje produkcyjne, rozwijające się od poziomu lokalnego do narodowego i globalnego poprzez integrację produkcji i usług. Ich konkurencyjność zaczęła się zmniejszać wraz z gwałtownym rozwojem gospodarki Azji i ze zmniejszaniem się obszaru krajów, które mogły oferować niższe koszty pracy. W rezultacie spowodowało to szereg przemian w ich organizacji.

Cechy charakteryzujące przemiany zachodzące w organizacji przedsiębiorzeń gospodarczych oraz podstawowe różnice między nimi w społeczeństwie przemysłowym i informacyjnym zawarto w tabeli 1.

W społeczeństwach rolniczych przedsięwzięcia gospodarcze były organizowane wokół rodziny: gospodarstwo rodzinne, piekarnia rodzinna itd. W społeczeństwie przemysłowym, miejsce rodziny zastąpił aparat biurokratyczny, który stał się dominującą formą organizacji gospodarczych. Teraz, gdy „ewoluujemy w kierunku społeczeństwa informacyjnego, wielkie korporacje gospodarcze likwidują wiele średnich poziomów biurokracji i przeprowadzają reorganizację raczej w sposób holistyczny niż fragmentaryczny. Organizują swe kadry w zespoły uzyskujące znaczną autonomię w zarządzaniu, w granicach wspólnej wizji korporacji, zanika kierowanie z centrum. Pozwala to korporacjom gospodarczym o wiele szybciej i lepiej odpowiadać na potrzeby klientów” [Krajewska, 2002a, s. 276].

Tabela 1. Podstawowe różnice między organizacjami gospodarczymi w społeczeństwie przemysłowym i informacyjnym

| Spółeczeństwo przemysłowe | Spółeczeństwo informacyjne |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| Normalizacja, stosowanie norm | Przystosowanie do klienta |
| Organizacja biurokratyczna | Organizacja bazująca na zespole |
| Kontrola scentralizowana | Autonomia wraz z odpowiedzialnością |
| Stosunki nieprzyjazne | Stosunki kooperacyjne |
| Autokratyczne podejmowanie decyzji | Wspólne podejmowanie decyzji |
| Podległość | Inicjatywa |
| Konformizm | Samodzielność, innowacyjność |
| Komunikacja jednokierunkowa | Tworzenie sieci |
| Fragmentaryczność | Holizm |
| Ukierunkowanie na etapy | Ukierunkowanie na proces |
| Planowanie nieaktualizowane | Totalna jakość |
| Centrum lub szef jako „król” | Klient jako „król” |

Źródło: Ch. M. Reigeluth [1999, s. 17].

Zmieniają się formy specjalizacji w obrębie gospodarki – „koncepta produkcji masowej ustępuje miejsca elastyczności w produkcji oraz wrażliwości na potrzeby rynku” [Young, 1997, s. 154]. Pozwala to na precyzyjne dostosowanie wielkości produkcji do tendencji pojawiających się w sprzedaży i wyszukiwanie niezagospodarowanych nisz rynkowych, zmieniając asortyment produktów zależnie od potrzeb klientów.

Ponadto następują zmiany od wytwarzania wielkich ilości identycznych produktów do masowej produkcji kierowanej do indywidualnych odbiorców. Przykładem tego jest gazeta elektroniczna. Podczas gdy jeszcze niedawno fizyczna produkcja gazety przeznaczonej dla masowego odbiorcy była bardzo złożonym przedsięwzięciem gospodarczym, wymagającym wykorzystania wielu sił i środków, czasochłonnej dystrybucji, to aktualnie jest możliwe wyprodukowanie gazety elektronicznej dla indywidualnego czytelnika, zawierającej skonkretyzowane tematy, a także informacje jak i kiedy gazeta może być transmitowana do jego komputera. Pierwsze zmiany technologiczne w produkcji gazet wyeliminowały skład manualny, a jak przewiduje S. McNair [2001, s. 21] „kolejne prawdopodobnie wyeliminują drukarnię – fizyczną fabrykę, w której papier pokrywa się drukiem, a także hierarchę zarządzających i dozorujących pracę”.

W ostatnim 25-leciu stulecia odnotowano intensywny rozwój małych i średnich przedsiębiorstw, powstających w rezultacie indywidualnej przedsiębiorczości, tworzonych przez ludzi, którzy utracili zatrudnienie w wielkich firmach lub też będących skutkiem podziału dużych firm

na mniejsze. Dla firm takie zmiany oznaczają możliwość zwiększenia ich elastyczności, innowacji, reakcji na bodźce zewnętrzne, ale jednocześnie wymagają większych umiejętności negocjowania, sprostania konkurencji, odpowiedniego samokierowania i odpowiedzialności ze strony zatrudnionych jednostek i zarządzających.

Zmienia się również dynamika relacji między organizacjami gospodarczymi. Nowe technologie umożliwiają szybką komunikację, indywidualizowanie zamówień i ułatwiają produkcję na określony termin, bez konieczności składowania. Jednocześnie w rezultacie łatwego dostępu i szybkiego obiegu informacji klienci, a także firmy posiadają rozeznanie o produktach konkurencyjnych. Rezultatem jest wzrastający nacisk na podnoszenie jakości, szybką produkcję i natychmiastowe dostawy, co ogranicza lub eliminuje magazynowanie – inną sferę nisko wykwalifikowanego zatrudnienia. Jednocześnie umiejętności zarządzania informacją, negocjowania i współpracy okazują się najistotniejsze dla firm o wysokich oczekiwaniach w zakresie kontroli jakości i elastyczności produkcji.

Skutkiem przemian w organizacjach gospodarczych są nowe cechy organizacji pracy: struktury organizacyjne stają się częściej poziome, znacznie bardziej dynamiczne, więcej prac wykonuje się zespołowo, zwiększa się mobilność pracowników; zwiększa się udział pracy wykonywanej na odległość, bardziej elastyczne godziny pracy, większe wykorzystywanie technologii informacyjnych; współpraca między przedsiębiorstwami w celu opanowywania nowych rynków, koncentracja na produktach wykonywanych najlepiej [por. Pachociński, 1999, s. 136].

Jednocześnie następują zmiany w strukturze zawodowej. „Specjalizacja dzieląca, przez lata umacniająca podział na prace umysłową i fizyczną powoli staje się przeszłością, jest zastępowana specjalizacją elastyczną” [Young, 1997, s. 156 i nast.], nawiązującą wprost do wzajemnej zależności specjalistów z różnych dziedzin.

Przedstawione przemiany gospodarcze posiadają znaczące implikacje dla edukacji i rynku pracy. Jak zauważa K. Denek [2004, s. 84] „edukację i gospodarkę można porównać do układu naczyń połączonych. Wciąż postępujące przemiany w gospodarce wytyczają zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje i kompetencje zawodowe, a te z kolei wyznaczają konieczność zmian w edukacji”. Jednocześnie jakość realizacji tego zadania determinuje w istotnym stopniu gospodarkę i wpływa na rynek pracy [por. Bogaj, 2000, s. 90].

To ogromne wyzwanie i jednocześnie zadanie dla edukacji, tym większe, że – jak trafnie ujęto w jednym z raportów UNESCO – gospodarka

w przyszłości będzie taka, jaka będzie edukacja ludzi dziś, to oni zdecydują, a nie my, jaka ona będzie. Dlatego uważam, że edukacja społeczeństwa uczącego się na wszystkich poziomach, w tym również na wyższym, musi nadążać za wymaganiami zmieniającej się gospodarki przez stałe rozpoznawanie jej potrzeb, odpowiednią modyfikację celów i pożądanych wyników kształcenia [np. Krajewska, 2001a, s. 30-31], nie może przecież pozostać statyczna, podczas gdy rzeczywistość, której ma służyć podlega dynamicznym zmianom. Jest to tym bardziej znaczące, że jakość edukacji kadr pracowników wpływa na rozwój gospodarczy i rynek pracy.

Zatrudnienie i rynek pracy

Systemy zatrudnienia nie świadczą tylko o uniwersalnych warunkach gospodarki. Jednoznacznie odzwierciedlają specyfikę różnych regionów, a także sposób, w który zorganizowane społeczeństwo umożliwiła podjęcie pracy wszystkim po odpowiedniej edukacji. Aktualne problemy zatrudnienia wynikają z postępujących przemian ekonomicznych powodujących zmiany w strukturze rynku pracy.

Problemy zatrudnienia

W latach 90. wraz z szybko postępującymi przemianami ekonomicznymi i społecznymi narastały problemy zatrudnienia. Wiele uwagi koncentrowano na propozycjach sposobów ich rozwiązywania, co znalazło odzwierciedlenie w dokumentach i raportach przygotowywanych przez Bank Światowy, OECD, UNESCO. Precyzowano w nich jednoznaczne zadania dla państwa: stabilna polityka makroekonomiczna, inwestowanie w podstawowe usługi społeczne i infrastrukturę, ochrona najsłabszych, ochrona środowiska. Stwarzano korzystny klimat dla zatrudnienia i zapewniania podstawowej pomocy, w tym także edukacji, dla pozostających bez pracy w celu jej uzyskania. Jednocześnie, co jest szczególnie znaczące odstąpiono od gwarancji pełnego zatrudnienia jako deklarowanej zasady realizowanej polityki.

W opracowaniu *STUDIUM PRACY* przedstawionym przez OECD w roku 1994 [za: Kearney, 2000, s. 130] zaproponowano kilka podstawowych strategii zwiększających możliwości zatrudnienia: elastyczna polityka makroekonomiczna, kształtowanie klimatu przedsiębiorczości i co bardzo ważne – doskonalenie umiejętności i kompetencji ludzi pracujących. W przypadku ostatniej strategii wskazano trzy propozycje: lepsza jakość edukacji

początkowej, ulepszanie przejścia ze szkoły do pracy oraz zwiększenie bodźców dla przedsiębiorców i pracujących do inwestowania w edukację ustawiczną. Warto tu zwrócić uwagę, że edukację postrzegano jako podstawowy czynnik powstrzymujący problemy z zatrudnieniem.

Raport Międzynarodowego Biura Pracy [za: Kearney, 2000, s. 131] dotyczący zatrudnienia na świecie przedstawia te problemy w kontekście globalnym. Dla poszczególnych grup krajów, w zależności od stopnia rozwoju społeczno-ekonomicznego Raport wskazuje „priorytety dotyczące zatrudnienia:

- w państwach uprzemysłowionych – odchodzenie od pełnego zatrudnienia;
- w gospodarkach znajdujących się w fazie przekształcania – hamowanie wzrostu bezrobocia;
- w krajach rozwijających się – promowanie reform ekonomicznych generujących zatrudnienie”.

Te trzy stanowiska świadczą o złożoności problemów zatrudnienia, jak również różnorodności w sposobach ich rozwiązywania. W ostatnich latach odbyło się szereg krytycznych dyskusji dotyczących rozwiązywania problemów zatrudnienia, ponieważ coraz częściej, niezależnie od warunków społeczno-ekonomicznych państw, w których wzrasta liczba wysoko wykształconych jednostek, absolwentów szkół wyższych, jednocześnie coraz więcej ludzi poszukuje zatrudnienia.

Aktualny kształt zatrudnienia w skali świata dostarcza interesujących, ale także niepokojących spostrzeżeń. W Raporcie GLOBALNA KONKURENCJA opublikowanym przez Światowe Forum Gospodarcze, opracowanym na podstawie badań przeprowadzonych w 53 krajach stwierdzono, że „gospodarka światowa rozwija się stabilnie, ale jednak rozwój jest bardzo zróżnicowany w zależności od regionu i kraju, a luka między bogactwem i niedostatkiem powiększa się” [za: Kearney, 2000, s. 127]. Tak więc gospodarka i wizerunek społeczny są rozbieżne.

Struktura i potrzeby rynku pracy

W ostatnich dekadach XX wieku następowały również istotne zmiany w sektorach zatrudnienia. Podczas gdy rolnictwo i przemysł były dawniej sektorami dominującymi w zatrudnieniu, to znaczący wzrost zatrudnienia w usługach w roku 1990 miał ważne następstwa dla rządów, pracodawców i poszukujących pracy. W tabeli 2 przedstawiono zmiany w strukturze zatrudnienia w gospodarce światowej w latach 1960-1990.

Tabela 2. Struktura zatrudnienia w gospodarce światowej w latach 1960-1990 (w %)

| Wyszczególnienie | Rolnictwo | | Przemysł | | Usługi | |
|-----------------------|-----------|------|----------|------|--------|------|
| | 1960 | 1990 | 1960 | 1990 | 1960 | 1990 |
| Kraje rozwijające się | 77 | 61 | 9 | 19 | 14 | 23 |
| Kraje uprzemysłowione | 27 | 10 | 35 | 33 | 38 | 57 |
| Świat | 61 | 49 | 17 | 20 | 22 | 31 |

Źródło: Human Development Report, 1997 [za: Kearney, 2000, s. 129].

Bez względu na stopień rozwoju gospodarki w analizowanych latach nastąpiło wyraźne zmniejszenie zatrudnienia w rolnictwie o około 17%, przy 10% wzroście zatrudnienia w przemyśle w krajach rozwijających się i nieznacznym spadku w krajach uprzemysłowionych. Jednocześnie wystąpił wzrost zatrudnienia w sektorze usług o około 10% w krajach rozwijających się i prawie dwukrotnie większy w krajach uprzemysłowionych.

Wskazane tendencje zmian w strukturze zatrudnienia potwierdzają również wyniki raportu opracowanego przez Światową Organizację Turystyki w roku 1998. Przewiduje się, że zatrudnienie w tej sferze będzie wzrastało z 255 mln w roku 1997 do około 385 mln do roku 2007. Będzie to rezultatem powstawania coraz większej liczby zajęć związanych z obsługą transportu turystycznego, usługami związanymi z zakwaterowaniem, dostarczaniem i przetwarzaniem żywności [por. Denek, 2003a, s. 167]. Chociaż możliwości takie będą prawdopodobnie istniały, to jednak, jak sądzę mogą być tymczasowe i zmienne, ponieważ przede wszystkim będą zależały od odpowiedniego zapotrzebowania i popytu na te usługi.

Jak podaje A. Bogaj [2000, s. 91] „zatrudnienie w sektorze usług wynosiło w krajach UE 65%, podczas gdy w Polsce 35-40%, w USA – 73%, w Japonii – 59%”. Na zmiany w strukturze rynku pracy wskazują również badania polskie, przytaczane przez K. Denka [Denek i in., 2001, s. 44]. Wprawdzie przeprowadzono je na niewielkim obszarze, niemniej jednak dostarczają prognozowanej do 2010 roku struktury rynku pracy: 56% zatrudnionych w usługach, 28% w przemyśle i 16% w rolnictwie i przetwórstwie rolno-spożywczym. W sferze usług jako najbardziej perspektywiczne wskazano zawody związane z obsługą komputera, handlem, prowadzeniem księgowości dla małych i średnich firm, doradztwem podatkowym, prawnym, marketingiem, teleinformatyką, gastronomią, budownictwem.

Chociaż aktualne problemy zatrudnienia są bardzo złożone, uzależnione od tempa i zakresu przemian ekonomicznych i społecznych powodujących zmiany w strukturze zatrudnienia, to jednak wydaje się, że można sprecyzować wykaz cech charakteryzujących aktualny kontekst rynku pracy i zatrudnienia:

- wymykanie się gospodarki spod kontroli państwa przez uelastycznienie rynku pracy;
- ograniczanie państwowego sektora zatrudnienia;
- zmiany w organizacji przedsiębiorstw gospodarczych;
- promowanie małych i średnich przedsiębiorstw;
- wzrost zatrudnienia w niepełnym wymiarze i w pracach sezonowych;
- większa mobilność pracowników;
- zanik „zatrudnienia na całe życie”;
- silna presja na jakość kwalifikacji pracowników;
- luka między podażą umiejętności, kwalifikacji i kompetencji i popytem na nie;
- zmniejszenie prac wymagających działań rutynowych i niskich kwalifikacji, a wzrost zajęć wymagających wysokich kwalifikacji;
- zwiększenie potrzeby re kwalifikacji;
- potrzeba zmiany zawodu kilka razy w życiu;
- wzrost znaczenia samozatrudnienia.

W takich złożonych warunkach funkcjonują aktualnie pracodawcy, młodzi ludzie poszukujący zatrudnienia, a także ci, którzy doświadczyli już niestabilności rynku pracy. Dla wszystkich podstawowe znaczenie mają takie umiejętności, kwalifikacje i kompetencje, które są pożądane w aktualnym kontekście pracy i zatrudnienia. Takie właśnie oczekiwania kierowane są pod adresem szkolnictwa wyższego i uniwersytetów.

Z badań UNESCO przytaczanych przez M. L. Kearney [2000, s. 132] wynika, że „zatrudniającego absolwentów oczekują, iż powinni posiadać kwalifikacje bazujące na trzech jednakowo znaczących składnikach: wiedza ogólna, wiedza praktyczna (typu jak) oraz umiejętności społeczne i komunikacyjne: budowanie stosunków międzyludzkich, umiejętność wpływania na innych i perswazji, zwracania uwagi na szczegóły, umiejętności komunikacyjne, samokierowanie, zdolności do przewodzenia i/lub pracy zespołowej, orientacja w biznesie, kompetencje w zakresie znajomości języków obcych, motywacja i zaangażowanie, energiczność, elastyczność, wytrwałość”.

Interesujących spostrzeżeń, dotyczących cech oczekiwanych od pracownika dostarczają wyniki badań przeprowadzonych wśród polskich

pracodawców, przytaczane przez K. Denka [Denek i in., 2001, s. 45]. „Ogromne znaczenie ma fachowość i kompetencje pracownika: dobra orientacja w zawodzie, wielostronna i operatywna wiedza, znajomość języków obcych oraz obsługi urządzeń biurowych, ale także dobry stan zdrowia, gotowość do poszerzania kwalifikacji i prowadzenia samokształcenia (...) pracodawcy potrzebują pracowników o wysokiej kulturze osobistej, uczciwych, sumiennych, lojalnych, pracowitych, odpowiedzialnych, zdyscyplinowanych, punktualnych, rzetelnych, szanujących powierzony im majątek, zachowujących tajemnicę, posiadających predyspozycje do pracy w zespole, prawdomównych, ale także przedsiębiorczych, samodzielnych w podejmowaniu decyzji, wykazujących inicjatywę, posiadających umiejętność adaptacji do nowych warunków, dynamicznych, kreatywnych, operatywnych, łatwo uczących się”.

Ponadto „pracodawcy poszukują także chętnych i zdolnych do kontynuowania nauki przez całe życie” [De La Harpe i in., 2000, s. 232], a także takich, którzy będą „zdolni do myślenia i rozwiązywania problemów, podejmowania inicjatyw i uwzględniania różnych perspektyw ich pracy, często wynikających z niestabilności zatrudnienia” [Reigeluth, 1999, s. 17].

Okazuje się więc, że oczekiwania pracodawców są bardzo zbieżne i nie zależą od regionu geograficznego, w którym prowadzą swą działalność. Poszukują pracowników posiadających nie tylko wiedzę, ale jednocześnie umiejętności społeczne, komunikacyjne i profesjonalne warunkujące powodzenie w zawodzie. Są to kwalifikacje i kompetencje mające bardzo szerokie zastosowanie. Jednocześnie sprzężenie zwrotne od pracodawców dostarcza informacji, że absolwenci wielu szkół i uczelni są postrzegani jako:

- „...nieposiadający pewnych umiejętności, które są cenione przez pracodawców, w szczególności zdolności do pracy w zespole i ustnych umiejętności komunikacyjnych, zdolności przystosowania się do nowych warunków, ale także elastyczności w miejscu pracy, zdolności ciągłego kształcenia się przez całe życie zawodowe” [ACNielsen..., 1998, s. viii];
- wykazują „braki i niedostatki w zakresie wymagań od pracowników, dotyczących podstawowych umiejętności takich, jak myślenie abstrakcyjne, ustalanie priorytetów i zestawu celów, umiejętności interpersonalnych niezbędnych w sytuacji konfliktu lub krytyki” [De La Harpe i in., 2000, s. 232];
- „młodzi absolwenci kończą studia bez odpowiednich umiejętności komunikacyjnych, bez umiejętności praktycznych wymaganych w wielu zawodach” [Hillier, 1997, s. 35];

- „absolwenci wyposażeni są w wiedzę teoretyczną, ale nie potrafią jej stosować w praktyce, nie potrafią formułować swych myśli na piśmie, nie rozumieją czym jest biznes. «Wykwalifikowani» ludzie, którzy ukończyli „uznane» studia tylko wiedzą, co należy zrobić, ale faktycznie nie potrafią tego wykonać” [Fletcher, 2000, s. xii].

Wynika stąd, że występuje duża rozbieżność między oczekiwaniami pracodawców wobec absolwentów i tym, czego doświadczają w kontaktach z zatrudnianymi absolwentami. Wskazuje to jednak na luźne związki między edukacją i rynkiem pracy. Natomiast umiejętności i kompetencje cenione przez pracodawców u absolwentów, w znaczącym stopniu są zgodne z tymi, które wskazali absolwenci jednego z uniwersytetów brytyjskich, jako umiejętności konieczne, potrzebne im w przyszłości [Kearney, 2000, s. 133]:

- „tradycyjne umiejętności akademickie (wiedza specjalistyczna, umiejętność jej stosowania, logicznego myślenia, krytycznej analizy, rozwiązywania problemów, komunikacji pisemnej i ustnej, zdolność posługiwania się danymi liczbowymi, umiejętności obsługi komputera, umiejętności badawcze;
- umiejętności charakteryzujące rozwój osobisty (wiara w siebie, samodyscyplina, świadomość swoich mocnych i słabych stron, kreatywność, niezależność, znajomość problemów międzynarodowych, chęć dalszego kształcenia);
- umiejętności w obszarze przedsiębiorczości lub biznesu (pozytywne postawy wobec nadarzających się okazji i podejmowanie ryzyka, umiejętności interpersonalne, prezentacji, zdolności do funkcjonowania w zespole, atrybuty przywódcy)”.

Jednocześnie, jak stwierdza B. Little [2001, s. 125] badani absolwenci z różnych krajów Europy dokonując samooceny 10 posiadanych umiejętności i kompetencji po ukończeniu studiów wskazali następującą ich hierarchię: „1. Zdolności uczenia się, 2. Asertywność, stanowczość, wytrwałość 3. Samodzielność w pracy (niezależność) 4. Pisemne umiejętności komunikacyjne 5. Lojalność, prawość 6. Wymaganie od siebie 7. Określony obszar wiedzy teoretycznej 8. Zdolność koncentracji 9. Tolerancja 10. Adaptacyjność. Należy jednak zwrócić uwagę, że tylko 60% badanych ocenia pozytywnie użyteczność swoich studiów w przygotowaniu do uzyskania zatrudnienia”.

Analiza zestawu umiejętności niezbędnych w przyszłym życiu w opinii absolwentów, a także tych, które według dokonanej samooceny

posiadają po ukończeniu studiów wskazuje, że występuje tu pewna luka między tym, czego potrzebują pracodawcy i tym, co zapewnia uczelnia. Chociaż absolwenci mają świadomość potrzeb i priorytetów zmieniającego się rynku pracy i zatrudnienia, to jednak nabywane przez nich i kształtowane przez uczelnie umiejętności i kompetencje częściowo tylko odzwierciedlają potrzeby pracodawców.

Niezbędnym uzupełnieniem przedstawionych poglądów pracodawców i absolwentów wydaje się opinia wyrażona przez studentów dotycząca oceny ich doświadczeń akademickich. W badaniach przeprowadzonych przez UNESCO [za: Kearney, 2000, s. 134] studenci wyrażając opinię o społeczeństwie, w którym żyją i wkrótce będą funkcjonować oraz dokonując oceny jakości i trafności realizowanych celów kształcenia na studiowanym kierunku wskazali na następujące potrzeby:

- „większy udział gremiów studenckich w podejmowaniu decyzji dotyczących struktury szkolnictwa wyższego na wszystkich poziomach – międzynarodowym, krajowym i uczelnianym;
- przegląd programów kształcenia, aby uwzględniły treści odzwierciedlające aktualne problemy, a także umożliwiały zwiększenie interakcji między uczestnikami procesu kształcenia;
- eksponowanie umiejętności społecznych i komunikacyjnych;
- intensyfikowanie związków między szkolnictwem wyższym i światem pracy, szczególnie poprzez prowadzenie usług w zakresie doradztwa zawodowego, regularny dialog z pracodawcami i bliższy związek studiów ze środowiskami pracy;
- ponowne potwierdzenie wartości społecznych, które zapewniają, że szkolnictwo wyższe jest otwarte dla wszystkich i pomaga zwiększać możliwości ludzi poprzez edukację”.

Wymienione potrzeby sygnalizują, że opinie studentów o ich przyszłym zatrudnieniu są częścią zainteresowania przyszłością społeczeństwa w ogóle. Szczególnie mocno wyrażają potrzebę autentycznego i skutecznego związku studiów ze światem pracy, lepszego przygotowania do rozumienia realiów wybranego obszaru, co niewątpliwie jest przejawem ich odpowiedzialności.

Opinie pracodawców, absolwentów i studentów dotyczące istotnych cech wymaganych, niezbędnych lub posiadanych przy zatrudnieniu, ujawniają mankamenty i niewystarczającą jakość kształcenia na poziomie wyższym w tym obszarze, także w uniwersytetach. Wynikają stąd zadania dla edukacji, którą powinna charakteryzować orientacja na uwzględnianie tych potrzeb [np. Lewowicki, 2003, s. 25; Wiatrowski, 2003, s. 62]. Chodzi więc o realizację odpowiadających im celów kształcenia [Krajewska,

2003a, s. 225], poszerzanie treści edukacyjnych, których wymaga współczesny rynek pracy [Niemiec, 2003, s. 52], a także podejmowanie zmian w organizacji procesu kształcenia.

Wraz z postępującymi przeobrażeniami społecznymi i ekonomicznymi również szkoły wyższe i uniwersytety powinny aktualizować swe misje, cele i praktykę działania, aby odpowiadać potrzebom zmieniającego się społeczeństwa i podejmować próby antycypacji zmian. Jednocześnie, co jest szczególnie ważne, kształcenie powinno także zawierać inne wymiary, wychodzące poza potrzeby ekonomiczne, cele krótkoterminowe, pragmatyzm i odwoływać się do wartości, których chociaż aktualnie nie potrzebuje rynek pracy, ale okazują się niezbędne dla rozwoju wnętrza jednostki, jej cech ludzkich i warunkują pozytywne funkcjonowanie w rodzinie, miejscu pracy i społeczeństwie.

Zmiana modeli życia

Przez kilka ostatnich dekad minionego wieku można było dostrzegać istotne zmiany w typowej życiowej karierze, wydłużenie średniej długości życia, wydłużenie wieku, w którym ludzie wchodzi na rynek pracy, wzrost zatrudnienia kobiet, wzrost poziomów kształcenia, zanik „pracy na całe życie”.

Szybko wydłużający się okres życia, wynikający ze wzrostu dbałości o zdrowie i warunków życia, większego dostatku jest cechą wszystkich rozwijających się krajów w XXI stuleciu. Średnia długość życia mężczyzn i kobiet w wielu krajach wzrasta.

Wielu ludzi spędza teraz większość swego życia poza aktywnością zawodową, zwiększa się im wymiar czasu wolnego. Ale również wielu, większość swego życia spędza na działalności produktywnej ekonomicznie, wytwarzaniu bogactwa wspierającego dzieci po odejściu na emeryturę. Coraz częściej po przejściu na emeryturę następuje podejmowanie na nowo płatnego zajęcia. Dla większości ludzi oznacza to wzmocnienie ich tożsamości, znaczenia, dalsze usytuowanie w strukturach społecznych, ale także dostarcza środków finansowych. Ponadto coraz więcej osób podejmuje nietypowe formy zatrudnienia, np. praca warsztatowa, ruchomy czas pracy, niepełny wymiar godzin, praca w nadgodzinach, na czas określony [np. Denek, 2003a, s. 169].

Jednocześnie miejsce pracy staje się dla jednostek mniej trwałym środowiskiem. W latach 50. i późniejszych było czymś naturalnym, że absolwenci szkół podejmowali zatrudnienie w określonej firmie i pozo-

stawali w niej do chwili odejścia na emeryturę. Wielu wykonywało tę samą pracę przez ten okres i posuwało się naprzód po zaplanowanej i uporządkowanej drodze kariery zarządzanej przez hierarchię starszych kolegów.

Przyspieszone tempo zmian technologicznych, globalna ekonomia i wymagania nowego rynku pracy powodują, że tradycyjne rozumienie „kariery” zmienia się [np. Gnitecki, 2000, s. 31]. Coraz rzadziej, jak podkreślają P. Tosey i S. McNair [2001, s. 99] „dotyczy zaplanowanego posuwania się naprzód i osiągnięcia coraz wyższych stanowisk, a coraz częściej okazuje się konstruowaniem «historii pracy»”. W 1993 roku organizacja OECD oszacowała, że przeciętny absolwent szkoły w rozwijającym się świecie będzie wykonywał pięć odrębnych zawodów w swoim życiu zawodowym, z których dla każdego będzie potrzebował głównie przeszkolenia. W rezultacie jednostki są zmuszone żyć z dużo wyższym poziomem niepewności w trosce o miejsce pracy, rozwijając umiejętność kierowania ich własnym życiem zawodowym, doskonaląc i poszerzając swe kwalifikacje, tym samym zmniejszając ryzyko pozostawania bez pracy.

Dalszą istotną zmianą w drugiej połowie XX wieku był wzrost zatrudnienia kobiet, chociaż nadal ich zarobki są niższe niż mężczyzn [np. McNair, 2001, s. 23]. Ponadto ich poziom edukacji progresywnie przewyższa mężczyzn i coraz częściej są zatrudniane w rosnącej liczbie zawodów, także w przemyśle. Szerszy dostęp kobiet do rynku pracy stopniowo powoduje naciski na zmianę praktyki i godzin pracy.

Spadek zatrudnienia w tradycyjnych zakładach przemysłowych i przemyśle ciężkim prowadzi do zaniku w pewnych społecznościach tego, co było tradycyjnie postrzegane jako „męskie zajęcia”, ponadto coraz częściej w pewnych społecznościach chłopcy i młodzi mężczyźni wycofują się z edukacji wcześniej, będąc doganianymi pod tym względem, ale także i na rynku pracy przez kobiety. „Ta populacja o nisko wykwalifikowanych i potencjalnie niezadowolonych ludzi stanowi potencjalnie poważny problem zarówno społeczny, jak i ekonomiczny” [McNair, 2001, s. 23].

Można wskazać kilka przyczyn tych zmian. Pierwszą jest zanikanie granic między zatrudnieniem i bezrobociem. Wzrastający odsetek pracowników, w tym młodych ludzi, coraz częściej pracuje na niepełnym etacie i jednocześnie dla wzrastającej liczby odchodzących na emeryturę podstawą jest niepełny etat [np. Radziejewicz-Winnicki, 2000, s. 60]. Ponadto słabną struktury, które wspierały jednostki w kierowaniu ich karierami życiowymi.

Jakie wynikają stąd wskazania i zadania dla edukacji społeczeństwa uczącego się? Jaki jej kształt będzie odpowiadał potrzebom ludzi

wynikającym z przemian w modelu życia? W moim przekonaniu od jakości edukacji absolwentów szkół i uczelni zależy, czy wkraczając w życie zawodowe stają się (lub nie) inspiratorami korzystnych (lub nie) zmian w swoim życiu i/lub otaczającej rzeczywistości, potrafią z powodzeniem (lub nie) zmieniać swoje miejsce na rynku zatrudnienia, potrafią (lub nie) doskonalić jakość swego życia poprzez trwające przez całe życie uczenie się.

Aby radzić sobie w tej niestabilnej rzeczywistości, jednostki będą potrzebowały wzrastających umiejętności w zakresie samoregulacji własną nauką, umiejętności antycypowania następstw i zgodnie z tym modyfikowania swych zachowań i, co być może jest najważniejsze, będą potrzebowały bycia dobrym w uczeniu się. Wynikają stąd cele i pożądane wyniki kształcenia, których podstawą są zarówno wartości humanistyczne, technologiczne, jak i demokratyczne. Ich realizacja w procesie kształcenia będzie niewątpliwie przejawem wrażliwości uniwersytetów na potrzeby społeczeństwa uczącego się, ale także wyrazem odpowiedzialności za wypełniane funkcje.

Kontekst edukacyjny społeczeństwa uczącego się

Warunki społeczne i ekonomiczne społeczeństwa uczącego się wywarły istotny wpływ na sferę edukacji, powodując w niej szereg znaczących przemian, które charakteryzuje głównie powstanie rynku edukacyjnego i masowość kształcenia.

Powstanie rynku edukacyjnego

W latach 60. minionego stulecia, w odpowiedzi na potrzeby i wzrastające aspiracje edukacyjne społeczeństwa, w wielu krajach na świecie z inicjatywy władz, a często także pod ich silnym nadzorem powstał nieakademicki i niepaństwowy sektor kształcenia. Jednocześnie już w latach 70. z powodu kryzysu paliwowego rozpoczęto ograniczanie państwowych środków budżetowych na edukację. Tak więc realizacja podjętych reform następowała w trudnych warunkach finansowych, co spowodowało, że w niektórych krajach odstąpiono od centralnego sterowania szkolnictwem wyższym na rzecz zwiększenia zakresu samodzielności i odpowiedzialności uczelni.

Także w Polsce, po roku 1989 wprowadzone regulacje prawne spowodowały możliwość powstawania niepaństwowego sektora edukacji, w tym

szkół wyższych, co umożliwiło społeczeństwu poszerzenie dostępu do kształcenia na tym poziomie, ale wiązało się też z jego odpłatnością. Ponadto nastąpiły także zmiany w zarządzaniu instytucjami szkolnictwa wyższego, prowadzące do decentralizacji podejmowania decyzji, wzrostu autonomii wyższych uczelni, znaczenia gremiów kolegialnych, zwiększono także samodzielność uczelni w kształtowaniu polityki naukowej i edukacyjnej.

Oznaczało to istotne ograniczenie roli i przełamanie monopolu państwa w zakresie powoływania i funkcjonowania szkół wyższych. W szybkim tempie i w wielu regionach Polski zaczęły powstawać niepaństwowe szkoły wyższe, w których jako podmioty prawne występowały stowarzyszenia, organizacje, ale także osoby prywatne. W rezultacie, oprócz uczelni państwowych pojawiły się niepaństwowe i wszystkie zaczęły podejmować różnorodne działania mające na celu pozyskiwanie studentów, którzy pomimo odpłatności coraz liczniej zgłaszali chęć realizacji swych aspiracji edukacyjnych na takim poziomie.

W ten sposób zaczął rozwijać się rynek edukacyjny, na którym początkowo najbardziej zaznaczyła się konkurencja między uczelniami [np. Kwieciński, 1997a], z czasem jednak zamieniała się w partnerstwo i współpracę [np. Karpińska, 1997; Niemiec, 1997; Półturzycki, 1997], ale powodowała także wiele problemów i dylematów wynikających z powstającego pluralizmu edukacyjnego [np. Kwieciński, 1997b]. Przyczyny powstania rynku edukacyjnego mają głównie charakter finansowy i społeczny.

Przyczyny finansowe

W ostatniej dekadzie w wielu krajach obserwuje się stałe ograniczanie funduszy publicznych przeznaczanych na finansowanie szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytetów, przy jednoczesnym wzroście liczby studentów, kosztów kształcenia i badań naukowych. Wskazana tendencja zarysowuje się wyraźnie nie tylko w krajach o stosunkowo niskim poziomie dochodu narodowego, ale dotyczy również państw najzamożniejszych. W odpowiedzi na zmniejszające się finansowanie przez państwo wiele uczelni i uniwersytetów poszukuje dodatkowego dochodu ze źródeł prywatnych.

Oto, np. w USA w ostatniej dekadzie zmniejsza się państwowe finansowanie szkolnictwa wyższego w wielu stanach wskutek ograniczonych zasobów podatkowych i większej konkurencji innych priorytetów, np. zdrowia, opieki socjalnej i innych. „Utrzymywane są nakłady finan-

sowe na badania, ale ich wzrost jest skromny i prawdopodobnie będzie się zmniejszał” [Duderstadt, 1999, s. 41-42]. W roku 1998, około 66% studentów w USA uczęszczało do publicznych uniwersytetów, ale środki przeznaczane na ich funkcjonowanie są stale zmniejszane, np. w stanie Kalifornia, odsetek budżetu przeznaczony na finansowanie Uniwersytetu Kalifornijskiego zmniejszył się z 5,72% do 4,11%, podczas gdy wzrost zapisów nastąpił o 7%” [Williams, 1999, s. 68]. W Australii, w 1989 roku ponad 77% dochodu uniwersytetów stanowiły środki pochodzące ze źródeł państwowych, ale już w roku 1999 odnotowano spadek do około 53% [James, Beckett, 2000, s. 176]. Podobnie w Anglii, gdzie następuje stale ograniczanie państwowych środków finansowych przeznaczanych na jednego studenta, z 5600 funtów w latach 1993-1994, do 4700 w latach 1997-1998 i planowanej redukcji do 4600 w latach 2000-2001 [Lomas, 2002, s. 74]. We Włoszech natomiast aktualnie obowiązuje zasada, że studenci muszą uczestniczyć w kosztach swej uniwersyteckiej edukacji płacąc 20% sumy przeznaczanej przez państwo na każdego studenta [Blasi, 1999, s. 31].

Zwiększające się koszty i zmniejszanie się państwowego wsparcia finansowego zmusiło wiele uczelni do zwiększania opłat za naukę i utrzymanie. W USA w ciągu ostatnich 15 lat nastąpił wzrost kosztów kształcenia dla studentów o 195,3%, podczas gdy wzrost cen w tym okresie o 63,3% [Williams, 1999, s. 67]. W latach 1985-1995 opłaty za naukę w amerykańskich uniwersytetach publicznych wzrosły z około 3100\$ do 4400\$ rocznie, podczas gdy w prywatnych nastąpił wzrost z około 12000\$ do 16300\$, a całkowite koszty kształcenia wzrosły średnio, odpowiednio do około 10800\$ i 20000\$ [Agbo, 2000, s. 152]. W Kanadzie natomiast, w latach 1988-1998 wielkość czesnego w uczelniach państwowych wzrosła o około 100% i w roku 1998 wynosiła rocznie, średnio od 1700\$ kanadyjskich w Quebecu do 2300\$ kanadyjskich w Nowej Szkocji [Schuetze, 2000, s. 136]. Opłaty za naukę na poziomie wyższym wzrastały w ostatnich latach również w Japonii, gdzie dominują instytucje prywatne (w roku 1998 ponad 70% uniwersytetów o zróżnicowanym prestiżu, także 85% innych uczelni) i wynosiły w roku 1998 średnio około 10000\$ [Yamamoto i in., 2000, s. 204].

Wzrastające opłaty za kształcenie przesuwane na studentów, powodują zaniepokojenie społeczeństwa kosztami i dostępnością do edukacji uczelnianej, a jednocześnie wzrost odsetka studentów korzystających z pożyczek, np. w USA w roku 1998 – ok. 60% studentów [Williams, 1999, s. 67], w Kanadzie, w roku 1997 – ok. 30% [Schuetze, 2000, s. 136],

w Szwecji, w roku 1998 – ok. 60% [Bron, Agelii, 2000, s. 90]; z odpisu od podatku, jak np. w Australii – 37% rzeczywistych kosztów [James, Beckett, 2000, s. 184] lub podejmujących pracę w różnym wymiarze.

Wzrost opłat pobieranych od studentów wynika nie tylko ze wzrostu czesnego i utrzymania, ale także ze wzrostu kosztów funkcjonowania uczelni, które nawet w prywatnych instytucjach znacznie zwiększyły się [np., Williams, 1999, s. 68]. Jest to rezultatem coraz wyższych kosztów administracyjnych powiększanych przez wzrastające wymagania władz oczekujących coraz obszerniejszej sprawozdawczości, ale także konieczności współzawodniczenia o studentów i zapewnienia im optymalnych warunków studiów.

Na przykład w USA wzrost liczby zatrudnianych pracowników administracyjnych przez długi okres był szybszy niż wzrost liczby studentów. H. M. Williams [1999, s. 68] określa to mianem „eksplozji w zatrudnianiu kadry nienauczającej”: jesienią 1976 uniwersytety w USA zatrudniały średnio około 31 pracowników administracyjnych na każde 1000 studentów, a do roku 1993 nastąpił tu wzrost do ponad 51, ale już w połowie lat 90. tylko około 35% pracowników uniwersytetów faktycznie zajmowało się kształceniem studentów.

Aby nie ograniczać dostępu przez restrykcyjną rekrutację lub wzrost opłat za naukę, szkolnictwo wyższe w wielu krajach świata jest zmuszone ograniczać koszty. W związku z naciskami społecznymi na nie zwiększanie opłat za naukę, uczelnie i uniwersytety poszukują sposobów zmniejszania kosztów, wzrostu produktywności, ale także dodatkowych źródeł finansowania przez zgłaszanie patentów, licencji, współpracę z przemysłem i firmami prywatnymi [np. Nakamura, 2000, s. 81; Hirsch, 1999, s. 75].

W Polsce, od wielu już lat występowały problemy finansowe w szkolnictwie wyższym. Już w latach 80. zmniejszono odsetek dochodu narodowego przeznaczony na finansowanie szkolnictwa wyższego i podobna tendencja wystąpiła także w latach 90. (tabela 3).

W latach 1992-1997 dotacja z budżetu państwa przeznaczona na funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce, w przeliczeniu na jednego studenta zmniejszała się w stosunku do roku 1992 o około 20-30% rocznie. Jednocześnie uzależniono przydział budżetowych środków finansowych na działalność dydaktyczną uczelni w zależności od liczby kształconych studentów na studiach stacjonarnych.

Próbą rozwiązania nasilających się problemów finansowych uczelni państwowych były regulacje prawne z 1991 roku [Rozporządzenie..., 1991], które umożliwiły pobieranie opłat za studia niestacjonarne, co

Tabela 3. Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1992-1997

| Wydatki | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 |
|--|------|------|------|------|------|------|
| W % PKB | 0,88 | 0,82 | 0,78 | 0,71 | 0,78 | 0,80 |
| Na studenta szkoły wyższej w \$ USA | 1518 | 1214 | 1063 | 1144 | 1218 | 1061 |

Źródło: Raport..., 1999, s. 134

spowodowało dynamiczny rozwój tych form studiów. Aktualnie wszystkie formy studiów akademickich – zaocznych, wieczorowych i podyplomowych są płatne. Na przykład jak wynika z informacji udzielanych przez odpowiednie dziekanaty w roku akademickim 1996/1997, odpłatność za studia na kierunku pedagogika na Uniwersytecie Warszawskim wahała się w granicach 800-1300 zł i w kolejnych latach wzrastała, w 1998/1999 na prawie i filologii angielskiej wzrosła do ok. 5 tys. zł, na polonistyce do 3 tys. zarządzaniu i marketingu do 3,9 tys., na architekturze w Politechnice Krakowskiej do 6 tys.; w roku akademickim 2004/2005 czesne na studiach zaocznych w Uniwersytecie w Białymstoku wynosi, np. na kierunku pedagogika 2,9 tys. zł., na prawie – 3,8 tys. zł., na ekonomii – 3,7 tys. zł.

Od kilku już lat opłaty wprowadzane są także na studiach dziennych, głównie na tzw. kierunkach komercyjnych, gdzie płacą czesne studenci przyjęci poza wcześniej ustalone limity, np. w roku akademickim 2000/2001 w Akademii Medycznej w Białymstoku odpłatność za studia poza podstawowym limitem wynosiła ok. 11 tys. zł, a w roku 2004/2005 wynosi na kierunku farmacja – ok. 11 tys. zł., stomatologia – ok. 14 tys. zł., lekarskim – ok. 13 tys. zł.

Uczelnie państwowe obciążają studentów czesnym w stopniu porównywalnym z niepaństwowymi, np. w roku akademickim 2003/2004 czesne za zaoczne studia licencjackie we Wszechnicy Mazurskiej w Olecku wynosi na kierunku pedagogika – ok. 2,6 tys. zł., marketing i zarządzanie – ok. 2,9 tys. zł., ochrona środowiska – ok. 3 tys. zł.

Na świecie, a także w Polsce następuje intensywny rozwój systemów płatnego szkolnictwa wyższego. Jak podaje H. Newby [1999, s. 120] obejmują one średnio co najmniej 15% populacji rozpoczynającej studia, a w bardziej rozwiniętych społeczeństwach odsetek ten może wzrastać znacznie powyżej 25%, np. w USA i Japonii ponad 50%. Szacuje się, że w Wielkiej Brytanii ponad 60% aktualnej populacji będzie korzystało z dostępu do płatnego szkolnictwa wyższego.

Szerzy się opinia, że wsparcie finansowe państwa dla szkolnictwa wyższego będzie się stale zmniejszać w stosunku do potrzeb i ostatecznie może zaniknąć, a instytucje dotychczas określane jako „finansowane publicznie” już stają się „wspomagany publicznie” i coraz bardziej zagrożone „prywatyzacją” ze względu na wzrastającą zależność od funduszy prywatnych [por. np. Williams, 1999, s. 66]. Jednocześnie oznacza to konieczność poszukiwania nowych, alternatywnych źródeł finansowania, co wynika, jak podkreśla R. Pachociński [2004, s. 91] „z wiązania się szkół wyższych z gospodarką rynkową”.

Warto zauważyć, że wycofywanie się państwa z funkcji finansowania szkolnictwa wyższego i przenoszenie wzrastających kosztów kształcenia na studentów jest indykatorem istotnej przemiany w filozofii edukacji przyjmowanej przez władze państwowe, w której edukacja obywatela staje się bardziej korzyścią prywatną niż społeczną.

Przyczyny społeczne

Przyczyny społeczne to drugi znaczący powód powstawania rynku edukacyjnego w szkolnictwie wyższym w wielu krajach świata, w tym także w Polsce.

Pod koniec minionego wieku, gdy wiele państw w rezultacie rozwoju gospodarczego przesunęło się z gospodarki industrialnej do postindustrialnej, źródłem ich wzrastającej konkurencyjności stała się wiedza i stosowanie nowoczesnych technologii. Jakość wykształcenia i umiejętności pracowników stały się podstawowymi warunkami wzmacniającymi konkurencyjność gospodarki i umożliwiającymi zatrudnienie na trudnym rynku pracy. Zapotrzebowanie na nowe wymagania w zakresie umiejętności oczekiwanych od pracowników wynikały także z istotnych przemian w organizacjach gospodarczych [por. Reigeluth, 1999, s. 17]. Jednocześnie wzrastające tempo zmian zarówno technologicznych jak i społecznych wyznaczało potrzebę uczenia się przez całe życie, przy pomocy którego te umiejętności musiały być stale aktualizowane.

W rezultacie nasiliły się opinie, że dostępność do edukacji, a szczególnie szkolnictwa wyższego należy umożliwić wszystkim jednostkom przez całe ich życie [np. ŚWIATOWA..., 1999; EDUKACJA, 1998]. Podjęto na nowo dyskusje dotyczące problemów dostępu do szkolnictwa wyższego z powodów politycznych, a także pod wpływem nacisków społecznych.

Wskazane przyczyny spowodowały wzrastające zainteresowanie kształceniem na poziomie wyższym przez młodzież, ale także doro-

szych. Zróżnicowanie zgłaszanych potrzeb społecznych wobec szkolnictwa wyższego J. J. Duderstadt [1999, s. 41] ujmuje w trzech stylach wymagań edukacyjnych: „zaczynamy dostrzegać zmianę w wymaganiach wobec edukacji od aktualnego stylu edukacji «just-in-case» (na wszelki wypadek), który charakteryzuje studentów uzupełniających wykształcenie do poziomu pełnych studiów lub zawodowego, na długo wcześniej, zanim oni rzeczywiście tego potrzebują, do stylu edukacji «just-in-time» (właśnie teraz) uzyskiwanej przez programy nie tylko kończące się stopniami akademickimi, wtedy kiedy jednostka akurat ich potrzebuje, do stylu edukacji «just-for-you» (właśnie dla ciebie), w której programy edukacyjne są przygotowane dokładnie tak, aby odpowiadały specyficznym potrzebom jednostek”.

W Polsce, jak podkreśla Z. Kwieciński [1997a, s. 115] „popyt na wykształcenie wyższe po roku 1989 wytworzyły nawzajem wspomagające się deficyty: niedobór wykształcenia wyższego i niedostateczne zarobki pracowników tego sektora”.

Zapotrzebowanie na wykształcenie wyższe wynikało z kilku powodów:

- w ciągu ostatnich trzydziestu lat bardzo wiele osób nie mogło zrealizować swoich aspiracji edukacyjnych na poziomie wyższym z powodu niewielkiej liczby miejsc na studiach dziennych i zaocznych w wyższych uczelniach państwowych;
- restrukturyzacja gospodarki już na początku lat 90. spowodowała redukcję zatrudnienia, co w największym stopniu dotyczyło pracowników o niskich kwalifikacjach;
- coraz częściej posiadanie dyplomu szkoły wyższej zwiększało szansę na uzyskanie zatrudnienia;
- fala wyżu demograficznego wchodząca w wiek dojrzały na początku lat 90. spowodowała zwiększenie nacisków na dostęp do szkolnictwa wyższego, tym bardziej, że coraz częściej podjęcie studiów było zarazem ucieczką przed bezrobociem, odbytej służby wojskowej czy też przed problemami dorosłego życia.

Istotnym czynnikiem ułatwiającym rozwój niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego było stosunkowo łatwe pozyskiwanie kadr dydaktycznych skromnie opłacanych w sektorze państwowym [np. Wesołowska, 1999, s. 152; Kwieciński 1997a, s. 115].

Szybko powstające szkoły niepaństwowe, a także możliwość podjęcia płatnych studiów w uczelniach państwowych była ogromną szansą na realizację tych potrzeb. Wzrost liczby uczelni, zwiększenie limitów przyjęć w dotychczas funkcjonujących, a także istotne rozszerzenie oferty edukacyjnej spowodowały radykalny wzrost liczby studentów. Równolegle, w znacznie wolniejszym tempie następował wzrost liczby nauczycieli akademickich

[Niemiec, 2004, s. 32], rozwój infrastruktury uczelnianej, wyposażenie bibliotek i czytelni. Nasilająca się konkurencja na rynku edukacyjnym powoduje, że w wielu zarówno państwowych, jak i niepaństwowych szkołach wyższych podczas rekrutacji studentów ogranicza się lub rezygnuje z jakiegokolwiek selekcji, a w trakcie studiów często minimalizuje się wymagania stawiane studentom, co wywołuje uzasadnioną troskę o jakość kształcenia.

Chociaż wraz ze wzrostem znaczenia wiedzy i wykształcenia, a także możliwości realizacji aspiracji edukacyjnych, ludzie i społeczeństwa stają się bardziej zależne od tych instytucji społecznych, które dostarczają takich dóbr, to jednocześnie wzrasta zaniepokojenie dotyczące zdolności szkół wyższych i uniwersytetów do służenia tym zmieniającym się i wzrastającym potrzebom społeczeństwa uczącego się.

Masowość kształcenia

Masowość kształcenia w szkolnictwie wyższym charakteryzuje zasadnicze zwiększenie się liczby studentów, wzrost różnorodności w tym sektorze, wprowadzanie systemów kontroli jakości kształcenia, a także zmniejszanie się rzeczywistych zasobów szkolnictwa wyższego.

W drugiej połowie XX wieku w rezultacie rozwoju szkolnictwa wyższego, a także tworzenia warunków do powstawania rynku edukacyjnego w końcowych jego dekadach, nastąpił ogromny wzrost liczby studentów w skali światowej, z 13 mln w 1960 roku do 82 mln w roku 1995 [ŚWIATOWA..., 1999, s. 6] i wciąż się zwiększa.

W latach 90. w krajach rozwiniętych liczba studentów wzrosła średnio powyżej 40%. Na przykład w Szwecji i Nowej Zelandii nastąpił wzrost powyżej 41%, w Irlandii powyżej 51%, w Anglii nawet powyżej 81% [Schuetze, Slowey, 2000, s. 3]. W wielu krajach szkolnictwo wyższe nie jest już tylko domeną najmłodszych studentów, coraz częściej korzystają z niego dorośli. Z badań OECD wynika, że chociaż w latach 1985-1996 wskaźniki zapisów do szkół wyższych wzrastały najbardziej od połowy lat 80. dla osób w wieku poniżej 25 lat, to jednak znaczący ich wzrost odnotowano także dla grupy wiekowej 26-29 lat (tabela 4).

Wzrost odsetka studiujących w przeważającym stopniu był zasługą osób bardzo młodych (wskaźnik udziału populacji w wieku 18-21 lat wzrósł średnio z 14,4% do 24,2%, a w wieku 22-25 lat z 11% do 18,7%), chociaż wystąpił także w grupie osób w wieku 26-29 lat, z 5,5% do 8,1%. Przy czym, w niektórych krajach wzrost odsetka studiujących był szczególnie znaczący, np. w Kanadzie, Francji, Irlandii, Nowej Zelandii, Wielkiej

Tabela 4. Udział w szkolnictwie wyższym (publiczne i niepubliczne) w latach 1985-1996 wg wieku (w%)

| Państwo | 18-21 lat | | | 22-25 lat | | | 26-29 lat | | |
|---------------|-----------|--------|------|-----------|--------|------|-----------|-------|------|
| | 1985 | 1990 | 1996 | 1985 | 1990 | 1996 | 1985 | 1990 | 1996 |
| Belgia | 24,5 | – | 39,6 | 7,2 | – | 15,4 | 1,5 | – | 4,0 |
| Kanada | 25,5 | 28,9 * | 40,5 | 9,5 | 11,4 * | 21,9 | 3,0 | 3,4 * | 9,1 |
| Dania | 7,4 | 7,4 | 8,5 | 16,3 | 17,9 | 23,5 | 8,2 | 9,3 | 12,1 |
| Finlandia | 9,3 | 13,6 | 18,2 | 17,3 | 20,7 | 28,8 | 7,9 | 10,2 | 13,6 |
| Francja | 19,4 | 24,6 | 36,0 | 10,0 | 11,8 | 18,6 | 4,3 | 3,9 | 4,4 |
| Niemcy | 8,8 | 8,5* | 10,8 | 15,5 | 15,9* | 17,2 | 8,9 | 10,4* | 11,8 |
| Irlandia** | 15,2 | 10,3 | 31,4 | 2,8 | 4,3 | 15,5 | – | – | – |
| Holandia | 14,4 | 17,9 | 24,0 | 11,9 | 13,4 | 19,2 | 5,7 | 4,7 | 5,4 |
| Nowa Zelandia | 14,9 | 20,8 | 29,4 | 9,6 | 13,8 | 13,8 | – | – | – |
| Norwegia | 8,8 | 14,4 | 19,0 | 13,2 | 18,9 | 24,8 | 5,7 | 8,2 | 10,5 |
| Portugalia | 5,8 | – | 19,3 | 5,4 | – | 16,0 | 2,3 | – | 6,1 |
| Hiszpania | 14,9 | 21,2 | 27,3 | 10,6 | 13,5 | 19,8 | 4,0 | 4,5 | 6,2 |
| Szwecja | 7,9 | 8,7 | 13,7 | 11,3 | 11,4 | 17,9 | 6,5 | 6,1 | 8,0 |
| Szwajcaria | 5,7 | 6,4 | 7,6 | 10,6 | 12,1 | 15,3 | 5,2 | 6,4 | 7,4 |
| Wlk. Brytania | – | 16,1 | 26,9 | – | 4,7 | 9,4 | – | – | 4,8 |
| USA | 33,0 | 36,2 | 34,6 | 14,5 | 17,1 | 21,5 | 8,2 | 8,5 | 11,1 |
| Ogółem | 14,4 | 16,8 | 24,2 | 11,0 | 12,8 | 18,7 | 5,5 | 6,5 | 8,1 |

* oznacza niekompletność danych.

** dane dla grupy 22-25 lat zawierają także wiek 26-29 i dotyczą 1995 roku.

Źródło: OECD, 1998 (za: Wagner, 1999, s. 137).

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.

Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja, dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

Brytanii, w innych zaś, przy stosunkowo wysokich wskaźnikach w roku 1985, następował ich sukcesywny wzrost w kolejnych latach, we wszystkich grupach wiekowych, np. w Belgii, Holandii, USA.

Warto również zauważyć, że Irlandia jest państwem, w którym wśród studentów dominują ludzie młodzi, podczas gdy np. w Kanadzie i Nowej Zelandii znaczący udział mają tu zarówno młodzi studenci, jak i starsi (w Nowej Zelandii, w roku 1998 studiowało około 15% populacji w wieku powyżej 40 lat, [Boshier, Benseman, 2000, s. 222]). Jest to model, który analitycy OECD uznali „jako podstawowy w uczeniu się trwającym przez całe życie” [Schuetze, Slowey, 2000, s. 3].

Oprócz studentów rozpoczynających kształcenie na poziomie wyższym w zróżnicowanym wieku, wzrasta też liczba wcześniejszych absolwentów, którzy po pewnym czasie, po podjęciu pracy powracają do uczelni w celu aktualizacji i/lub podwyższenia swoich kwalifikacji. Jest to wynikiem tempa zmian w różnych sferach i związanych z tym wzrastających wymagań w zakresie posiadanych przez absolwentów szkół wyższych umiejętności i wiedzy. Z badań ekspertów OECD wynika, że w roku 1995 korzystało z tego rodzaju kształcenia na wysokim poziomie, w uniwersytetach w Niemczech 5-10% ogółu studentów, we Francji – 5%, a w Wielkiej Brytanii, USA i Kanadzie ich udział był wyższy i wynosił około 30% [Wagner, 1999, s. 136].

W Polsce w latach 1990-1995 ogólna liczba studentów wzrosła prawie o 68%, przy czym na studiach dziennych nastąpił wzrost o ponad 35%, a na pozostałych, płatnych (zaoczne, wieczorowe, eksternistyczne) o 177% (Wójcicka, 1997a, s. 107).

Intensywny rozwój ilościowy szkolnictwa wyższego w Polsce występuje również w latach 1995/6-2002/2003 (tabela 5). W stosunku do roku 1995/6 nastąpił: wzrost liczby szkół, o około 110%; liczby studentów o około 130%, ale jednocześnie znacznie wolniejszy wzrost liczby nauczycieli – około 30%. Jednocześnie, do roku 2002/3 w szkolnictwie niepaństwowym najszybciej wzrastała liczba szkół – o ponad 210% i studentów – ponad 490%). W uniwersytetach, przy 40% wzroście ich liczby odnotowano wzrost liczby studentów o około 100% i tylko niespełna 20% wzrost zatrudnionych nauczycieli (jako podstawę przyjęto dane z roku 1999/2000).

Jak wynika z przedstawionych danych dotyczących wielu krajów świata, jak i Polski na początku nowego wieku okazało się, że szkolnictwo wyższe, w którym dawniej uczestniczył niewielki odsetek populacji, elita, przekształca się w system masowy.

Tabela 5. Szkolnictwo wyższe w Polsce (państwowe i niepaństwowe) w latach 1995/6-2002/3

| Wyszczególnienie | | 1995/1996 | 1999/2000 | 2000/2001 | 2001/2002 | 20002/2003 |
|--|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Szkoly wyższe (państwowe i niepaństwowe) | Liczba | 179 | 287 | 310 | 344 | 377 |
| | Studenci (w tys.) | 784,6 | 1431,9 | 1584,8 | 1718,7 | 1800,5 |
| | Nauczyciele | 66,973 | 77,821 | 79,947 | 85,979 | 88,519 |
| Szkoly niepaństwowe | Liczba | 80 | 174 | 195 | 221 | 252 |
| | Studenci (w tys.) | 89,399 | 331,483 | 472,340 | 509,279 | 528, 820 |
| | Nauczyciele | | | 9,343 | 10,429 | 12,245 |
| Uniwersytety | Liczba | 12 | 15 | 15 | 17 | 17 |
| | Studenci (w tys.) | | 267,9 | 443,3 | 510,1 | 527,2 |
| | Nauczyciele | | 22,378 | 22,739 | 26,283 | 26,978 |

Źródło: Rocznik Statystyczny, GUS, Warszawa, 2000, 2001, 2002, 2003.

Masowy system szkolnictwa wyższego charakteryzuje również różnorodność instytucji szkolnictwa wyższego w zakresie ich struktury, organizacji, celów, misji, itp. Powoduje także większą różnorodność wśród studentów, ale także wśród kadry, dotyczy ich jakości, zainteresowań i talentów. Skutkiem tego jest wzrastająca różnorodność w kierunkach, programach i sztuce kształcenia. Studenci przejawiają różny poziom zdolności akademickich, zainteresowań i motywacji do studiów. Ponadto wzrasta liczba studentów płacących za swą naukę, studiujących zaocznie lub wieczorowo i jednocześnie pracujących, co prowadzi do asymilacji edukacji ustawicznej i wszystkich jej zawodowo zorientowanych studentów do systemu szkolnictwa wyższego.

Masowość i zróżnicowanie szkolnictwa wyższego wywołuje również dyskusje dotyczące jakości kształcenia, uzyskiwanych standardów, porównywalności dyplomów. Dominują jednak opinie o potrzebie wprowadzania

standardów osiągnięć akademickich wspólnych dla poszczególnych uczelni, a także dla realizowanych przedmiotów podczas studiów. Nie tylko postulatem, ale i praktyką staje się przestrzeganie przez niektóre uczelnie minimalnych, progowych standardów osiągnięć.

Coraz częściej dostrzegany i podejmowany w dyskusjach jest problem uzyskiwania przez studentów podobnych stopni naukowych lub tytułów zawodowych na podstawie różnych poziomów wymagań, a także osiągnięć, umiejętności i kompetencji [np. Kwieciński, 1997a, s. 118]. Choć różnorodność kształcenia realizowanego w masowym szkolnictwie wyższym odpowiada na zwiększone potrzeby i aspiracje edukacyjne studentów, to jednak istnieje potrzeba precyzyjnego określenia standardów osiągnięć nagradzanych odpowiednim tytułem lub stopniem. Propozycje takie są już opracowywane i poddawane dyskusji [np. Mc Gettrick, Mansor, 1999, s. 134 i nast.].

W rezultacie masowości kształcenia w szkolnictwie wyższym w wielu krajach rozwijają się różnorodne systemy monitorowania jakości kształcenia, m.in., poprzez procedury ewaluacji i akredytacji. Potrzeba ich rozwijania jest czasem skrajnie różnie opiniowana przez nauczycieli akademickich, szczególnie w uniwersytetach o wielowiekowych tradycjach, gdzie postrzegają się takie działania jako zagrożenie dla autonomii akademickiej. Wydaje się jednak, że wraz ze zmianą od elitarnego do masowego systemu szkolnictwa wyższego powinna nastąpić i w wielu uczelniach dokonuje się zmiana stanowiska wobec sposobów wartościowania rezultatów pracy szkolnictwa wyższego, z „koneserskiego” stanowiska w ocenie jakości kształcenia, opierającego się na autorytecie kadry naukowo-dydaktycznej, do stanowiska bardziej „sądowego” – wymagającego dowodów z kontroli jakości.

Wprowadzanie systemów monitorowania jakości jest rezultatem masowości kształcenia na poziomie wyższym, częściowo wynika również z ograniczenia zaufania władz i społeczeństwa do profesjonalnej, uczelnianej samoregulacji. Ponadto wraz z rozbudową systemu szkolnictwa wyższego i wzrostem jego różnorodności powstaje konieczność monitorowania jakości szczególnie dlatego, że koszty kształcenia są wysokie i stają się coraz wyższe, ale także z tego powodu, że systemy kształcenia w wielu krajach Europy i świata, w sytuacji wzrostu możliwości przemieszczania się ludności dążą do międzynarodowej porównywalności uzyskiwanych rezultatów [np. Westerheijden, 2001, s. 65; Wójcicka, Chwirot, 2001, s. 45; Woodhouse, 1996, s. 350].

W systemie masowego szkolnictwa wyższego zmniejszają się jego rzeczywiste zasoby, które wyrażają wciąż ograniczane środki finansowe

przeznaczane przez państwo na jednego studenta. Dzieje się tak dlatego, że siły ekonomiczne nakręcające ekspansję szkolnictwa wyższego są także tymi, które żądają ograniczania sektora publicznego i zmniejszania wydatków na ten cel. Prowadzi to do pewnego rodzaju kryzysu i ograniczeń w zakresie finansowania przez państwo szkolnictwa wyższego. W rezultacie zmusza to uczelnie i uniwersytety do korzystania z alternatywnych źródeł finansowania, szczególnie prywatnych, co sprzyja działaniom komercyjnym, a jednocześnie często prowadzi do prowizorycznej realizacji założonych celów i funkcji.

Z kontekstu edukacyjnego społeczeństwa uczącego się, który charakteryzuje stałe ograniczanie państwowych środków finansowych na kształcenie, dynamiczny rozwój rynku edukacyjnego i masowość kształcenia wynika dla państwowego szkolnictwa wyższego szereg istotnych następstw. Kształcenie wzrastającej liczby studentów, przy stałym zmniejszaniu państwowych środków finansowych powoduje coraz większe obciążenie kosztami studentów i ich rodzin, co z czasem może w istotnym stopniu ograniczać dostępność do edukacji na poziomie wyższym, wbrew postulatam zawartym w licznych dokumentach sygnowanych przez organizacje międzynarodowe i wiele państw. Ograniczenia w finansowaniu, zwiększenie limitów przyjęć w uczelniach państwowych, przy jednoczesnym braku proporcjonalnego wzrostu liczby zatrudnionych nauczycieli akademickich, zwiększaniu liczebności grup wykładowych, ćwiczeniowych, bardzo wolno zmieniającej się infrastrukturze dydaktycznej uczelni, niewystarczających w stosunku do liczby studentów zasobach bibliotek i czytelni, wyposażeniu w nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne w swych skutkach jest zagrożeniem dla jakości wypełniania przez te uczelnie swych funkcji i celów.

Rozwój rynku edukacyjnego, masowość kształcenia, konkurencja, ale także współpraca między uczelniami państwowymi i niepaństwowymi powoduje także szereg pozytywnych skutków: poszerzenie oferty edukacyjnej, rozwój infrastruktury dydaktycznej, wzrost zabiegów o monitorowanie jakości kształcenia, jej zapewnianie i akredytację, ale jednocześnie dążenie ku ograniczaniu swych kosztów. Często jednak masowość kształcenia i nastawienie komercyjne niektórych uczelni (także państwowych) prowadzi do mierności intelektualnej, w której pożądana jakość kształcenia staje się tylko dobrem iluzorycznym.

Zwiększanie finansowania państwowych uniwersytetów ze źródeł prywatnych może, jak sądzę powodować postępujący wzrost zależności od nich, podporządkowywanie się ich wartościom, dominację celów odzwierciedlają-

cych najczęściej potrzeby instrumentalne, rozwój badań stosowanych, kosztom podstawowych, co może prowadzić do zniekształceń w realizacji misji uniwersytetu – wszak uczelni państwowej, powołanej przez społeczeństwo i w jego imieniu. Czym się wyróżnia uczelnia państwowa? Odnosi się do państwa, reprezentuje, symbolizuje państwo, a więc tak, jak i państwo charakteryzuje ją niezależność, hymn, godło. Społeczność takiej uczelni wyznaje trwałe wartości, które wyrażają nie tylko krótkoterminowe, ale także perspektywiczne cele, dążenia i potrzeby państwa i społeczeństwa. Jej najstarszym i sprawdzonym przykładem, w różnych warunkach ustrojowych, politycznych, społeczno-ekonomicznych jest uniwersytet.

Misja uniwersytetu w społeczeństwie uczącym się

Przejawem reaktywności współczesnego uniwersytetu wobec zmieniającego się otoczenia są przemiany w zakresie jego misji i funkcji, których kierunek wyznacza coraz częściej i bardziej zdecydowanie wyrażana potrzeba odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa za jakość wypełniania funkcji i związane z tym nowe postrzeganie cech konstytutywnych uniwersytetu warunkujących ich realizację. W rezultacie, wyrazem odpowiedzialności uniwersytetu w wobec społeczeństwa jest dążenie ku podnoszeniu jakości kształcenia, aby odpowiadała potrzebom społeczeństwa uczącego się.

Przemiany misji i funkcji uniwersytetu

Specyfikę uniwersytetu określa jego wielowiekowa tradycja, a także przeobrażenia będące skutkiem oddziaływań warunków politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych kolejnych stuleci. Powodowały one przemiany w zakresie misji uniwersytetu i wypełnianych funkcji, a jednocześnie wyznaczały kierunek ewolucji jego misji i koncepcji.

Powstanie uniwersytetu łączy się z rozwojem kultury umysłowej średniowiecza w XII-XIII wieku, głównie w Bolonii i Paryżu. Szkoły zaczęły tracić charakter uczelni prowincjonalnych i stawały się *studium generale*, uczelniami dostępnymi dla mistrzów i słuchaczy z całego świata, posiadającymi prawa do nauczania i nadającymi powszechnie uznawane stopnie naukowe [Baszkiwicz, 1997, s. 35]. W obronie swych praw i przywilejów profesorowie i studenci zrzeszali się w korporację (cech) nauczycieli i studentów (*universitas magistrorum et scholarum*).

Słowo *universitas*, w średniowiecznej łacinie pierwotnie oznaczało ogół, całość, cała korporacja [SŁOWNIK WYRAZÓW..., 2000, s. 1147]. Z czasem nazwa uniwersytet stała się określeniem samej uczelni oraz całości nauk w niej wykładanych na czterech wydziałach: sztuk wyzwolonych, prawa, medycyny i teologii. Ukształtowały się dwa ustroje uniwersytetu – paryski (cech profesorów) i boloński (cech studentów). Z uwagi na stan nauki, początkowo w okresie średniowiecza uniwersytety ujmowały jej całość, ponieważ w składzie profesorów dominowali duchowni, językiem wykładowym była łacina, metodą nauczania i uprawiania nauki scholastyka (odwołująca się do tekstów autorytatywnych, dogmatów i prawd religijnych), ale także metoda dialektyczna. Zajmowano się także laickimi dziedzinami wiedzy ludzkiej [np. Baszkiewicz, 1997, s. 15-20, s. 152 i nast.].

W czym wyrażała się misja ówczesnego uniwersytetu? Misja, to odpowiedzialne zadanie do spełnienia, ważne zlecenie do wykonania, posłannictwo [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s. 176] i chociaż jej kształt zależał od przyjętego przez uniwersytet ustroju, to przez wiele lat i w wielu państwach uniwersytet średniowieczny realizował swe posłannictwo poprzez wypełnianie trzech funkcji: rozwój wiedzy podstawowej (w tym poszukiwanie prawdy absolutnej), transmisja wiedzy do młodego pokolenia i socjalizacja tych, którzy będą tworzyli w przyszłości elitę w społeczeństwie.

Humanistyczne prądy odrodzenia, a także przemiany z przełomu XVI i XVII wieku, idee i twórczość F. Bacona i R. Kartezjusza przyczyniły się do rozwijania koncepcji uniwersytetu zorientowanego na poszukiwanie prawdy przy pomocy badań empirycznych w przyrodznawstwie oraz badań humanistycznych. Ponadto prądy oświeceniowe w Europie w XVIII wieku, głoszące kult rozumu i wiedzy, zmiana warunków politycznych, ekonomicznych, społecznych, a także oczekiwań, które przejawiały władze i – rzadziej społeczeństwo spowodowały dalsze przemiany w koncepcji i misji uniwersytetu, i rozwój uniwersytetu nowożytnego. Był on również efektem reform przeprowadzonych we Francji i Prusach w XIX wieku, a także skutkiem zmian dokonywanych w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych.

Uniwersytet nowożytny charakteryzowały: „poddanie zwierzchności państwa, które również uniwersytet finansowało, niezależność od kościołów, wprowadzenie języka narodowego jako wykładowego, autonomia wewnętrzna i swoboda badań, łączenie przez profesorów pracy naukowej i dydaktycznej” [Milerski, Śliwerski, 2000, s. 254]. Pełny ich rozwój nastąpił w XIX wieku i wówczas ukształtowały się jego główne typy:

niemiecki, brytyjski i amerykański, które były wytworem warunków politycznych, społecznych i ekonomicznych występujących w tych państwach.

Ścieranie się różnych koncepcji uniwersytetu spowodowało kształtowanie się modelu uniwersytetu liberalnego, o różnych odmianach, dla których w XIX wieku szczególnie znaczące były idee uniwersytetu wyrażone w koncepcjach m.in. W. Humboldta, J. H. Newmana, a w wieku XX także innych.

Misję uniwersytetu niemieckiego z początków XIX wieku, bazującego na koncepcji W. Humboldta określały jego cechy konstytutywne: „jedność badań naukowych i kształcenia, wolność nauki – badań i wykładów, uprawianie czystej i bezinteresownej nauki i wdrażanie studentów do samodzielnej, twórczej pracy; koncentracja na teoretycznych naukach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych wykładanych na wydziałach filozoficznych, jako podstawie wyższego kształcenia uniwersyteckiego” [Woloszyn, 1964, s. 269].

Idee W. Humboldta tworzyły w istotnym stopniu podstawy koncepcji uniwersytetu liberalnego. Ich swoiste uzupełnienie, ale także poszerzenie odnaleźć można w poglądach J. H. Newmana [1990] z połowy XIX wieku, który „posłannictwo uniwersytetu postrzega w nauczania wiedzy uniwersalnej” [s. 79], „filozoficznej i humanistycznej” [s. 183], „kultywowaniu ogólnej sprawności i kultury intelektualnej, refleksji” [s. 187], „w podniesieniu intelektualnego stanu społeczeństwa, rozwijaniu i doskonaleniu zbiorowego myślenia” [s. 249], „w rozwoju wiedzy w różnych dyscyplinach” [s. 282], „w wolności badań” [s. 290], „w głoszeniu prawdy” [s. 296].

Koncepcje uniwersytetu liberalnego były rozwijane również w wieku XX, w opracowaniach, m.in. F. Paulsena, K. Jaspersa, E. Barkera, S. Hessena, T. Czeżowskiego, K. Twardowskiego, a także wielu innych. Warto zauważyć, że chociaż występowały różnice między uniwersytetami z różnych krajów, to jednak cechą wspólną była idea uniwersytetu, podstawowa koncepcja jego zadań i warunków niezbędnych do ich wypełniania [por. Szczepański, 1976, s. 15].

Liberalna koncepcja uniwersytetu jest nierozłącznie związana z liberalnymi poglądami na naukę, jej istotę, zadania i cele, ale także z liberalną teorią państwa i społeczeństwa. Zadaniem uniwersytetu, jak pisał K. Jaspers, jest „szukanie prawdy przez społeczność badaczy i uczniów (...) celem uniwersytetu jest szukanie prawdy przez naukę oraz jej przekazywanie (...) badanie naukowe jest podstawą uniwersytetu (...) państwo i społeczeństwo powołują uniwersytet i zapewniają mu byt materialny, przy tym leży w ich interesie, aby uniwersytet służył tylko czystej nauce”

[za: Szczepański, 1976, s. 16]. Nauczanie i badanie łączą się tutaj, podkreślał S. Hessen [1935, s. 362] „dotyczy to zaś zarówno studentów, przystępujących przez studia w uniwersytecie do samodzielnych badań, jak również profesorów, prowadzących przez swoje badania nigdy niekończące się nauczanie”. Autonomię i autorytet moralny uniwersytetu w społeczeństwie eksponował K. Twardowski [1933] – „wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa – tworzy jednym słowem najwyższe wartości intelektualne, które mogą przyspaść człowiekowi w udziale”.

A zatem poglądy myślicieli XIX wieku i ich następców z początku kolejnego wieku stanowiły genezę cech konstytutywnych uniwersytetu liberalnego, które wyznaczały kształt jego misji i wypełniane funkcje: rozwój czystej i bezinteresownej nauki – odkrywanie, przechowywanie i przekaz wiedzy, rozwój intelektualny, kształcenie humanistyczno-filozoficzne, poszukiwanie prawdy przez naukę, wolność badań i uczenia się, jedność badań naukowych i kształcenia, autonomia – niezależność od władz państwowych w administrowaniu. Zauważyć jednak należy, że chociaż akceptowano realizację funkcji kształcenia i kulturotwórczej, dominowała funkcja badawcza.

Jednak już na przełomie XIX i XX wieku przemiany polityczne, ekonomiczne, społeczne, rozwój nauki, techniki, przemysłu spowodowały kształtowanie się społeczeństwa przemysłowego (choć początek rewolucji przemysłowej różni się w czasie, w różnych krajach), które charakteryzowało się odmiennymi wartościami, dążeniami, potrzebami, których realizacji nie zapewniała koncepcja uniwersytetu liberalnego. Rozwój przemysłu i handlu, problemy międzynarodowe, wzrastająca rola państwa w życiu narodów w istotnym stopniu zwiększyły zapotrzebowanie na coraz większe ilości osób z wykształceniem wyższym: specjalistów, nauczycieli, urzędników, kupców, zarządzających fabrykami, biurami, itp., co nasiliło się szczególnie po pierwszej wojnie światowej.

W rezultacie w wielu państwach „wystąpiły naciski na zmianę koncepcji wykształcenia wyższego, z humanistyczno-filozoficznej na zawodo-specjalistyczną, którym towarzyszyły procesy demokratyzacji dostępu do uniwersytetów” [Szczepański, 1976, s. 37]. Zauważyć jednak należy, że przemiany w misji uniwersytetu w różnych państwach postępowały w zróżnicowanym tempie, kierunkach, zakresie i były uzależnione od występujących tam warunków politycznych, społecznych, ekonomicznych. W ówczesnym świecie, jak pisze J. Szczepański [1976, s. 45] „nie panowała jedna idea uniwersytetu, raczej występowało kilka koncepcji różnych typów,

w różnych krajach uniwersytety stawiały sobie odmienne cele, różniły się organizacją wewnętrzną, metodami i organizacją nauczania, pojmowaniem zadań społecznych, systemami uznawanych wartości i ich kryteriów”.

Oznacza to, że w okresie międzywojennym w wielu krajach odchodzi w przeszłość ideał średniowiecznego *studium generale*, o podobnej organizacji, celach i systemie wyznawanych wartości, cenionego jeszcze w uniwersytecie liberalnym. W niektórych typach uniwersytetów nowoczesnych [tak określa je J. Szczepański, 1976, np. s. 45, 52] zlikwidowano wówczas autonomię, studia uniwersyteckie stawały się jednym ze środków do realizacji szerszych celów społecznych, nastąpiło poszerzenie dostępu do uniwersytetu dla przedstawicieli warstw uboższych, a zainteresowania uniwersytetu dla przedstawieli warstw uboższych, a zainteresowania uniwersytetu zwróciły się ku kształceniu zawodowemu, praktycznemu zastosowaniu nauk ścisłych [np. Wnuk-Lipińska, 1997, s. 16].

Tak więc uniwersytety o koncepcji liberalnej, powołane do bezinteresownego poszukiwania prawdy, do realizacji celów autonomicznych zwracały się ku celom heteronomicznym, stanowionym poza murami uniwersytetu. W funkcjach wypełnianych przez uniwersytet „coraz częściej poszukiwano uzasadnienia dla równorzędności funkcji naukowo-badawczej i dydaktyczno-wychowawczej” [Żechowska, 1999, s. 48]. Oto np. w Polsce, po uzyskaniu niepodległości, chociaż „Ustawa o szkołach akademickich z 1920 roku w swych zasadniczych punktach sankcjonowała typ uniwersytetu liberalnego, według wzoru niemieckiego, to wprowadzała odpłatność za naukę, a zadaniem szkół akademickich, wśród których wymieniano uniwersytety było pielęgnowanie i szerzenie wiedzy, służba nauce i ojczyźnie (...), ale także przygotowanie młodzieży do zawodów praktycznych” [za: Poznański, 1984, s. 52-53]. Wskazuje to na poszerzanie zakresu misji i funkcji uniwersytetu poprzez ujęcie tu realizacji zadań społecznych i zawodowych, przy odpłatności za naukę. Jednak przyznaną uniwersytem autonomię znacznie ograniczyła ustawa „jedrzejewiczowska” z 1933 roku [por. Skubała-Tokarska, Tokarski, 1972, s. 157-170].

Analizowane przemiany wywoływały szereg dyskusji wokół idei i zadań uniwersytetu w społecznościach uniwersyteckich wielu państw i zaowocowały tworzeniem w latach 20. i 30. międzynarodowych organizacji zrzeszających uniwersytety, a także studentów w celu rozwiązywania powstających problemów wynikających z wzrastającej specjalizacji dyscyplin naukowych, wymagań w przygotowaniu zawodowym, zwiększającej się liczby studentów słabo przygotowanych do studiów, oddalania się profesora od studenta, schematycznego nauczania i ograniczenia oddziaływań wychowawczych na studentów.

Podczas międzynarodowej konferencji w Paryżu, w 1937 roku, przedstawiciele uniwersytetów i władz państwowych zastanawiali się nad tym, jak postępować w warunkach uniemożliwiających realizację ustalonej tradycją idei uniwersytetu i chociaż, jak pisze J. Szczepański [1976, s. 47-52] „nie ustalono tu istotnej odpowiedzi, to w rok później, podczas konferencji młodzieży uniwersyteckiej szeroko dyskutowano zagadnienie odpowiedzialności moralnej uniwersytetów wobec narodów i społeczności międzynarodowej, pytając czy klerkowie powinni stać ponad tłumem zamknięci w wieży z kości słoniowej, czy też – jak sądzi młode pokolenie – wejść w tłum, wziąć na siebie odpowiedzialność (...)”? Młodzież poddała dyskusji również inne ważne problemy: misję wychowawczą uniwersytetu, poszukiwanie prawdy, autonomia – wobec kogo i jaka? relacje między profesorami i studentami.

Jednocześnie w obliczu komplikującej się sytuacji społeczno-politycznej Europy, występujących nowych wymagań i zadań uniwersytetu, postawa neutralna stawała się niewystarczająca. Zaangażowanie, które wykazały uniwersytety niemieckie wywoływało niepokój przed tym, że akceptacja programu społecznego przez uniwersytety spowoduje przyjęcie systemu wartości niezgodnych lub będących zaprzeczeniem tradycyjnie uznawanych. Tak więc wspomniane warunki i wybuch drugiej wojny światowej pogłębił procesy, które powodowały kryzys ówczesnej koncepcji uniwersytetu, szczególnie w krajach Europy Zachodniej.

Jego przejawem była często występująca rozbieżność między deklaracjami uniwersytetu, formalnym uznawaniem koncepcji liberalnej i praktyką jej realizacji. W. Moberly pod koniec lat 40. [za: J. Szczepański, 1976, s. 65-67] podkreślał, że „wychowankowie uniwersytetu opuszczają uczelnie bez filozofii społecznej, bez poczucia odpowiedzialności za określony system wartości, stają się specjalistami o ograniczonym horyzoncie umysłowym (...) uniwersytety uchylają się od wyrażania poglądu na świat w istotnych kwestiach, wyposażają w środki lecz nie wskazują celów (...) zaniedbują kształtowanie wartości moralnych i duchowych, tak ważnych dla współżycia społecznego”.

Jednocześnie przemiany polityczne, ekonomiczne i społeczne po drugiej wojnie światowej powodowały intensywny rozwój przemysłu i społeczeństwa przemysłowego, w którym wzrastała ranga wykształcenia wyższego i liczba chętnych do realizacji swych aspiracji edukacyjnych na takim poziomie. W wielu państwach znacznie poszerzono dostęp do uniwersytetów, w tym również dla grup społecznych o zróżnicowanym poziomie intelektualnym, ale także, jak np. w krajach Europy Środkowo-

wschodniej nastąpiło ograniczenie autonomii uniwersytetów, wolności badań, wzrosła kontrola i zależność od państwa.

Wśród funkcji tradycyjnie wypełnianych przez uniwersytety, znacznie badawczej w wielu państwach malało ze względu na tworzenie odrębnych instytutów naukowych, a szczególną rangę przypisywano funkcji dydaktycznej i zadaniom związanym z przygotowaniem absolwentów do pracy zawodowej między innymi w przemyśle, handlu, usługach. A więc uniwersytety przystosowały się do zmieniających się warunków zewnętrznych, do nowych potrzeb i wymagań. Jednak upływ czasu, rozwój nauki i techniki w latach 1960-1980 spowodował, że typ uniwersytetu odpowiadający potrzebom społeczeństwa przemysłowego zaczął powoli tracić swe uzasadnienie, a kształt jego misji, rodzaj i sposób wypełniania funkcji wymagał przemian.

W rezultacie, od połowy XX wieku, a szczególnie w latach 60. i 70. minionego stulecia, np. w Anglii, Francji, Niemczech, Stanach Zjednoczonych, a od początku lat 90., w krajach środkowo-wschodniej Europy zaczął kształtować się typ uniwersytetu współczesnego [Milerski, Śliwerski, 2000, s. 257], różniącego się od poprzednich (zwłaszcza liberalnego) strukturą organizacyjną, zmianą proporcji między wypełnianymi funkcjami naukowymi, dydaktycznymi i kulturowymi, wielostopniowym systemem studiów, różnorodnością ich rodzajów, wzrostem liczby studentów, modernizacją procesu dydaktycznego, wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Niezbędne są jednak, w moim przekonaniu dalsze przekształcenia, zmiany i innowacje w funkcjonowaniu współczesnego uniwersytetu wychodzące naprzeciw wartościom, dążeniom i potrzebom rozwijającego się dynamicznie społeczeństwa, związane z jego wkraczaniem na wyższy etap i rozwojem społeczeństwa uczącego się. Potrzeba przemian wynika z przedstawionych wyżej kontekstów politycznego, społecznego, ekonomicznego i edukacyjnego kształtujących nowe społeczeństwo uczące się i staje się wyzwaniem dla uniwersytetu XXI wieku [np. Krajewska, 2003b, s. 69].

Uniwersytet znajduje się w fazie transformacji swej tożsamości i roli [Kazamias, 2001, s. 2], w fazie przemian w zakresie funkcji i roli [np. Melosik, 2002, s. 9]. Z instytucji społeczno-kulturowej, której główną funkcją było kształtowanie osób i obywateli kultywujących „umysł i duszę” jest przekształcany w kierunku dostarczania wiedzy instrumentalnej i nabywania poszukiwanych umiejętności. Wielu oczekuje, że w takiej transformacji jego misją stanie się głównie kształcenie dobrze poinformowanych, sprawnych i wykwalifikowanych pracowników, których potrzebuje

konkurencyjny rynek światowej gospodarki. Coraz częściej słyszalne są opinie wskazujące, że zmienia się koncepcja kształcenia uniwersyteckiego, którego „głównym składnikiem była angielska koncepcja «liberalnej edukacji/kultury», niemieckie *Bildung und Wissenschaft*, francuska *culture* lub grecka *paideia* na taką, w której głównymi składnikami staje się «edukacja dla celów produktywnych» [np. Kazamias, 2001, s. 11], a nowoczesny uniwersytet jest przekształcany w „uniwersytet kształtowany przez rynek” [np. Lawton, Cowen, 2001, s. 17; Duderstadt, 1999, s. 44-45], z modelu wspólnoty do modelu przedsiębiorstwa [Malewski, 1998, 28]. W wielu wypowiedziach używa się następującej frazeologii: „skuteczność”, „konkurencyjność”, „menedżeryzm”, „odpowiedzialność”, „wiedza jest towarem”, „przedsiębiorczy uniwersytet”, „komercjalizacja kształcenia uniwersyteckiego”, „rynek wie najlepiej”, „wskaźniki osiągnięć” i inne [np. Ohmann, 2003, 98-124; Kazamias, 2001, s. 10]. Coraz częściej studenci nie są studentami, ale raczej klientami, wstęp do uniwersytetu jest dostępem, zamiast selekcją; programem kieruje rynek i to wyznacza przebieg kształcenia i opcje, z których studenci jako klienci mogą wybierać.

Powoduje to liczne dyskusje w społeczeństwie, społecznościach uniwersyteckich, ich organizacjach międzynarodowych, a także innych gremiach. Ich przedmiotem z jednej strony jest – wzrastające zaniepokojenie o trwałe wartości uniwersytetu, utrzymanie jego tożsamości, o jakość realizacji tradycyjnej misji i funkcji – badań podstawowych i kształcenia ogólnego, z drugiej zaś – apele o to, aby uniwersytety wykazywały większą wrażliwość na aktualne potrzeby i oczekiwania społeczne.

Uniwersytet współczesny funkcjonuje w środowisku konkurencyjnym, wśród innych instytucji państwowych i niepaństwowych, bujnie rozwijającego się sektora społecznego i prywatnego, a także powstających nowych instytucji o bardzo szerokim zasięgu działania – megauniwersytetów, pośredniczących w kształceniu na odległość. Wszyscy usilnie zabiegają o odbiorców swych usług. Powoduje to, że zwolennicy „urynkowienia” uniwersytetu podstawową jego funkcję – tworzenie wiedzy, jej przechowywanie, aktualizację i przekaz, wzbogacają o jej stosowanie (wdrażanie do praktyki). Funkcje te w aspekcie zatrudniania absolwentów zgodnie z wymogami rynku pracy K. Denek [2003b, s. 66] ujmuje następująco: „ogólne (podniesienie poziomu wiedzy, kształtowanie systemu wartości, postaw i osobowości studentów), specjalistyczne (zapewnienie podstaw wiedzy odpowiadającej zawodom, które wybrali studenci, w niektórych dziedzinach bezpośredniego przygotowania do zawodu) i akademickie (przysposobienie pracowników naukowo-dydaktycznych, nauczycieli przyszłych pokoleń studentów)”.

W rezultacie uniwersytety bardzo często ukierunkowują swą działalność edukacyjną na potrzeby i oczekiwania różnego rodzaju studentów, pracodawców i innych gremiów zainteresowanych rezultatami ich pracy, koncentrują się na badaniach stosowanych kosztem podstawowych, a także na kształceniu ukierunkowanym praktycznie.

Oto, były Rektor Uniwersytetu w Genewie, honorowy przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów, profesor J. Thorens [2000, s. 274], podczas konferencji „Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa” skierował do jej uczestników te słowa: „wiecie lepiej niż ktokolwiek inny, że w ostatnich dekadach jesteśmy świadkami eksplozji wiedzy, także z obszaru nauk przyrodniczych, która nie pochodzi z uniwersytetu”. Wynika to z faktu, że w wielu państwach badania naukowe coraz częściej zaczynają być przenoszone poza uniwersytet, do odrębnych instytucji i laboratoriów, ale także z nacisków na uniwersytety w zakresie profesjonalizacji kształcenia i spełniania żądań rynku pracy [np. Melosik, 2002, s. 97-102]. Dlatego bardzo trafne w tym kontekście okazuje się pytanie sformułowane przez K. Denka [2000a, s. 12]: „co trzeba zrobić, aby uniwersytety nie zatraciły swych możliwości wnoszenia wkładu w długofalowe, podstawowe poszukiwania naukowe i utrzymywały równowagę w sprawowaniu funkcji badawczych, dydaktycznych i transferu wiedzy?”

Sytuacja taka wywołuje zaniepokojenie o tożsamość uniwersytetu i jakość wypełniania podstawowych funkcji. Coraz częściej, jak podkreśla Z. Melosik [2000, s. 206] „traktuje się uniwersytet nie jako «oazę mądrości», lecz jako jeszcze jedno przedsiębiorstwo, którego celem jest wydajna «produkcja» praktycznej wiedzy i absolwentów”. „Typowy dla tradycyjnego uniwersytetu kult mądrości zastępowany jest kultem sprawności”, stwierdza M. Malewski, „uniwersytet traci swój elitarny charakter i powszednieje” [2000, s. 30; 1998, s. 28]. Podejmuje się dyskusje o granice „uprządkowania” uniwersytetów [Wójcicka, 1996, s. 143], możliwościach zachowania tożsamości uniwersytetu w świecie gwałtownych przeobrażeń [np. Bauman, 2003, s. 53; Semków, 2003, s. 45]. Jednocześnie, jak podkreśla A. Bloom [1997, s. 296] „uniwersytet ma zachęcać do nieinstrumentalnego użycia rozumu, stworzyć atmosferę, w której moralna i fizyczna przewaga ogółu powstrzyma filozoficznego myślenia”.

Liczne są także głosy będące apelem skierowanym do uniwersytetu i jego społeczności o wykazywanie większej wrażliwości i reaktywności na aktualne potrzeby i oczekiwania społeczeństwa. Zawarte są one w raportach międzynarodowych, pochodzą z szerokich kręgów społecznych, ale ich źródłem są także opinie gremiów i przedstawicieli uniwersytetu.

Różnorodność potrzeb i oczekiwań społecznych wobec kształcenia uniwersyteckiego wymaga aby – jak akcentują to raporty międzynarodowe [np. ŚWIATOWA..., 1999, s. 7; EDUKACJA..., 1998, s. 137], a także liczni badacze [np. Neave, 2000a; Messick, 1999; Hirsch, Weber, 1999] – uniwersytet i jego kadry uważniej wsłuchiwały się w głos społeczeństwa, aby były bardziej wrażliwe na potrzeby społeczne w proponowanych, nowych programach kształcenia lub podejmowanych badaniach. Potrzeba większej reaktywności uniwersytetu wobec społeczeństwa wynika z szybkiej dezaktualizacji wiedzy i zmieniających się potrzeb rynku pracy, jak również z konieczności zdecydowanie większego udziału uniwersytetów w realizacji koncepcji uczenia się trwającego przez całe życie [np. Wagner, 1999; EDUKACJA..., 1998, s. 141].

Jak słusznie zauważają W. Z. Hirsch i L. E. Weber [1999, s. xiii], społeczność akademicka musi poddać analizie swój aktualny status, wyzwania przyszłości i rozważyć inicjatywy odpowiadające tym wyzwaniom, tym bardziej, że jak opiniuje członek Rady Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów i ekspert Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich, L. E. Weber [1999, s. 4], „dzisiaj reputacja uniwersytetów maleje, są coraz bardziej poddawane krytyce, głównie przez polityków, także pracodawców i zachęcane do zmian”. Ich kierunek wskazuje G. Neave [2000b, s. 16], przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów akcentując potrzebę redefinicji historycznej misji uniwersytetu, z jednej strony przez poszerzenie jej poza kształcenie elit, z drugiej zaś poza zawody, które takie elity tradycyjnie wykonywały.

W opracowaniu przygotowanym pod auspicjami Międzynarodowego Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów [MIĘDZYNARODOWE..., 2000, s. 49-52] jednoznacznie wskazano, że „w zmieniającym się społeczeństwie zmiana misji uniwersytetu powinna następować stale (...) misja powinna być regularnie weryfikowana; należy formułować priorytety, określić cele każdego uniwersytetu oraz opracować różne strategie dotyczące dróg i programów kształcenia, które będą odzwierciedlać te cele”. Zwrócono tu uwagę, że „każdy uniwersytet i każda instytucja mają specyficzne zasoby, które mogą rozwijać; specyficzne cechy, które mogą prowadzić do odmiennych strategii rozwojowych. Ważne jest (...) włączenie wszystkich zainteresowanych stron w inicjowanie nowych kierunków rozwoju. (...) Stanie się bardziej przedsiębiorczą jednostką ma znaczenie zarówno edukacyjne, jak i ekonomiczne” [MIĘDZYNARODOWE..., 2000, s. 53].

Z rezultatów analizy misji uniwersytetów zawartych w cytowanym opracowaniu wynika, że uniwersytety często rozszerzają swą misję, zamiast

– jak podkreślono – „koncentrować się na szczególnych kompetencjach i rodzajach działalności; w sytuacji coraz trudniej dostępnych funduszy uniwersytety powinny bardziej niż dotychczas dążyć do zwiększenia zróżnicowania podejmowanych działań, podejmując konkretne role w społeczeństwie, stosownie do oczekiwań grup zainteresowanych ich działalnością” [MIĘDZYNARODOWE..., 2000, s. 61].

Zauważyć trzeba, że chociaż w wielu opiniach podkreśla się potrzebę przemian w misji uniwersytetu, wskazuje się zróżnicowane ich kierunki, to jednak wszędzie akcentuje się konieczność większej aktywności uniwersytetu wobec środowiska zewnętrznego. Potrzeba takiej aktywności uniwersytetu znajduje również odzwierciedlenie w propozycjach dotyczących doskonalenia wypełniania misji przez uniwersytet, przedstawionych przez sygnatariuszy DEKLARACJI GLION – UNIWERSYTET NA PRZEŁOMIE TYSIĄCLECIA [Hirsch, Weber, 1999, s. 7], a mianowicie:

- „otwarcie uniwersytetu na nową społeczność pukającą do drzwi uniwersytetu poprzez odpowiadanie na potrzeby dorosłych pracujących zawodowo;
- zapewnianie możliwości uczenia się przez całe życie całemu społeczeństwu;
- współpraca z przemysłem w doskonaleniu technologii, jej transfer z badań podstawowych do marketingu nowych produktów;
- rozwijanie wśród studentów większej wrażliwości na swój własny rozwój;
- kształcenie studentów w kierunku, aby nie tylko byli dobrymi „fachowcami” w swej dyscyplinie, ale także dobrymi obywatelami, zdolnymi do rozumienia i krytyki rozwoju społecznego w konstruktywny sposób”.

Wskazane postulaty w mojej opinii, odzwierciedlają szereg jakże aktualnych potrzeb społecznych kierowanych pod adresem misji i funkcji uniwersytetu w XXI wieku. Chociaż ich nie wyczerpują, to niemniej jednak precyzują obszary, w których pożądana jest większa aktywność uniwersytetu.

Warto tu zwrócić uwagę, że od początku lat 80. w Europie, misji uniwersytetu przypisuje się bardziej konkretne znaczenie. Podstawą jej określenia w takiej konkretnej formie jest, jak podkreśla J. Jabłecka [2000, s. 9], „założenie o zróżnicowaniu misji poszczególnych organizacji, a celem misji jest wyróżnienie danego uniwersytetu spośród innych”. Przyczyny owego wyróżnienia wynikają z różnorodności potrzeb i oczekiwań społeczeństwa, w którym funkcjonuje uniwersytet, ze specyfiki regionu,

kraju, warunków politycznych, społecznych, ekonomicznych, kulturowych i powodują zróżnicowanie w misjach poszczególnych uniwersytetów.

Pojęcie misji uniwersytetu w ostatnich dekadach podlegało istotnej ewolucji, przyjmując kształt dokumentu misji w postaci deklaracji, w której treści wyrażone są przy pomocy ogólnych stwierdzeń. Zawierają odwołanie do tradycji instytucji, cechy charakterystyczne określające jej odrębność, wyjątkowość, sformułowane cele nadrzędne, które instytucja sobie wyznacza do realizacji, stwierdzenia dotyczące rodzaju prowadzonej działalności z punktu widzenia instytucji i jej otoczenia, określenie kierunków i sposobów działania w dążeniu do realizacji celów, a także wskazanie uznawanych wartości, których krzewienie deklaruje instytucja [Wójcik, 2001, s. 84-85].

Aktualnie misja uniwersytetu jest więc specyficznym aktem określenia swej tożsamości i chociaż jak pisze B. Żechowska [1999, s. 48], „uniwersytety nowożytnie pozostawiły w spuściźnie nie rozstrzygnięte ostatecznie spory o priorytet jednej z funkcji lub ich równoważność, całkowitą autonomię nauki, uczonego, badań lub tylko o częściową ich zależność (...)”, to te dylematy znajdują różne rozstrzygnięcia w deklaracjach misji wspólnego uniwersytetu. Oto, np. w Misji Uniwersytetu Śląskiego [1997, s. 2] zapisano, iż „Uniwersytet (...) jako wspólnota uczonych i studentów (...) nie tylko odpowiada na wzrastające potrzeby edukacyjne społeczności, którym czyni zadość kształcąc na najwyższym możliwym poziomie i prowadząc badania naukowe w poszanowaniu podstawowego prawa akademickiej wolności w dociekaniu do Prawdy, lecz także wypełnia istotną służbę społeczną (...)”. Natomiast w Misji Uniwersytetu w Białymstoku [2001, s. 1] wśród kilku celów działania, jako pierwszy zapisano – „dbałość o wysoki poziom prowadzonych badań naukowych (...)”, a drugi „kształcenie w ramach studiów zawodowych, magisterskich i doktoranckich (...)”. Wydaje się, że chociaż kształt deklaracji ma tu istotne znaczenie, to jednak większe posiada praktyka ich realizacji, a więc rzeczywista jakość wypełniania tych funkcji.

Zauważyć trzeba, że misja uniwersytetu początku XXI wieku zawiera także moralny obowiązek współpracy uniwersytetu z całym społeczeństwem w poprawie jakości jego życia intelektualnego, kulturowego, ekonomicznego i obywatelskiego. Dla państwowych uniwersytetów jest to też prawny obowiązek. Aby wypełniać ten obowiązek uniwersytety muszą stale doskonalić wypełnianie misji i podstawowych funkcji, odnosząc je do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w której funkcjonują [np. Jaskot, 2002].

Jeśli, jak pisze M. S. Knowles [za: Malewski, 1998, s. 29] „uczestnictwo w kształceniu wiąże się z pożądanym przez ludzi poziomem kompetencji w jakiejś dziedzinie i ich nabywanie umożliwia ludziom pełnienie różnych ról społecznych”, to edukacja, w tym i edukacja uniwersytecka powinna uwzględniać te aspiracje, ale jednocześnie kształtować je w kierunku odpowiadającym potrzebom dynamicznie zmieniającego się społeczeństwa.

Z dokonanego przeglądu wynika, że misja i funkcje uniwersytetu współczesnego podlegają przemianom, wymagają stałej aktualizacji stosownie do kontekstów, a także określenia priorytetów. Misja wyznacza strategię i deklaracje polityki zmierzającej do wspierania dostępności kształcenia, podnoszenia jego jakości, budowania potencjału naukowego, stosunków ze społecznościami o różnym zasięgu.

Wydaje się więc, że przejawem realizacji misji i funkcji uniwersytetu w XXI wieku powinna być aktywność w następujących obszarach:

- krzewienie trwałych wartości uniwersytetu;
- dążenie do utrzymywania równowagi między wypełnianiem funkcji naukowych i dydaktycznych;
- rozwijanie u studentów kompetencji poznawczych i pozapoznawczych, odpowiadających kulturowym, technologicznym i demokratycznym wartościom i potrzebom społeczeństwa uczącego się;
- podejmowanie działań mających na celu poprawę jakości kształcenia uniwersyteckiego;
- aktywność dotycząca oddziaływań i współpracy o zasięgu lokalnym, regionalnym, narodowym i międzynarodowym w następujących sferach:
 - rozwój kulturowy i etyczny społeczeństwa;
 - wzrost współuczestnictwa w rozwoju ekonomicznym i technologicznym społeczeństwa;
 - współuczestnictwo w życiu społecznym i obywatelskim;
 - podejmowanie zadań w procesie jednoczenia się Europy.

W ramach tych aktywności uniwersytety powinny określać działania na których się koncentrują, swe priorytety, podejmowane cele szczególne, których realizacja wyróżnia je na tle innych.

Przemiany misji i funkcji uniwersytetu na przełomie drugiego i trzeciego milenium, chociaż wciąż są przedmiotem wielu dyskusji, w których ścierają się racje przeciwników i zwolenników, to jednak postępują i są przejawem reaktywności uniwersytetu na zmieniające się warunki polityczne, społeczne, ekonomiczne. Oto kolejny raz, tak jak już wielokrotnie w swej wielowiekowej przeszłości, uniwersytety dostosowują się do nowych

potrzeb i oczekiwań społeczeństwa uczącego się, które jednocześnie określa pożądaną jakość kształcenia uniwersyteckiego. Chociaż rodzaj, zakres, głębokość i tempo przemian w misji uniwersytetu, w różnych krajach jest bardzo zróżnicowane, to jednak oznacza, że uniwersytety nie pozostają statyczne w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Niemniej jednak, co chciałabym z całą stanowczością podkreślić, nowy wymiar misji nie może prowadzić do zachwiania równowagi w wypełnianiu przez uniwersytet swego podstawowego posłannictwa – rozwijania wiedzy poprzez badania naukowe, kształcenie i przyczynianie się do postępu społecznego. Pewną gwarancją tego wydaje się być pochodzące z różnych gremiów społecznych oczekiwanie większej odpowiedzialności uniwersytetu za prowadzoną działalność.

Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa

Podjęcie się realizacji każdej misji, funkcji, zadania oznacza przyjęcie stosownej odpowiedzialności. Ma ona szczególne znaczenie w przypadku uniwersytetu.

Odpowiedzialność to „konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji; odpowiadanie przed kimś, wobec kogoś, za kogoś lub za coś; odpowiedzialność przed zwierzchnikiem, społeczeństwem” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s. 449]. Z prakseologicznego znaczenia tego terminu wynika, że „odpowiedzialność to stosunek między sprawcą, wynikiem jego działania, a podmiotem oceniającym, którego ocena ma dla sprawcy bezpośrednio lub pośrednio pozytywne bądź negatywne konsekwencje” [Pszczółowski, 1978, s. 143]. A więc odpowiedzialność uniwersytetu to konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swą działalność, wypełnianie misji wobec społeczeństwa.

Aktualnie właśnie sfera społecznej odpowiedzialności uniwersytetu staje się przedmiotem licznych dyskusji i podlega wielostronnym analizom. Wzrastające wymaganie odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa jest następstwem nowych warunków zewnętrznych, w których funkcjonuje uniwersytet – globalizacji, masowości kształcenia, procesów „prywatyzacji” i „deregulacji” uniwersytetu, ograniczeń w finansowaniu uniwersytetu ze środków państwowych [Krajewska, 2003c, s. 154-156] i powoduje, że społeczności uniwersytetów podejmują nowe inicjatywy będące przejawem ich reaktywności na potrzeby i oczekiwania społeczne [Krajewska, 2003d, s. 79-86].

Proces globalizacji ekonomicznej często jest przywoływany jako usprawiedliwienie dla poszerzenia odpowiedzialności, którą uniwersytet ponosi wobec społeczeństwa. Jego ponadnarodowy zasięg, wzrastające możliwości przemieszczania się studentów, poszerzony dostęp do wiedzy, współpraca między wieloma państwami, jak również uniwersytetami powoduje znaczące zwiększenie obszaru odpowiedzialności. Ponadto reakcja uniwersytetów na proces globalizacji wymaga często poszerzenia zakresu ich działalności, a więc i odpowiedzialności, prowadzenia prac o wymiarze międzyuniwersyteckim i międzynarodowym, ale jednocześnie podtrzymywania tradycji wiedzy i badań o zasięgu narodowym, regionalnym i lokalnym.

Jak już sygnalizowano, zarówno globalizacja, jak i masowość kształcenia w szkolnictwie wyższym powodują zróżnicowanie wśród studentów ze względu na wiek, pochodzenie społeczne, narodowość, sytuację rodzinną i zawodową, co zobowiązuje uniwersytet do poszerzenia kształcenia poza elity, a także poza zawody, które takie elity tradycyjnie wykonywały [np. Neave, 2000b, s. 16]. Oznacza to, że uniwersytet w sytuacji masowego kształcenia, w rzeczywistości podejmuje odpowiedzialność w szerszym zakresie, poszerzoną także o zakres zawodów, które będą wykonywali jego absolwenci i również z tego powodu winien być zaangażowany w rozwijanie wiedzy uważanej za „użyteczną”. Uniwersytet jest instytucją użyteczności publicznej. Jego powinnością jest, jak akcentuje I. Białecki [2001, s. 143] „wsluchiwanie się w potrzeby otoczenia i tworzenie takiej wiedzy oraz takie kształcenie, które w większym stopniu będą spełniać oczekiwania jego partnerów”.

Absolwenci masowego uniwersytetu nie znajdują już zatrudnienia przeważnie w sektorze państwowym. Zatrudnienie przesuwa się bowiem daleko od sektora, w którym zarówno zapotrzebowanie jak i rodzaj wymaganych kwalifikacji były stałe – a ponieważ stałe, to dlatego przewidywalne – do takiego, w którym tempo i kierunki zmian, a także pożądane kwalifikacje mogą być przewidywalne tylko z wielkim trudem. Wynika stąd szereg interesujących implikacji:

- następuje powolne zakończenie procesu, który rozpoczynał się w Europie Zachodniej prawie dwa stulecia temu – mianowicie włączanie uniwersytetu do usług wobec państwa i jednocześnie rozpoczęcie procesu włączania uniwersytetu do usług wobec społeczeństwa [Neave, 2000b, s. 16-17];
- następuje redefinicja miejsca uniwersytetu w społeczeństwie, od pełnienia funkcji instrumentalnej w integracji politycznej naro-

du, do stawania się częścią „produktywnego” procesu, pośrednikiem w integracji ekonomicznej między narodami [np. Nakamura, 2000, s. 81; Zigler, 1999, s. 111];

- występują pewne oznaki przechodzenia od modeli organizacyjnych i technik weryfikacji uniwersytetu opracowywanych przez administrację narodową, ku praktykom stosowanym w przedsiębiorstwach, co powoduje powstawanie „przedsiębiorczych uniwersytetów” [np. Jarvis, Tosey, 2001, s. 151; Malewski, 1998, s. 24-25].

Tak więc postępujący proces globalizacji i masowości kształcenia w swych dalekosiężnych skutkach powoduje powolny, chociaż zdecydowanie postępujący proces poszerzania się odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa.

Odpowiedzialność uniwersytetu w warunkach masowego kształcenia jest bardzo skomplikowana w swym wymiarze administracyjnym, pedagogicznym, a także w kontekście badań naukowych. Jest przejawem wzrastającego zainteresowania władz i społeczeństwa spiralnymi kosztami kształcenia, których wymaga masowe szkolnictwo wyższe. Z tej perspektywy odpowiedzialność jest środkiem mającym zapewniać większą wydajność uniwersytetu, skuteczniejsze wykorzystywanie zasobów i podnoszenie jakości kształcenia. Odkąd, kiedy faktycznie niemożliwe jest finansowanie systemu masowego szkolnictwa wyższego w takim zakresie jak wcześniej [np. Malewski, 2000, s. 29], to jak zauważa G. Neave [2000b, s. 22] „systemy odpowiedzialności wobec różnych gremiów będą nieuchronnie towarzyszyły przejściu uniwersytetów od kształcenia elitarnego do masowego”.

Nowy wymiar odpowiedzialności uniwersytetu za podejmowane działania jest także rezultatem postępujących w nim procesów określanych często jako „prywatyzacja” i „deregulacja”, które w swych skutkach poszerzają znacznie dotychczasowy zakres wolności i autonomii uniwersytetu [Neave, 2000b, s. 17]. Oba procesy powodują bezpośrednie implikacje dla redystrybucji odpowiedzialności uniwersytetu. Tak jak „upaństwowienie” uniwersytetu oddalało odpowiedzialność akademii za wypełnianie pewnych funkcji, np. za kryteria oceniania, warunki rekrutacji, awansu w karierze akademickiej – i przesuwało ją na państwo, tak „prywatyzacja” jako proces odwrotny, przywraca ją. Nie jest to jednak zazwyczaj przyjmowana interpretacja prywatyzacji. Zwykle prywatyzacja dotyczy finansowania i opłat z takich właśnie źródeł, co w dużym stopniu ma już miejsce w dzisiejszych uniwersytetach. W sytuacji znaczącego ograniczania finansowania uniwersytetu ze środków państwowych, dużą część kosztów kształcenia uniwersyteckiego przejmują studenci, pracodawcy. W nie-

których uniwersytetach wzrasta znaczenie trzeciego źródła finansowania – kontraktów badawczych i usług opłacanych przez firmy i przemysł.

Jednak niezależnie od tego, czy opłata wnoszona jest przez studenta, czy jest należnością za usługę opłacaną przez zewnętrznego zleceniodawcę, to skutkiem pozostaje podobna odpowiedzialność obu stron. Powoduje ona większą podatność instytucji na wymagania zewnętrzne i możliwość dysponowania własnymi finansami, a jednocześnie zmienia studentów bardziej wrażliwych na ponoszone przez siebie koszty, z biernych odbiorców w procesie kształcenia, na aktywnych i wymagających „konsumentów”. W rezultacie „rynek” jest przenoszony do uniwersytetu.

Równoległe i komplementarnie wobec „prywatyzacji” przebiega proces „deregulacji” uniwersytetu – uwalnianie spod kontroli państwa. Deregulacja, jak podkreśla Neave [2000b, s. 18] „jest zarówno programem politycznym, a także narzędziem rozpowszechniania pewnych wartości w społeczeństwie, z uniwersytem jako miejscem ich szerzenia. Konkurencja, skuteczność i przedsiębiorczość to credo w tych działaniach”.

W najmniej kontrowersyjnym kształcie deregulacja jest próbą uwolnienia uniwersytetu od sztywnej kontroli biurokratycznej i jednocześnie wprowadzenia w zamian bardziej wrażliwego i łagodniejszego systemu kierowania. Deregulacja jest procesem, w którym państwo dobrowolnie wycofuje się ze szczegółowej kontroli zarządzania uniwersytem. Ogranicza swą odpowiedzialność do określania priorytetów narodowych, chociaż pozostawia władzom uniwersytetu odpowiedzialność określoną bardzo szczegółowo – alokacja wewnętrznych zasobów, finansowanie, wyposażenie i kadry. Ponadto uniwersytet uzyskuje większą swobodę odpowiadania na wymagania lokalnej społeczności, przemysłu, handlu i co jest nie mniej znaczące, na wymagania spoza granic terytorialnych państwa. Oznacza to, że państwo podejmuje inicjatywę powolnej redukcji swego monopolu kontroli i jednocześnie angażuje się w politykę poszerzania „partnerów”, z którymi uniwersytet powinien współpracować i wobec których jest odpowiedzialny.

Tak więc następuje przeniesienie odpowiedzialności z administracji państwowej do uniwersytetu, który w rezultacie powiększa swój zakres działalności – o finansowanie, samokierowanie i o określanie tego, co uczelnia może i mogłaby dokonać formułując programy i kształcąc w sposób przyciągający „klienta”, za którego ponosi odpowiedzialność.

Procesy prywatyzacji i deregulacji wydają się przemieszczać uniwersytet ku nowemu ujęciu jego odpowiedzialności społecznej. Największym przejawem tej nowej odpowiedzialności będzie prawdopodobnie to, jakie

stanowisko zajmą poszczególne uniwersytety, gdy będą interpretowały wypełnianie tego zadania, tym bardziej, że ich możliwości i przygotowanie do tego jest rozmaite w różnych krajach.

Podjęcie w ostatnich latach dyskusji dotyczących realizacji misji uniwersytetu w XXI wieku przez wiele gremiów narodowych i międzynarodowych, ale także przez środowiska uniwersyteckie to ważne kroki w kierunku zwiększenia odpowiedzialności uniwersytetu wobec zewnętrznego społeczeństwa. Aktywne uczestnictwo w tych debatach przedstawicieli stowarzyszeń uniwersytetów o zasięgu europejskim i światowym świadczy o zaangażowaniu środowisk uniwersyteckich, dostrzeganiu potrzeby zwiększania odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa. Jest także wyrazem woli podejmowania tej odpowiedzialności, jednak przy zaistnieniu odpowiednich warunków, które powinno zapewnić społeczeństwo, aby umożliwić jej skuteczne i efektywne wypełnianie.

Podczas kolokwium w Erfurcie KU ODPOWIEDZIALNOŚCI UNIWERSYTETU W XXI WIEKU, w marcu 1996 roku jej uczestnicy – członkowie Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich, w Deklaracji Erfurckiej [np. Wolff, 2000, s. 204-205; Denek, 1998a, s. 50-52] szczególnie wyeksponowali zakresy odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa, ale także powinności państwa wobec uniwersytetu.

Z treści Deklaracji Erfurckiej jednoznacznie wynika, że społeczność akademicka potwierdza swą odpowiedzialność wobec społeczeństwa, jednocześnie postrzega ten problem jako wzajemną relację między uniwersytetem i państwem, rodzaj sprężenia zwrotnego, którego skuteczność warunkowana jest wzajemnymi powinnościami. Respektowanie przez państwo i społeczeństwo wolności i autonomii uniwersyteckiej, a także zapewnianie stabilnych funduszy dla uniwersytetu umożliwiających racjonalne planowanie pracy, to podstawowe warunki nowej odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa i wrażliwości na potrzeby społeczne.

Innym potwierdzeniem otwartości i reaktywności społeczności uniwersyteckich na wymagania środowiska zewnętrznego są rezultaty konferencji „Uniwersytety Europejskie w 2010 roku” w roku 1997, w Ul-trechcie, gdzie za najważniejsze zadanie takiej instytucji uznano „uczestnictwo uniwersytetu w podtrzymywaniu rozwoju społecznego i usytuowanie go w zestawie wspólnych wartości uniwersytetów europejskich” [Blasi, 1999, s. 27].

Interpretacja odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa jest zróżnicowana i chociaż jest aprobatą takiej powinności, to jednak określa się jej różny zakres i eksponuje czasem różne znaczenie

tych samych warunków. Podczas IV konferencji Rektorów Uniwersytetów, będących członkami Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów w Bangkoku, w listopadzie 1997 roku [Neave, 2000a] podejmowano dyskusje na temat „Odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa”. W PROPOZYCJI DO MIĘDZYNARODOWEJ DEKLARACJI WOLNOŚCI AKADEMICKIEJ I AUTONOMII UNIWERSYTECKIEJ będącej efektem tego spotkania J. Thorens [2000, s. 271-283] w imieniu uczestników, skoncentrował się również na tych podstawowych warunkach umożliwiających skuteczne wypełnianie społecznej odpowiedzialności uniwersytetu, wskazał jednocześnie ich szczególnie kontekst:

- uniwersytet musi być „bezinteresowny” w najbardziej szlachetnym rozumieniu tego terminu, co oznacza, że ekonomiczne i społeczne profity członków gremium nauczającego i samej instytucji nie mogą narażać na niebezpieczeństwo powodów jego istnienia lub tworzenia;
- podejmowanie kontaktów ze światem przemysłu jest dobrym kierunkiem działań, ale granice tego muszą być określone, inaczej bowiem uniwersytety staną się zależne od gospodarki i dlatego nie wypełniałyby swej zasadniczej roli – kształcenia ludzi i przyczyniania się do postępu społecznego;
- uniwersytety muszą w pełni respektować odpowiedzialność, dbać o wykorzystanie przyznanych im funduszy na naczelny cel – kształcenie i realizację badań naukowych, a państwo, i gremia finansujące muszą także narzucać sobie powściągliwość, która umożliwi wypełnianie uniwersytetom ich roli.

Uczestnicy konferencji w Bangkoku, przedstawiciele społeczności akademickich potwierdzają społeczną odpowiedzialność uniwersytetu, ale jednocześnie wskazują na potrzebę określenia granic współpracy uniwersytetu ze środowiskiem zewnętrznym w trosce o realizację jego podstawowej misji. Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa w proponowanym tu wymiarze wymaga również wolności i autonomii uniwersytetu, a także odpowiednich funduszy.

Na tle przedstawionych wcześniej interpretacji odpowiedzialności wyróżnia się stanowisko i inicjatywy w tym zakresie przyjęte przez uczestników seminarium „Wyzwania wobec szkolnictwa wyższego na przełomie milenium” w Glion, w maju 1998 roku. Członkowie Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów, przedstawiciele 10 państw z Europy Zachodniej i 10 z obu Ameryk, obok głębokiej analizy wyzwań wobec uniwersytetu zaproponowali nowe inicjatywy odpowiadające tym wyzwaniom. F. H. T. Rhodes [1999b, s. 177-182] w imieniu uczestników semina-

rium sformułował ich wspólne stanowisko dotyczące odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa, w DEKLARACJI GLION – UNIWERSYTET NA PRZEŁOMIE TYSIĄCLECIA.

Przedstawiona opinia wyraża pogląd, że funkcje wypełniane przez uniwersytet są przejawem niezbędnej współpracy ze społeczeństwem, kształtują podstawy niepisane porozumienia społecznego, dzięki któremu w zamian za efektywne i odpowiedzialne zapewnianie usług, społeczeństwo wspiera uniwersytet, współuczestniczy w jego finansowaniu, akceptuje jego profesjonalne opinie i przyznawane certyfikaty, przyznaje mu wyjątkowy stopień autonomii instytucjonalnej i wolności uczonym. W ramach tego porozumienia uniwersytet jest zobowiązany do tworzenia obiektywnej wiedzy, zapewniania kompetencji profesjonalnych na wysokim poziomie, integralności badań i kształcenia, doskonalenia postępu wiedzy, rozwijania zamiłowania do studiów wśród studentów i wrażliwości na potrzeby społeczne w zakresie swych usług.

Sygnatariusze Deklaracji w Glion zwracają uwagę, że aktualna sytuacja wszystkich państw, zarówno uprzemysłowionych, jak i rozwijających się, wymaga teraz jak nigdy przedtem, dobrze poinformowanych obywateli, wykształconej siły roboczej, posiadającej kwalifikacje do wykonywania zmieniających się zadań, a to z kolei wymaga nie tylko optymalnego poziomu zapisów na studia, ale także zapewnienia odpowiednich środków i kontynuowania uczenia się przez całe życie. Równoległe z nowymi wymaganiami uniwersytety doświadczają dotkliwych ograniczeń finansowych, niewystarczającego finansowania publicznego, poddawane są także presji potrzeb społecznych. Wymagania społeczeństwa wskazują na potrzebę twórczych rozwiązań problemów społecznych, rozwoju społecznego i poszerzenie sfery wykwalifikowanych usług profesjonalnych.

W tym kontekście uczestnicy seminarium w Glion [Rhodes, 1999b, s. 179-182] podkreślając, że uniwersytet jest jednym z najwspanialszych wynalazków obecnego tysiąclecia i nadal pozostanie chlubą ludzkości, **wzywają społeczność uniwersytetu do przekształcenia jego roli, a także transformacji siebie**, nawołują swych kolegów do przyjęcia przez nich wyjątkowej odpowiedzialności wobec ich społeczeństw, regionów i wielkiego globalnego społeczeństwa poprzez:

- poświadczenie przez nich, że kształcenie jest powołaniem moralnym, wymagającym nie tylko transferu informacji specjalistycznych, ale także zrównoważonego rozwoju całej osoby;
- poświadczenie przez nich, że wiedza jest depozytem społecznym;

- tworzenie nowych umów intelektualnych w uniwersytecie i nowych spółek poza nim;
- wykorzystywanie nowych technologii informacyjnych;
- uznanie usług społecznych jako głównego instytucjonalnego obowiązku, pod warunkiem zapewnienia środków;
- zapewnianie nowych struktur w uniwersytecie, elastycznych ścieżek karier, selektywnego wspierania nowych, twórczych badań, efektywnego uczenia się i odpowiedzialnych usług społecznych;
- rozwijanie nowych modeli zarządzania, przywództwa i kierowania, które promują efektywną naukę, twórczą wiedzę i odpowiedzialne usługi;
- akceptowanie obowiązku odpowiedzialności;
- afirmację trwałych wartości stanowiących podstawę uniwersytetu.

Nie tylko forma, ale także treść wyróżnia Deklarację z Glion na tle wcześniejszych. Jej przesłanie jest stanowczym wezwaniem do wyjątkowej odpowiedzialności skierowanym do samej społeczności uniwersyteckiej, a szczególnie jej kadr. Jest apelem członków wspólnoty akademickiej o przekształcanie roli uniwersytetu, a także, co trzeba podkreślić – o przekształcanie siebie! Sygnatariusze Deklaracji z Glion postrzegają szansę i nadzieję na rzeczywiste zmiany w uniwersytecie w przekształcaniach dotyczących kadr akademickich: w dostrzeganiu potrzeby wielostronnego rozwoju studentów, akceptacji obowiązku odpowiedzialności społecznej, wrażliwości na potrzeby społeczne, otwartości na zmiany, elastyczności. Wiedza, jak podkreślają jest depozytem społecznym, rodzajem transakcji spółdzielczej wspieranej przez fundusze społeczne i prywatne. Bardzo wyraźnie akcentowana jest też potrzeba zmiany przestarzałych i uciążliwych struktur organizacyjnych uniwersytetu.

Deklarację z Glion wyróżnia od wcześniej sformułowanych jej adresat, który w Deklaracji z Erfurtu i Bangkoku miał charakter przedmiotowy, kierowano je do instytucji – uniwersytetu i państwa, podczas gdy w Deklaracji z Glion adresat ma charakter podmiotowy – kadry akademickie. Ponadto określono tu stosunkowo precyzyjnie, co oznacza podjęcie wyjątkowej odpowiedzialności – kto, kiedy i w jaki sposób może i powinien ją wypełniać. Wydaje się, że właśnie ten, personalnie skierowany apel najtrafniej wskazuje gremium i sedno problemu odpowiedzialności społecznej, której mniej lub bardziej unika jeszcze wiele uniwersytetów.

Wzrost odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa następuje w rezultacie postępujących procesów „prywatyzacji” i „deregulacji”

uniwersytetu, w zasadniczym stopniu zwiększających zakres jego wolności i autonomii, a tym samym jego odpowiedzialność za prowadzoną działalność. Istotne znaczenie ma tu także poszerzenie kręgu odbiorców rezultatów pracy uniwersytetu, reprezentujących pełne spektrum społeczne, przejawiających różnorodne potrzeby i oczekiwania, również w zakresie jakości kształcenia. Ponadto nowe formy finansowania uniwersytetu powodują zanikanie odpowiedzialności formalnej wobec państwa i narodu, ale jednocześnie kreują nowy rodzaj odpowiedzialności społecznej, która wymaga zwrotu całemu społeczeństwu, wszystkim inwestorom poniesionych kosztów w postaci wysokiej jakości usług oferowanych przez uniwersytet.

To nowe ujęcie odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa ma jeszcze inny, jakże znaczący aktualnie wymiar – to właśnie na uniwersytecie ciąży odpowiedzialność za ochronę, rozwijanie i transmisję do całego społeczeństwa tych rodzajów wiedzy, których z różnych powodów nie wymaga rynek. Wiele z tych „nierynkowych” obszarów wysiłku intelektualnego ściśle łączy się z kulturowym i politycznym określeniem tożsamości narodu – z kulturą duchową. Czy traci swe znaczenie w wieku globalizacji? Czy może właśnie przeciwnie – nabiera szczególnego znaczenia, staje się nadzieją i szansą sanacji wartości moralno-etycznych w czasie, gdy kultura masowa, konsumpcja, egoizm, rozchwianie systemu wartości [np. Denek, Przyszczykowski, Urbański-Korż; 2001; Denek, 2000b, 2000c; Krancik, 1999] oferują redukcję zbiorowej tożsamości historycznej do stanu anormalności i kuriozalnego filisterstwa. Takie obszary dorobku ludzkości powinny być szczególnie pielęgnowane, a ich ochrona jest także wymiarem nowej odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa i jednocześnie w jego imieniu.

W kontekście postępujących przemian uniwersytet nie może być zachowawczy [Brzeziński, 1994, s. 44], przejawem nowej odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa, powinna być jak się wydaje, z jednej strony współpraca i zaangażowanie w jego wszechstronny rozwój, z drugiej zaś rzetelna informacja o uzyskiwanych osiągnięciach.

Współczesna odpowiedzialność uniwersytetu w postaci jego osiągnięć podlegających społecznej ocenie jest wyraźnie sprecyzowana, definiuje mechanizmy odpowiedzialności publicznie dostępnego uniwersytetu usytuowane na różnych poziomach, od katedry, wydziału, pojedynczej instytucji, poprzez poziom regionalny lub narodowy, powoduje także znaczące implikacje dla rzeczywistych relacji między uniwersytetem i społeczeństwem. Informacje o osiągnięciach uniwersytetu nie są ograniczane

do poszczególnego odbiorcy. Podawane są do wiadomości publicznej w postaci wyników przeglądów, rankingów dotyczących kierunków, wydziałów, uczelni [np. Bowden, 2000, s. 41] i służą kandydatom na studentów, studentom, pracodawcom, a także innym, mają również swe konsekwencje finansowe.

A zatem odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa zyskuje w ostatnich latach nowe wymiary i oblicza, jest wyzwaniem dla tradycyjnej misji uniwersytetu. Tworzenie, przechowywanie, rozwijanie wiedzy, przekazywanie jej sensu jednostce i społeczeństwu umożliwiające jednostkom zajmowanie stanowiska w sprawach narodu, te zadania nigdy nie były łatwe, a w dzisiejszym skomplikowanym, szybko zmieniającym się świecie, wzrastających potrzebach i oczekiwaniach rozwijającego się społeczeństwa, stają się jeszcze trudniejsze, tak więc odpowiedzialność poszerza się i w złożoności, i w skutkach.

W moim przekonaniu, złożoność odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa uczącego się wynika z wielowymiarowości misji uniwersytetu – potrzeby dążenia do utrzymywania coraz trudniej osiągalnej równowagi między wypełnianiem funkcji badawczych i dydaktycznych, realizacji w procesie kształcenia celów doraźnych i perspektywicznych, odzwierciedlających wartości technologiczne, kulturowe i obywatelskie społeczeństwa uczącego się, podejmowania współpracy w rozwoju społecznym w sferze kulturowej, etycznej, ekonomicznej i w demokratyzacji życia, a także działań wynikających z procesu jednoczenia się Europy.

Społeczeństwo oczekuje wzrostu odpowiedzialności uniwersytetu za wypełnianie misji i funkcji. Społeczność uniwersytetu tę odpowiedzialność podejmuje, ale jednocześnie jednoznacznie wskazuje warunki, które społeczeństwo winno zapewnić, aby umożliwić jej skuteczne i efektywne wypełnianie – wolność akademicka, autonomia uniwersytetu oraz stabilne źródła finansowania.

Wartości konstytucyjne uniwersytetu – nowy wymiar

W społeczeństwie zmieniających się celów i rozchwianych wartości uniwersytet musi reprezentować więcej niż tylko rzetelną wiedzę, pewne informacje i niezawodne standardy. Uniwersytet jest mecenasem nie tylko wiedzy, ale także wartości, od których ta wiedza zależy. Przez wiele lat uniwersytety, jako wspólnoty poświęcały się tym wartościom i dobrze służyły społeczeństwu.

System wartości aprobowany przez społeczność uniwersytetu określa istotę tej uczelni, a więc to, co odróżnia ją od innych. Poddając analizie podstawowe wymiary organizujące swoistą przestrzeń wartości, w której jest osadzony uniwersytet J. Brzeziński [1994, s. 23-47] wymienia następujące: autonomia, jedność badań i nauczania, pluralizm, tolerancja, indywidualizm, prawda, powszechność, zmiana. Sprowadza je do czterech wartości konstytutywnych określających uniwersytet [1997, s. 203-218]: autonomia, różnorodność, komplementarność badań i nauczania, prawda. Wydaje się, że istotę wartości uniwersytetu odzwierciedla również następujący ich zestaw: autonomia, wolność, prawda, komplementarność badań i kształcenia. Jaki jest nowy wymiar tych wartości na początku XXI wieku?

Autonomia uniwersytetu i wolność akademicka są wśród innych, dwoma podstawowymi wartościami uniwersytetu, a zarazem warunkami jego istnienia, które od wielu już lat bardziej lub mniej formalnie były gwarantowane przez społeczeństwo w przekonaniu, że są najlepszymi i najbardziej efektywnymi sposobami zapewniającymi uniwersytetowi wypełnianie jego odpowiedzialności wobec społeczeństwa.

Coś nie ujmując, uznaje się, że autonomia uniwersytetu jest wolnością konieczną dla tej instytucji, a wolność akademicka jest wolnością konieczną dla członków wspólnoty akademickiej [np. Thorens, 2000, s. 274; Wolff, 2000, s. 198].

Autonomia uniwersytetu, jak wynika z Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich, to „moralna i intelektualna niezależność jego działalności naukowej i dydaktycznej od władzy politycznej i ekonomicznej” [Brzeziński, 1994, s. 25] to, jak zaznaczono w Deklaracji Erfurckiej, prawo instytucji akademickich do samodzielnego decydowania o wyborze środków realizacji zadań przed nimi postawionych, bądź przez nie samych przyjętych [Wolff, 2000, s. 204; Denek, 1998, s. 50], to prawo uniwersytetu do swobodnego i niezależnego decydowania o podejmowanych zadaniach i ich wykonywaniu [Wolff, 2000, s. 198].

A więc autonomia uniwersytetu jest kluczową wartością dla jego społeczności i oznacza niezależność od władz politycznych, ekonomicznych, a także żądanie swobody w dysponowaniu środkami finansowymi. Państwo finansując uniwersytet nie może oczekiwać podporządkowania sobie jego działań, chociaż w przeszłości uniwersytetów polskich i innych można wskazać tego przykłady. Tak ujmowana autonomia uniwersytetu jest wstępnym warunkiem wolności akademickiej.

Wolność akademicka, zgodnie z Deklaracją z Limy, z września 1988, to „wolność członków wspólnoty akademickiej – do poszukiwania,

rozwoju i transmisji wiedzy poprzez badanie, dyskusję, dokumentowanie, kształcenie, prowadzenie wykładów i piśmiennictwo” [za: Kamba, 2000, s. 192]. Natomiast w ujęciu Deklaracji Erfurckiej „wolność akademicka to, w ramach prawa, wolność uczonych do poddawania krytyce już osiągniętej wiedzy oraz głoszenia nowych idei, poglądów, także kontrowersyjnych i niepopularnych bez groźby utraty pracy czy przywilejów posiadanych w ramach instytucji” [Wolff, 2000, s. 204; Denek, 1998, s. 51].

A zatem wolność akademicka oznacza dla kadr uniwersytetu swobodę prowadzenia badań naukowych ograniczonych jedynie nakazami etyki, nieskrępowany wybór uznanych za niezbędne metod i środków ich realizacji, dążenie ku prawdzie przez naukę oraz jej przekazywanie. Na uniwersytecie, jak napisał K. Twardowski [1933], „ciążą obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają (...). Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy (...), która jest według praw logiki uzasadniona i która narzuca się umysłowi ludzkiemu siłą argumentów (...) i nie chce służyć żadnym względom ubocznym”. Prawda jest więc wartością uniwersytetu ściśle powiązaną z wolnością akademicką, którą warunkuje autonomia uniwersytetu.

Prawda sama w sobie stanowi cel i istotę poznania, a więc obiekt dążeń badań naukowych. Tkwi u podłoża wartości poznawczych, do których należy także m.in. odkrywczność, twórczość, podmiotowość, wolność, odpowiedzialność, dialog, szacunek, tolerancja [np. Denek, 2000c, s. 37; Palka, 2000, s. 66]. Obok dobra i piękna współtworzy triadę najwyższych wartości, które uszlachetniają człowieka, prawda – doskonali intelekt, dobro – wolę, a piękno uczucia. Kulturowanie prawdy w uniwersytecie, jej służenie, poszukiwanie, odkrywanie, rozumienie, głoszenie jest powiązane z innymi wartościami wyznawanymi przez społeczność uniwersytetu, do których należy otwartość na różnorodność, dialog, tolerancja.

Poszanowanie wielości możliwych dróg prowadzących do odkrycia, pluralizmu światopoglądowego, teoretycznego i metodologicznego sprzyja obiektywizmowi poznania naukowego i dążeniu ku prawdzie. Dialog osób o różnych poglądach uczy nie tylko szacunku dla odmiennego punktu widzenia, ale także dyskusji, w której ścierają się argumenty merytoryczne, a nie inne. Uniwersytet, jak trafnie ujmuje J. Brzeziński [1997, s. 215] „uczy postawy tolerancji i dezaprobaty dla najmniejszych nawet przejawów etnocentryzmu, fanatyzmu, rasizmu, nacjonalizmu”.

Proces badania naukowego ukierunkowany na poznawanie prawdy łączy się w procesie kształcenia uniwersyteckiego z jej przekazywaniem,

tworząc kolejną wartość konstytutywną uniwersytetu – komplementarność badań naukowych i kształcenia. Procesy badania i kształcenia w uniwersytecie nawzajem się przenikają i warunkują. Owe procesy, jak podkreślał S. Hessen [1935, s. 362] „łączą się tutaj, dotyczy to zarówno studentów, przystępujących przez studia w uniwersytecie do samodzielnych badań, jak również profesorów, prowadzących przez swoje badania nigdy niekończące się nauczanie”. Aby można było mówić o uniwersytecie, pisze J. Brzeziński [1994, s. 31] „muszą być w nim profesorowie prowadzący aktywne życie naukowe i muszą być w nim studenci studiujący pod kierunkiem profesorów, przyswajający elementy ich warsztatu badawczego, uczący się samodzielnego dochodzenia, naukową drogą, do własnych wyników badawczych”.

Przedstawione wartości konstytutywne uniwersytetu nabierają nowego wymiaru na początku XXI wieku. Wzrastające wymaganie odpowiedzialności uczelni wobec społeczeństwa wynikające z przeobrażeń społecznych, masowości kształcenia, wpływu nowych technologii, rozwoju kształcenia zarówno w sektorze społecznym, jak i prywatnym, a także, co szczególnie znaczące – wzrastających kosztów kształcenia w uniwersytetach i jednoczesnego zmniejszania na te cele państwowych funduszy, powoduje postrzeganie wartości konstytutywnych uniwersytetu w nowym wymiarze.

Istotą autonomii uniwersytetu u progu nowego stulecia powinna być, jak zauważa J. Thorens [2000, s. 275], honorowy przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów, „wielka autonomia – jednak nie totalna autonomia – od państwa i wszystkich innych władz w tych aspektach, które dotyczą jego wewnętrznej organizacji, wyboru przedmiotów kształcenia i badań, wyboru kadry akademickiej, badaczy i studentów, jakości studiów, dyplomów i uzyskiwanych kwalifikacji”. Wydaje się jednak, że autonomia nawet jeśli jest względna, jest możliwa tylko wtedy, gdy są konieczne środki, a jej brakuje wówczas, gdy uniwersytet nie dysponuje koniecznymi zasobami finansowymi, co aktualnie charakteryzuje większość uniwersytetów państwowych. Oznacza to, że uniwersytet nie jest całkowicie niezależny. Uniwersytet jest zależny, chociażby z powodu prawa, które umożliwia mu istnienie oraz z powodu jego finansowania. Tak więc autonomia uniwersytetu XXI wieku nie oznacza jego całkowitej niezależności.

Państwo jako przedstawiciel społeczeństwa musi częściowo pośrednio lub bezpośrednio wpływać na uniwersytet [Thorens, 2000, s. 275]. Podstawowy problem polega jednak na tym, w jakiej mierze ma do tego prawo i obowiązek, zważywszy wpływ uniwersytetu na społeczeństwo

i jego ogromne koszty, które oznaczają, że nawet w najbogatszych krajach, potrzeby uniwersytetu są wyważane wobec innych potrzeb społecznych i zadań występujących w nowoczesnym państwie. W związku z tym finansowanie uniwersytetów ze społecznych funduszy w sytuacji aktualnych rozmiarów kształcenia, stałego wzrostu i pożądanej jakości jego pracy powoduje teraz poważne problemy. Dlatego wiele rządów na świecie zachęca uniwersytety do urozmaicania ich źródeł przyszłych dochodów, poszukiwania ich w funduszach pochodzących od studentów, z przemysłu, od pracodawców, a jednocześnie uwolnienia nacisków na budżet państwa.

Finansowanie uniwersytetu ze źródeł państwowych i prywatnych ma różnicowany wpływ na autonomię uniwersytetu, wolność akademicką, poszukiwanie prawdy, komplementarność badań i kształcenia i w swych dalekosiężnych skutkach dostarcza uniwersytetom zarówno zagrożeń, ale także możliwości rozwoju. Uniwersytet staje się mniej zależny od jednego, państwowego źródła finansowania i zyskuje możliwość sięgania do różnych zasobów finansowych według uznania, co w konsekwencji oznacza także pewien poziom uzależnienia od nich.

Wzrost finansowania uniwersytetu ze środków pozapaństwowych w moim przekonaniu, może powodować wiele zagrożeń dla sposobu korzystania przez kadry akademickie z przynależnej jej wolności akademickiej – poszukiwania, rozwoju i transmisji wiedzy poprzez badanie, dyskusję, dokumentowanie, kształcenie, prowadzenie wykładów i piśmiennictwo:

- zwiększone zainteresowanie prowadzeniem badań stosowanych, prorynkowych, kosztem badań podstawowych [np. Denek, 2000a, s. 11; Brzeziński, 1997, s. 217];
- pewne przedmioty kształcenia lub badań, które nie byłyby atrakcyjne dla większej liczby studentów mogą być odrzucane wbrew ich wewnętrznej wartości, perspektywicznemu znaczeniu kulturowemu i społecznemu, co oznaczałoby utratę wartościowej perspektywy w zamian za krótkookresową modę [Hamilton, 2000, s. 212; Thorens, 2000, s. 277];
- ograniczanie kształcenia ogólnego;
- oddalanie się badań od kształcenia [np. Nicholls, 2004, s. 39], a są one, jak zauważa K. Denek, „nie tylko źródłem skodyfikowanej wiedzy podręcznikowej, piśmiennictwa i informacji, ale dostarczają także trudno uchwytnej, przez to niełatwej do opisanania «wiedzy cichej», która ujmuje umiejętność zadawania pytań, krytycyzm, dociekliwość, chęć ustawicznego odnawiania wiedzy, szerokie horyzonty, standardy pracy, know how, styl myślenia, «nos» do badań, sztukę odróżniania problemu istotnego

od banalnego” [2003b, s. 74]. Przekaz tego rodzaju wiedzy może więc być tylko udziałem nauczycieli akademickich prowadzących badania, a jej znaczenie jest zasadnicze dla twórczego myślenia, kompetencji badawczych studentów i reprodukcji kadr naukowych;

- obniżanie poziomu studiów ze względu na dopływ studentów słabo przygotowanych do kształcenia na poziomie wyższym;
- przeciążenie nauczycieli akademickich obowiązkami dydaktycznymi w dużym stopniu utrudnia komplementarną realizację badań i kształcenia, ogranicza czas przeznaczony na indywidualne kontakty ze studentami;
- czas utytułowanej kadry uniwersytetu może być przeznaczany na pozyskiwanie dodatkowych dochodów, a nie na kształcenie studentów i rozwijanie wiedzy [np. Hamilton, 2000, s. 212];
- możliwość braku obiektywizmu naukowego w badaniach przeprowadzanych na zlecenie wynikające z potrzeb i korzyści instytucji finansującej.

Trzeba zauważyć, że u podstaw tych zagrożeń tkwią ważne problemy moralne i praktyczne będące rezultatem występowania jednego lub wielu źródeł finansowania. Jednak wielość źródeł finansowania uniwersytetu dostarcza, przynajmniej na jakimś poziomie, niezależności od źródła przeważającego. Wprawdzie, jak można sądzić jest to także przejaw podobnie niepożądanego, zewnętrznej zależności uniwersytetu, jak zależność od państwa, to jednak zróżnicowanie źródeł finansowania i pojawienie się nowych partnerów może stymulować także rozwój w pewnych obszarach:

- rozwijanie projektowania bardziej trafnych i różnicowanych programów kształcenia, odpowiadających krótkoterminowym i perspektywnym potrzebom społeczeństwa i uniwersytetu;
- lepszą interakcję i mobilność kadry między uniwersytetem i przemysłem;
- lepsze wykorzystanie infrastruktury uniwersytetu;
- zwiększony poziom finansowania przez przemysł, handel i usługi słuchaczy studiujących kierunki wysoko cenione;
- rozwijanie racjonalnej, intelektualnej współpracy uniwersytetu ze środowiskiem zewnętrznym;
- rozwijanie umiejętności umysłowych i praktycznych studentów odpowiadających niestabilnemu zatrudnieniu.

Korzyści i ograniczenia wynikające z finansowania ze źródeł państwowych i prywatnych są wyzwaniem dla kierujących uniwersytetem, kadr akademickich i administracji. Niezależnie jednak od źródeł finansowania, wszystkie osoby i gremia ponoszące koszty wymagają zapewnienia, że inwe-

stowane pieniądze wydawane są racjonalnie i powodują rzeczywistą różnicę w uzyskiwanych wynikach. Problemem jednak pozostaje uzyskiwanie takich funduszy i takiej równowagi między finansowaniem państwowym i prywatnym, które umożliwiłyby doskonalenie wyników bez potrzeby składania w ofierze tradycyjnych wartości akademickich.

Trzeba jednak z całą mocą podkreślić, że postęp ludzkości, człowieka, społeczeństwa wymaga niczym nie skrępowanego badania, które jest bezinteresowne i nie stawia badacza w sytuacji ryzyka. Autonomia uniwersytetu i wolność akademicka są tego warunkami, są prawami i obowiązkami społecznymi nadanymi uniwersytetom i członkom społeczności akademickiej, aby mogli oni najlepiej wypełniać zadania wyznaczone im przez społeczeństwo dla jego dobra i całej ludzkości. Są także fundamentem moralnym, profesjonalnym i etycznym, który wspiera to, co przed laty określono „poszukiwaniem prawdy”, a dzisiaj jest postrzegane jako „postęp w wiedzy podstawowej” [Mori, 2000, s. xv]. Jest to zdolność skutecznego rozwoju wiedzy, która zabezpiecza konkurencyjność każdego narodu w globalnym „społeczeństwie wiedzy”. Dlatego państwo i społeczeństwo, jak słusznie podkreśla J. Thorens [2000, s. 277] „musi dostarczać uniwersytetom wystarczających i stabilnych funduszy, aby umożliwiły zachowanie autonomii uniwersytetu, wolności kadrom akademickim, poszukiwanie prawdy, a także komplementarność badań i kształcenia”.

Jednocześnie uważam, że uniwersytety nie mogą odseparować się od społeczeństwa zewnętrznego, wobec tego otoczenia nie są autonomiczne. Zależą od wielu sił zewnętrznych wobec nich, a te siły w równym stopniu zależą od jakości wypełniania swych funkcji przez uniwersytety. A zatem wyzwaniem dla uniwersytetu XXI wieku jest wprowadzenie w realizowanej misji i pełnionych funkcjach realnej równowagi między słusznymi ideami uniwersytetu i słusznymi potrzebami i korzyściami społeczeństwa. Jej przejawem będzie podejmowanie działań mających na celu podniesienie jakości kształcenia uniwersyteckiego, aby trafniej odzwierciedlała potrzeby społeczeństwa uczącego się.

Podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego – potrzebą społeczeństwa uczącego się

Postępujące przemiany polityczne, społeczne i ekonomiczne wyznaczają nowe i szybko zmieniające się potrzeby społeczne i indywidualne w zakresie kształcenia kierowane pod adresem uniwersytetu. Społeczeń-

stwo oczekuje większej odpowiedzialności, wrażliwości i reaktywności uniwersytetu na dynamicznie zmieniające się warunki zewnętrzne, lepszej realizacji usług edukacyjnych.

Uwzględniając, że „usługi to czynności i działania nieprodukcyjne zmierzające do zaspokojenia potrzeb ludzkich” [Pszczółowski, 1978, s. 262], to zaspakajanie potrzeb edukacyjnych jest usługą niematerialną. Uniwersytet jest powołany przez społeczeństwo dla realizacji jego potrzeb niematerialnych, tych uświadamianych i tych nie zawsze uświadamianych i pełni funkcje usługowe wobec społeczeństwa. A zatem wszelkie działania wynikające z misji i funkcji uniwersytetu, a więc zarówno badania, kształcenie, jak i inne usługi podejmowane przez uniwersytet, wyznaczają zakres tych usług, są jego szeroko pojętą usługą, którą uniwersytet wykonuje dla społeczeństwa.

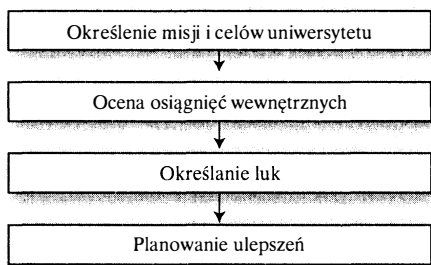
Cechą konstytutywną usług uniwersyteckich jest ich złożoność, wzajemne powiązanie i warunkowanie swej jakości. Jak już sygnalizowano badania naukowe są nie tylko źródłem wiedzy, ale dostarczają także trudno uchwytnej „wiedzy cichej” o zasadniczym znaczeniu w procesie kształcenia uniwersyteckiego, w rozwijaniu krytycyzmu, stylu i otwartości myślenia. Poziom badań naukowych warunkuje jakość procesu i wyników kształcenia, co z kolei wpływa na jakość absolwentów, zapewnia możliwość reprodukcji kadr akademickich i stały rozwój wiedzy. Połączenie badań naukowych i kształcenia zapewnia uniwersytetom nowoczesność, fundusze i prestiż.

W ostatnich latach z różnych, analizowanych wcześniej powodów, nasila się niepokój o jakość realizacji usług uniwersyteckich. Szczególnie często przedmiotem krytycznych dyskusji, a także analiz z perspektywy społecznej i moralnej jest jakość kształcenia uniwersyteckiego.

Dotychczasowe, a często jeszcze i aktualnie stosowane podejście do oceny jakości kształcenia uniwersyteckiego wymaga przeglądu misji, celów uniwersytetu i jego różnych jednostek akademickich, oceny osiągnięć wewnętrznych, wskazania różnic oraz planowania ulepszeń (rysunek 1). W konsekwencji, takie stanowisko wobec oceny jakości kształcenia uniwersyteckiego eksponuje wewnętrzne osiągnięcia uniwersytetu w relacji do misji i celów. Występuje tu jednak także szereg problemów posiadających znaczące implikacje dla uzyskiwanej jakości kształcenia uniwersyteckiego:

- względnie niewielkie dostrzeganie potrzeb, oczekiwań i opinii zewnętrznych grup odbiorców;
- niewielkie zainteresowanie określaniem i odpowiadaniem na

Rysunek 1. Dotychczasowe stanowisko wobec oceny jakości kształcenia uniwersyteckiego



Źródło: B. D. Ruben [1995a, s. 161]

potrzeby w zakresie kształcenia oczekiwane przez studentów, rodziców, wymagane przez współczesne miejsca pracy, precyzowane przez pracodawców;

- ekspozowanie wewnętrznej, wynikającej z wymagań wydziału i innych jednostek, definicji i oceny jakości kształcenia;
- dominacja poznawczych celów kształcenia, przy marginalizacji pozapoznawczych;
- zaufanie głównie do ocen i skromne działania mające na celu pomiar procesu kształcenia i rzeczywistych wyników;
- ograniczone antycypowanie potrzeb studentów i społeczeństwa.

Ponadto, jak już wskazywano, szereg negatywnych konsekwencji dla jakości kształcenia uniwersyteckiego wynika również z powstania rynku edukacyjnego, masowości kształcenia i z wszystkich implikacji będących ich następstwem. W konsekwencji prowadzi to do wielu niepokojących skutków:

- łagodna forma selekcji lub jej brak podczas rekrutacji szczególnie na studiach zaocznych i wieczorowych;
- obniżenie poziomu intelektualnego kandydatów na studentów;
- przeciążenie nauczycieli akademickich obowiązkami dydaktycznymi;
- brak czasu na systematyczne poznawanie, kontrolę, analizę i ocenę procesu i wyników kształcenia;
- obniżenie standardów wymagań w procesie kształcenia, a tym samym jakości;

- wzrastające koszty kształcenia bez powiązania ich ze zwiększeniem uzyskiwanych przez studentów wartości, co prowadzi do „kupowania nie tyle wiedzy, co dyplomów” [Denek i in., 2001, s. 48].

Uzyskiwanej aktualnie jakości kształcenia uniwersyteckiego towarzyszy nierządno także zachowawcze stanowisko władz uniwersytetu i jego kadr, a nawet opór wobec potrzeby dokonywania rzeczywistych zmian. Warto jednak podkreślić, że uzyskiwana jakość kształcenia uniwersyteckiego jest również w pewnym stopniu rezultatem postaw studentów, wynikających czasem z wewnętrznych niedoskonałości, częściej jednak z uwarunkowań zewnętrznych:

- nierządno ograniczona aktywność własna i samodzielność, nastawienie na sterowanie zewnętrzne;
- często brak odpowiednio silnej motywacji wewnętrznej do studiów, rozbudzonych potrzeb poznawczych;
- przewidywane problemy z uzyskaniem zatrudnienia na trudnym rynku pracy.

Z przedstawionych względów wynika, że istnieje potrzeba podjęcia działań mających na celu podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego i ukierunkowania jej zarówno na potrzeby wewnętrzne uniwersytetu, ale także na oczekiwania zewnętrzne. Problem staje się tym większy, że paradoksalnie inwestycja w kapitał ludzki – wiedzę, wykształcenie staje się w XXI wieku najlepszą, jakiej może dokonać człowiek. Stąd poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „co zrobić, aby kształcić lepiej, pełniej, nowocześnie, skuteczniej, sprawniej, czyli efektywniej” [Denek, 2002a, s. 145] zyskuje ogromne znaczenie.

Szczególne możliwości w tym zakresie tkwią w społeczności uniwersytetu, w uczestnikach procesu kształcenia – nauczycielach akademickich i studentach, w ich odpowiedzialności, wrażliwości i reaktywności na postępujące przeobrażenia w wielu analizowanych wcześniej sferach, a przede wszystkim na ich skutki dotyczące procesu, wyników i uczestników kształcenia. Wyrażają je głębokie przemiany w systemie kształcenia dotyczące zarówno elementów przedmiotowych, jak i podmiotowych. Ich uwzględnianie w kształceniu uniwersyteckim warunkuje podnoszenie jego jakości i odzwierciedla potrzeby uniwersytetu i społeczeństwa uczącego się.



II

Proces i wyniki kształcenia uniwersyteckiego

Zasygnalizowane w poprzednim rozdziale przemiany i ich skutki w sferze politycznej, społecznej, ekonomicznej i demograficznej wyznaczają szereg następstw dla sfery edukacji, w tym kształcenia uniwersyteckiego. Ich rezultatem jest szereg przemian w myśleniu o edukacji, filozofii, teorii i praktyce edukacyjnej powodujących istotne implikacje dla systemu kształcenia – formułowanych celów i pożądanych wyników, a także sposobów ich realizacji – wykorzystywanych metod i środków wspierających kształcenie.

Przemiany w teorii i praktyce edukacyjnej – implikacje dla systemu kształcenia

Przedstawione wcześniej przeobrażenia spowodowały, że od ostatnich dekad XX wieku w skali świata zaczęły postępować wyraźne przemiany w filozofii, teorii i praktyce edukacyjnej będące wyrazem nowych potrzeb, możliwości i oczekiwań [np. Jarvis, 2001b; ŚWIATOWA..., 1999; BIAŁA..., 1997].

Ważnym źródłem inspiracji do zmian stały się międzynarodowe raporty oświatowe. Dostarczają idee, kategorii pojęciowych i przesłanek do innego myślenia o edukacji, czyli budowania społecznego dyskursu o edukacji [Hejnicka-Bezwińska, 2000, s. 49]. Wskazują nadzieje, wyzwania, a także cele strategiczne, ku którym powinna zmierzać edukacja. Do rangi priorytetów w tym zakresie urastają różne wymiary uczenia się: uczyć się, aby być, uczyć się bez granic, uczyć się, aby działać, uczyć się przez całe

życie, uczyć się dla zmiany i rozwoju, uczyć się dla wiedzy, pracy, kompetencji, dla rozumienia innych, dla własnego rozwoju.

To aktualne rozumienie edukacji wynika z nowej filozofii myślenia o niej, z jej humanizacji. Kształtowanie się edukacji humanistycznej jest rezultatem przemian w filozofii edukacyjnej, w której poddano krytyce tradycyjną edukację adaptacyjną, przedkładając jednocześnie doktrynę krytyczno-kreatywną, w której istotnego znaczenia nabrały kwestie aksjologiczne i teleologiczne, akcentuje się podmiotowość ucznia (studenta), racjonalną emancypację, jego indywidualny wysiłek, aktywność, samodzielność, samorozwój, autokreację [np. Denek, 2000b, 1994a; Lewowicki 1994a, 1993 i inni], ale także potrzebę edukacji afektywnej [np. Martin, Reigheluth, 1999], doskonalenia charakteru i cnót [Lickona, 1999].

Postępuje wyraźne umacnianie się orientacji humanistycznej w dydaktyce [Palka 1999]. Przemiany w dydaktyce, jak akcentuje K. Denek [np. 1993, s. 105] wynikają „przede wszystkim z przywrócenia w niej systemu wartości i nadawania im właściwego sensu edukacyjnego”. J. Niemiec [2002a, s. 157] natomiast „jako podstawowe dla przemian w dydaktyce rozpatruje takie kategorie, jak aktywność i samodzielność, które wiąże z przekonaniem o występowaniu znacznej motywacji w tym zakresie”.

Skutkiem nowego myślenia o edukacji jest szereg postępujących przemian w teorii i praktyce edukacyjnej na wszystkich jej poziomach i w wielu obszarach [np. Jarvis, 2001b; Krajewska, 2001a; Denek, Bereźnicki, Świrko-Pilipczuk, 2000; Niemiec, 2000; Denek, Bereźnicki, 1998; Pólturzycki, Wesołowska, 1994, 1993 i inni] dotyczących przejścia:

- od edukacji dzieci i dorosłych do edukacji trwającej przez całe życie;
- od edukacji skoncentrowanej na nauczycielu do skoncentrowanej na studencie;
- od tradycyjnego uczenia się do uczenia się przez działanie i refleksję;
- zmiana statusu wiedzy;
- od pojedynczych dyscyplin do interdyscyplinarności, ku integracji wiedzy;
- od eksponowania kształcenia liberalnego do zawodowego;
- od klasycznych do alternatywnych programów kształcenia;
- od edukacji formalnej do odpowiadającej potrzebom rynku pracy;
- od teorii do praktyki;
- od uczenia się bezpośredniego do uczenia się pośredniego – na odległość;

- od kształcenia elitarnego do masowego;
- od tradycyjnego kształcenia do akredytacji i uznawania wcześniejszego uczenia się.

Podstawowa przemiana wynikająca z powstawania i rozwoju społeczeństwa uczącego się dotyczy wydłużenia czasu edukacji – do uczenia trwającego przez całe życie, zapewnienia możliwości uczenia się dla każdego i dla wszystkich, na wszystkich etapach życia, a szczególnie po zakończeniu edukacji obowiązkowej [np. Merricks, 2001, s. 123; ŚWIATOWA..., 1999, s. 7].

Geneza przemian w edukacji dotyczących przejścia od edukacji skoncentrowanej na nauczycielu do skoncentrowanej na studencie, wzrostu znaczenia uczenia się przez działanie i refleksję, sięga lat 70. i 80. minionego stulecia. Wówczas ulegały zmianom koncepcje psychologiczne i teoriopoznawcze dotyczące mechanizmów leżących u podstaw myślenia i rozumowania człowieka. W czasie gdy szeroko akceptowano teorię behawioryzmu w teorii uczenia się, edukacja była ukierunkowana na nauczyciela, ale gdy zaczęły rozwijać się inne teorie, szczególnie poznawcze, edukacja stawiała się coraz bardziej skoncentrowana na uczącej się jednostce, wyzwaniu jej aktywności, samodzielności, odpowiedzialności.

Jednocześnie tempo zmiany wiedzy w ostatnich latach i przyrost nowej powoduje, że nauczyciele muszą zdecydowanie bardziej eksponować wśród studentów ich własną aktywność, postrzeganie treści, które studiują, krytyczne, kreatywne i niezależne myślenie, a jednocześnie domagać się wiedzy i umiejętności demonstrowanych w działaniu, a nie w teorii.

Przez lata wiedza o społeczeństwie ujmowana była przez pojedyncze dyscypliny naukowe. W latach 60. i 70. zaczęto postrzegać takie podziały jako nienaturalne i nastąpił powolny rozwój badań interdyscyplinarnych. W rezultacie podejmowane są badania w obszarze nauk społecznych traktujące wiedzę bardzo szeroko, w sposób zintegrowany. Znajduje to również odzwierciedlenie w konstruowaniu niektórych programów kształcenia.

Przez wiele lat dominującym celem edukacji było raczej kształtowanie „wyedukowanej jednostki” niż osoby ukierunkowanej na wykonywanie określonego zawodu i pracy. Wraz z rozwojem nauki, przyrostem wiedzy i nowymi potrzebami poszerzano treści kształcenia zawarte w programach. W latach 90. minionego stulecia powszechnie aprobowano pogląd, że programy kształcenia były przeładowane. W odpowiedzi na to w szkolnictwie wyższym wystąpiły tendencje do kształcenia modułowego, w rezultacie czego studentom coraz częściej przedstawia się programy przedmiotów lub cykli zajęć, z których dokonują oni wyboru zgodnie z własnymi

zainteresowaniami. Jednocześnie w rezultacie powstania rynku edukacyjnego, w trosce o pozyskiwanie studentów, przy określaniu celów i programów kształcenia zaczęto zwracać coraz większą uwagę na to, aby bardziej odpowiadały potrzebom rynku pracy i przyszłym pracodawcom.

Jeszcze do niedawna często występowało przekonanie o potrzebie opanowania teorii zanim rozpocznie się praktyka. W latach 70. zaczęto kwestionować ten pogląd. Wraz z rozwojem koncepcji uczenia się przez działanie, uczenie się przez praktykę znalazło coraz większe zainteresowanie i wzrosła ranga edukacji bazującej na rozwiązywaniu problemów, a także znaczenie nauki powiązanej z pracą. Naukę powiązaną z pracą zaczęto postrzegać jako możliwość poszerzania dostępu do szkolnictwa wyższego. Jest to rezultatem zanikania granic między nauką i pracą, zarówno w praktyce, jak i teorii, eksponowania wiedzy jako towaru i zasobów, a także wzrostu znaczenia pracowników posiadających pożądaną wiedzę i umiejętności [Boud, Garrick, 1999, s. 1-3]. Skutki takich przemian są znaczące dla określania celów kształcenia.

Podczas gdy tradycyjnie funkcję edukacji postrzegano jako przygotowanie do pracy, to obecnie studenci coraz częściej podejmują naukę jednocześnie wykonując obowiązki zawodowe – około 70% studentów w Wielkiej Brytanii pracuje w niepełnym wymiarze [Tosey, McNair, 2001, s. 95], 67% w Austrii [Pechar, Wroblewski, 2000, s. 39]. Łączenie nauki z pracą zawodową jednoznacznie wpisuje się w koncepcje uczenia się przez całe życie, poszerza możliwości i okazje do uczenia się powiązane jednocześnie z pracą.

Tradycyjnie proces kształcenia był realizowany w sposób bezpośredni, „tworząc w twarz”. Rozwój nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w końcowych dekadach minionego wieku umożliwił rozwój kształcenia na odległość. Powstanie Brytyjskiego Uniwersytetu Otwartego w 1970 roku miało być katalizatorem edukacji w nowym społeczeństwie informacyjnym. Okazało się, że kształcenie może odbywać się z powodzeniem na odległość, przy pomocy druku, radia i telewizji.

Wraz z szybkim rozwojem technologii informatycznych, edukacja na dystans uległa ponownemu przekształceniu. Uniwersytet Otwarty znajduje zwiększającą się szybko liczbę odbiorców i nowe metody pracy. Kursy edukacyjne są teraz dostarczane przez World Wide Web (Światowa Sieć Informatyczna), a dorośli mogą studiować tam, gdzie i kiedy jest im wygodnie [np. Jarvis, 2001b, s. 33]. Następuje przekształcenie czasu i przestrzeni w edukacji [Denek, 1999a, s. 11]. W przyszłości uczący się nie będą wiązali się ze szczególnym miejscem – będą mogli studiować w domu,

w pracy, lokalnej bibliotece lub centrum handlowym, jak również w kolegiach i uniwersytetach. Ludzie będą mogli studiować na odległość używając transmisji mediów i dostępu do *online*.

W sytuacji zwiększających się alternatywnych dróg edukacji, możliwości ich zmiany, przerywania (np. podjęcie pracy) i wznawiania kształcenia, a w związku z tym uzyskiwania przez uczących się zróżnicowanych kwalifikacji, a także w trosce o porównywalność dyplomów i jakość kształcenia, występuje potrzeba opracowania systemu wszechstronnej akredytacji i uznawania wcześniejszego uczenia się [Merricks, 2001, s. 126; ŚWIĄTOWA..., 1999, s. 9].

W moim przekonaniu, wskazane przemiany w teorii i praktyce edukacyjnej, ich rozmiar, głębokość i skutki dla kształcenia znajdują odzwierciedlenie w postępujących zmianach w systemie kształcenia. Znacząco, że kiedy system ludzkiej aktywności lub system społeczny zmienia się znacząco, to jego podsystemy również muszą zmieniać się w podobny sposób. Celowe wydaje się tu rozważenie dwóch podstawowych rodzajów zmian w systemie: częściowe i systemowe. Zmiany częściowe pozostawiają niezmienną strukturę systemu. Często dotyczy to znalezienia lepszych sposobów realizacji tych samych, nie zmienionych potrzeb. Tego rodzaju działania powodują zmianę części systemu w sposób, który jest jeszcze zgodny z pozostałymi jego elementami. Natomiast zmiany systemowe wymagają modyfikacji struktury systemu, zwykle w odpowiedzi na nowe potrzeby i powodują tak fundamentalne przeobrażenia, które wymagają zmiany systemu, ponieważ jego części nie mogą już funkcjonować nie powodując zakłóceń.

Jeśli w społeczeństwie następują zmiany systemowe, to również teoria i praktyka kształcenia wymaga zmian systemowych, w przeciwnym wypadku nie będą odpowiadały nowym potrzebom. A zatem nasz aktualny system kształcenia wymaga zmian częściowych czy systemowych? K. Denek [1993, s. 104-105] stwierdza, że potrzebne są „(...) głębokie przeobrażenia jakościowe w samej idei kształcenia, zdeterminowane przez procesy społeczne i cywilizacyjne u nas, w Europie i na świecie (...) działania i czynności systemowe. Ponadto, jak podkreśla T. Lewowicki [1988, s. 11] „zgodnie ze swoistą logiką systemu dydaktyczno-wychowawczego i związkami między poszczególnymi jego elementami, każda znaczniejsza zmiana dokonana w jednym z elementów może przyczynić się do sprawniejszego funkcjonowania całego systemu wtedy, gdy odpowiednim zmianom ulegają także inne elementy”.

Z analizy przedstawionych wyżej przemian w teorii i praktyce edukacyjnej wynika, że powodują szereg następstw dla wszystkich elementów systemu kształcenia (tabela 6).

Tabela 6. Kierunki przemian w systemie kształcenia

| System kształcenia | Kierunek zmian | |
|--------------------|---|--|
| | Od | Do |
| Cele | dominacji celów poznawczych wiedzieć że, wiedzieć dlaczego, wiedzieć jak | integracji celów poznawczych i pozapoznawczych wiedzieć, czynić, być |
| Treści | priorytetu teorii wobec praktyki od wiedzy pozakontekstowej wiedzy ujętej w dyscypliny i przedmioty koncentrowania się na przekazywaniu wiedzy klasycznego programu kształcenia eksponowania w programach liberalizmu | integracji teorii i praktyki wiedzy kontekstowej i autentycznych, pochodzących z praktyki zadań wiedzy interdyscyplinarnej, skoncentrowanej na problemach koncentrowania się na udzielaniu pomocy w jej rozumieniu kształcenia modułowego eksponowania w programach przygotowania do zawodu |
| Proces | kształcenia kierowanego przez nauczyciela aktywności i inicjatywy nauczyciela, jego kontroli i jego odpowiedzialności koncentrowania się na prezentowaniu materiału utrzymywania stałego czasu uczenia się oceniańa zdolności uczenia się oceniańa według norm | kształcenia kierowanego przez uczących się (lub wspólnie z nauczycielem) wspólnej aktywności, inicjatywy, kontroli i odpowiedzialności koncentrowania się na zapewnianiu, że realizowane są potrzeby uczących się; kształcenia adaptabilnego zezwalania uczącym się na osiągnięcie pożądaných wyników w czasie, którego potrzebują oceniańa osiągnięć i kompetencji oceniańie według kryteriów i standardów |
| Metody | kształcenia pasywnego tradycyjnego uczenia się dominacji monologu | kształcenia aktywnego kształcenia przez refleksję, doświadczenie i działanie dominacji dialogu |
| Środki i formy | kształcenia tradycyjnego kształcenia twarzą w twarz kształcenia zbiorowego, frontального | wykorzystywania w kształceniu technologii informatycznych i komunikacyjnych kształcenia na odległość poprzez media kształcenia w zespołach, opartego na współpracy |

Źródło: Opracowanie A. Krajewska, na podstawie: P. Jarvis [2001b], Ch. M. Reigeluth [1999], A. Krajewska [2002a].

Uważam, że wskazane kierunki i głębokość przemian w systemie kształcenia można porównać ze zmianą jakościową, która nastąpiła wiele lat temu w rezultacie przejścia od społeczeństwa rolniczego do przemysłowego, a aktualnie związana jest z przejściem od społeczeństwa przemysłowego do informacyjnego. Jednak szczególnie podkreślić należy, że najistotniejszą zmianą, powodującą w sposób bezpośredni lub pośredni szereg kolejnych jest koncentracja na uczeniu się każdej jednostki – od wspierania uczenia się odpowiednich jednostek spełniających pewne normy, do wspierania wszystkich i udzielania pomocy wszystkim w wykorzystaniu ich potencjału i możliwości.

Potrzeba spełniania nowych oczekiwań w kształceniu uniwersyteckim powoduje przemiany w zakresie podmiotowych elementów systemu kształcenia – zmiana roli i postaw uczestników procesu kształcenia, a więc nauczycieli akademickich i studentów, ale także w obszarze przedmiotowych elementów systemu kształcenia – w formułowaniu celów i pożądaných wyników kształcenia uniwersyteckiego, jak również w sposobach ich realizacji – procesie kształcenia, wykorzystywanych metodach i środkach wspierających kształcenie.

Przemiany w zakresie celów kształcenia

Poznanie ludzkie ujmuje trzy powiązane wzajemnie sfery osobowości: poznawczą, afektywną i psychomotoryczną. Cele realizowane w procesie kształcenia powinny te sfery łączyć. Przez dziesiątki lat w kształceniu na różnych poziomach, również uniwersyteckim dominowało dążenie ku osiągnięciu celów poznawczych, przy względnym niedocenianiu pozostałych – afektywnych i psychomotorycznych, które to aktualnie nabierają coraz większego znaczenia w obliczu szybko postępujących przemian i zagrożeń w otaczającej nas rzeczywistości.

Już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku W. H. Holtzman [za: Messick 1999, s. 9] antycypował potrzebę zmian w zakresie celów kształcenia pisząc: „to jest wołanie o kształcenie, które jest mniej rutynowe, a częściej ludzkie; o kształcenie, które nie tylko dostarcza przyswajalnej wiedzy, ale implantuje myślenie; o kształcenie, które nie jest mistrzem spóźnionych rozwiązań przeszłości, ale które rozwiązuje twórczo problemy terażniejszości i realistycznie przewiduje problemy przyszłości”.

Kierunki rozwoju nowoczesnej edukacji nakreślił raport Komisji J. Delorsa. Jak przewidują jego autorzy, edukacja w XXI wieku będzie

rozwiązać się zgodnie z czterema filarami: uczenia się dla wiedzy (zdobywanie wiedzy jest niekończącym się procesem, środkiem, jak i celem), uczenia się dla pracy i kompetencji (uczenie do działania), uczenie się dla zrozumienia innych (uczenie harmonijnego współżycia), uczenie się dla własnego rozwoju [EDUKACJA..., 1998, s. 85]. Takie kierunki rozwoju edukacji wynikają z wymagań aktualnej, złożonej rzeczywistości. Wymaga to, jak podkreśla J. Półturzycki [2001a, s. 59; 1998, s. 32] rekonstrukcji celów kształcenia, odejścia od przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy, a skoncentrowania się na wielostronnym rozwoju osobowości i uczenia się dla życia.

Oznacza to istotną przemianę w obszarze celów kształcenia. Jakże są ich źródła? Tkwią w systemie wartości uniwersalnych, ponadczasowych, ogólnoludzkich, związanych z człowiekiem i jego życiem, skupione wokół triady w postaci prawdy, dobra i piękna [Denek, 2000b, s. 90-91; 1998, s. 29]. W opinii J. Półturzyckiego [2000, s. 29-30] formułowanie nowych celów kształcenia powinno wykorzystywać następujące źródła:

1. Wartości przyjmowane w społeczeństwie, np. prawda, dobro, piękno jako podstawowe oraz inne związane z nimi.
2. Wartości wyrażające się poprzez kulturę i obyczajowość.
3. Nauka, tradycja oświatowa i doświadczenie nauczycieli.
4. Politycy oświatowi związani polityką państwa – źródło celów do-
rażnych.

Nadrzędnym celem edukacji staje się odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki, stymulacja rozwoju jej osobowości. Rozwoju, rozumianego nie jako przystosowanie do istniejącej rzeczywistości, preferowanego przez zwolenników adaptacyjnej doktryny kształcenia, ale postrzeganego w ujęciu przedstawicieli krytyczno-emanypacyjnych poglądów na kształcenie – eksponujących w nim samorealizację zgodnie z wybranym przez ucznia systemem wartości, kształtowanie własnej tożsamości, otwartości na nowe wartości [np. Karpińska, 2001, s. 192; Denek, 2000b, s. 46; Lewowicki, 1994, s. 27]. Świadczy to o zmianach w teleologii edukacyjnej [Lewowicki, 1990, s. 3] i odwracaniu hierarchii celów kształcenia – najwyższą rangę zyskują cele związane z człowiekiem w procesie rozwoju, z sensem jego egzystencji, z orientacjami życiowymi i dążeniami, z jakością życia i jego zmianami [Bogaj, 2000, s. 141; Zandeki, 1999, s. 54].

Jesteśmy świadkami w reorientacji celów kształcenia zauważa K. Denek [1998b, s. 100; 1993, s. 118-119]: „następuje zmiana ich układu w postaci: wiadomości – umiejętności – rozwój osobowości – kształtowanie

postaw, świata wartości, światopoglądu – przygotowanie do samorozwoju. Nowe ujęcie celów kształcenia zawiera następujący ich układ: rozwój osobowości, kształtowanie postaw, świata wartości, światopoglądu, przygotowanie do samorozwoju – wyposażenie w sprawności i wiadomości”. Wzrasta znaczenie podmiotowej strony osobowości, zagadnień aksjologicznych i kształtowania cech kierunkowych wobec strony przedmiotowej i cech instrumentalnych [Lewowicki, 1993, s. 44; 1990, s. 3-4]. W nowoczesnym procesie kształcenia – podkreśla S. Palka [2000, s. 66-67] „równorzędnego znaczenia w stosunku do nauczania i uczenia się nabiera rozwijanie zdolności poznawczych, zainteresowań poznawczych, przygotowanie do samokształcenia (...). Szkoła powinna przede wszystkim służyć kształtowaniu u dzieci, młodzieży i dorosłych systemów wartości moralnych, estetycznych, zdrowotnych, utylitarnych”. Wynika stąd także potrzeba przywiązywania większego znaczenia do rozwoju psychomotorycznego jednostki. Tak przedstawione cele kształcenia znajdują również uzasadnienie w teorii kształcenia wielostronnego [Zaczyński, 1990].

Warto podkreślić, że nowe ujęcie celów kształcenia nadaje priorytetowe znaczenie kształtowaniu cech osobowości o wymiarze aksjologicznym. Oto szczególną rangę zyskuje wiele indywidualnych właściwości jednostki, które jeszcze do niedawna stanowiły tło dla jej walorów poznawczych. A. W. Chickering [1999, s. 17] podkreślając potrzebę ich ujmowania w celach kształcenia wskazuje następujące: „szacunek dla innych, empatia, serdeczność, klarowność wyznawanych wartości, prawość, uczciwość”. Jako najbardziej pożądane cechy człowieka Cz. Banach [2001, s. 3-4] wymienia m.in.: mądrość, pracowitość, gospodarność, miłowanie piękna, umiejętność kochania, religijność, umiejętność zabawy, uspołecznienie. Obszerniejszy zestaw pożądanych cech osobowości zamieszcza K. Denek [2000c, s. 13] wskazując m.in. następujące: aktywność, współpraca, przedsiębiorczość, wrażliwość humanistyczna, szacunek dla wartości wyższych i motywacja do bezinteresownych działań społecznych, duża kultura moralna i uczuciowa, empatia, uspołecznienie, odrzucenie modelu życia zdominowanego przez „mieć” na rzecz „być”.

Z dokonanego przeglądu cech osobowości wynika, że na początku nowego stulecia szczególnie pożądane jest kształtowanie w jednostkach, na wszystkich etapach kształcenia, również uniwersyteckim, różnorodnych wartości i indywidualnych właściwości, będących przejawem rozwoju pozapoznawczego. Okazuje się więc, że nabywanie głównie wiedzy i umiejętności w sferze poznawczej nie jest już wystarczające, aby funkcjonować w złożonej i zmieniającej się rzeczywistości.

Jakie są przyczyny wzrostu znaczenia wymiaru aksjologicznego i afektywnego w określaniu celów kształcenia? Jest ich wiele i tkwią w problemach, z którymi boryka się świat, społeczeństwa, szkoły, rodziny i jednostki.

Od początku XXI wieku wybuchają nowe wojny. Jesteśmy świadkami krwawych konfliktów między narodami różnych państw, ale także walk dzielących narody wewnątrz jednego państwa. Postępujące zadłużenie wielu państw w sferze ekonomicznej, rażące kontrasty społeczne, brak stabilności, zatrucie środowiska naturalnego, nasilający się terroryzm, stanowią negatywne dziedzictwo dzisiejszego świata. Autorzy Raportu PRZYSZŁOŚĆ ŚWIATA [Mayor, Binde i in., 2001, s. 486] podkreślają, że „podstawowe, witalne potrzeby naszych dzieci – ziemię, wodę, powietrze, lecz również wiedzę, wolność i solidarność składa się w ofierze na ołtarzu kalkulacji, ambicji i krótkotrwałych zysków, które przyczyniają się do rozwoju lekkomyślności i egoizmu epok bez przyszłości”.

Przyczyny zainteresowania w ostatnich latach aksjologią teleologiczną i rozwojem afektywnym jednostki tkwią w poszukiwaniach genezy wskazanych już problemów o zasięgu światowym, ale także wielu innych nasilających się problemów społecznych, rodzinnych i indywidualnych: eskalacji materializmu i indywidualizmu, korupcji, zbrodni, zorganizowanych grup przemocy, narkomanii, alkoholizmu, wzrostu wskaźnika rozwodów, ubóstwa i bezdomności.

W szkołach nasilają się konflikty interpersonalne, specyficznie rozumiany liberalizm, ale także przemoc, narkomania, aktywność gangów, co staje się wielkim problemem władz szkolnych, rodziców, społeczeństwa i wywołuje pytania o przyczyny.

Problemy nie omijają również rodziny i jej członków. Celnie charakteryzuje je K. Denek [2000c, s. 16]: „fundamentalne kwestionowanie i odrzucanie wartości uprawnionych przez tysiąclecia, rozpad tradycyjnie pojmowanej rodziny, akceptacja swobód i odrzucenie zobowiązań, kult pieniądza i konsumpcji, pogarda dla etosu pracy i autorytetów (...) agresja, gwałt, okrucieństwo, narkomania (...) jesteśmy świadkami indeferentyzmu wobec wartości, który wdziera się we wszystkie dziedziny życia”. Nawet okazywanie serca podlega dziś dziwnemu deficytowi. Obojętność i pasywność rosną, pustynia etyczna powiększa się, solidarność, zaufanie i lojalność zanika [Mayor, Binde i in., 2001, s. 13-15].

Innym poważnym powodem wzrostu znaczenia wartości i sfery afektywnej w określaniu celów kształcenia jest ich szczególne znaczenie dla społeczeństwa demokratycznego. W ostatnich latach coraz częściej

jesteśmy świadkami nieetycznych zachowań w kręgach rządowych, korupcji we władzy, biznesie, finansach. „Szare strefy stają się rozleglejsze, mafie wślizgują się w samo serce państw” [Mayor, Binde i in., 2001, s. 486]. Powoduje to coraz silniejszą presję społeczną na władze państwowe, administracyjne, samorządowe i ich podwładnych dotyczącą praworządności i uczciwości w postępowaniu.

Można więc sądzić, że powrót do wartości – źródła celów kształcenia, a także eksponowanie znaczenia kształtowania właściwości afektywnych jednostki jest próbą przeciwstawiania się postępującemu upadkowi moralnemu i etycznemu jednostek i społeczeństw, ale jednocześnie jest to próba sanacji i nadania należytego miejsca kształceniu wielostronnemu.

Są także inne przyczyny wzrostu zainteresowania sferą afektywną w procesie kształcenia. Najnowsze teorie psychologiczne wskazują na wiele wzajemnych relacji między myśleniem i emocjami człowieka. Wielu pedagogów coraz bardziej interesuje się holistycznym podejściem do kształcenia, które charakteryzuje koncentracja na uczeniu się jednostki i wykorzystaniu wszystkich jej możliwości. Teraz bardziej, niż kiedykolwiek wcześniej jesteśmy świadomi holistycznej natury uczenia się, zachowań i rozwoju ludzkiego, jak również tego, że nasze myślenie i emocje są powiązane i wpływają na codziennie podejmowane decyzje.

Ostatnie badania mózgu i jego pracy wykazują, że mózg ma dwa „umysły”: emocjonalny i racjonalny. D. Goleman [1995] przedstawiając badania neurologów stwierdza, że chociaż te dwa komponenty mózgu funkcjonują często w harmonii, to są też niezależne i mogą wypełniać swe zadania oddzielnie. Wiadomo, że centrum emocjonalne rozwija się wcześniej i często jest wcześniej „zaangażowane”, gdy podejmujemy decyzje lub stoimy w obliczu dylematu, podczas gdy racjonalna część mózgu dopiero zbliża się do podjęcia decyzji.

Co oznacza to dla kształcenia? Potencjał uczenia się jest wykorzystywany lepiej, gdy odwołujemy się do racjonalnej i uczuciowej strony naszego mózgu [np. Karpińska, 2002a, s. 236; Bereźnicki, 2001, s. 100]. Studenci muszą uczyć się wykorzystywać w swej nauce swoje emocje. Dotyczy to uczenia się różnicy między uczuciami i podejmowanym działaniem oraz jej wpływu na zachowanie. D. Goleman [1995] nazywa to „inteligencją emocjonalną” i stwierdza, że może ona pomagać studentom i społeczeństwu postępować z problemami społecznymi (o których wspomniano wcześniej), uczyć ich kierowania swymi uczuciami, stawania się bardziej świadomymi, może także doskonalić ich umiejętności poznawcze, ale także społeczne, rozwijać empatię.

Ignorowanie uczuć w kształceniu może ograniczać jego skuteczność, ale dostrzeganie ich znaczenia może być istotnym czynnikiem wzrostu jego jakości, co potwierdzają w swej opinii B. L. Martin i Ch. M. Reigeluth [1999, s. 489] zwracając uwagę na potrzebę przypisywania równego znaczenia w procesie kształcenia rozwojowi jednostki w sferze afektywnej i poznawczej.

Jednak dbałość o wielostronny rozwój osobowości jednostki w kształceniu uniwersyteckim, to nie tylko umożliwianie jej rozwoju poznawczego i afektywnego, ale także psychomotorycznego, wszak sfery te są ze sobą ściśle powiązane, nawzajem się dopełniają tworząc pełnię człowieczeństwa. Wspomaganie rozwoju psychomotorycznego jednostki wiąże się z troską o jej rozwój psychofizyczny, wychowanie zdrowotne. Wzrost znaczenia tej sfery osobowości w procesie kształcenia jest wyzwaniem współczesności i potrzebą wskazywaną przez wzrastającą liczbę badaczy [np. Denek, 2000b, s. 132 i nast.; 1998b, s. 157 i nast.; Reigeluth, 1999, s. 455; Romiszowski, 1999, s. 460 i nast.]. Powodów jest wiele – są efektem postępu ludzkości w nauce, technice, nowoczesnych technologiach, który powoduje rozwój cywilizacyjny, ale dostarcza człowiekowi licznych zagrożeń, są także skutkiem postępujących przemian społeczno-ekonomicznych.

Współczesne społeczeństwo narażone jest na liczne zagrożenia zdrowotne wynikające ze wzrostu emisji tlenu węgla i innych gazów, wycinania lasów, zaśmiecania i niszczenia naturalnego środowiska człowieka, nasilających się patologii społecznych, wzrastającego tempa życia, złej struktury żywienia, zmniejszającej się odporności na stresy, zwiększającej się liczby chorób cywilizacyjnych. A więc troska o pełne i trwałe zdrowie staje się priorytetem jednostek i społeczeństw.

Zdrowie, jak trafnie zauważa K. Denek [2000b, s. 157] „jest naturalnym, dynamicznym obrazem aktywności człowieka, związanym funkcjonalnie ze środowiskiem przyrodniczym i społecznym oraz z systemem wartości humanistycznych (...) jest pojmowane jako uniwersalna wartość, która swój wyraz znajduje w sprawności fizycznej oraz zdolności do produktywnego i kreatywnego życia”. Sprawność fizyczna to znaczący element osobowości, jest przejawem kultury, umożliwia radość z pełni życia, jest przejawem stanu zdrowia, wyrazem wiedzy w tym zakresie i skuteczności działań jednostki, ale także efektem edukacji na wszystkich etapach, również w kształceniu uniwersyteckim. Zaniepokojenie stanem zdrowia jednostek i społeczeństw [np. Mayor, Binde i in., 2001, s. 171-180, Denek, 2000b, s. 159] powoduje potrzebę wzrostu znaczenia sfery psychomotorycznej w procesie kształcenia poprzez realizację

celów promujących styl życia, który sprzyja rozwijaniu sprawności psychofizycznej i zdrowiu.

Niezbędność takich działań wynika także z innych względów. Zauważyć należy, iż niezależnie od aktualnych tendencji społeczno-ekonomicznych dotyczących automatyzacji miejsc pracy i zwiększania się czasu wolnego wzrasta znaczenie umiejętności psychomotorycznych [Romiszowski, 1999, s. 461]. W świecie pracy, pomimo eliminacji wielu obszarów aktywności fizycznej pracownika, okazuje się często, że dobrze wykształceni ludzie mogą przewyższać osiągnięciami roboty zarówno w produktywności, jak i jakości pracy (np. niektóre czynności w montażu samochodów, elektroniki, kontroli mikroukładów).

W dzisiejszym świecie, z wydłużającym się czasem wolnym, wielu ludzi wykonuje prace, które wymagają wykorzystywania specyficznych umiejętności psychomotorycznych. Ogólny wzrost standardów życia społeczeństwa prowadzi do wzrostu kosztów prac specjalistycznych, co powoduje, że coraz więcej ludzi podejmuje się samodzielnie pracy związanej z udoskonalaniem domu lub z utrzymaniem samochodu, co tworzy zapotrzebowanie na umiejętności, które wcześniej były cechą niewielu.

Potrzeba opanowania nowych umiejętności fizycznych, które w przeszłości dotyczyły relatywnie niewielu uczących się i zwykle były opanowywane raz na całe życie, stają się dla dużego odsetka populacji częścią uczenia się przez całe życie. Ponadto, podczas gdy w przeszłości rozwój możliwości psychomotorycznych występował we wczesnych latach życia, zwykle w procesie dowolnego uczestniczenia w sporcie i innych formach aktywności, dzisiaj potrzeby bardzo się zmieniają i wymagają wzrostu efektywności i skuteczności w procesie opanowywania nowych umiejętności psychomotorycznych.

Przedstawione rozumowania dowodzą, że wielostronny i harmonijny rozwój osobowości studentów w procesie kształcenia uniwersyteckiego wymaga integralnej realizacji celów poznawczych, afektywnych i psychomotorycznych. Aktualnie jest to nie tylko potrzeba, ale konieczność. Przemiany w ujmowaniu celów kształcenia uniwersyteckiego są efektem odpowiedzialności i reaktywności uniwersytetu na potrzeby społeczne, ale także zwiastują nową jakość procesu i wyników kształcenia uniwersyteckiego.

Wyniki kształcenia – kompetencje, umiejętności, zdolność do uzyskiwania zatrudnienia

Przemiany w obszarze celów kształcenia wyznaczają także nowe, pożądane wyniki kształcenia. Ich osiągnięcie jest wielkim zadaniem dla społeczności uniwersytetów, które ponoszą szczególną odpowiedzialność wobec społeczeństwa za jakość kształcenia.

Warunki zewnętrzne, w których aktualnie funkcjonują uniwersytety wymagają, aby przygotowywać studentów do ustawicznego kształcenia się, samoedukacji i doskonalenia się [Denek, 2000a, s. 18], rozwijać u studentów umiejętności, kompetencje i zdolności ułatwiające uzyskiwanie zatrudnienia, właściwości potrzebne w zmieniającym się miejscu pracy, umiejętności niezbędne w niezależnym uczeniu się, a także inne. Rozwijanie różnorodnych zdolności i umiejętności zawsze było cechą kształcenia w uniwersytetach, niemniej jednak potrzebą czasów jest kształtowanie wielu nowych, ale także takich, których znaczenia dla praktyki wcześniej nie dostrzegano, a aktualnie okazują się zasadnicze dla funkcjonowania absolwenta w zmieniającej się rzeczywistości.

Potrzeby środowiska, w którym będą funkcjonowali absolwenci uniwersytetów wyznaczają im różnorodne i złożone wymagania, których spełnienie ułatwi im przejście ze świata edukacji do świata pracy i umożliwi optymalne funkcjonowanie w społeczeństwie. W celu ich określenia stosuje się różne terminy: kompetencje (*competence*), umiejętności (*skills*), zdolność do uzyskiwania zatrudnienia (*employability*), a także inne. Poszczególnym pojęciom, chociaż ogólnie określają właściwości, którymi powinni charakteryzować się absolwenci, w różnych kontekstach przypisuje się odmienny zakres, czasem zaś stosowane są jako synonimy, często występują wraz z dodatkowym określeniem, które je precyzuje.

Kompetencje to określenie, które znajduje aktualnie częste zastosowanie w precyzowaniu pożądanych wyników kształcenia studentów w uniwersytetach i szkołach wyższych. W literaturze występują różne definicje kompetencji oraz ich rodzaje.

Termin kompetencja pochodzi od słowa łacińskiego „*competentia*” i występuje w dwóch zakresach: „oznacza zakres uprawnień, pełnomocnictw, działania jakiejś instytucji, organu, a także zakres wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności” [SŁOWNIK WYRAZÓW..., 2000, s. 575].

Ujęcie prakseologiczne łączy te dwa zakresy i jednocześnie eksponuje jakość działania: „kompetencje, to cechy podmiotu działania odnoszące się

do sprawnego wykonywania określonego czynu, spełniania funkcji w organizacji; kompetencja wiąże się z uprawnieniem i obowiązkiem do wykonywania pewnych działań” [Pszczolowski, 1978, s. 99].

W pedagogice, pojęcie kompetencja często stosowane jest do określenia właściwości człowieka uzyskiwanych w rezultacie uczenia się i kształcenia. Kompetencja w ujęciu M. Czerepaniak-Walczak [2001a, s. 69] „jest świadomym, wyuczalnym, satysfakcjonującym, chociaż nie niezwykłym poziomem sprawności warunkującym efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie; termin ten jest zatem stosowany do oznaczania właściwości podmiotu ujawnianej w jego zachowaniach, które cechuje celowość, ukierunkowanie i intencjonalność; jest więc harmonijną kompozycją wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia”. M. Czerepaniak-Walczak [2001a, s. 69] zauważa, że „takie właśnie rozumienie umożliwia sprowadzenie tego pojęcia do postaci dyspozycji osoby – obserwowalnych i mierzalnych w określonym, zdefiniowanym kontekście”. Kompetencja podmiotu jest jego szczególną właściwością wyrażającą się „w demonstrowaniu, na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie” [Czerepaniak-Walczak, 2001b, s. 48].

Kompetencja, w ujęciu S. M. Kwiatkowskiego i Z. Sepkowskiej [2000, s. 10], to „zdolność do wykonywania działań prowadzących do realizacji ustalonego wcześniej celu (ukończenie zadania profesjonalnego)”.

Termin kompetencje znajduje również zastosowanie do precyzowania rezultatów kształcenia studentów. K. Denek [2000a, s. 17] wskazuje, że kompetencje są umiejętnościami złożonymi wyższego rzędu. Określane są także jako „pożądane właściwości absolwentów ujmujące wiedzę odpowiedniego rodzaju, umiejętności i zdolności, takie jak rozwiązywanie problemów, analizy, komunikacji, itp. oraz odpowiednie postawy” [Hager i in., 1994, s. 4].

Zauważyć należy, że kompetencje to pojęcie bardzo złożone, kumuluje w sobie wiele elementów – wiedza, umiejętności, zdolności, postawy, odpowiedzialność, poziom sprawności warunkujący efektywne działanie. W związku z tym termin ten zwykle jest stosowany wraz z określeniem kontekstu występowania kompetencji lub z dodatkowym określeniem, które wskazuje na ich rodzaj lub zakres. W literaturze wyodrębnia się różne rodzaje i próby ujęcia kompetencji, które powinny być rezultatem kształcenia akademickiego.

Wśród szczególnych kompetencji, których studenci powinni nabywać M. Birenbaum [1996, s. 4] wymienia następujące:

- kompetencje poznawcze, takie jak rozwiązywanie problemów, myślenie krytyczne, formułowanie pytań, poszukiwanie stosownych informacji, przedstawianie informacji opiniujących, sprawne stosowanie informacji, prowadzenie obserwacji, badań, inwencja i kreowanie nowych pomysłów, analizowanie danych, komunikatywne przedstawianie danych, ustna i pisemna ekspresja;
- kompetencje metakognitywne, takie jak autorefleksja i autoewaluacja;
- kompetencje społeczne takie jak prowadzenie dyskusji i konwersacji, przekonywanie, współpraca, praca w grupach, itp.;
- dyspozycje afektywne takie jak np. wytrwałość, motywacja wewnętrzna, odpowiedzialność, skuteczność działania, niezależność, elastyczność i umiejętność radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami.

Interesujący układ kompetencji, które ułatwiałyby przejście absolwenta z uczelni do pracy opracował Sekretariat Komisji d/s Osiągnięcia Koniecznych Umiejętności w USA [Holford, Nicholls, 2001, s. 138-139]. Określono pięć rodzajów kompetencji:

- kompetencje w zakresie zasobów: zdolności do rozpoznawania, organizowania, planowania i alokacji zasobów;
- kompetencje interpersonalne: zdolności do pracy z innymi w zespole, uczenia innych, służenia klientom, kompetencje przywódcze, negocjacyjne;
- kompetencje informacyjne: zdolności nabywania, porządkowania, interpretacji, ewaluacji i komunikacji informacji;
- kompetencje systemowe: rozumienie złożoności wzajemnych relacji, zdolności do odróżniania trendów, prognozowania, monitorowania i poprawnych osiągnięć;
- kompetencje technologiczne: zdolności do pracy przy wykorzystaniu różnych technologii i wybierania odpowiednich narzędzi do poszczególnych zadań.

Jako kluczowe kompetencje w kształceniu studentów K. Denek [2000a, s. 17] wymienia następujące:

- „studiowanie (rozwiązywanie problemów poznawczych i realizacyjnych; organizowanie procesu uczenia się i przyjmowanie odpowiedzialności za własne wykształcenie; wykorzystywanie doświadczeń i łączenie różnych elementów wiedzy);
- myślenie (dostrzeganie związków przeszłości z teraźniejszością, a tej z przyszłością, relacji przyczynowo-skutkowych i funkcjo-

- nalnych; radzenie sobie z niepewnością i złożonością zjawisk, ich holistyczne i kontekstowe postrzeganie);
- poszukiwanie (uporczywe zdobywanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, w tym rozważne i umiejętne korzystanie z mediów);
 - doskonalenie się (ocena postaw i postępowania własnego i innych zgodnie z przyjętymi normami i systemami wartości; przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych; elastyczne reagowanie w obliczu zmiany; poszukiwanie nowych rozwiązań i stawianie czoła przeciwnościom);
 - komunikowanie się (skuteczne porozumiewanie się; argumentowanie i ochrona własnego zdania, gotowość wysłuchania i brania pod uwagę poglądów innych ludzi; korzystanie z nowych technologii komunikowania się);
 - współpraca (negocjowanie i osiąganie porozumienia, podejmowanie decyzji grupowych; stosowanie procedur demokratycznych; nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów);
 - działanie (organizowanie pracy własnej; opanowanie technik i narzędzi pracy; projektowanie działań i przyjmowanie odpowiedzialności za ich przebieg i wyniki; racjonalne organizowanie i spędzanie wolnego czasu w taki sposób, aby służyło to wielostronnemu rozwojowi własnej osobowości)”.

Można też przywołać wykazy oczekiwanych wyników kształcenia akademickiego, w których ich autorzy oprócz precyzowanych kompetencji wymieniają również umiejętności, zdolności, a także inne właściwości absolwentów.

Pożądane wyniki kształcenia w szkole wyższej P. T. Ewell [1999, s. 151-152] zawiera w następującym zestawie:

- kompetencje poznawcze;
- kompetencje profesjonalne;
- umiejętność rozwiązywania problemów na wysokim poziomie (myślenie krytyczne o wymiarze praktycznym, kreatywność);
- entuzjizm do ciągłego uczenia się wynikający z wewnętrznych potrzeb;
- umiejętności komunikacyjne (szczególnie ustne, wykorzystywane w rzeczywistych sytuacjach) i współpracy;
- poczucie odpowiedzialności za podejmowane działania (w wymiarze indywidualnym jako konsekwencja własnych działań i zbiorowym – wspieranie i współpraca swojej społeczności lub organizacji);
- zdolność do budowania mostów między barierami kulturowymi i lingwistycznymi;

- poczucie „profesjonalizmu” (jako motywacja do profesjonalnej praktyki, akceptacja jej standardów, także odpowiednie zachowania interpersonalne – kultura osobista).

Akcentując potrzebę osobistego rozwoju studentów w szkole wyższej A. W. Chickering [1999, s. 16-17] odwołuje się do poglądów Kardynała J. H. Newmana sformułowanych w połowie XIX wieku w IDEI UNIwersYTE-TU, wskazuje na niezbędność kształtowania u studentów „indywidualnych właściwości” jako wyników kształcenia w szkole wyższej. Określa je jako aprobowane cele i wyniki edukacji liberalnej i wymienia następujące:

- umiejętności komunikacyjne – elokwencja w wyrażaniu się i umiejętność przekonywania;
- umiejętność krytycznego myślenia – dostrzeganie rzeczy takimi, jakimi są, odkrywanie tego, co sofistyczne, odrzucanie tego, co niezwiązane z tematem;
- kompetencje interpersonalne, szacunek dla innych, empatia, przystosowywanie się do innych, ich akceptacja, wpływanie na nich, porozumiewanie się z nimi;
- przygotowanie do pracy i uczenie się jak się uczyć – wypełnianie zadań z wiarą i nabycie biegłości w jakimkolwiek przedmiocie;
- rozumienie różnych kultur;
- zdolność do serdeczności;
- klarowność wartości, prawość i uczciwość;
- poczucie tożsamości;
- umiejętność obsługi komputera.

Pożądane wyniki kształcenia w szkole wyższej w ujęciu A. W. Astina [1999, s. 165-169] to „wartość dodana” do wiedzy, umiejętności i charakteru studenta ponad właściwości posiadane w momencie rozpoczęcia studiów. Przejawem „wartości dodanej” są szczególnie eksponowane wyniki afektywne i emocjonalne, a także poznawcze. Wyniki afektywne A. W. Astin określa jako „wewnętrzne właściwości”, wśród których wymienia: kompetencje interpersonalne, umiejętność przewodzenia, uczciwość, empatia, charakter, dbałość o dobrą opinię, przejawianie zachowań obywatelskich, demokratycznych, odpowiedzialność społeczna.

Z przedstawionego przeglądu wynika, że zakres wyznaczany poszczególnym rodzajom kompetencji jest często rozmaity u różnych autorów, co dowodzi złożoności tego pojęcia, ale także braku konsekwencji i precyzji w jego stosowaniu. Ponadto w zestawach pożądanych rezultatów kształcenia studentów oprócz wskazywanych kompetencji, wymienia się również wyniki określane jako umiejętności, zdolności, ale także i inne właściwo-

ści absolwentów. Wydaje się jednak, że jest to rezultatem braku precyzji terminologicznej, ponieważ jak już wskazano, kompetencje to pojęcie bardzo złożone, kumuluje w sobie wiele elementów – wiedza, umiejętności, zdolności, postawy, odpowiedzialność, poziom sprawności warunkujący efektywne działanie i w związku z tym można przyjąć, że najtrafniej ujmuje złożoność pożądanych wyników kształcenia uniwersyteckiego.

Co oznacza ogólny termin „umiejętności”? Z przeglądu literatury wynika, że nie występuje jedna, uniwersalnie przyjmowana definicja, która miałaby zastosowanie w różnych sytuacjach [Fallows, Steven, 2000a, s. 8]. W relacji do terminu „kompetencje” charakteryzuje je węższy zakres. Pojęcie to najczęściej występuje z przymiotnikiem określającym jego bliższe znaczenie.

- „Umiejętności przenośne (*transferable*)” – to termin występujący nie tylko w języku edukacji. Oznacza umiejętności, które rozwijane w jednej sytuacji (np. edukacyjnej) są także przydatne wówczas, gdy dokonuje się ich transferu do innej sytuacji (np. zatrudnienia). Może być tu także zastosowany „odwrotny transfer”, czyli analiza umiejętności potrzebnych i wymaganych w sytuacji pracy, a potem ich rozwijanie w kształceniu [Fallows, Steven, 2000a, s. 8]. Umiejętności przenośne określane są również jako ogólne (*generic*), a także wspólne (*common*), co oznacza uniwersalną naturę tych umiejętności: są odpowiednie dla każdego i wszystkich studentów, niezależnie od studiowanej dyscypliny i ich kształtowanie może być ujęte we wszystkich programach kształcenia [Brown, 1999, s. 43].
- „Umiejętności kluczowe (*key*)” – przymiotnik „kluczowe” oznacza w tym kontekście ich znaczenie, ważność, rangę. Wyposażają absolwentów w „umiejętność pełnienia odpowiednich ról w społeczeństwie i w pracy” [Harvey, 2002, s. 21]. Występują również w innym rozumieniu, jako „narzędzie uwalniania zamka”, co jest wykorzystywane w ujęciu metaforycznym i oznacza te umiejętności, które „otwierają drzwi” do zatrudnienia [Fallows, Steven, 2000a, s. 8].
- „Umiejętności istotne/zasadnicze (*core*)” – oznaczają te, które powinny być wiodące w aktualnym procesie kształcenia studentów. Ich kształtowanie wymaga przyswajania raczej „wiedzy typu jak”, niż „wiedzy typu, że” [Morley, 2001, s. 135].
- „Umiejętności pomocnicze (*auxiliary*)” – wykraczające poza umiejętności akademickie, których absolwenci winni nabyć, aby uzyskać powodzenie w wybranym przez siebie zawodzie [Blasi, 1999, s. 30].

- „Umiejętności profesjonalne (*professional*)” – potrzebne do podwodzenia w zawodzie [De La Harpe i in., 2000, s. 233].

W Raporcie Dearinga [za: Blake i in., 1998, s. 57] odnotowano: „instytucje szkolnictwa wyższego powinny przedstawiać (...) w każdym proponowanym programie sprecyzowane wykazy, które (...) wskazują na zamierzone wyniki programu ujęte w terminach:

- wiedzy i rozumienia, które student oczekuje, że uzyska po ukończeniu;
- umiejętności kluczowych: komunikacyjne, matematyczne, stosowanie technologii informacyjnej i umiejętności uczenia się, jak się uczyć;
- umiejętności poznawczych, takie jak rozumienie metodologii, zdolności analizy krytycznej;
- szczególnych umiejętności przedmiotowych, takich jak umiejętności laboratoryjne”.

Z przedstawionego przeglądu umiejętności, jako pożądaných aktualnie rezultatów kształcenia wynika, że chociaż nieco różnią się w stosowanej terminologii, to wszystkie eksponują użyteczność i przydatność ich dla funkcjonowania absolwentów w środowisku pracy i w społeczeństwie. Pomimo takiej różnorodności w słownictwie, zwraca się uwagę [np. Fallows, Steven, 2000a, s. 11; Holmes, 2001, s. 111], że te terminy są w swym zasadniczym znaczeniu jednak synonimami.

S. Fallows i Ch. Steven [2000a, s. 8-9] dokonali przeglądu wykazów umiejętności rozwijanych u studentów w różnych uczelniach i jako najczęściej akceptowane wskazali następujące:

- umiejętności komunikacyjne w szerokim zakresie;
- umiejętności posługiwania się informacją. Posługiwanie się informacją ma zasadnicze znaczenie w szkolnictwie wyższym, ponieważ studenci rozwijają tu swą zdolność do odbioru, ewaluacji, analizy i wykorzystania informacji z wielu źródeł i w odpowiedni sposób;
- umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami komunikacyjnymi i informacyjnymi, takimi jak e-mail, przetwarzanie tekstów i posługiwanie się danymi;
- umiejętności ludzkie, takie jak praca w grupie, etyka i uznawanie różnorodności. Te umiejętności są określane w bardzo różny sposób, ale występują we wszystkich wykazach umiejętności;
- umiejętności personalne, takie jak umiejętne wykorzystywanie czasu i uznawanie personalnej odpowiedzialności;
- umiejętności obywatelskie.

Warto tu zwrócić uwagę, że zakres wyników kształcenia, które tu określono mianem umiejętności odzwierciedla bardzo podobne rodzaje wyników nazywanych przez wielu autorów kompetencjami.

W ostatnich latach w odpowiedzi na problemy na rynku pracy dla absolwentów uniwersytetów i szkół wyższych przedmiotem dyskusji staje się coraz częściej potrzeba kształtowania i rozwijania wśród studentów zdolności do uzyskiwania zatrudnienia (*employability*) jako zamierzonego wyniku i wymiaru jakości kształcenia uniwersyteckiego [np. Knight, Yorke, 2003; Harvey, 2001; Knight, 2001; Fallows, Steven, 2000a; BIAŁA..., 1997 i inni]. Wzrastającego znaczenia nabiera także kształtowanie zdolności do samozatrudnienia się. Przyczyną wzrostu znaczenia takich właściwości są szybko postępujące zmiany w wielu sektorach gospodarki dotyczące natury i charakteru występujących w nich prac i zajęć, z których pewne zanikają, a jednocześnie powstają nowe. W konsekwencji, absolwenci powinni nie tylko być zdolni do wykonywania określonej, aktualnie uzyskanej pracy, ale muszą także posiadać personalne zdolności do inteligentnego postępowania w sytuacjach zmiany, np. zatrudnienia, stanowiska pracy, kiedy powstaje potrzeba uzyskania nowego zajęcia lub też w sytuacji potrzeby samodzielnego stworzenia sobie miejsca pracy. Powinni więc potrafić radzić sobie ze zmieniającym się zatrudnieniem i potrzebą uczenia się przez wszystkie etapy życia. Formuluje się też pogląd, że „treścią procesu kształcenia winno być projektowanie przyszłości, a także podatność uczenia się na możliwość zatrudnienia” [Niemiec, 2002b, s. 13].

Znawca problematyki jakości kształcenia, L. Harvey [2001, s. 99] definiuje następująco analizowaną właściwość: „zdolność do uzyskiwania zatrudnienia jest skłonnością absolwentów do okazywania atrybutów, które w przewidywaniach pracodawców będą konieczne do przyszłego efektywnego funkcjonowania ich organizacji”. Jednocześnie, jak słusznie akcentuje B. Little [2001, s. 128] zdolność do uzyskiwania zatrudnienia należy postrzegać wielowymiarowo i dostrzegać różnice między czynnikami posiadającymi znaczenie przy uzyskiwaniu pracy i czynnikami znaczącymi w przygotowaniu do pracy.

Przyjmowanie różnych stanowisk w definiowaniu zdolności do uzyskiwania zatrudnienia powoduje, że właściwość ta jest ujmowana niejednoznacznie. L. Harvey [2001, s. 98-99] zauważa, że chociaż we wszystkich ujęciach istota dotyczy skłonności studentów do uzyskiwania pracy, to jednak uwzględniane są różne punkty odniesienia lub konteksty, np.:

- ujęcia eksponujące rodzaj pracy wskazują, że nie jest już możliwe ustalenie zakresu pracy, którą może uzyskać absolwent i ekspoz-

nują: zdolność do uzyskania jakiegokolwiek pracy; odpowiadającej poziomowi absolwenta; wymagającej umiejętności i zdolności absolwenta; zgodnej z oczekiwaniami lub pracy ukierunkowanej na karierę;

- ujęcia eksponujące czas, w których zdolność do uzyskiwania zatrudnienia jest sygnalizowana przez uzyskanie pracy w określonym czasie po ukończeniu studiów i/lub zanim wystąpi jakakolwiek potrzeba rekwalfikacji;
- ujęcia eksponujące dalszą naukę. Istnieją poglądy, których zwolennicy utrzymują, że ukończenie studiów nie jest zakończeniem nauki i cenią absolwentów gotowych do dalszego uczenia się. Występują także inne opinie, w których większe znaczenie przywiązuje się do osiągnięć absolwentów w chwili ukończenia studiów, chociaż uznają także znaczenie „chęci uczenia się i kontynuowania dalszej nauki”;
- ujęcia eksponujące właściwości istotne podczas rekrutacji, w których zdolność do uzyskania zatrudnienia oznacza zdolność do demonstrowania pożądanych właściwości w chwili rekrutacji i/lub wykazania zdolności do szybkiego ich rozwijania;
- ujęcia eksponujące „umiejętności w zakresie zdolności do uzyskania zatrudnienia”. Zdolność do uzyskania zatrudnienia jest tu rozumiana jako posiadanie istotnych/zasadniczych (*core*) umiejętności lub poszerzonego zestawu atrybutów ogólnych albo określonych przez pracodawcę (związanych z dyscypliną, z sektorem, rodzajem spółki).

A zatem zdolność do uzyskiwania zatrudnienia może być określana z różnych punktów widzenia: rodzaju uzyskiwanej pracy, czasu jej pozyskania, gotowości do dalszej nauki, właściwości wymaganych podczas rekrutacji i umiejętności w zakresie zdolności do uzyskania danego zatrudnienia.

Szczególnie interesujące, w kontekście zwiększania skuteczności procesu kształcenia i wzmacniania skłonności absolwentów do uzyskiwania zatrudnienia wydają się dwa ostatnie ujęcia. Eksponują one zdolność do demonstrowania przez absolwentów pożądanych właściwości w chwili rekrutacji lub wykazania zdolności do szybkiego ich rozwijania, posiadanie umiejętności istotnych lub poszerzonego zestawu atrybutów ogólnych albo określonych przez pracodawcę. Dla praktyki kształcenia uniwersyteckiego wynika z nich konieczność stałego badania potrzeb i oczekiwań pracodawców posiadających sprecyzowane poglądy dotyczące właściwości niezbędnych dla efektywnego funkcjonowania ich organizacji teraz i w przyszłości, a także mechanizmy selekcji absolwentów charakteryzujących się pożądanymi właściwościami. Uwzględnianie w programach kształce-

nia uniwersyteckiego rezultatów takich badań zwiększa szanse absolwentów na pozyskiwanie zatrudnienia, co potwierdza już praktyka w niektórych uniwersytetach [np. Fallows, Steven, 2000a, s. 18; Laybourn, Falchikov i in., 2000, s. 54].

Warto jednak podkreślić, że występuje również wiele innych czynników pośredniczących w procesie zatrudniania, niezależnych od możliwości zapewnianych studentom w programach kształcenia podczas studiów: rodzaj instytucji szkolnictwa wyższego (ich reputacja), tryb studiów, sytuacja studentów i ich mobilność, kierunek studiów, posiadanie wcześniejszych doświadczeń z pracy, wiek, płeć, klasa społeczna.

Z dokonanego przeglądu i analizy pożądanych aktualnie wyników kształcenia akademickiego wynikają następujące wnioski:

- ich kształt jest próbą odpowiedzi na aktualne potrzeby i oczekiwania zewnętrzne, a także konsekwencją postępujących przemian w zakresie celów kształcenia;
- niezależnie od przyjętej terminologii, tak określane wyniki kształcenia wskazują, że od absolwentów wymaga się w równym stopniu: wiedzy, umiejętności i odpowiednich postaw okazywanych w działaniu, a nie w teorii;
- w zestawach pożądanych kompetencji lub umiejętności oprócz wyników poznawczych eksponuje się wyniki ze sfery afektywnej – m.in. emocjonalnej, moralnej, społecznej, a także i inne wewnętrzne właściwości jednostki;
- niezależnie od różnic w stosowanej terminologii, w każdym przypadku znaczące miejsce zajmuje rozwijanie potrzeby uczenia się przez całe życie jako wyniku kształcenia;
- zdolność do uzyskania zatrudnienia jako wynik kształcenia uzyskuje niespotykaną dotychczas rangę;
- osiągnięcie takich wyników w praktyce kształcenia niewątpliwie wymaga modyfikacji w organizacji i przebiegu procesu kształcenia, a szczególnie wykorzystania odpowiednich ku temu metod i środków wspomagających kształcenie.

Wzrost znaczenia metod aktywizujących w procesie kształcenia

Potrzeba wielostronnego rozwijania osobowości studentów i osiągnięcia przedstawionych już, pożądanych wyników kształcenia uniwersyteckiego, wymaga odpowiednich ku temu metod kształcenia. Niezbędne okazują

się metody umożliwiające proces kształcenia i uczenia się „całą osobą”, a więc wymagające aktywnego udziału zarówno sfery poznawczej, jak i pozapoznawczej – afektywnej i psychomotorycznej. W związku z tym wzrastającego znaczenia nabierają metody kształcenia wielostronnego, wdrażające do samodzielnego pozyskiwania wiedzy, kształtujące aktywność twórczą, ale także wzmagające rozwój personalny.

W polskiej literaturze dydaktycznej pojęcie metoda kształcenia (nauczania–uczenia się) jest określana przez dydaktyków w zbliżony sposób [Bereźnicki, 2001, s. 98]. W ujęciu W. Okonia [1998, s. 269; 1973, s. 175] metoda kształcenia, to „wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczących się, realizowanych świadomie w celu spowodowania zmian w osobowości uczących się”. Jej wartość, zależy przede wszystkim od tego, „czy i w jakim stopniu wywołuje i utrzymuje aktywność, samodzielność i zaangażowanie uczących się” [Okon, 1992, s. 121].

Literatura zawiera wiele propozycji typologii metod nauczania opracowanych m.in. przez B. Nawroczyńskiego, K. Sońnickiego, W. Okonia, Z. Zborowskiego, Cz. Kupisiewicza, W. Zaczyńskiego, J. Pólturzyckiego, a także innych i są one znane. Wyodrębniono je przy uwzględnieniu różnych kryteriów.

Wydaje się jednak, że najbardziej zaawansowanym teoretycznie i odpowiadającym aktualnym potrzebom praktyki kształcenia jest podział W. Okonia [1996] wynikający z teorii kształcenia wielostronnego, uwzględniający wiele odrębnie stosowanych kryteriów. Wymienionym w tej teorii strategiom nauczania i uczenia się odpowiadają cztery grupy metod: podające, problemowe, eksponujące i praktyczne, które umożliwiają przyswajanie nowej wiedzy, jej odkrywanie, przeżywanie i działanie. Poszczególne metody charakteryzują różnorodne czynności nauczyciela i uczniów, a właściwością szczególną każdej z nich jest wyraźna przewaga pewnego rodzaju aktywności nad innymi.

W kształceniu uniwersyteckim stosowane są metody podające. Ich przykładem są wykłady kursowe i monograficzne (będące jednocześnie formami organizacyjnymi kształcenia). Wykłady kursowe wprowadzają studentów w sposób systematyczny w daną dyscyplinę, a monograficzne służą do prezentacji wybranych zagadnień badawczych, eksponują kwestie metodologiczne i wprowadzają studentów w proces badawczy. Oba mogą przybrać charakter wykładu konwencjonalnego lub nowoczesnego. Tradycyjny wykład konwencjonalny jest aktualnie formą dominującą, pełni głównie funkcję informacyjną – polega na przekazie określonego

zasobu informacji. „Jego największym mankamentem jest brak sprzężenia zwrotnego między nauczycielem i studentami” [Denek, 1999b, s. 217], co oznacza brak aktywności i tylko bierny odbiór przez słuchaczy. Wydaje się jednak, że umiejętne stosowanie podających metod w kształceniu uniwersyteckim wskazuje na ich duże możliwości w zakresie zwiększania aktywnego uczestnictwa studentów w procesie kształcenia.

Szczególne znaczenie w aktywizowaniu studentów ma wykład problemowy prezentowany w postaci dialogu zewnętrznego, ale także wewnętrznego [Okoń, 1973, s. 192-193], stwarzający szansę nawiązania szerszego kontaktu wykładowcy za studentami, postawienie na jednej płaszczyźnie mistrza i studentów. W ten sposób studenci zyskują możliwość aktywnego, intelektualnego udziału w poszukiwaniu odpowiedzi na postawiony problem, w podążaniu ku prawdzie, ale wykładowca nie posiada jednak kontroli nad jej zakresem i skutkiem. Zapewnia to wykład konwersatoryjny wymagający naprzemiennej aktywności wykładowcy i bezpośredniej działalności samych studentów, która jest skierowana na rozwiązywanie problemów teoretycznych lub praktycznych. Jego istotą jest zbliżenie przebiegu wykładu do procesu badawczego i – jak akcentuje W. Okoń [1973, s. 196] – „przekształcenie tradycyjnego procesu przyswajania gotowej wiedzy w badawczo-odkrywczą pracę studentów”.

Ponadto, aktualnie w praktyce kształcenia uniwersyteckiego obserwuje się działania mające na celu unowocześnienie wykładu konwencjonalnego poprzez „uświadamianie studentom celów dydaktycznych wykładu, operacjonalizację celów kształcenia, dobór i układ treści, metod i środków zapewniających taki przebieg wykładu, który wpływa na aktywizację studenckiego audytorium” [Denek, 1999b, s. 218]. Osiągnięcie takiego celu umożliwia także zmiana jego toku polegająca na przejściu z wykładu informacyjnego na problemowy lub konwersatoryjny. Warto tu jednak zwrócić uwagę, że chociaż są duże możliwości aktywizacji studentów podczas wykładu, to ich wykorzystanie zależy w dużym stopniu od nauczyciela akademickiego, jego inicjatywy, pomysłowości i odpowiedzialności.

Stosowanie metod problemowych w kształceniu uniwersyteckim ma szczególne znaczenie, łączy bowiem ważne cechy uczenia się przez odkrywanie – aktywność badawczą studentów, samodzielne pozyskiwanie wiedzy, a także strukturalne ujmowanie wiedzy o rzeczywistości [Okoń, 1973, s. 154-160]. Aktywność badawcza jest rezultatem określonej sytuacji i powoduje formułowanie problemów, hipotez, ich weryfikację poprzez wykorzystanie operacji umysłowych i praktycznych. Samodzielność w dochodzeniu do nowej dla studentów wiedzy wyraża się w zdobyciu wiedzy, która

jest efektem rozwiązania problemu, ale także tej, którą pozyskują w toku jego formułowania, rozwiązania i weryfikacji. W zależności od dyscypliny studiów problem rozwiązywany przez studentów może być strukturą o niepełnych danych. Podejmując trud rozwiązania problemu studenci muszą postrzec całą strukturę, wyodrębnić elementy znane, związki między nimi i poszukiwać brakujących, by uzupełnić tę strukturę.

Istotne znaczenie dla wzrostu efektywności procesu kształcenia ma wzbogacanie jego przebiegu przez stosowanie metod eksponujących, wywołujących przeżywanie przez studentów przyswajanych treści [Okoń, 1973, s. 150-152], a tym samym wyzwalających ich aktywność wewnętrzną – intelektualną, ale także emocjonalną, moralną, estetyczną, duchową.

Przeżycie emocjonalne jest przejawem stosunku do pewnych wartości, rezultatem głębokiego, wewnętrznego ustosunkowania się studenta wobec określonych faktów, zjawisk, procesów, problemów, także ludzi, ich czynów i wywołuje postawę zaangażowania w poznawane treści, ich aprobatę lub negację. Treści, które student przeżywa sytuują się głęboko w jego świadomości. Dlatego poznanie przez przeżywanie ma ogromne znaczenie dla rozwoju osobowości studenta, rozbudza uczucia wyższe, wprowadza w świat wartości, pojmowanie prawdy, dobra i piękna, uczy formułowania własnej oceny i wartościowania. Warto podkreślić też przydatność metod eksponujących dla realizacji pozapoznawczych, głównie afektywnych celów kształcenia.

Praktyczne metody kształcenia w procesie dydaktycznym wywołują aktywność wewnętrzną i zewnętrzną studentów, umożliwiają łączenie teorii z praktyką, nabywanie praktycznych umiejętności. Tego rodzaju metody kształcenia nabierają aktualnie wzrastającego znaczenia, ponieważ od absolwentów uczelni oczekuje się wiedzy i umiejętności prezentowanych w działaniu, a nie w teorii.

Stosowanie metod kształcenia wielostronnego w praktyce uniwersytetu wymaga od studentów wielostronnej aktywności – poznawczej, intelektualnej, emocjonalnej, moralnej, motorycznej, a więc umożliwia holistyczne, całościowe uczenie się. Dla studentów oznacza to lepsze, pełniejsze, dokładniejsze poznawanie, zrozumienie, trwalsze usytuowanie nowej wiedzy w systemie dotychczasowej, jej operatywność, a także umiejętność praktycznego zastosowania, co jest efektem zaangażowania w procesie kształcenia wielu zmysłów. Jednocześnie stosowanie tych metod przez nauczycieli akademickich wymaga także od nich większej aktywności, podejmowania bardziej różnorodnych, wielokierunkowych działań, wykorzystywania w procesie kształcenia każdej z nich, ponieważ nawzajem się

uzupełniają. Jednak o skuteczności procesu kształcenia decyduje wybór odpowiedniej metody w danej sytuacji dydaktycznej, a także stosowanie bogatego ich repertuaru [np. Reigeluth, 1999, s. 20; Lewowicki 1988, s. 88].

Przejawem wielostronnego rozwijania osobowości studentów jest także wdrażanie ich do samodzielnego pozyskiwania wiedzy, a także kształtowanie ich aktywności innowacyjnej i twórczej. Wśród metod samodzielnego zdobywania wiedzy, wzbudzających aktywność twórczą studentów F. Bereźnicki [1998, s. 95] wymienia następujące: kształcenie problemowe, dydaktyczne gry problemowe, metody heurystyczne.

Kształcenie problemowe sprzyja samodzielnemu zdobywaniu wiedzy, zapewnia lepsze efekty w nabywaniu wiedzy, ale jednocześnie rozwija kreatywne myślenie, które jest niezbędne w formułowaniu problemów, hipotez, poszukiwaniu adekwatnych sposobów ich weryfikacji. Wzbogaceniem efektywności kształcenia problemowego jest wykorzystanie różnorodnych technik myślenia twórczego umożliwiających rozwijanie umiejętności twórczych, wyszukiwanie niestandardowych rozwiązań [np. Góralski, 1980].

Potrzebę wykorzystywania w procesie kształcenia w szkole wyższej gier dydaktycznych, wskazuje coraz więcej badaczy, [np. Tosey, 2002, s. 110-111; Reigeluth, 1999, s. 22; Kruszewski 1988, s. 185-212]. Należą one do problemowych metod kształcenia i jak stwierdza K. Kruszewski [1988, s. 186] „organizują treści kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, zdarzeń lub procesów w celu zbliżenia procesu poznawczego do poznania bezpośredniego, będącego rezultatem osobistego doświadczenia”. Ich stosowanie w procesie kształcenia umożliwia wielostronną aktywność studentów, kształtowanie postaw wobec określonych zjawisk lub wartości, a więc służą osiągnięciu celów w sferze emocjonalnej, także społecznej – poprzez rozwijanie umiejętności prowadzenia negocjacji, dyskusji, przekonywania audytorium, a jednocześnie pełnią znaczącą rolę w rozwoju sfery poznawczej – kształtują umiejętność myślenia twórczego, giętkiego i płynnego. Najbardziej przydatne w procesie kształcenia studentów są metody sytuacyjne, symulacyjne, a także metoda zwana „burzą mózgów” (uznawana także za metodę heurystyczną). Jednak, jak słusznie zauważa K. Kruszewski [1988, s. 212] „wykorzystanie ich możliwości w procesie kształcenia zależy od zmiany nawyku, cechującego jeszcze wielu nauczycieli, tzw. konwencjonalnego prowadzenia procesu kształcenia”.

Metody heurystyczne stosowane w procesie kształcenia są kolejnym sposobem pobudzającym aktywność twórczą studentów, a szczegól-

nie myślenie. Ten walor metod heurystycznych spowodował, że w ostatnich latach coraz częściej na świecie [np. Brownhill, 2002; Reigheluth, 1999], ale także w Polsce [np. Limont, 1994; Góralski, 1989, Nęcka, 1989] podkreśla się ich przydatność w nowoczesnie pojmowanym procesie kształcenia. Istotą metod heurystycznych jest „dochodzenie do nowych pomysłów rozwiązania danych zagadnień poprzez weryfikację hipotez” [Okoń, 1992, s. 69].

A. Góralski [1989, s. 12] wyodrębnia trzy grupy metod heurystycznych:

- refleksyjne, które charakteryzuje dążenie do zrozumienia istoty twórczego rozwiązywania zadań oraz do odkrywania sposobów uczenia się i nauczania: metoda Sokratesa, Kartezjusza, Poly’ego i podejście systemowe;
- pragmatyczne, których inspiracją są potrzeby praktyki wynalazczej: analiza morfologiczna, „burza mózgów”, macierz eksploracji, synektyka i algorytm rozwiązywania zadań wynalazczych;
- informatyczne, wykorzystujące środki i metody informatyki.

Metody heurystyczne stosowane w praktyce kształcenia wspomagają rozwój myślenia twórczego, którego przejawem jest umiejętność przewyższania nawyków myślowych, nietypowych rozwiązań, poddawania w wątpliwość tego, co oczywiste i pozornie pewne, łączenia różnych elementów, dostrzegania ich właściwości, związków między nimi, poszukiwania analogii. Tego rodzaju umiejętności są szczególnie cenne w każdej aktywności człowieka, a ich rozwijanie powinno być wiodącym zadaniem na wszystkich etapach kształcenia, tym bardziej, że jak słusznie akcentuje K. Denek [2002b, s. 124] „złożoność nieustannie zmieniającego się świata wymaga myślenia twórczego i konstruktywnego”.

Warto jednak także zwrócić uwagę na potrzebę wykorzystywania w procesie kształcenia studentów metod, które umożliwiają im nabywanie wiedzy o sobie, poznawanie i rozumienie siebie, uczenie się o sobie, a jednocześnie wspierają rozwijanie kompetencji pozapoznawczych. Ich stosowanie wymaga aktywności studentów, służą bezpośrednio ich rozwojowi personalnemu, doskonałą wewnątrz jednostek, to jakie jednostki są i jak funkcjonują jako ludzie. W zestawie metod poznawania siebie K. S. McCown i A. H. McCormick [1999, s. 555-557] wymieniają następujące:

- dialog i dyskusja umożliwiające poznawanie siebie dotyczą sytuacji mających miejsce w życiu, np. narodzin lub utraty bliskich, świąt, śmierci ulubionego zwierzęcia, sporów z kolegami lub innymi;

- odgrywanie roli dostarcza okazji do stawiania się kimś lub czymś innym, jest pożyteczne do analizy kwestii emocjonalnych, do postrzegania odmiennych punktów widzenia, rozpatrywania alternatyw i odkrywania konsekwencji;
- eksperyment społeczny w poznawaniu siebie jest działaniem zawierającym obserwację pewnej sytuacji, gromadzenie danych, przedstawienie wyników i sformułowanie wniosków; eksponowane są tu pozytywne i negatywne reakcje uczestników, a także interakcje między nimi, analizie podlega ich istota i skutki;
- symulacje są formą zabawy i dostarczają jej uczestnikom wspólnych doświadczeń do dyskusji;
- gry w poznawaniu siebie, to działania wymagające przestrzegania określonych zasad, dostarczające pewnego wyniku, ale niekoniecznie wygrywającego lub przegrywającego. Ujawniają indywidualne i grupowe rozumienie słuchania poleceń, postawy wobec wygrywających, przegrywających i ich skutki;
- kierowanie wyobraźnią jest stosowane w poznawaniu siebie jako pomoc w uzyskaniu przez studenta klarownego rozpoznania i przeglądu szych walorów, personalnych możliwości, zdolności i potencjału, a także ich dotychczasowego wykorzystywania;
- ekspresja przez sztukę jest inną formą komunikacji, która umożliwia poprzez wykorzystanie, np. papieru, rzeźby, rysunku przedstawienie swoich uczuć wewnętrznych, a także tych ujawnianych na zewnątrz;
- prowadzenie studenckich dzienników zapewnia możliwość odnotowywania postępu w zakresie poznawania siebie, swoich sposobów zachowania, rozumienia ich konsekwencji dla siebie i innych.

Potrzeba, a może nawet nakaz wykorzystywania w praktyce metod poznawania siebie, rozwoju personalnego jest również implikacją nowego ujęcia celów kształcenia. Wydaje się, że niezbędnym uzupełnieniem wiedzy jednostki o świecie zewnętrznym jest równie głęboka wiedza o sobie. Poznawanie i rozumienie siebie umożliwia rozumienie innych, jest formą samokształtowania jednostki, w swej istocie jest procesem i tak jak kształcenie nie kończy się nigdy.

Znaczenie racjonalnego wykorzystywania metod kształcenia wielostronnego, gier dydaktycznych, metod heurystycznych i rozwoju personalnego dla pobudzania wielokierunkowej aktywności studentów w procesie kształcenia jest bezsporne. Wykorzystują potencjał tkwiący w każdym studencie, umożliwiają poznanie świata zewnętrznego, ale także siebie przy pomocy wszystkich zmysłów, rozwijają wiele umiejętności poznaw-

czych, emocjonalnych, twórczych, komunikacyjnych, społecznych. Metody aktywizujące w procesie kształcenia mogą przybierać różnorodne formy, obszerny ich zestaw, możliwy do wykorzystania na różnych etapach kształcenia zawiera także opracowanie E. Brudnik, A. Moszczyńskiej i B. Owczarskiej [2000].

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na jeszcze inny, szczególnie wymiar stosowania metod aktywizujących w kształceniu uniwersyteckim. Ich wykorzystywanie przez nauczycieli w praktyce kształcenia jest wspaniałą okazją do pełniejszej realizacji ich misji. Umożliwia bowiem nie tylko wielokierunkowy przekaz, ale także wielostronny, wielozmysłowy odbiór przez studentów wartości konstytutywnych uniwersytetu, które nauczyciele akademicy cenią i którym służą – m.in. prawdy, wolności, tolerancji i innych.

Technologiczne wspomaganie kształcenia

Znaczącym uzupełnieniem realizacji procesu kształcenia we współczesnym uniwersytecie jest wykorzystywanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, wspomagających przebieg i zwiększających jego efektywność. Wprawdzie, jak zauważa K. Wenta [2001a, s. 283-284] „w życiu polskich szkół wyższych, w zasadzie aż do ustrojowego przełomu z 1989 r. technologia kształcenia nie zadomowiła się na dobre w uczelniach i nie zmodernizowała dydaktyki akademickiej (...), to jednak nowoczesna technologia kształcenia zdecydowanie się różni od swojego pierwowzoru z lat minionych”.

Stosowanie nowoczesnych technologii nabiera wrastającego znaczenia w edukacji akademickiej, w pracy nauczyciela akademickiego i studentów, we wspólnym dążeniu do osiągnięcia pożądanego celu i wyników kształcenia. Warto jednak podkreślić, że wykorzystywanie potencjału technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie kształcenia uniwersyteckiego dostarcza nie tylko wielu możliwości i obiecujących perspektyw, kreuje otwarte środowisko kształcenia, ale powoduje także szereg problemów z ich stosowaniem i ujawnia zagrożenia.

Rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, telekomunikacji, sieci komputerowych, technologii multimedialnych, Internetu umożliwia wzrost elastyczności i innowacyjności w kształceniu i uczeniu się, a także realizację szeregu usług.

Przejawem elastyczności i innowacyjności jest poszerzenie dostępu, pokonywanie barier dotyczących odległości i wyboru czasu uczenia się zapew-

nianie nowych możliwości dla jednostek i grup, tworzenie mechanizmów kreowania i rozpowszechniania nowych „narzędzi” uczenia się [np. Holford, Black, 2001, s. 157]; umożliwienie nowych sposobów kształcenia i uczenia się w różnych instytucjach, w tym w uniwersytetach, znajdujących się fizycznie w różnych miejscach, krajach, kontynentach, strefach czasowych [np. Juszczyk, 2002, s. 185]; ułatwianie interakcji z innymi uczącymi się i nauczycielami (np. grupy dyskusyjne, poczta głosowa, wideokonferencje).

Technologie informacyjne umożliwiają w kształceniu asynchroniczne uczenie się, niezależne od miejsca, czasu. Budynek uczelni staje się jednym z wielu miejsc uczenia się. Ich zaletą jest, jak podkreśla H. M. Williams [1999, s. 70] „nie tylko poszerzanie źródeł uczenia się, ale także możliwości uniwersytetów, ich wydziałów, katedr, instytutów i jednocześnie poprawa jakości studenckiej nauki, kontaktów studenta z nauczycielami i współpracą między uniwersytetami”.

Nowe technologie pozwalają nie tylko na dostęp do informacji i wiedzy, ale także umożliwiają indywidualizację kształcenia i uczenia się – jednostka może uczyć się tego, co chce, zgodnie z własnym tempem i w czasie dla niej najbardziej odpowiednim, dokonując wyboru odpowiednich jednostek lub modułów uczenia się [np. Jarvis, 2001b, s. 37; Holford, Black, 2001, s. 159].

Atrakcyjność nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych odzwierciedla również różnorodność usług oferowanych przez Internet [Juszczyk, 2001, s. 325]. Są to m.in.:

- poczta elektroniczna;
- zdalna praca (telnet) na innym komputerze, zwykle o dużej mocy obliczeniowej;
- przysyłanie plików między komputerami;
- dostęp do baz danych różnych instytucji i bibliotek, min. Archie, Wais;
- łączność między uczestnikami w postaci komunikatów, wymiany informacji i dyskusji w grupach na określony temat – listy i grupy dyskusyjne;
- CU-SeeMe – „Widzę Ciebie – widzisz mnie”;
- udostępnianie sieciowych serwisów informacyjnych, np. Web Gopher, WWW;
- telematyka – edukacja zdalna przez Internet;
- projekt Gutenberg – udostępnianie wersji elektronicznej książek i dokumentów;
- NetMeeting – spotkanie przez sieć, jest to zestaw aplikacji i składników sieciowych, które umożliwiają komunikacje głosową, wideo i przysyłanie danych przez Internet.

Wskazane możliwości wykorzystywania potencjału nowoczesnych technologii w kształceniu uniwersyteckim kreuje nową rzeczywistość edukacyjną – otwarte środowisko kształcenia i uczenia się. Charakteryzuje je zmiana roli nauczyciela akademickiego, indywidualizacja procesu kształcenia i uczenia się; wykorzystywanie różnorodnych możliwości technologii informacyjnych i Internetu w badaniach naukowych, w procesie kształcenia i uczenia się; współpraca wielu uniwersytetów, różnych instytucji i organizacji, której celem jest ciągłe doskonalenie nowoczesnych technologii oraz optymalizacja ich wykorzystywania w edukacji.

Otwarte środowisko kształcenia i uczenia się odzwierciedlają wciąż powiększające się możliwości technologii informacyjnych, komunikacyjnych i Internetu. Internet – globalna sieć komputerowa łącząca komputery, umożliwia nie tylko przesyłanie różnego rodzaju informacji tekstowych, graficznych, dźwiękowych, także w postaci animacji, wideo, ale również wielokierunkowe połączenia między jej użytkownikami. Dzięki tym łączom posiadają dostęp do zasobów informacyjnych zawartych w różnych węzłach sieci, mogą poszukiwać i wymieniać informacje, pliki, obrazy, przetwarzać je w swoich komputerach, a także prowadzić ze sobą dialog, korespondować poprzez pocztę elektroniczną.

Są także możliwości organizowania telekonferencji [Juszczak, 2001, s. 327] będącej symulacją komunikacji bezpośredniej w przypadku, gdy członkowie grupy nie znajdują się w tym samym miejscu, w tym samym czasie, poprzez pośrednictwo technologii telekomunikacyjnej.

Wykorzystanie w procesie kształcenia przedstawionych w skrócie możliwości technologii informacyjnych i Internetu wymaga zmiany roli nauczyciela akademickiego. Jego dominacja w przekazie wiedzy powinna ustępować stymulacji i aktywizacji twórczych poszukiwań studentów, którym nauczyciel staje się niezbędny jako animator, przewodnik i instruktor wskazujący sposoby poszukiwania odpowiedzi na nurtujące studentów pytania, ale także jako osoba formułująca problemy otwarte. Nauczyciel akademicki jest zatem zobowiązany do udzielania pomocy studentom w posługiwaniu się nowoczesnym sprzętem audiowizualnym i komputerowym, służenia swoją wiedzą i doświadczeniem, zachęcania studentów do odkryć i do działania.

Możliwości nowoczesnych technologii i zmiana roli nauczyciela stwarzają korzystne warunki do indywidualizacji procesu kształcenia i uczenia się. Wykorzystanie komputerów i Internetu w procesie kształcenia i uczenia się stymuluje twórcze działania [Siemieniecki, 1996], rozwija zainteresowania studentów, umiejętności poznawcze, uświadamia interdyscypli-

narność wiedzy, zachęca do zadawania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi.

Z punktu widzenia potrzeb uniwersytetu szczególne znaczenie ma wykorzystywanie technologii informacyjnych i Internetu dla uprawiania nauki i kształcenia.

Nowoczesne technologie ułatwiają tworzenie, przechowywanie, aktualizowanie i przekaz wiedzy, co posiada tym większe znaczenie, że badania naukowe prowadzone w uniwersytetach mają wymiar ponadnarodowy. Internet umożliwia szybką wymianę informacji, ściślejszą współpracę między uniwersytetami, podejmowanie wspólnych projektów badawczych, dyskusji interdyscyplinarnych, a także zaczyna radykalnie zmieniać sposób publikacji naukowych. Rozwój badań i wiedzy zależy aktualnie w dużym stopniu od technologii informacyjnych, np. komputery wykorzystywane są do stymulowania zjawisk fizycznych, sieci łączą badaczy w wirtualnych laboratoriach, zapewniają natychmiastowy kontakt laboratorium współpracującym ze sobą, możliwość korzystania z bibliotek poprzez Internet zapewnia pracownikom uniwersytetu i studentom dostęp do zasobów wiedzy i informacji w skali dotychczas niespotykanej.

Możliwości wykorzystania Internetu w kształceniu studentów są ogromne [np. Juszczak, 2001, 2000; Tadeusiewicz, 2000; Półturzycki, 2001] i jak podkreśla R. Tadeusiewicz [2000, s. 15] „korzystanie z nich jest cywilizacyjnym obowiązkiem nauczycieli”. K. Wenta [2001b, s. 64] wskazuje na zróżnicowane obszary stosowania technik informacyjnych podczas studiów, np.:

- poszukiwanie materiałów merytorycznych lub metodologicznych za pomocą Internetu, sieci środowiskowej i lokalnej;
- przesyłanie pakietów informacyjnych i rozpakowywanie, ich zapis, przechowywanie i przetwarzanie;
- opracowywanie celów i zadań merytorycznych w postaci redagowania tekstów, wykonywania rysunków;
- korespondencja elektroniczna oraz uczestnictwo w sieciowych grupach dyskusyjnych;
- diagnozowanie nowych programów komputerowych;
- przygotowywanie materiałów do projekcji multimedialnej i inne.

Zestaw korzyści wynikających z użytkowania Internetu w kształceniu wymienia także S. Juszczak [2001, s. 326-327]: „wykorzystanie istniejących danych i innych materiałów użytecznych pod względem dydaktycznym, umieszczonych na różnych serwerach pozwala studentowi uzyskać wielostronną charakterystykę analizowanego problemu i wzbogaca wiedzę

zarówno przedmiotową, jak i związaną z biegłym posługiwaniem się nowoczesnymi środkami technologii informacyjnych (...); sieć zapewnia dostęp do wyspecjalizowanych programów edukacyjnych, wspomagających proces kształcenia i umożliwiających samodzielną kontrolę wiedzy przez studenta; sieć prezentuje także wydawnictwa i pełne teksty podręczników, które bez użycia tego medium mogą być trudno dostępne dla studentów”.

Podobne ujęcie możliwości Internetu, z punktu widzenia rozwiązań ważnych dla systemu kształcenia przedstawia J. Pólturzycki [2001b, s. 103] i wymienia następujące:

- „szybkie przesyłanie korespondencji między dowolnymi użytkownikami sieci, co określa się pocztą elektroniczną (e-mail);
- rozsyłanie informacji dla grup użytkowników zarejestrowanych na serwerze, są to tzw. listy dyskusyjne (mailing list);
- interakcyjna praca na odległych komputerach, korzystanie z katalogów bibliotecznych, baz danych (telnet);
- bezpośrednią komunikację między użytkownikami pracującymi na dowolnych komputerach sieci;
- tworzenie grup zainteresowań wymieniających między sobą wiadomości bądź opinie na tematy formułowane przez członków grupy;
- badanie pracy sieci: sprawdzanie danych użytkowników, badanie obciążenia węzła;
- badanie zasobów sieci: dostęp do ośrodków, uzyskiwanie informacji o ścieżkach dostępu do plików i adresach ośrodków komputerowych;
- łatwy dostęp do odmiennych struktur plikowych, zbiorów zapisanych przez różne systemy operacyjne;
- zdalną transmisję zbiorów tekstowych i binarnych z zachowaniem poprawności transmisji;
- odszukiwanie zasobów sieciowych za pomocą systemu informacyjnego Archie i odbieranie dokumentów z publicznych baz danych”.

Jednak, jak cytowany autor zauważa ten bogaty zestaw możliwości technologicznych i edukacyjnych nie został jeszcze należycie wykorzystany. Nie wszystkie jeszcze uczelnie prowadzą zorganizowane kształcenie z wykorzystaniem możliwości Internetu, ale sieć ta istnieje, rozwija się i jest coraz szerzej wykorzystywana przez instytucje naukowe oraz edukacyjne.

Przejawem rozwijania sieci, ale także współpracy wielu uczelni i uniwersytetów (niektórych także z Polski, np. Politechniki Warszawskiej) jest realizacja projektu Socrates ERASMUS, pt. THENUCE+ Thematic

Network+ in University Continuing Education (sieć tematyczna w zakresie kształcenia ustawicznego), którego celem jest stworzenie wielodyscyplinarnej sieci międzyuczelnianej dla potrzeb kształcenia ustawicznego. Uczestniczy w nim 167 szkół wyższych, 4 narodowe sieci kształcenia ustawicznego (Niemcy, Finlandia, Francja, Wielka Brytania) 2 europejskie sieci uniwersyteckie (CRE i EUCEN) oraz 7 szwajcarskich sieci uczelnianych. Sieć taka „pozwoliłaby na rozpoznanie, badania i analizy w zakresie kształcenia ustawicznego w szkołach wyższych i uniwersytetach, co jest warunkiem dalszego ich rozwoju” [Wenta, 2002b, s. 166]. Są i inne przykłady takiej współpracy [np. Wenta, 2001, s. 286], dostarczających nowych możliwości finansowania projektów międzynarodowych z zakresu kształcenia otwartego i na odległość oraz wykorzystania technik informacyjnych i komunikacyjnych w kształceniu.

Warto też wskazać projekt Internet 2, będący odpowiedzią na przeciążenie Internetu, w którym uczestniczy ponad 110 amerykańskich uniwersytetów, agencje federalne oraz firmy teleinformatyczne, którego celem jest m.in. przyspieszenie międzyuczelnianej wymiany informacji. S. Juszczak [2001, s. 325] przytacza opinię znawców, którzy twierdzą, że „realizacja tego projektu urzeczywistni wizję «wirtualnych uniwersytetów»; zapewni studentom swobodny dostęp do wiedzy, a wykładowcom umożliwi budowanie programów kształcenia opartych na ich doświadczeniu, najnowszych badaniach i konsultacjach audiowizualnych z autorytetami światowymi; wszystkie opracowania naukowe publikowane będą wyłącznie w supersieci komputerowej. Biblioteki uniwersyteckie staną się wkrótce multimedialnymi serwisami sieciowymi. Powstaną też wirtualne laboratoria, dzięki którym będzie można prowadzić symulacje na najdoskonalszych komputerach”.

Zatem istnieją duże możliwości nowoczesnych technologii i Internetu, wiele korzyści wynikających z ich stosowania w procesie kształcenia i uczenia się, obiecujące perspektywy. Jednak obok walorów trzeba dostrzegać także niewątpliwe problemy. Wiele z nich jest przeciwnym obliczem wspomnianych korzyści, stwarzają zagrożenia dla praktyki stosowania nowoczesnych technologii w edukacji, nie dla jej ideałów.

Problemy i zagrożenia wynikające z wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie kształcenia i uczenia się związane są nie tylko z przedmiotową stroną takich działań, ale także dotyczą uczestniczących w nich podmiotów, osób uczących się i nauczycieli. Wśród szczególnie znaczących wymienić można następujące:

- koszty związane z dostępem do sieci; z zakupem odpowiedniej ilości sprzętu komputerowego, jego oprzyrządowania, potrzebą

- stałej wymiany i aktualizacji. Problemy finansowe wielu uczelni w Polsce powodują, że – jak podaje K. Wenta [2002b, s. 165] – dostępność do Internetu poprzez sieć uczelnianą jest minimalna i wynosi od 80 do 1000 studentów na jedno stanowisko;
- koszt przygotowania i aktualizacji materiałów wykorzystywanych przez technologie informacyjno-komunikacyjne jest wysoki. Z tego powodu Uniwersytet Otwarty w Wielkiej Brytanii ogranicza zakres usług dla studentów, a inne, np. Uniwersytet Otwarty w Hong Kongu często dokonują zakupu materiałów pierwotnie autoryzowanych przez uniwersytety w Europie, USA i Australii, co wymaga poprawek i uzupełnień, ale jest źródłem oszczędności [Holford, Black, 2001, s. 163];
 - przygotowywanie nowych materiałów i aktualizacja wcześniejszych jest nie tylko kosztowna, ale i złożona. Wymaga zaangażowania nie tylko osób będących ekspertami w danym przedmiocie, ale także osób posiadających umiejętności projektowania kształcenia, grafiki, animacji, edytorskie i inne, a koszt pozyskania takich kadr jest wysoki. Wiele materiałów dezaktualizuje się szybciej niż po upływie pięciu lat. „Uczenie się wspomagane komputerowo może kosztować powyżej 50 tys. funtów za godzinę takiej nauki” [Holford, Black, 2001, s. 163];
 - interaktywne, bezpośrednie wspieranie uczących się, umożliwiane przez nowoczesne technologie dla nauczyciela akademickiego oznaczają dodatkowe obciążenie czasowe i potrzebę szybkiej reakcji. W istocie, podczas gdy koszty przygotowania materiałów nie zależą od liczby studentów (choć duża liczba studentów oznacza niższy koszt jednostki), to czasowe koszty interaktywnego wsparcia wzrastają wraz z liczbą studentów. Wiele uczelni i nauczycieli wskazuje, że potrzeby uczących się wyrażane przez e-mail bardziej absorbują kadry i zasoby niż bezpośrednie spotkania ze studentami;
 - ograniczona jednak w swym wymiarze ludzkim i kulturowym komunikacja między uczestnikami procesu kształcenia i uczenia się. Atmosfera i psychiczny klimat będący rezultatem bezpośrednich kontaktów są znaczącymi czynnikami zwiększającymi motywację, zaangażowanie, a więc i jakość tego procesu. Naturalną potrzebą uczących się jest zwykle pragnienie komunikacji z innymi, a także z nauczycielem. Ponadto niektóre umiejętności, np. współpracy z innymi znacznie łatwiej rozwijają się w obecności nauczyciela lub grupy, a bardzo trudno na dystans;
 - „technologie informacji i komunikowania uprzywilejowują istotę poinformowaną, a nie świadomą; informację, a nie refleksję; wiedzę, a nie mądrość” [Mayor, Binde i in., 2001, s. 305];

- stosowanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych w kształceniu wiąże się z ryzykiem zróżnicowanego dostępu dla niektórych jednostek i społeczeństw, powodując ich społeczne wykluczenie [np. Mayor, Binde i in., 2001, s. 307-314].

Jak wskazano, wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie kształcenia uniwersyteckiego zapewnia wiele korzyści, ale powoduje także pewne problemy i ograniczenia. Tak jak wiele innowacji w kształceniu i uczeniu się, które miały już miejsce w przeszłości, nowoczesne technologie nie rozwiążą wszystkich problemów w tym obszarze.

Technologie informacyjne i komunikacyjne są niezwykle wartościowym źródłem pozyskiwania informacji i wiedzy, szybkim sposobem komunikacji, umożliwiając rozwijanie niektórych, jakże znaczących aktualnie umiejętności. J. J. Duderstadt [1999, s. 42] zauważa, że „nowoczesne technologie będą miały bardzo głęboki wpływ na działalność edukacyjną uniwersytetu i sposób realizacji usług uniwersyteckich”. W moim przekonaniu, powinny być ważnym narzędziem wykorzystywanym w procesie kształcenia przez jego uczestników, uzupełniającym inne, czyniącym ten proces i jego wyniki bardziej skutecznym, wszak jak słusznie podkreślają F. Mayor, J. Binde i in. [2001, s. 319] „edukacja nie może oprzeć się tylko na narzędziach – niezależnie od tego, czy tym środkiem dydaktycznym byłby Internet, podręcznik, czy tablica szkolna, a one nie mogą zastąpić nauczycieli”. Ponadto zauważyć też trzeba, że wyzwaniem jest nie faworyzowanie np. kształcenia „twarzą w twarz” lub tylko przez komputer/Internet, ale jak podkreślają J. Sweeney i in. [2004, s. 311] „znalezienie racjonalnej równowagi poprzez stosowanie obu, aby lepiej wykorzystać ich zalety”.

Przedstawione tendencje zmian w zakresie procesu i wyników kształcenia uniwersyteckiego są następstwem przemian w filozofii edukacyjnej, aksjologii, teleologii, wzrostu znaczenia w edukacji doktryny krytyczno-emancypacyjnej, które to powodując implikacje w obszarze przedmiotowych elementów systemu kształcenia – celów i pożądaných wyników, sposobów ich realizacji – wykorzystywanych metod i środków wspierających kształcenie, kreują jednocześnie nową jakość kształcenia uniwersyteckiego, ale wyznaczają także wymagania dotyczące właściwości i relacji między podmiotami – uczestnikami procesu kształcenia.



III

Uczestnicy procesu kształcenia uniwersyteckiego

Edukacja humanistyczna, krytyczno-emancypacyjna przywraca znaczenie jednostki i jej potrzeb w procesie kształcenia, umożliwia wielostronny rozwój, ale jednocześnie stawia wysokie wymagania uczestnikom procesu kształcenia. Humanistycznie pojmowany proces kształcenia wymaga odpowiedzialności zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów za podejmowane działania i ich skutki, równoprawnych relacji między jego uczestnikami, podmiotowego traktowania studentów, ich aktywności, samodzielności, a także rozwijania procesów samoregulacji w uczeniu się studentów.

Odpowiedzialność uczestników procesu kształcenia

Pojęcie odpowiedzialności ma różne wymiary i odniesienia. „Odpowiedzialność jest zobowiązaniem jednostki do wypełniania wyznaczonych czynności, w sposób w miarę swych możliwości najlepszy (...) mogą one być zawarte w wykazie specyficznych obowiązków, które powinno się wykonać w ramach pełnionej funkcji lub roli” [Pszczółowski, 1978, s. 144]. A zatem przyjęcie roli nauczyciela akademickiego i roli studenta wyznacza odpowiednią odpowiedzialność.

Źródła szczególnej odpowiedzialności nauczyciela akademickiego tkwią w wartościach konstytutywnych uniwersytetu, w którym pracuje i realizuje wytyczoną przed laty misję. Wydaje się, że to właśnie odpowiedzialność cechująca etykę nauczyciela akademickiego warunkuje rzeczywistą realizację wartości uniwersytetu – prawdy, wolności, tolerancji, a także innych.

Etyka nauczyciela akademickiego, jak wskazuje A. M. de Tchorzewski [1999, s. 73-75] to „ogół zasad i norm postępowania moralnego na drodze szukania i krzewienia prawdy”. Jego obowiązkiem jest służenie prawdzie i kierowanie się nią w życiu. Wypełnianie tej szczególnej powinności przez nauczyciela akademickiego wymaga również szczególnej odpowiedzialności wyrażanej w dialogu, pluralizmie, kompromisie zarówno w aktywności zawodowej, jak i pozazawodowej. Odpowiedzialne spełnianie misji odkrywania i poszukiwania prawdy ściśle łączy się z inną wartością – wolnością.

Wolność jako wartość moralna w działaniu i postępowaniu nauczyciela akademickiego jest „wolnością do”: wyboru obszaru swych zainteresowań, formułowania pytań i sposobu poszukiwania odpowiedzi, kreatywnych działań w pracy naukowej i dydaktycznej, dialogu i współpracy, ale także jest „wolnością od”: narzuconych idei i koncepcji, przedmiotowego traktowania, nieograniczonej władzy nieuznającej praw i wolności, autorytaryzmu. Funkcjonowanie nauczyciela akademickiego w zakresie „wolności do” i „wolności od” jest ściśle związane z jego etyką i odpowiedzialnością za „jakość pracy w sferze badań naukowych i kształcenia.

Tolerancja jest kolejną wartością o szczególnym znaczeniu w postępowaniu i działaniach nauczyciela akademickiego. Oznacza „skłonność do zgody na myślenie, działanie i uczucia inne niż nasze” [Julia, 1992, s. 348]. Najważniejszym czynnikiem w zachowaniach tolerancyjnych jest szacunek i przekonanie, że inni posiadają takie samo prawo do posiadania własnych poglądów, przekonań, własnego stylu bycia.

W pracy nauczyciela akademickiego tolerancja przejawia się w liberalnym stosunku do odmiennych poglądów, w akceptacji prawa innych osób do wyrażania własnych poglądów, różnych stanowisk wynikających z odmiennych koncepcji filozoficznych, o ile opinie te nie przeczą wartościom uniwersytetu, dobru ogólnemu lub jednostki. Granice tak pojętej tolerancji wynikają z odpowiedzialności nauczyciela akademickiego.

Autentyczna tolerancja, zauważa A. M. de Tchorzewski [1999, s. 78], „jako wartość, a zarazem powinność etyczna nauczyciela akademickiego ujawnia się w określonych realiach osobowych (profesor – asystent, profesor – student) związanych z pracą naukowo-badawczą i dydaktyczną, w szczególnym rodzaju wyrozumiałości, kompromisu, empatii (...) życzliwości, wspaniałości, bezinteresowności w dzieleniu się rezultatami własnego myślenia i działania”.

Urzeczywistnianie w praktyce uniwersytetu wskazanych wartości – prawdy, wolności, tolerancji przenika wszystkie, często bardzo złożone

działania i sytuacje, których doświadcza nauczyciel akademicki i jest warunkowane jego odpowiedzialnością. Wynika stąd, że odpowiedzialność ta jest wielowymiarowa w swym zakresie i w skutkach.

Trafne ujęcie złożoności odpowiedzialności, której doświadcza człowiek odnaleźć można w poglądach R. Ingardena [1972, s. 78], który proponuje odróżnić tu cztery następujące sytuacje:

1. Ktoś ponosi odpowiedzialność za coś, albo inaczej mówiąc jest za coś odpowiedzialny (ponoszenie odpowiedzialności).
2. Ktoś bierze odpowiedzialność za coś (podejmowanie odpowiedzialności).
3. Ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności (pociąganie do odpowiedzialności).
4. Ktoś działa odpowiedzialnie (działanie odpowiedzialne).

Warto zauważyć, że dokonanie transpozycji tych sytuacji do doświadczeń nauczyciela akademickiego wymaga ich szerszego ujęcia, nie tylko odpowiedzialności w sferze sytuacyjnej, przedmiotowej – za coś, ale także personalnej, podmiotowej – za kogoś.

Takie ujęcie występuje u A. M. de Tchorzewskiego [1999, s. 77], który podkreśla, że można wyróżnić co najmniej cztery różne sytuacje wskazujące na odpowiedzialność moralną nauczyciela akademickiego, który:

1. „Ponosi ją za działania i postępowanie, którymi kieruje się z racji roli, funkcji i zadań jemu przypisanych.
2. Podejmuje, bierze ją na siebie ze względu na wewnętrzne poczucie.
3. Pociągany jest do niej w przypadku świadomego odstąpienia lub łamania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego.
4. Kieruje się normami postępowania, które sugerują przewidywane skutki”.

Natomiast w sferze personalnej odpowiedzialności nauczyciela akademickiego cytowany autor wskazuje:

1. „Odpowiedzialność za wyniki badań teoretycznych i empirycznych służące poszukiwaniu prawdy.
2. Odpowiedzialność wobec studentów za rzetelność w przekazywaniu im wiedzy naukowej i wskazywania dróg dalszego jej poszukiwania.
3. Odpowiedzialność osobista wobec zespołu pracowników i wszystkich reprezentantów uprawianej dyscypliny za własne działania kompletne i zgodne z kwalifikacjami.
4. Odpowiedzialność wobec samego siebie za należyte wykonywanie zadań zawodowych zgodnie z przyjętymi standardami w nauce”.

Nauczyciel akademicki pełni funkcje naukowe, ale także dydaktyczne i wydaje się, że odpowiedzialność moralna za wypełnianie tych pierwszych została szczególnie wyeksponowana przez A.M. de Tchorzewskiego.

A zatem warto podjąć próbę sprecyzowania odpowiedzialności moralnej w obszarze wypełniania przez nauczyciela akademickiego funkcji dydaktycznej. Proces kształcenia charakteryzuje współuczestnictwo nauczyciela i studentów, a więc i odpowiedzialność z tej racji jest przypisana obu stronom, chociaż nie jest rozłożona równomiernie. Właściwości procesu kształcenia i złożoność interakcji między jego uczestnikami powodują, że odpowiedzialność zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów dotyczy jednocześnie aspektu przedmiotowego (sytuacyjnego) – za coś, jak i podmiotowego (personalnego) – za kogoś. Można więc przyjąć, że nauczyciel akademicki:

1. Jest odpowiedzialny za: wartości przekazywane studentom, kształtowanie ich osobowości, postaw, integralny rozwój sfery poznawczej i pozapoznawczej, przekaz wiedzy i sposobów jej poszukiwania; za planowanie i organizację procesu kształcenia, podmiotowe traktowanie studentów, stymulowanie ich aktywności i samodzielności, kontrolę i ocenę wyników przez nich uzyskiwanych, ale także ewaluację pracy własnej.
2. Podejmuje odpowiedzialność przed samym sobą, studentami, władzami uniwersytetu i społeczeństwem za skuteczność, efektywność i doskonalenie swych działań.
3. Pociągany jest do odpowiedzialności przed władzami uniwersytetu i jego społecznością za nieodpowiednie wypełnianie funkcji dydaktycznej i zachowania sprzeczne ze statutem uniwersytetu.
4. Kieruje się w procesie kształcenia regułami postępowania zgodnymi ze wskazaniami nauki, sztuki kształcenia, potrzebami studentów i społecznyimi.

A więc odpowiedzialność nauczyciela akademickiego za wypełnianie funkcji dydaktycznej jest wielowymiarowa. Inne ujęcie tego rodzaju odpowiedzialności, ale jak się wydaje także odzwierciedlające istotę rzeczy, przedstawia J. Łaskawska [1999, s. 91] pisząc: „odpowiedzialny nauczyciel wie, że:

- w procesie dydaktycznym oddziałuje przede wszystkim na ROZUM oraz WOLĘ, ale i UCZUCIA oraz WYOBRAŻNIĘ osoby;
- gruntem dla formułowania myśli typu: ja chcę, ja pożądam, ja pragnę jest wola osoby (...), zaś dla formułowania wiedzy jest jej ROZUM. WOLA działa w obrębie DOBRA oraz ZŁA, zaś ROZUM – w obrębie PRAWDY i FAŁSZU;

- obydwie władze duchowo-umysłowe są względem siebie komplementarne;
- w edukacji najbardziej pożądaną jest, by w osobie WOLITYWNE DOBRO tworzyło parę z ROZUMNĄ PRAWDĄ, zaś najmniej pożądaną jest, by WOLITYWNE ZŁO tworzyło parę z ROZUMNYM FAŁSZEM”.

Wypełnianie przez nauczyciela akademickiego funkcji naukowej i dydaktycznej wyznacza zakres i złożoność jego odpowiedzialności. Jej szczególny wymiar wiąże się w ostatnich latach z jednostronnością kształcenia uniwersyteckiego, powstaniem rynku edukacyjnego, potrzebą podnoszenia jakości kształcenia, z drugiej zaś ze zmianami dotyczącymi miejsca i roli uczestników procesu kształcenia. Oznacza to, że odpowiedzialność za przebieg i wyniki procesu kształcenia spoczywa nie tylko na nauczycielu akademickim, ale także na współpracujących z nim aktywnie studentach. Studenci, „muszą spodziewać się (i być zdolnymi do) przyjęcia odpowiedzialności za własną naukę” [Harvey, 2002, s. 22] i „ponosić odpowiedzialność za to, co uczynili i czego nie dokonali” [Neusner, Neusner, 2000, s. 123].

Funkcjonowanie w roli studenta (podobnie jak i w przypadku nauczyciela) wiąże się również z odpowiedzialnością za wypełnianie przypisywanych tej roli powinności. A zatem można przyjąć, że student:

1. Jest odpowiedzialny za: rozwijanie potencjału swych zdolności i predyspozycji, stopień i sposób wykorzystania możliwości oferowanych przez nauczyciela, za swą aktywność i samodzielność w procesie kształcenia i uczenia się, za kulturę wzajemnych kontaktów i interakcji z nauczycielem i innymi uczestnikami procesu kształcenia.
2. Podejmuje odpowiedzialność przed samym sobą, nauczycielami akademickimi, rodziną i społeczeństwem za swój rozwój, hierarchię wyznawanych wartości, za to jaki jest, co wie, umie, potrafi i do czego jest zdolny.
3. Pociągany jest do odpowiedzialności przed władzami uniwersytetu i jego społecznością za nieodpowiednie wypełnianie roli studenta, nieprzestrzeganie regulaminu studiów i statutu uniwersytetu.
4. Kieruje się w procesie kształcenia pragnieniem wielostronnego rozwoju własnej osobowości, potrzebą nabycia wartości kulturowych, technologicznych i obywatelskich.

Tak więc z przedstawionego ujęcia wynika, że odpowiedzialność studentów wynikająca z pełnionej przez nich roli jest złożona i wielowarstwowa. Interesujące jest, jak postrzegają kwestię odpowiedzialności

studenci. Badania U. Ostrowskiej [1998, s. 18-32] wykazały, że poczucie odpowiedzialności moralnej stanowi dla większości studentów podstawę doświadczania wartości samego siebie i niemożliwe jest do zaistnienia poza wartościami i dlatego studenci sytuują bardzo wysoko odpowiedzialność w swojej hierarchii wartości i do niej w sposób wyraźny aspirują. Jednocześnie młodzież akademicka przedstawiając swoje rozumienie odpowiedzialności przejawiała tendencje do zawężania jego znaczenia, co niewątpliwie pozostaje ważnym zadaniem dla kształcenia akademickiego.

Okazuje się więc, że dla studentów odpowiedzialność jest cenną wartością w ich hierarchii. To właśnie wartości są nieodzownym warunkiem zrealizowania idei odpowiedzialności, tak jak wartości uniwersytetu, którym służą nauczyciele akademicki wyznaczają ich odpowiedzialność.

Chociaż obszary odpowiedzialności nauczyciela akademickiego i studentów są różne, wynikają bowiem z pełnionych ról w procesie kształcenia, to jednak nawzajem się uzupełniają, tworząc komplementarną całość – odpowiedzialność uczestników procesu kształcenia uniwersyteckiego za jego przebieg i wyniki, przed samymi sobą, władzami uniwersytetu i społeczeństwem.

Rola nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia

W edukacji adaptacyjnej, dominującej przez lata, kierowniczą rolę w procesie kształcenia pełnił nauczyciel. Edukacja ta transmitująca wiedzę, „wdrukowująca” wzory zachowań, reprodukująca zastane struktury społeczne [Lewowicki, 1994, s. 24] opierała się na uproszczonej koncepcji człowieka, nie uwzględniała potrzeb jednostki, jej możliwości intelektualnych. Uczeń realizował cele i zadania wskazywane przez nauczyciela, stosował również sugerowane przez niego sposoby działania i postępowania.

Podobna charakterystyka odzwierciedlała również edukację na poziomie wyższym. Nauczyciel akademicki, jak pisze K. Duraj-Nowakowa, „preferował, a często dzieje się tak i nadal [1999, s. 121], umysłową sferę osobowości studenta, przekazywał gotową, autorytarną wiedzę, marginalizował sferę afektywną, jego styl pracy ograniczał twórczy wymiar procesu kształcenia”, a wyniki badań [np. Hajduk, 1993, s. 35] potwierdzały dominację rzeczowych, zadaniowych form kontaktów nauczyciela ze studentami.

Negacja tego rodzaju kształcenia i przyjęcie koncepcji edukacji krytyczno-emancypacyjnej, w której istotnego znaczenia nabiera osoba, człowiek biorący udział w edukacji, jego podmiotowość, godność, indywi-

dualność, potrzeby i dążenia, powodują zmianę roli nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia, utratę funkcji kierowniczych. Nowe relacje w procesie kształcenia określa partnerstwo i współdziałanie dwóch podmiotów – nauczycieli i studentów w osiągnięciu wspólnych celów.

Sytuację dwupodmiotową, w której uczestniczą dwa podmioty W. Hajnicz [1995, s. 24] charakteryzuje następująco:

- „łączna, współzależna aktywność dwóch podmiotów, pozostających w ciągłej interakcji;
- dwukierunkowość wpływów, pochodzących od obu uczestników;
- strukturalizacja sytuacji, która umożliwi koordynację zachowań obu podmiotów w niej działających;
- celowość, czyli znaczenie dla obu podmiotów”.

Wynika stąd, że chociaż rola nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia jest nadal znacząca, to jednak odmienna, wymaga bowiem tworzenia i organizowania środowiska kształcenia skoncentrowanego na uczącym się studencie, na jego możliwościach i potrzebach, przy jego aktywnym i partnerskim współuczestnictwie. Dla dotychczasowej roli i zadań nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia [por. Jaskot, 1996, s. 98-100] oznacza to więc zmiany w następujących kierunkach [Krajewska, 2002a, s. 279; Reigeluth, 1999, s. 18-19]:

- od koncentracji na realizacji programu do koncentracji na umożliwianiu realizacji potrzeb uczących się studentów;
- od koncentracji na przekazie wiedzy do koncentracji na udzielaniu pomocy studentom w jej rozumieniu;
- od koncentracji na kształceniu w sferze poznawczej do wspierania uczenia się w całym bogactwie i we wszystkich formach;
- od kształcenia kierowanego przez nauczyciela do kształcenia kierowanego przez studentów (lub wspólnie z nauczycielem);
- od inicjatywy nauczyciela, jego kontroli i odpowiedzialności za proces kształcenia i jego wyniki do wspólnej inicjatywy, kontroli i odpowiedzialności;
- od utrzymywania takiego samego czasu uczenia się dla wszystkich studentów do umożliwiania każdemu studentowi osiągnięcia pożądanых wyników w czasie, którego potrzebuje.

W takim układzie zmian nauczyciel akademicki przestaje pełnić w procesie kształcenia funkcję kierowniczą, a studenci uwolnieni zostają od funkcji tylko wykonawczej, następuje rekonceptualizacja roli nauczyciela [np. Dały i in., 2004, s. 99-112]. Dotychczasowe relacje ustępują miejsca partnerstwu, w którym „nauczyciel staje się przewodnikiem po

świecie wartości i wiedzy, animatorem i organizatorem jej poznawania” [Denek, 1994b, s. 200]. Nauczyciel i studenci stają się współuczestnikami, współpartnerami w procesie kształcenia. Łączy ich – jak pisze J. Niemiec [2002a, s. 160] „wielostronny i partnerski dialog (...) jako «diada» w kształceniu, będąca w pewnym sensie «trans – aktywnym – kognitywnym – umotywowanym obszarem interpretacji»”. Ich wspólnym celem staje się rozwijanie potencjału tkwiącego w studentach, zwiększanie możliwości uczenia się, a działania przez nich podejmowane w procesie kształcenia powinny być temu podporządkowane.

Dążenie do realizacji takiego celu wymaga od studentów zdecydowanego wzrostu ich aktywności, samodzielności i odpowiedzialności w procesie kształcenia i uczenia się, a od nauczyciela odpowiedzialności w zmianie i zróżnicowaniu podejmowanych działań.

Zadaniem nauczyciela akademickiego staje się raczej inspiracja, stymulacja i ułatwianie uczenia się studentów niż przekaz wiedzy. Jego zadaniem jest, jak akcentuje J. Kłosowski [1993, s. 162] „uprzystępnianie, udostępnianie, umożliwianie, zachęcanie, pomaganie, bycie obecnym, bycie przyjacielem, a nie zalecanie, ustanawianie, postanawianie, wymuszanie, zniewalanie, namawianie, udowadnianie”. Przestaje być „mędrcom na scenie”, a zaczyna pełnić funkcję przewodnika stojącego na uboczu [Reigeluth, 1999, s. 19]. Dlatego działania nauczyciela powinny być ukierunkowane na przekazywanie doświadczeń studentom [Akerlind, 2004, s. 363-376], na udzielanie pomocy i wielostronne wspieranie studentów w rozwoju osobowości, budowaniu ich własnej wiedzy, rozwijaniu umiejętności.

Studenci wymagają wsparcia, zarówno poznawczego, jak i emocjonalnego tak bardzo potrzebnego w doskonaleniu własnej nauki i uzyskiwaniu postępów. Wsparcie poznawcze polega na podjęciu przez nauczyciela takich działań, które pomagają studentom w lepszym rozumieniu poznawanych kwestii, koncepcji, teorii. Równie znaczące dla uczenia się studenta jest wsparcie emocjonalne, które wymaga od nauczyciela wzmocnienia postaw, motywacji, wytrwałości, uczuć i samozadowolenia studentów w procesie uczenia się. Potrzeby wspierania warunkują uczenie się człowieka, są niezależne od jego wieku, a ich znaczenie dla wzrostu skuteczności i efektywności tego procesu eksponuje w ostatnich latach wielu badaczy [np. Reigeluth, Moore, 1999, s. 64].

Proces kształcenia skoncentrowany na studencie, jego możliwościach i potrzebach, w którym równoprawnego znaczenia nabiera rozwój i wykorzystywanie potencjału sfery poznawczej i afektywnej, a jego podmioty

stają się wzajemnie od siebie zależne i współpracują nie tylko w sensie racjonalnym, ale także emocjonalnym, tworzy wartościowe podstawy do nowych relacji między jego uczestnikami, sprzyja wzajemnej komunikacji i zaufaniu.

Zachodzące interakcje „umożliwiają wzajemność brania i dawania, przemienność zajmowania pierwszej i drugiej pozycji w parze, zmienność ról pełnionych w układach interakcyjnych oraz dochodzenie do wspólnych znaczeń” [Hajnicz, 1995, s. 25]. Oparte są bowiem na wewnętrznym zaangażowaniu, wzajemnej wymianie wartości, na dzieleniu się swą wiedzą i dobrami. Nauczyciel akademicki pomagając w realizacji celów studenta zyskuje nowe doświadczenia i doskonali się w wypełnianiu swej misji. Student zaś postrzega nauczyciela jako osobę współpracującą z nim, wspierającą skuteczność jego działań, samorealizację i rozwój, co wzmaga jego motywację do intensyfikowania wysiłku w zakresie poszukiwania, rozumienia, przetwarzania i wykorzystywania wiedzy.

W taki to sposób nauczyciel akademicki i student, jak trafnie stwierdza J. Kłosowski [1993, s. 169] „postrzegają siebie jako osoby, jako podmioty poszukujące prawdy”, rodzi się niepowtarzalny kontakt interpersonalny „Ja – Ty”, który w ujęciu Z. Matulki [1994, s. 33] jest „wzajemnym przekazem z wnętrza jednej osoby do wnętrza drugiej i staje się dialogiem pedagogicznym”.

Zmiana relacji interpersonalnych w procesie kształcenia jest podstawą budowania stosunków współpracy i współdziałania między nauczycielem akademickim i studentami. Współpraca w procesie kształcenia jest działaniem wielopodmiotowym, w którym jego uczestnicy wzajemnie sobie pomagają. Chociaż, jak stwierdza N. Falchikov [2001, s. 50] „autentyczna współpraca wymaga tu zaistnienia odpowiednich warunków – pozytywnej współzależności między podmiotami (muszą uświadamiać sobie, że mogą osiągać swoje cele), bezpośredniej interakcji, indywidualnej odpowiedzialności za osiągnięte cele oraz stałej aktywności i refleksji nad podejmowanym działaniem”, to jednak może dostarczać także licznych korzyści w procesie kształcenia i uczenia się:

- motywuje studentów do intensywniejszego wysiłku;
- umożliwia korzystne interakcje dla studentów o różnym poziomie osiągnięć;
- uczy dostrzegania obiektywizmu w ocenianiu;
- pomaga w powstawaniu nowych pomysłów;
- uczy szacunku dla różnorodności;
- promuje umiejętności komunikacji werbalnej;

- pomaga rozwijać umiejętności wymagane w społeczeństwie i świecie pracy;
- zwiększa odsetek studentów uzyskujących powodzenie w studiach i ogranicza odpad;
- doskonalą efektywność pracy nauczyciela.

Współpraca w procesie kształcenia wymaga od jego uczestników takich metod pracy, które warunkują współdziałanie, a więc dyskusji, dialogu, rozmowy. Ich znaczenie w pracy nauczyciela nie podlega wątpliwości [np. Northedge, 2003, s. 169; Palka, 2003, s. 481; Jaskot, 1997, s. 13]: umożliwiają wzajemne, bezpośrednie kontakty osobowe między uczestnikami procesu kształcenia, uczą wyrażania własnych myśli, sądów, ich uzasadniania, eksponują komunikację pozwalającą nie tylko na wymianę odmiennych poglądów, ale także na znalezienie wspólnego stanowiska, rozbudzają ciekawość intelektualną i zainteresowania, a więc motywują studentów do samodzielnych poszukiwań. Ponadto wytwarzają specyficzny klimat w procesie kształcenia, oparty na wzajemnym szacunku, zaufaniu, życzliwości, co powoduje wzmocnienie wzajemnych partnerskich relacji.

Warto wskazać jeszcze inny, szczególnie powód nakazujący odwołanie się do dyskusji i dialogu w kształceniu uniwersyteckim. Ich stosowanie w procesie kształcenia jest wspaniałym sposobem przekazu studentom wartości konstytutywnych uniwersytetu, umożliwiają bowiem wspólne dążenie ku prawdzie, uszanowanie godności, wolności i autonomii obu partnerów, kształtują postawy tolerancji, zrozumienia, otwartości na inne poglądy.

Podjęcie współdziałania w procesie kształcenia przez jego uczestników w celu wielostronnego rozwoju studentów, ich samorealizacji kreuje nowy styl pracy nauczyciela akademickiego, który umożliwi lepszą realizację jego misji, ale jednocześnie wymaga pewnej wiedzy i wielu umiejętności.

Niezbędną staje się tu wiedza z antropologii filozoficznej i psychologii. Pożądaną jest, jak pisze J. Kłosowski [1994, s. 166], „aby nauczyciel posiadał pogląd na istotę człowieka, postrzegał go jako świadomy i wolny podmiot (...) wiedzę o jego złożonej i wielowarstwowej psychice, mechanizmach wpływających na jego myśli i działania w procesie uczenia się (...) wiedza, a szczególnie mądrość nauczyciela pozwolą mu lepiej zrozumieć człowieka, jego wartość, bogactwo uczuć, nieograniczone możliwości poznawcze”. Konieczne dla nauczyciela akademickiego podejmującego nowy styl pracy w procesie kształcenia okazują się umiejętności w zakresie poznawania celów, potrzeb, zainteresowań studentów, harmonizowa-

nia ich z celami kształcenia uniwersyteckiego, wspierania wielostronnego rozwoju studentów w warunkach współdziałania w procesie kształcenia.

Wydaje się, że potrzeba posiadania takiej wiedzy i umiejętności przez nauczycieli akademickich wynika z istoty kształcenia uniwersyteckiego, które wymaga uprawiania dydaktyki jako nauki humanistycznej. Znajduje także uzasadnienie w opinii S. Palki [2000, s. 68] – „istnieje konieczność uwzględniania w teorii i praktyce kształcenia podejścia humanistycznego, bycia z uczniami (studentami) «na równi», wczuwania się w ich stany psychiczne, analizowania sytuacji z punktu widzenia poszczególnych uczniów (studentów), ich doświadczeń, ambicji, obaw, nadziei, dialogu dydaktycznego, poszanowania podmiotowości nauczycieli i uczniów (studentów)”. Podobne spostrzeżenia wyrażają także inni autorzy [Bielaczyc, Collins, 1999, s. 286] wskazując, że nauczyciel powinien być wrażliwy na potrzeby, zainteresowania i zdolności studentów, poznawać ich mocne i słabe strony.

Umiejętności, których oczekuje się od nauczyciela jest wiele, a najważniejsze wydają się następujące [Krajewska, 2004, s. 320]:

- „diagnozowanie i rozumienie celów, potrzeb i zainteresowań studentów;
- udzielanie pomocy studentom w określaniu ich własnych celów, ich uwzględnianie w celach kształcenia i uczenia się studentów, a także harmonizowanie treści i działań podejmowanych w procesie kształcenia i uczenia się z celami, potrzebami i zainteresowaniami studentów;
- troska o taki układ i ukierunkowanie celów kształcenia, aby eksponowały współpracę w procesie kształcenia i uczenia się;
- zachęcanie studentów do inwestowania wysiłku w aktywność i samodzielność w procesie kształcenia i uczenia się oraz do podejmowania osobistej odpowiedzialności w tym zakresie;
- stosowanie takich działań w procesie kształcenia, które umożliwiają i wspierają inicjatywę studentów, ich ekspresję i wyobraźnię;
- angażowanie się we wspólne podejmowanie decyzji, umożliwianie studentom wyboru sposobów prezentowania własnych umiejętności, a także wykonywania zadań, wymagających różnej aktywności w uczeniu się;
- kreowanie bezpiecznej i przyjaznej atmosfery w procesie kształcenia i uczenia się poprzez okazywanie rzeczywistego zainteresowania i troski o każdego studenta;
- kształtowanie u studentów umiejętności samokierowania swoją nauką, a także osobistych właściwości niezbędnych do utrzymywania pozytywnych relacji interpersonalnych;

- podkreślanie wartości osiągnięć studentów, ich umiejętności i zdolności, ale także znaczenia procesu kształcenia i uczenia się dla ich rozwijania;
- nagradzanie osiągnięć studentów, ale także zachęcanie ich do wspólnej i wzajemnej oceny nagradzania siebie, rozwijania dumy z ich dokonań”.

Wiedza i umiejętności nauczyciela akademickiego we wskazanych zakresach są niezbędne dla tworzenia i organizacji środowiska kształcenia, w którym uczący się podmiot – student zyskuje stosowne dla niego miejsce. Jednak niezależnie od działań podejmowanych przez nauczyciela, to uczący się – studenci muszą odczuwać i mieć świadomość tego, że uzyskują rzeczywiste wsparcie w realizacji swych celów, potrzeb i możliwości. Wydaje się, że bez tego wewnętrznego przekonania studentów o więzi psychicznej łączącej ich z nauczycielem nawet zintensyfikowane działania dydaktyczne i najlepsze programy kształcenia okażą się znacznie mniej efektywne niż mogłyby być.

Tworzenie środowiska kształcenia skoncentrowanego na studencie, aktywnym podmiocie, podejmującym odpowiedzialność za proces i wyniki kształcenia jest zasadniczym wyznacznikiem edukacji krytyczno-emanypacyjnej. Zauważyć jednak należy, że większość sytuacji edukacyjnych nie jest wyłącznie skoncentrowana na nauczycielu lub studencie, ale oscyluje w pewnym punkcie między dwoma końcami tego kontinuum, z których ciężenie ku jednemu nie zawsze jest lepsze od drugiego i zależy od różnych warunków, np. Kto określa cele kształcenia? Kto dokonuje wyboru treści kształcenia? Kto dokonuje wyboru metod i środków kształcenia? Kto rozstrzyga o tym, kiedy są one wykorzystywane? Kto dokonuje ewaluacji działań podejmowanych w procesie kształcenia?

Wydaje się, że znalezienie odpowiedzi na te pytania przez oba podmioty w procesie kształcenia uniwersyteckiego zarysuje obszar ich współdziałania, wzajemnego uzupełniania się, ale także określi racjonalne, oparte na partnerstwie relacje między nimi, ponieważ ich wspólnym celem jest dążenie ku prawdzie, wolności, autonomii i dobru. Dobrze pojęta współpraca w procesie kształcenia wymaga od nauczyciela akademickiego oprócz wielostronnego zaangażowania, także pozytywnej współzależności między podmiotami, a więc podmiotowego traktowania studentów. Z kolei studenci jako podmioty zobowiązani są do zwiększenia swej aktywności i samodzielności w procesie kształcenia.

Podmiotowość, aktywność i samodzielność studentów w procesie kształcenia

Implikacją sygnalizowanej już, nowej filozofii myślenia o edukacji na świecie i w Polsce, a także skutkiem rozwoju koncepcji psychologicznych i teoriopoznawczych są przedstawione już partnerskie interakcje między nauczycielem akademickim i studentami, a jednocześnie wzrost znaczenia podmiotowości, aktywności i samodzielności studentów w procesie kształcenia, które to w istotnym stopniu warunkują te relacje.

Rangę tych kategorii w dydaktyce akcentują także autorzy wielu raportów edukacyjnych i dokumentów: wskazując potrzebę odkrywania, pobudzania i wzmacniania potencjału twórczego każdej jednostki, jej autonomii, wolności myśli, osądu, samodzielności działania [EDUKACJA..., 1998, s. 86 i 96]; dostrzegając rolę jednostki jako najważniejszego uczestnika w procesie kształcenia i w społeczeństwie [BIAŁA..., 1997, s. 51]; podkreślając konieczność traktowania studentów jako partnerów, pobudzania ich podmiotowej kreatywności, wywierania przez nich wpływu na proces kształcenia [ŚWIATOWA..., 1999, s. 14].

Istnieje wiele możliwych ujęć podmiotowości człowieka [Lewowicki, 1994a, s. 57], jednak tu szczególnie przydatne jest jej pojmowanie w psychologii i pedagogice. Na przykład w ujęciu T. Tomaszewskiego [1985, s. 72] „podmiotowość oznacza, że człowiek jest «kimś», że ma określoną tożsamość, że posiada pewną «indywidualność», która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego”. Jest postrzegana jako „dostępna jedynie człowiekowi zdolność uświadamiania sobie faktu podlegania przemianom i wpływania na nie dzięki swym własnym, mniej lub bardziej autonomicznym działaniom” [Pietrasiński, 1987, s. 249-250], a także jako „uświadomiona działalność inicjowana i rozwijana przez jednostkę według własnych wartości i standardów” [Korzeniowski, 1987, s. 39].

Natomiast T. Lewowicki [1994a, s. 59] podejmując próbę odczytania współczesnych znaczeń podmiotowości wskazuje, że „z podmiotowością wiąże się przede wszystkim:

- po pierwsze – istnienie jakiejś struktury wewnętrznej organizacji człowieka (wielostronnie determinowanej, ale kształtowanej również przez jednostkę struktury, zmieniającej się);
- po drugie – związana z tym pewna szczególność (biopsychiczna i społeczna), „indywidualność”, własna „tożsamość” – właściwa określonemu człowiekowi;

- po trzecie – świadomość związków z otoczeniem, rozumienie otoczenia i sytuacji w nim powstających oraz umiejętność formułowania zadań, programów własnej działalności, sposobów działania;
- po czwarte – swoista hierarchia wartości, indywidualne cele, własne standardy;
- po piątą – działalność podejmowana i prowadzona świadomie i zgodnie z uznawanymi wartościami, celami i standardami, działalność w pewnej mierze twórcza i służąca samorealizacji człowieka”.

Wszystko to, jak podkreśla cytowany autor, pozostaje we wzajemnych powiązaniach i współzależnościach stanowiąc fenomen podmiotowości.

Jakie wskazania wynikają z tych ogólnych ujęć dla podmiotowości studenta w procesie kształcenia? Podmiotowość studenta w procesie kształcenia oznacza postrzeganie go jako osoby, jego tożsamości i indywidualności, hierarchii wartości, celów, standardów; jako kogoś, kto jest związany z procesem kształcenia i wywiera na niego wpływ, uświadamia sobie, rozumie i wspiera swym działaniem interakcje zachodzące w procesie kształcenia, potrafi określać cele, zadania i sposoby ich realizacji w procesie kształcenia zgodnie z ogólnie uznawanymi wartościami, celami, standardami. A zatem podmiotowość studenta łączy jego osobę z podejmowanym działaniem i uzyskiwanym wynikiem.

Pojęcie podmiotowości zyskuje szerszy zakres, gdy wzbogacone jest o związki frazeologiczne z innymi terminami, co prowadzi do określania pola podmiotowości, poczucia podmiotowości i innych. W opinii M. Czerepaniak-Walczak [1994, s. 10-11] „pole podmiotowości umożliwia wskazanie sfer życia, w których podmiotowość może być realizowana, a jej poczucie – to przeświadczenie, iż jest się podmiotem relacji ze światem przedmiotowym (...) jest to poczucie, iż świadomie i opierając się na własnych wartościach jest się twórcą zdarzeń i/lub autorem znaczeń”. Poczucie podmiotowości warunkują trzy korelaty [Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 18-20]:

- moc sprawcza – wyrażająca się w poczuciu podmiotu, że jest on przyczyną lub współprzyczyną zdarzeń;
- realizacja własnych preferencji – oznaczająca wybór subiektywnie wartościowych stanów, zdarzeń oraz zjawisk;
- ponoszenie konsekwencji własnego sprawstwa – przejawiające się w przyjmowaniu sprawiedliwych ocen za czyny, które były udziałem jednostki.

Polem podmiotowości studenta jest proces kształcenia, w którym owa podmiotowość jest realizowana. Natomiast wyrazem poczucia podmioto-

wości studenta w procesie kształcenia będzie jego wewnętrzne przekonanie, że ma wpływ na przebieg procesu kształcenia – formułowane cele i sposoby ich osiągania, realizuje własne preferencje – jego propozycje są w nim podejmowane, ale także podejmuje odpowiedzialność za swoje czyny.

Podmiotowe traktowanie studentów przez nauczyciela akademickiego umożliwi im samodzielną aktywność, ale jednocześnie wymaga uszanowania ich prawa do prezentacji własnych poglądów, uwzględniania ich potrzeb i zainteresowań, preferencji dotyczących sposobów realizacji zajęć dydaktycznych, formy kolokwium, zaliczenia, egzaminu, jak również nie wyciszania, ale akceptacji i wspierania ich inicjatyw. Oznacza to, że podmiotowy stosunek nauczyciela akademickiego do studentów wymaga taktu pedagogicznego [Hendryk, 2000].

Podmiotowość studentów w procesie kształcenia ma ogromne znaczenie i wpływa na jego efektywność. „Jest formułowana jako cel edukacji bądź jej efekt” [Denek, 1994b, s. 197]. Niektórzy autorzy podnoszą podmiotowość do rangi zasady kształcenia [np. Kukołowicz, 1993, s. 123]. Jej zapewnienie powoduje, że „monolog w procesie kształcenia zamienia się w dialog, a studenci uzyskują możliwość współdecydowania zarówno o celach kształcenia, jak i sposobach ich osiągania, co jest szczególnie znaczące w realizacji ich własnych dążeń, pragnień i zamierzeń, ale także dla ich funkcjonowania w społeczeństwie demokratycznym i korzystania z wszystkich praw obywatelskich” [Lewowicki, 1994a, s. 61].

Warunkiem koniecznym podmiotowego traktowania studentów jest nie tylko poznanie ich celów, potrzeb, motywów działania, zainteresowań przez nauczycieli akademickich i wykorzystanie tej wiedzy w partnerskim dialogu (co już wcześniej stanowiło przedmiot analiz), ale także wzrost ich własnej aktywności i samodzielności w procesie kształcenia.

Podmiot jest aktywny, gdy „działa lub jest gotowy do działania, tzn. do świadomego, celowego i dowolnego zachowania się, a w szczególności do intensywnych wysiłków zmierzających do realizacji podjętych celów (...). Aktywność jego może być spowodowana działaniem aktywizującym z zewnątrz lub wynikać z własnej inicjatywy podmiotu” [Pszczółowski, 1978, s. 14 i 56].

W warunkach podmiotowych, partnerskich relacji w procesie kształcenia aktywność studentów jest ich świadomym i celowym działaniem ukierunkowanym na realizację wspólnych celów kształcenia, podejmowanym głównie z własnej inicjatywy, ale także wspieranym inspiracją nauczyciela akademickiego. Tego rodzaju aktywność studentów wymaga więc ich

samodzielności. Zaangażowanie studentów w realizację procesu kształcenia wyraża się w zwiększeniu aktywności i samodzielności w poszukiwaniu, przetwarzaniu i budowaniu własnej wiedzy, kształtowaniu umiejętności, postaw poznawczych i pozapoznawczych, rozwijaniu swych zdolności i zainteresowań.

Potrzeba wzrostu aktywności i samodzielności studentów w procesie kształcenia wynika z nowej filozofii edukacyjnej i jest implikacją podmiotowych relacji między uczestnikami procesu kształcenia. Nowa filozofia kształcenia promuje edukację kreatywną, w której eksponuje się znaczenie jednostki, jej potencjału, możliwości, ale jednocześnie powinność ich rozwijania i stosowną odpowiedzialność kieruje się nie tylko w stronę nauczyciela, ale równocześnie ku samej jednostce. W procesie kształcenia oznacza to potrzebę wzrostu aktywności i samodzielności studentów we własnym uczeniu się, konstruowaniu własnych znaczeń, pojęć [np. Karpińska, 2002b, s. 185], w pracy nad sobą, w wielostronnym rozwijaniu swojej osobowości. Partnerskie relacje w procesie kształcenia wymagają współpracy obu podmiotów, dialogu, a więc także świadomego i aktywnego udziału studentów oraz dużej samodzielności.

W ujęciu K. Sośnickiego [1948, s. 221] każda praca samodzielna wykazuje trzy zasadnicze właściwości:

- „koncepcja i wykonanie pracy jest świadome;
- przebieg i kontrola pracy są kierowane i wykonywane w sposób świadomy;
- wykonawca nie posługuje się przy tych czynnościach pomocą innych”.

Cytowany autor podkreśla, że czynności są samodzielne dopiero wtedy, gdy są dla nas nowe (gdy wykonujemy je świadomie i celowo sami, bez żadnej pomocy) zarówno pod względem ich powstania, sposobu przeprowadzenia, jak i układu.

Znaczenie samodzielności poznawczej uczniów (studentów) w nowocześnie pojmowanym procesie kształcenia podkreśla S. Palka [2002, s. 56] i wiąże ją z samodzielnością poznawczą nauczyciela. U obu podmiotów związana jest z procesem poznawania wiedzy i docierania do prawdy jako podstawowej wartości poznania.

Samodzielność poznawcza nauczycieli w opinii S. Palki [2002, s. 56] „może się tworzyć wówczas, gdy nauczyciele zbudują w sobie pozytywne postawy poznawcze (...), nastawienie na docieranie do nowej wiedzy, do prawdy o faktach, zjawiskach i procesach dydaktycznych. Może przejawiać się w formie:

- samodzielności w docieraniu do źródeł informacji dydaktycznej (...);
- samodzielności w przetwarzaniu teoretycznej wiedzy dydaktycznej, jej krytycznej analizie (...);
- samodzielności badawczej nauczycieli wyrażającej się w umiejętnościach formułowania problemów badawczych związanych z kształceniem, projektowaniem badań, konstruowaniem narzędzi badawczych, realizowaniem badań, analizą i interpretacją wyników w aspekcie ich wykorzystania w praktyce”.

Natomiast samodzielność poznawczą uczniów (studentów) S. Palka [2002, s. 57] wyraża w następujących formach:

- „umiejętności docierania przez uczniów (studentów) do różnorodnych, tradycyjnych i nowoczesnych źródeł informacji (...);
- umiejętności czytania ze zrozumieniem (...), słuchania, przetwarzania treści tych tekstów, selekcjonowania, znajdowania struktur znaczeniowych, wydobywania informacji kluczowych, streszczania, krytycznego analizowania;
- umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów poznawczych zarówno na drodze analizy treści z różnych źródeł informacji, jak i na drodze badań zbliżonych do badań naukowych”.

Warto zauważyć, że tak ujęte, poszczególne formy samodzielności poznawczej nauczycieli i studentów są powiązane i wzajemnie się warunkują. Można przypuszczać, że wysoki poziom samodzielności poznawczej u nauczycieli akademickich prognozuje podobny jej wymiar u studentów, a jednocześnie nauczyciel o słabo rozwiniętej samodzielności poznawczej nie będzie potrafił w stopniu zadowalającym wspierać jej rozwoju u studentów. Trafna okazuje się tu opinia przytoczana przez J. Brzezińskiego [1997, s. 212]: „nauczaniu uniwersyteckiemu jest potrzebny «uczony–twórca», dobry badacz który będzie oddziaływał na słuchaczy «posługując się przykładem własnym»”.

Samodzielność poznawcza uczniów (studentów) i nauczycieli w ujęciu S. Palki [2002, s. 57-58] jest wartością dydaktyczną, istotną kategorią kształcenia, która rozwijana w teorii i praktyce kształcenia ma znaczenie dla jakości pracy szkoły. Wydaje się jednak, że ze względu na potrzebę wielostronnego rozwoju studentów ważnym dopełnieniem samodzielności poznawczej jest także samodzielność pozapoznawcza, głównie w sferze emocjonalnej, moralnej, społecznej. Jej wyrazem jest np. umiejętność kontrolowania swoich emocji, rozwiązywania problemów moralnych, nawiązywania kontaktów interpersonalnych, współpracy w zespole.

Okazuje się więc, że aktywność i samodzielność studentów w proce-

sie kształcenia ma różne wymiary i odniesienia. Ich znaczenie w procesie kształcenia jest eksponowane w najistotniejszych zasadach dydaktycznych i wskazywane przez wielu autorów podręczników [np. Kupisiewicz, 2000; Okoń, 1998; Półturzycki, 1996; Bereźnicki, 1994; Kruszewski, 1991]. Aktywne i świadome uczestnictwo studentów w procesie kształcenia ukierunkowane jest na realizację potrzeb indywidualnych i społecznych, powoduje rozwijanie zainteresowań, co równocześnie dostarcza wartościowych motywów uczenia się [Kupisiewicz, 2000, s. 123].

Aktywność studentów w procesie kształcenia warunkuje jego efektywność. Najlepsze rezultaty zapewnia pełna aktywność, na co zwrócił uwagę W. Okoń [1973, s. 145 i nast.] w teorii wielostronnego kształcenia, wskazując cztery zintegrowane drogi uczenia się – poprzez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie oraz działanie, które umożliwiają harmonijny rozwój osobowości, ponieważ angażują zdolności i umiejętności poznawcze, afektywne i praktyczne. W racjonalnym, „wielostronnym procesie kształcenia rozwijają się nie tylko zainteresowania i uzdolnienia studentów, ale także ich umiejętności badawcze” [Okoń, 1973, s. 160].

Samodzielność i aktywność studentów w procesie kształcenia uniwersyteckiego mają szczególny wymiar i cel. „Winny być poważnie dynamizowane jako działalność ukierunkowana na poszukiwanie prawdy” [Niemiec, 2002a, s. 162]. Są rozwijane podczas studiów przez kształcenie problemowe, a także uczestnictwo studentów w badaniach naukowych prowadzonych przez nauczycieli akademickich. W ten sposób aktywność i samodzielność studentów w procesie kształcenia powoli przekształca się w aktywność badawczą, której uwieńczeniem jest samodzielne rozwiązanie problemu badawczego i jego prezentacja w pracy promocyjnej.

Rozwijanie poczucia podmiotowości, aktywności i samodzielności studentów – to istotne cele kształcenia we współczesnym uniwersytecie, a jednocześnie zadania dla wszystkich uczestników procesu kształcenia. Dążenie do ich rzeczywistej realizacji wiąże się z koniecznością oparcia procesu kształcenia na konstytutywnych wartościach uniwersytetu – komplementarności badań i kształcenia, prawdzie, wolności, tolerancji i uczynienia z nich trwałych drogowskazów w myśleniu i działaniu jego uczestników.

Podmiotowe relacje między nauczycielem akademickim i studentami w procesie kształcenia powodują, że rozwijanie aktywności i samodzielności studentów wyraża się we wspólnym określaniu celów kształcenia, budowaniu własnej wiedzy, rozwoju umiejętności, zainteresowań, dążeniu do prawdy jako podstawowej wartości poznania.

Ranga procesów samoregulacji w uczeniu się studentów

Przez wiele lat eksponowano w procesie kształcenia rolę nauczyciela, którego zadaniem było dostosowanie jego przebiegu do zdolności umysłowych studentów, ich właściwości społeczno-kulturowych lub osiągnięcia odpowiednich wymagań edukacyjnych. A więc studentom przypisana była raczej rola reaktywna, a nie proaktywna. Oznacza to, że studenci nie byli postrzegani jako inicjujący działania, których celem była ich własna edukacja.

W rezultacie nasilającej się krytyki tak ujętej roli nauczyciela rozwinęła się koncepcja kształcenia skoncentrowana na osobie uczącej się (uczniu, studencie), którą w ostatniej dekadzie wielu badaczy połączyło z koncepcją samoregulacji w uczeniu się i określiło jako „samoregulowane lub samokierowane” uczenie się [np. McCombs, 2001, s. 106].

Teoria i badania nad samoregulacją w uczeniu się sięgają lat 70. ubiegłego wieku, a zapoczątkowały je pionierskie prace Alberta Bandury [Zimmerman, Schunk, 2001, s. viii]. W latach 80. objęto badaniami również samoregulację uczenia się na poziomie akademickim, a szczególnie problem doskonalenia przez studentów procesu własnego uczenia się.

Samoregulacja „w sensie biologicznym, to zdolność jednostki do regulacji własnych procesów życiowych” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s. 165]. Słowniki, psychologiczny [Szewczuk, 1979] i pedagogiczny [Okoń, 1992] nie zawierają w zestawie haseł podstawowych tego terminu.

W ujęciu B. J. Zimmermana [2001, s. 5] „samoregulacja uczenia się oznacza, że studenci sami kierują swym stopniem czynnego metapoznawczego, motywacyjnego i behawioralnego uczestnictwa w swoim własnym procesie uczenia się, generują myśli, uczucia i działania, aby osiągać swe cele”. Podobnie proponuje D. H. Schunk [2001, s. 125] – „samoregulowane uczenie się jest uczeniem kierowanym przez studentów, którzy sami systematycznie generują myśli i zachowania zorientowane ku osiągnięciu swych celów uczenia się”.

Natomiast M. Carr [za: McCombs, 2001, s. 105] definiuje samoregulację uczenia się jako „zdolność jednostki do uczenia się niezależnie od nauczyciela, warunkowaną umiejętnością i motywacją do uczenia się, umiejętnością autorefleksji i posiadaniem świadomości siebie jako osoby uczącej się”.

Z kolei D. L. Buttler i P. H. Winne [1995, s. 250] określają samoregulację uczenia się jako „szereg przemyślanych, adaptacyjnych i wartościują-

cych procesów wymagających uświadamiania sobie przez jednostkę zadań do wykonania oraz pożądaných lub wymaganych działań prowadzących do osiągnięcia celów”. Akcentują jednak, że istotnym katalizatorem dla wszystkich regulowanych przez jednostkę procesów i działań jest sprzężenie zwrotne. Wystąpienie wewnętrznego sprzężenia zwrotnego, wytwarzanego w procesie samokontroli charakteryzowanego np. przez stan motywacji, nastrój, postęę w uczeniu się, ułatwia wykorzystanie zewnętrznego sprzężenia zwrotnego, które dostarcza potwierdzenia lub wyjaśnienia występujących wątpliwości.

Wynika stąd, że samoregulacja to proces samokierowania, w rezultacie którego uczący się przekształca swe zdolności umysłowe stosownie do stawianých sobie celów i zadań. Uczenie się jest więc tu działaniem, które podejmują sami studenci, w sposób proaktywny, wykazując osobistą inicjatywę, motywację, wytrwałość, umiejętność adaptacji w procesie uczenia się, samokontroli, autorefleksji, a nie jest to wynik doświadczenia działań nauczyciela.

Teorie samoregulacji w uczeniu się zakładają [Zimmerman, 2001, s. 5-6], że studenci:

- mogą sami, osobiście doskonalić swą zdolność uczenia się poprzez stosowanie wybranych przez siebie strategii metapoznawczych i motywacyjnych;
- mogą proaktywnie wybierać, nadawać strukturę, a nawet kreować korzystne środowisko uczenia się;
- mogą pełnić znaczącą rolę w doborze form i rodzaju kształcenia, którego potrzebują.

Dokonanie takich wyborów przez samego studenta w procesie uczenia się czyni go za nie odpowiedzialnym. Student ponosi więc konsekwencje powodzeń i niepowodzeń własnych umiejętności samoregulacji swego uczenia się, a nie konsekwencje oddziaływań będących poza jego kontrolą (np. nauczyciela, uczelni). Osiągnięcie optymalnych osiągnięć wymaga od studenta nie tylko zdolności umysłowych, sprzyjających warunków zewnętrznych, ale także osobistej inicjatywy, pilności i umiejętności samokierowania swoją nauką.

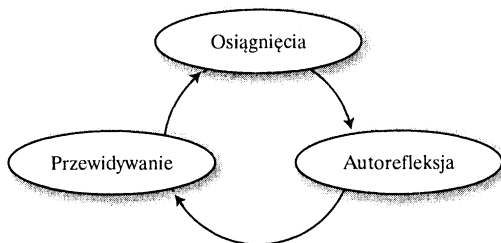
Okazuje się, że szczególne znaczenie dla rozwijania procesów samoregulacji ma rozważna (przemyślana) praktyka, którą K. A. Ericsson [2002, s. 27-28] definiuje jako „indywidualizowane kierowanie działaniem, specjalnie zamierzone przez nauczyciela lub szkoleniowca, w celu doskonalenia szczególných aspektów osiągnięć jednostki poprzez powtarzanie i sukcesywne wysubtelnianie (...)”. Takie działania są korzystne, ponieważ

pomagają uczącym się wytwarzać ich własne sprzężenie zwrotne, monitorują ich osiągnięcia podczas wczesnego etapu kształcenia i kształtują pomysły, które są konieczne dla dalszego samodzielnego monitorowania swych osiągnięć. Z charakterystyki rozważnej praktyki stosowanej przez nauczyciela wynika, że uczący się wykorzystują kilka procesów samoregulacji w uczeniu się, takich jak samokontrola, ukierunkowanie uwagi na cel i systematyczne odwoływanie się do sprzężenia zwrotnego.

W rezultacie badania biografii, autobiografii, a także analizy opracowań z zakresu kształcenia dotyczących uzyskiwania powodzenia przez naukowców, pisarzy, artystów, sportowców B. J. Zimmerman [2002, s. 87-88] przedstawił wykaz procesów, które są wykorzystywane w samoregulacji uczenia się:

- ustalanie celu określa precyzowanie zamierzonych działań lub wyników osiągnięć, takie jak np. napisanie określonego opracowania;
- strategie realizacji zadań obejmują analizowanie zadań do wykonania i wykorzystywanie efektywnych metod do umiejętnego ich wykonania, takie jak np. dobór optymalnego dla jednostki tempa, czasu;
- samokształcenie wymaga od jednostki otwartego określenia przez nią swoich negatywnych lub niepożądanych reakcji i znalezienie ich pozytywnych alternatyw, które spowodują wzrost osiągnięć, jak np. ograniczanie zmęczenia poprzez przerwy w pracy;
- wyobrażanie (*imagery*) polega na wywoływaniu jasnych, umysłowych obrazów dotyczących kolejności lub zestawu optymalnych zachowań, które wzmagają osiągnięcia, np. uzmysławianie sobie złożonych osiągnięć przed próbą ich wykonania;
- zarządzanie czasem wymaga jego oszacowania i przeznaczenia na uczenie się, np. organizacja dnia zapewniająca zakończenie podstawowych działań;
- samokontrola, to obserwacja swoich osiągnięć i wyników, ich zapisywanie, pozostawianie ich dowodów w różnej postaci;
- autoewaluacja wymaga ustalenia i realistycznego stosowania przez jednostkę standardów dla oceniania własnych postępów, np. wartościowanie jakości i zakresu swoich osiągnięć w określonym czasie;
- organizowanie środowiska, to wybór miejsca i takiej jego organizacji, aby umożliwiała efektywne wykonywanie pracy;
- poszukiwanie pomocy, to wybór społecznych źródeł wiedzy i umiejętności, które są pomocne jednostce w uczeniu się, np. nauczycieli, opiekunów, literatury.

Rysunek 2. Cykliczne fazy samoregulacji



Źródło: B. J. Zimmerman [2002, s. 90].

Wymienione procesy B. J. Zimmerman [2001, s. 87] określa także jako „kategorie procesów samoregulacji”, a ich szczególna postać i skuteczność, jak podkreśla zależy od rodzaju wykonywanych zadań i kontekstu. Jednocześnie powołuje się na obszernie badania [Zimmerman, 1998, s. 73], które wykazują, iż każdy z tych procesów samoregulacji może być bardzo efektywny w uzyskiwaniu osiągnięć w różnych obszarach.

Poddając szczegółowej analizie procesy samoregulacji B. J. Zimmerman [2002, s. 85-111] przedstawił cykliczne fazy samoregulacji w akademickim uczeniu się, wśród których wyróżnił: przewidywanie, osiągnięcia i autorefleksję. Maksymalne osiągnięcia są tu rezultatem nabywania przez studenta biegłości w następujących kolejno fazach samoregulacji uczenia się. Samoregulacja osiągnięć zależy od wcześniejszej fazy ich przewidywania i późniejszej autorefleksji (rysunek 2).

Proces przewidywania osiągnięć i przekonanie o ich uzyskaniu poprzedzają wysiłek uczenia się i powodują ustalenie jego etapów. Faza procesu uzyskiwania osiągnięć występuje podczas uczenia się, pod wpływem samoobserwacji i samokontroli podejmowanych wysiłków. Faza procesu autorefleksji występuje po wysiłku związanym z uczeniem się i pod wpływem samooceny jednostki uczącej się i jej reakcji wobec tych doświadczeń. W dalszej kolejności refleksje studenta wpływają na przewidywania dotyczące późniejszych wysiłków uczenia się i w ten sposób kończy się cykl samoregulacji, by ponownie się rozpocząć. Szczegółową strukturę procesów samoregulacji zachodzących w poszczególnych jej fazach zawarto w tabeli 7.

Tabela 7. Fazy i struktura procesów samoregulacji w uczeniu się

| Cykliczne fazy samoregulacji | | |
|---|---|---|
| Przewidywanie | Osiągnięcia | Autorefleksja |
| Analiza zadania Ustalenie celów Planowanie strategii Motywacja wewnętrzna i przekonanie (wiara) Własna skuteczność Oczekiwany wynik Wewnętrzne zainteresowanie Ukierunkowanie na cel | Samokontrola Samokształcenie Wyobrażanie Zarządzanie czasem Strategia wykonanych zadań Organizowanie środowiska Poszukiwanie pomocy Samoobserwacja Monitorowanie siebie | Samoocena Autoewaluacja Analiza przyczyn Reakcja Satisfakcja/reakcja emocjonalna Przystosowanie – obrona |

Źródło: B. J. Zimmerman [2002, s. 92]

Faza procesu przewidywania, w której następuje ustalanie celu i planowanie strategii wykonania zadania powstaje z analizy przez studenta zadań wcześniej wykonywanych. B. J. Zimmerman [2002, s. 92] podkreśla, że „jednostka o rozwiniętych umiejętnościach samoregulacji ustala swe cele w postaci hierarchicznej, uwzględniając cel główny i szczegółowe, których realizacja łączy się w bardziej odległe cele i wyniki”. Tak ujęty cel zapewnia jednostce kierunek działania przez dłuższy okres. Osiągając wyznaczone sobie cele student musi dokonywać wyboru odpowiednich metod do wykonywanych zadań i ustalać je tak, aby nabywać umiejętności optymalnie. Planowanie strategii jest tu konieczne, ponieważ, jak zauważa dalej B. J. Zimmerman [2002, s. 92] „skuteczność zastosowanych strategii zależy od ich adaptacji do zmieniających się warunków osobistych, behawioralnych i środowiskowych”.

Zauważyć należy, że faza przewidywania ma charakter antycypujący, jest uzależniona od wewnętrznej motywacji i wiary w swoje możliwości, czego przejawem jest: wiara we własną skuteczność, oczekiwanie wyniku, wewnętrzne zainteresowanie i ukierunkowanie na cel. B. J. Zimmerman [2002, s. 92] podkreśla, że „istnieje wiele dowodów wskazujących na to, że pozytywne postrzeganie przez uczących się swojej skuteczności wpływa na ich motywację w zaangażowanie i wysiłek związany z samokontrolą, autoewaluacją i ustalaniem celów”. Głęboka wiara w oczekiwany wynik,

ostateczne uzyskanie osiągnięcia motywuje ludzi do samoregulacji, ale będzie hamowała takie wysiłki, kiedy jest wątpliwa. Ponadto uczący się o wewnętrznym zainteresowaniu będą kontynuowali swój wysiłek uczenia się, nawet przy braku namacalnych nagród. To źródło motywacji wewnętrznej jest szczególnie znaczące, gdy jednostka uczy się sama i kiedy brak jest wzmocnienia zewnętrznego lub opóźnione jest w czasie.

W fazie samokontroli swych osiągnięć akademickich uczący się stosują różne procesy poznawcze, behawioralne i społeczne – samokształcenie, wyobrażanie, zarządzanie czasem, organizowanie środowiska i poszukiwanie pomocy. Jednak skuteczność tych procesów, jak zaznacza B. J. Zimmerman [2002, s. 93] „zależy bezpośrednio od ich precyzyjnego monitorowania przez jednostkę, co wymaga stałej samoobserwacji, ale także obserwacji warunków uczenia się i uzyskiwanych efektów”. Monitorowanie uczenia się przez studenta może być wzmocnione przez dokonywanie zapisu, który zmniejsza potrzebę przypominania i umożliwia analizowanie osiągniętych wyników i dostosowywanie ich stosownie do czasu i zmieniającego się kontekstu. W rezultacie powoduje to wystąpienie wewnętrznego sprzężenia zwrotnego warunkującego uzyskiwanie postępów w uczeniu się.

B. L. McCombs [2002, s. 106] i D. H. Schunk [2001, s. 138] również zwracają uwagę na znaczenie wystąpienia w fazie samokontroli wewnętrznego (u studenta) i zewnętrznego (student – nauczyciel) sprzężenia zwrotnego, co ułatwia dostrzeganie postępu w uczeniu się, podtrzymanie i kontrolę motywacji i emocji, a także zwiększa skuteczność uczenia się. W ten sposób systematyczne monitorowanie wraz z wystąpieniem sprzężenia zwrotnego może prowadzić do lepszej kontroli osiągnięć i uzyskiwania korzystniejszych wyników.

Autoewaluacja jest zasadniczym etapem procesu autorefleksji [Schunk, 2001, s. 134]. Studenci dokonują ewaluacji swoich dokonań według różnych kryteriów, które wymagają porównania aktualnych osiągnięć z wcześniejszymi poziomami ich zachowań, porównania społecznego wymagającego osiągnięć innych, jak np. kolegów lub konkurentów. Proces autoewaluacji powinien także dostarczać własnej opinii studentowi dotyczącej przyczyn uzyskiwanych osiągnięć – czy niski ich poziom spowodowały ograniczone jego zdolności, czy też niewystarczający wysiłek. Uzyskiwanie powodzenia wzmacnia motywację wewnętrzną, ale ich brak może łatwo jej pozbawiać.

Samooceńca i autoewaluacja powodują kilka rodzajów reakcji studenta podczas procesu autorefleksji. Jednym z nich jest odczucie satysfakcji, uczucia zadowolenia, przyjemności. Ma to ogromne znaczenie, ponieważ ludzie

chętnie angażują się w uczenie zamierzając uzyskać stąd satysfakcję i pozytywne skutki, a unikają takiego, które może dostarczyć dyssatisfakcji i negatywnych efektów, takich jak np. niepokój. Uzyskiwanie satysfakcji z uczenia się umożliwia przystosowanie do zmieniających się warunków, kieruje studenta ku jeszcze lepszym osiągnięciom, ustalaniu nowych celów. Brak powodzenia w uczeniu się i satysfakcji powoduje zachowania obronne, osłaniające od przyszłej dyssatisfakcji i przejawia się w okazywaniu bezradności, unikaniu nowych zadań i braku zaangażowania poznawczego.

Wskazane reakcje studenta wpływają cyklicznie na przewidywanie własnych osiągnięć. Satysfakcja jednostki lub dyssatisfakcja wpływają na motywację wewnętrzną i własne przekonania dotyczące swojej skuteczności, ukierunkowanie na cele uczenia się i wewnętrzne zainteresowanie wykonywanymi zadaniami [Zimmerman, 2001, s. 94]. Stanowi to podstawę do podejmowania dalszych wysiłków w zakresie samoregulacji w uczeniu się, dla fazy przewidywania i w ten sposób cykl procesu samoregulacji powtarza się.

Wydaje się, że te kluczowe komponenty procesów samoregulacji w uczeniu się – przewidywanie, osiągnięcia i autorefleksja (może stanowić punkt wyjścia dla przewidywania, kolejnej fazy samoregulacji) – trafnie ujmują nie tylko ich złożoność i wielopoziomowość, ale także celnie wskazują na potencjał tkwiący w jednostce, w zakresie sterowania nimi. Jednostka może się uczyć wykorzystywania swych możliwości w zakresie samoregulacji w uczeniu się i jest w stanie opanować te umiejętności [np. Ferrari, 2002; Corno, Randi, 1999]. Dotychczas częściej stanowiły one przedmiot rozważań teoretycznych, a rzadziej były wykorzystywane w praktyce kształcenia i uczenia się. Jednak wyniki badań teoretycznych i empirycznych z ostatniej dekady wskazują na liczne korzyści wynikające z wykorzystania w praktyce uczenia się procesów samoregulacji.

Samoregulacja eksponuje zasadnicze znaczenie jednostki – studenta dla jego uczenia się i poziomu uzyskiwanych osiągnięć. Procesy samoregulacji (np. samokontrola, samokształcenie, ukierunkowanie uwagi na cel, systematyczne wykorzystywanie sprzężenia zwrotnego, zarządzanie czasem, organizowanie środowiska, poszukiwanie pomocy u innych) systematyzują uczenie się i osiągnięcia.

Badania samoregulacji w uczeniu się „ujawniły dowody istotnej korelacji między stosowaniem samoregulacji w uczeniu się i poziomem osiągnięć” [Zimmerman, 2002, s. 98], dostarczają także coraz więcej dowodów wskazujących na to, że wykorzystywanie przez ludzi procesów samoregulacji do systematyzowania uczenia się i osiągnięć pełni większą rolę w roz-

wijaniu ich biegłości i mistrzostwa w pewnym obszarze niż ich wewnętrzny talent lub zdolności [np. Ericsson, 2002, s. 21-57]. Podobnie zauważa R. J. Sternberg [1998, s. 129] akcentując, że „biegłe opanowanie wiedzy nie jest wystarczające, a jednostka musi wykazać także biegłość w stosowaniu wiedzy poprzez skuteczne wykorzystywanie procesów metastrategicznych, takich jak planowanie, monitorowanie i ewaluacja swoich osiągnięć”.

Procesy samoregulacji wymagają uaktywnienia studentów. A więc uczenie się nie jest już procesem, który występuje wobec studentów, ale przez nich i przy ich pomocy. Studenci muszą przyjmować postawę proaktywną, angażować się zarówno w ukryty, jak i jawny poziom uczenia się, a zatem wymaga to odpowiednio silnej motywacji.

Zasadnicze znaczenie motywacji, a także emocji w kształtowaniu umiejętności samoregulacji w procesie uczenia się podkreśla B. L. McCombs [2001, s. 107] – „umiejętności kierowania motywacją i emocjami w samoregulacji uczenia się wyznaczają skuteczność w podtrzymywaniu wysiłku uczenia się”.

Procesy samoregulacji „mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju jednostki, jak również dla efektywności procesu kształcenia” [Denek, 2002a, s. 152]. Rozwijanie umiejętności samoregulacji w uczeniu się „umożliwia studentom nabywanie biegłości w uczeniu się i ma wpływ na poziom osiągnięć akademickich” [Zimmerman, 2001, s. 3]. Okazuje się także, że procesy samoregulacji są stosowane nie tylko do nabywania wiedzy i umiejętności podczas młodzieńczych lat, ale także wykorzystywane przez całe życie do podtrzymywania i rozwoju profesjonalnego jednostki, jak również w wykonywaniu zadań codziennych [Zimmerman, 2002, s. 90-91].

Jednostki wykorzystujące samoregulację do rozwijania swoich umiejętności i osiągnięć uzyskują wysoki ich poziom, ale jednocześnie charakteryzują się wieloma, jakże cennymi aktualnie właściwościami. Osobę, która posiada umiejętność samoregulacji w swoim uczeniu się R. J. Areglado i in. [za: McCombs, 2001, s. 106] charakteryzują następująco: „okazuje inicjatywę, niezależność, wytrwałość w uczeniu się; przyjmuje odpowiedzialność za własne uczenie się i postrzega problemy jako wyzwania, nie dostrzega przeszkód; jednostka jest zdolna do samodyscypliny, przejawia wysoki poziom ciekawości; posiada silne pragnienie uczenia się lub zmiany, jest pewna siebie; jest zdolna do stosowania podstawowych umiejętności w zakresie studiowania, organizowania czasu, odpowiedniego tempa uczenia się, planowania zakończenia pracy; lubi się uczyć i jest zorientowana na realizację celów”.

Zauważyć trzeba, że wymienione właściwości charakteryzują jednostkę

autonomiczną, uświadamiającą sobie własny proces uczenia się i ponoszącą odpowiedzialność za jego wyniki, posiadającą potrzebę ciągłego uczenia się i zmiany, ale także dysponującą odpowiednimi ku temu umiejętnościami.

Masowość kształcenia uniwersyteckiego, a także zmieniające się wymagania wobec absolwentów wynikające z przemian społecznych i gwałtownego postępu technologicznego powodują, że młodzi ludzie muszą wciąż doskonalić swoje umiejętności i osiągnięcia, swój potencjał. Z przedstawionych rozważań wynika, że ogromne możliwości kształtowania umiejętności i maksymalizowania osiągnięć jednostki tkwią w niej samej i zależą od rozwijania przez jednostkę umiejętności samoregulacji własnego uczenia się. Niezbędne w tym procesie okazuje się wewnętrzne sprzężenie zwrotne, ale także wsparcie i świadome współdziałanie nauczyciela akademickiego zapewniającego efektywne zewnętrzne sprzężenie zwrotne, co równocześnie przyczynia się do postępu w rozwoju tych umiejętności.

Proces kształcenia uniwersyteckiego wydaje się szczególnie sprzyjający wdrażaniu do praktyki koncepcji samoregulacji w uczeniu się, która chociaż posiada już znaczące podstawy teoretyczne i empiryczne [np. Zimmerman, 2002, 1998; Zimmerman, Schunk, 2001; Czerniawska, 1999 i inni], to jednak jak sygnalizują jej badacze wymaga dalszych analiz. Właśnie nauczyciel akademicki łącząc w swej codziennej pracy efekty badań naukowych z kształceniem może z powodzeniem wykorzystywać dotychczasowy dorobek teorii i praktyki w zakresie samoregulacji w uczeniu się i potencjał tkwiący w tych procesach dla wielostronnego rozwoju studentów, stwarzając im sprzyjające warunki do rozwijania tych umiejętności. Może także poddawać badaniom proces nabywania umiejętności samoregulacji przez studentów, jak również ich osiągnięcia będące rezultatem wykorzystywania tych procesów we własnym uczeniu się.

Przedstawione tendencje zmian w zakresie oczekiwań i wymagań wobec uczestników procesu kształcenia uniwersyteckiego są następstwem przemian w filozofii edukacyjnej, aksjologii, teleologii. Ich skutkiem jest potrzeba wzrostu odpowiedzialności obu podmiotów, zmiany relacji w procesie kształcenia, uznania podmiotowości studentów, konieczności zwiększenia ich aktywności i samodzielności, a także eksponowania znaczenia procesów samoregulacji w uczeniu się studentów. Poddając wartościowaniu te bardzo pozytywne kierunki przemian w zakresie podmiotowych elementów systemu kształcenia trzeba także dostrzegać ich implikacje dla jakości kształcenia uniwersyteckiego.

IV

Jakość kształcenia uniwersyteckiego – podstawy teoretyczne i pojęcie

Kontekst filozoficzny, głębokie przeobrażenia społeczne, ekonomiczne i edukacyjne postępujące we współczesnym społeczeństwie, powodują przemiany w sferze aksjologicznej, w zakresie potrzeb kierowanych pod adresem uniwersytetu, posiadają szereg implikacji dla procesu i wyników kształcenia, a także jego uczestników. Wynikają z nich także następstwa dla rozumienia jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Celem tej części opracowania jest próba określenia jakości kształcenia uniwersyteckiego. W związku z tym przedmiotem rozważań są koncepcje teoretyczne jakości kształcenia, które stanowią tu źródło jakości kształcenia uniwersyteckiego. Krytyczny przegląd definiowania pojęcia jakości i jakości kształcenia, prezentacja jej złożoności – sposobów wyrażania, rodzajów i struktury stały się podstawą do próby definicji jakości kształcenia uniwersyteckiego w ujęciu pedagogicznym.

Jakość kształcenia w koncepcjach teoretycznych

Koncepcje teoretyczne jakości kształcenia są próbą przedstawienia i wyjaśnienia różnorodnych wartości i potrzeb, których realizację ma umożliwić kształcenie, wewnętrznych i zewnętrznych celów i motywów podejmowania takich działań, określenia jego warunków, a także przewidywanych wyników i ich skutków. Wielość koncepcji wskazuje na różnorodność możliwych ujęć jakości kształcenia wynikających z przyjęcia w analizach odmiennych perspektyw i założeń. Niżej przedstawiono niektóre z nich.

Teoria kapitału ludzkiego

Jej geneza sięga prac A. Smitha [Dreijmanis, 1998, s. 421]. Ponownie została odkryta i rozwinięta przez ekonomistów: T. Schultza, G. Beckera, J. Mincera w latach 60. ubiegłego wieku [Blaug, 1995, s. 303-307].

Teoria kapitału ludzkiego zakłada, że ludzie dysponując zasobami finansowymi przeznaczają je na dobra konsumpcyjne i wydają we własnym interesie, kierują się nie tylko bieżącymi potrzebami, ale również przyszłymi zyskami finansowymi i pozafinansowymi [Blaug, 1995, s. 304]. Ludzie mogą korzystać z różnego rodzaju usług, np. zdrowotnych, edukacyjnych – zdobywać wykształcenie, podnosić kwalifikacje zawodowe, itp. Przejawy takiej aktywności, teoria kapitału ludzkiego traktuje raczej jako inwestycje niż konsumpcję i to niezależnie od tego, czy dotyczą kierujących się własnym interesem jednostek, czy też działającego w ich imieniu społeczeństwa. Takie działania mają swe uzasadnienie nie tyle w teraźniejszości, co w przyszłości. Ludzie inwestując w siebie uzyskują większe możliwości rozwoju, wyboru, kariery, podnoszenia stopy życiowej [np. Denek, 2000b, s. 36; 1998b, s. 113].

Teoria kapitału ludzkiego uzasadnia przekonanie, że wykształcenie wyższe jest mechanizmem postępu zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa [Dreijmanis, 1998, s. 421], a inwestowanie w wykształcenie jest inwestowaniem w kapitał ludzki. Zakłada również, że to, co dobre jest dla jednostki, jest również dobre dla gospodarki i społeczeństwa. Wyjaśnienie wzrostu ekonomicznego jest zdaniem jednego z jej pionierów – T. Schultza możliwe poprzez odwołanie się do inwestycji w kapitał ludzki. Tezę tę wspierał G. Becker wskazując, że „duże inwestycje w edukację dostarczają w rezultacie dużych zysków, a także dowodząc, że stopa bezrobocia jest ujemnie skorelowana z poziomem zdobytych umiejętności zawodowych” [Dreijmanis, 1998, s. 422].

Przedstawiona teoria stała się w latach 70. ubiegłego wieku przedmiotem krytyki dokonanej przez socjologów, ekonomistów i pedagogów w sytuacji, gdy „wraz ze wzrostem liczby studentów szkół wyższych, zaczęły występować trudności na rynku pracy dla absolwentów” [Blaug, 1995, s. 313].

Z zarzutów przedstawionych przez socjologów wynikało, że wraz ze wzrostem liczby osób kształcących się na określonym poziomie, spada jego wartość i prestiż w odczuciu społecznym, a jednocześnie wzrastają standardy określające wymagania stawiane pracownikowi przy jego zatrudnieniu, co skłania ludzi do kształcenia się na coraz wyższym poziomie.

Jednocześnie, na co zwracali uwagę ekonomiści, wzrost podaży wykształconej siły roboczej powoduje, że ludzie muszą decydować się na podnoszenie poziomu swoich kwalifikacji, swego wykształcenia, aby utrzymać swoje dochody na dotychczasowym poziomie. Pedagodzy zaś wskazywali, że dodatnia korelacja między liczbą studentów i wzrostem ekonomicznym może się zmniejszać, a nawet wystąpić jako ujemna, ponieważ trudno jest stwierdzić, czy wartość pracownika dla pracodawcy jest rezultatem ukończonych przez niego poziomów wykształcenia i zdobytych kwalifikacji, czy też jest uzależniona od innych czynników, np. osobowościowych – poziomu uzdolnień, nastawienia na sukces, podatności na szkolenie.

Okazuje się, że coraz częściej przy zatrudnianiu absolwenta istotna jest nie tylko jego wiedza, potwierdzona dokumentem uwierzytelniającym jego formalny poziom wykształcenia, ale „także przejawiane przez niego umiejętności poznawcze, interpersonalne, motywacyjne” [Chickering, 1999, s. 18] oraz umiejętności odpowiadające wybranemu przez niego zawodowi, umiejętność antycypowania nowych zadań i zachowań innowacyjnych [Denek, 2000b, s.37; 1998b, s.114], indywidualne uzdolnienia i właściwości preferowane przez pracodawców, które w perspektywie przyczynią się do powodzenia w pracy jednostki i sukcesu pracodawcy.

Bardzo istotną cechą tego kompleksu umiejętności jest to, że są one przenośne, mogą być przedmiotem transferu, ich przydatność polega więc na tym, że są użyteczne w pełnieniu różnych zawodów i funkcji, a także w różnych sytuacjach życiowych [Sheckley, Lamdin, Keeton, 1992, s.27-31]. Wobec potrzeby maksymalnej elastyczności i mobilności wykonawcy różnych zawodów powinni odznaczać się dobrze rozwiniętymi umiejętnościami przenośnymi. Rozwijanie i kształtowanie takich przenośnych umiejętności to ważne wyzwanie i jednocześnie zadanie dla edukacji, a dla ludzi i społeczeństw inwestujących w usługi edukacyjne, w kształcenie, szansa na lepsze jutro, realizację prawa do pracy i zatrudnienia, a także podniesienie poziomu życia. Chodzi jednak o to, czy system edukacyjny podoła tym wyzwaniom, czy będzie funkcjonował w taki sposób i zapewniał pożądaną jakość kształcenia, aby jego społeczności opłacało się kształcić, podnosić swoje kwalifikacje? [np. Denek, Kuźniak, 2001, s.37-56; Denek, 2000b, s.36]. Jednocześnie, jak przewiduje K. Wenta [2002a, s.139] „w pierwszej połowie XXI wieku może wystąpić tu sprzeczność między stale zmniejszającym się rynkiem pracy a rosnącym kapitałem ludzkim”.

Niemniej jednak, takie wartości niematerialne, jak: wiedza, umiejętności, wykształcenie nabierają znamion kapitału, a inwestowanie w te wartości, to „inwestowanie w człowieka” [np. Denek, 2001, s.43; 2000b,

s.36; 1998b, s.112] i jego możliwości osiągnięcia satysfakcjonującej jakości życia [np. Zandecki, 1999, s.184; 1996, s.193]. Jednocześnie, jak akcentuje K. Denek [2001, s.43] „inwestowanie w ludzki kapitał stanowi podstawowy warunek wzrostu gospodarczego i postępu technicznego oraz wejścia w krąg cywilizacji informacji”.

Szczególnie istotna w teorii kapitału ludzkiego jest możliwość jej zastosowania wzdłuż całego spektrum zdolności i osiągnięć. Oznacza to, „potrzebę kształcenia wszystkich w stopniu największym z możliwych, maksymalizowanie liczby ludzi o wysokich osiągnięciach, wynalazców i liderów, ale także minimalizowanie liczby jednostek pozbawionych osiągnięć lub pozostających na marginesie społecznym” [Krajewska, 2001b, s.142]. A więc w analizowanej teorii akcentowana jest także idea sprawiedliwości i równości w dostępie do edukacji.

Podstawową wartością w teorii kapitału ludzkiego jest potencjał tkwiący w człowieku, który wzrasta wraz z inwestowaniem w wiedzę, umiejętności, wykształcenie, zdrowie. Celem edukacji jest maksymalizowanie tego kapitału, a jej jakość wyraża się w stopniu jego rozwinięcia i wykorzystania przez jednostki i społeczeństwo.

Teoria kapitału społecznego

Kapitał społeczny jest uzupełnieniem kapitału ludzkiego. Po raz pierwszy terminem „kapitał społeczny” posłużyła się L.J.Hanifan na początku XX wieku w odniesieniu do wiejskich ośrodków edukacyjnych. W latach 80. minionego stulecia pojęcie kapitału społecznego zostało upowszechnione przez socjologa J. Colemana i politologa R. Putnama, który był inicjatorem dyskusji na temat roli kapitału społecznego i społeczeństwa obywatelskiego we Włoszech i Stanach Zjednoczonych.

Idea kapitału społecznego, znana szczególnie wśród socjologów i ekonomistów zakłada, że w aktualnych czasach istota kapitału tkwi nie tyle w ziemi, bogactwach mineralnych, maszynach, urządzeniach, ile w wiedzy, umiejętnościach i zachowaniach ludzi.

W ujęciu J. Colemana [za: Fukuyama, 1997, s.20] „kapitał społeczny, to umiejętność współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji w celu realizacji wspólnych interesów”. Autor twierdzi, że oprócz wiedzy i umiejętności znaczną część potencjału ludzkiego stanowi również zdolność łączenia się w grupy dla realizacji założonego celu, która jest wartością istotną nie tylko dla gospodarki, ale i szeregu innych aspektów działalności społecznej.

Nieco odmienny punkt widzenia w definiowaniu pojęcia kapitał społeczny prezentuje F. Fukuyama [2003, s. 169] wskazując, że „jest to zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im skuteczne współdziałanie. Podzielanie poglądów i wartości, uczciwość i rzetelność we wzajemnych kontaktach tworzy zaufanie, które jest wielką wartością społeczną i ekonomiczną”.

Jednak podkreślić należy, że wyznawanie tych samych wartości i norm etycznych przez grupę nie jest wystarczające do wytworzenia kapitału społecznego, ponieważ powinny być to wartości odpowiednie z punktu widzenia społecznego, a więc nie takie, które charakteryzują mafię, klany, kliki. Wśród podstawowych norm etycznych budujących kapitał społeczny wymienia się następujące: „prawdomówność, wywiązywanie się z obowiązków i wzajemność w stosunkach z innymi” [Fukuyama, 2003, s. 170]. Mogą one także obejmować „głęboko zakorzenione wartości dotyczące Boga i sprawiedliwości, ale także świeckie formy regulacji, np. normy obowiązujące w danej profesji lub przyjęte normy zachowania” [Fukuyama, 1997, s. 38].

Kapitał społeczny jest rezultatem rozpowszechniania się zaufania w całym społeczeństwie lub w jego części. Może charakteryzować rodzinę, ale także inne grupy społeczne lub naród. „Kapitał społeczny jest tworzony i przekazywany poprzez religię, tradycje, prawo formalne i zwyczajowe” [Fukuyama, 2003, s. 180], ale także jest wciąż wytwarzany spontanicznie przez ludzi wykonujących swe codzienne obowiązki, podejmujących cenne inicjatywy i zachowania społeczne, preferujące dobro ogółu ponad dobro jednostki. Był generowany w społeczeństwach tradycyjnych i jest nadal tworzony przez jednostki i instytucje działające w nowoczesnych społeczeństwach.

Kapitał społeczny nie jest rezultatem racjonalnej decyzji, którą podejmuje jednostka inwestując w kapitał ludzki, np. w edukację poprzez podjęcie nauki w określonej szkole lub uczelni. Natomiast, jak podkreśla F. Fukuyama [1997, s. 39] „zgromadzenie kapitału społecznego wymaga zaakceptowania norm moralnych danej społeczności i przejęcia takich jej cech jak lojalność, uczciwość i rzetelność”. A więc kapitał społeczny nie może być zgromadzony z inicjatywy jednostki. Jest on oparty na występowaniu cech społecznych, a nie indywidualnych. Skłonność do zachowań społecznych wzrasta znacznie wolniej niż zwiększają się inne formy kapitału ludzkiego.

Tworzenie i gromadzenie kapitału społecznego zapewnia społeczeństwu liczne korzyści: sprzyja umiejętności tworzenia nowych grup i zwią-

ków, działaniom według norm przez nie ustalonych, kreuje poczucie zaufania i solidarności wśród członków, umożliwia także współpracę bez systemu formalnych zasad i regulacji, co znacznie obniża koszty działań gospodarczych. „Jest czynnikiem niezbędnym do powstania zdrowego społeczeństwa obywatelskiego, czyli grup i stowarzyszeń stojących między rodziną i państwem” [Fukuyama, 2003, s.171], które warunkuje sprawne funkcjonowanie demokracji uczestniczącej. Ponadto „jest środkiem umożliwiającym odradzanie postaw i zachowań obywatelskich poprzez pobudzanie rozumienia wśród ludzi potrzeb społecznych, nie tylko jednostkowych” [Preece, 2001, s. 176]. Jednocześnie eksponuje pozaekonomiczne korzyści z edukacji, których przejawem jest zwiększanie aktywności obywateli i zachowań prospołecznych.

A zatem w teorii kapitału społecznego podstawowe znaczenie posiadają wartości społeczne. Ich kształtowanie staje się celem i zadaniem edukacji formalnej i nieformalnej. Jakość kształcenia wyraża się tu w rozwijaniu zasobów społecznych, czyli wartości, przekonań i zachowań społeczeństwa.

Teoria potrzeb A. M. Masłowa

Uzupełnieniem analizowanych już teorii kapitału ludzkiego i społecznego jest jedna z koncepcji rozwoju ludzkiego, a mianowicie – teoria potrzeb A. H. Masłowa. Wprawdzie, jak zauważa K. Denek [2001, s.45] „jej znaczenie dla edukacji jest dotychczas rzadko dostrzegane, to jednak wynikają z niej implikacje dla procesu kształcenia, a szczególnie jego psychologiczno-pedagogicznego wymiaru”.

Zaspokajanie podstawowych potrzeb jednostki jest niezbędne do utrzymania jej przy życiu, umożliwia jej rozwój i realizację wytyczonych celów. Kształtowanie się potrzeb polega na nadawaniu wartości przedmiotom, sytuacjom, formom aktywności, dzięki czemu stają się one celem dążeń.

A. H. Masłow [1990] wyróżnia pięć podstawowych potrzeb: potrzeby fizjologiczne: pożywienia, schronienia i ubrania; potrzeby bezpieczeństwa: ochrony, stałości, ładu, porządku i prawa; potrzeby socjopsychiczne: miłości i przynależności; potrzeby uznania: osiągnięć, kompetencji, prestiżu, sławy, godności i szacunku oraz potrzebę samorealizacji. Brak zaspokojenia którejs z podstawowych potrzeb w procesie kształcenia powoduje, że jednostki czują się niepełnowartościowymi. Niezadowolenie i niepokój pojawiają się wówczas, jeśli człowiek nie czyni tego, do czego

czuje się zdolny, ponieważ warunkuje to pozostawanie jego w zgodzie z samym sobą. Jeśli zaspokojenie podstawowych potrzeb jest niemożliwe z przyczyn zewnętrznych, to w istocie stan człowieka jest rezultatem warunków społecznych i ekonomicznych, w których funkcjonuje. Społeczeństwo zaspokajając wszystkie podstawowe potrzeby umożliwia ludziom stawianie jak najwyższych celów, ich spełnianie się i realizację. Aby jednak taki rozwój był możliwy, potrzeba, jak słusznie podkreśla J. Dreijmanis [1998, s. 425] „bardzo dobrych warunków umożliwiających ludziom ich samorealizację”.

Stwarzanie takich warunków to cele i zadania dla takich systemów społecznych, ekonomicznych i edukacyjnych, w których dobro człowieka, zaspokajanie jego podstawowych potrzeb (a samorealizacja taką jest) to nie tylko deklaracje, ale również codzienna praktyka ich urzeczywistniania.

J. Dreijmanis [1998, s. 425-427] wskazuje możliwość wykorzystania teorii podstawowych potrzeb A. H. Masłowa w transformacji ładu społeczno-ekonomicznego i edukacyjnego. Zwraca jednak uwagę, że teoria ta może być traktowana jako pewien ideał i może być wprowadzana w życie etapami. Uwzględni ona istnienie konfliktu pomiędzy sferą – z jednej strony – wartości indywidualnych, czego przejawem jest prawo jednostki do nauki i samorealizacji oraz – z drugiej strony – sferą wartości społecznych, które występują tu w postaci dbałości rządu o rozwój społeczno-ekonomiczny i rozwój zasobów ludzkich. Podkreślić jednak należy, że w przypadku zaspokajania potrzeb występuje pozytywne sprzężenie zwrotne, ponieważ naturalna chęć ich zaspokojenia, podnoszenia poziomu życia i swego prestiżu mobilizuje ludzi do intensywniejszej pracy, zwiększa ich przedsiębiorczość, skłania do podnoszenia kwalifikacji [np. Denek, 2000b, s. 36; 1998b, s. 113], a tym samym powoduje wzrost ekonomiczny i rozwój społeczny.

Z przedstawionych rozważań wynika, że podstawową wartością i celem kształcenia w analizowanej teorii jest zaspokajanie potrzeb każdego człowieka, w tym samorealizacji, a celem i zadaniem systemu społecznego, ekonomicznego i edukacyjnego jest stwarzanie ku temu odpowiednich warunków.

Koncepcje doskonałości zasobów i reputacji instytucji

Tradycyjnie wymienia się dwie koncepcje doskonałości – koncepcja zasobów i reputacji instytucji. Koncepcja zasobów bazuje na pojęciu doskonałości uzależnionej głównie od posiadania ogromnych zasobów: im więcej posiada dana instytucja, tym jest bardziej doskonała. Zasoby, do

których należą środki finansowe, wysoka jakość kadry akademickiej i studentów, zasobność biblioteki, czynią instytucję doskonałą.

Podstawą koncepcji reputacji jest idea głosząca, że najdoskonalszymi instytucjami są te, które cieszą się najlepszą akademicką renomą, opinią, rozgłosem i sławą. Akademicy zawsze byli zainteresowani w eksponowaniu hierarchii swych instytucji, „większość z nich mitologizuje swoją pracę” [Malewski, 2000, s.30], a od dłuższego już czasu jest to szczególnie wzmacniane poprzez publikowanie rankingu uczelni w różnych źródłach [np. Bowden, 2000, s.41-60].

Istota reputacji instytucji, podkreśla G. C. Winston [1994, s.13] tkwi w różnicy między kształceniem i badaniem: „kształcenie ma charakter «personalny», «efemeryczny», «ma wartość w środowisku uczelni», krótko ujmując – «lokalny»; badanie ma charakter «trwały», «przenośny», «ponadczasowy», a zatem – «narodowy» (i międzynarodowy)”. Podczas gdy kształcenie najlepszych studentów przynosi tylko „lokalną sławę”, to pisanie książek i artykułów sławę krajową lub międzynarodową. Ponadto, dodaje cytowany autor, „jakość kształcenia jest znacznie trudniejsza do opiniowania i jest oceniana lokalnie, podczas gdy badania są opiniowane przez cały świat” [Winston, 1994, s. 14].

Uczelnie zyskują reputację najczęściej w konsekwencji kumulowania zdolności, które rozwijają ich renomę i sławę poprzez wytwarzanie wiedzy i publikacje. G. C. Winston [1994, s. 10] i R. Edgerton [1994, s. 4] zwracają uwagę, że często uczelnie oferują specjalną cenę za posiadanie takich zdolności: zmniejszenie obciążeń pracą dydaktyczną lub jeśli to nie wystarcza – proponują dowolność w prowadzeniu zajęć, niezależnie od tego, czy lub nie ich treść jest spójna z programem kształcenia. W rezultacie takich działań jakość kształcenia może stać się wówczas przedmiotem przetargu i handlu.

Reputacja i zasoby wzajemnie się wspierają i wzmacniają, posiadanie wielu zasobów podnosi reputację i jednocześnie posiadanie dobrej reputacji pomaga nabywać zasobów. Władze uczelni są dobrze nagradzane za nabywanie zasobów i wzmacnianie reputacji swej instytucji. Nie zważając na to, jaka jest pozycja uczelni w tej hierarchii; często podejmowane są działania, aby ją jeszcze podnosić. Jednocześnie, faktycznie wszyscy – studenci, kadra akademicka, władze uczelniane i administracyjne, absolwenci i członkowie lokalnych społeczności wspierają dążenia takiej instytucji do wzrostu zasobów i reputacji. Związanie z prestiżową instytucją, jak podkreśla A.W.Astin [1999, s.160] „dodaje szacunku i poważania każdemu członkowi społeczności i zadowala jego ego”.

W procesie rekrutacji studenci uzyskujący wysokie wyniki są postrzegani jako wartościowe „zasoby”, a jednocześnie studenci o niskim poziomie osiągnięć jako „obciążenie”. „Wyselekcjonowanie najlepszych wzmacnia reputację instytucji, jest oznaką jej «doskonałości»” [Astin, 1999, s. 159]. Studenci, rodzice i nauczyciele są świadomi tego porządku wyznaczonego przez reputację, którego konsekwencją jest znaczna autoselekcja studentów i ograniczony dostęp do instytucji.

Utrzymywanie takich działań w społeczeństwach o zaawansowanych procesach demokratycznych znajduje coraz mniejsze uzasadnienie, a problem „sprawiedliwości wobec doskonałości” w rzeczywistości staje się przede wszystkim kwestią tego, jak zdefiniuje się pojęcie doskonałość [por. Astin, 1999, s. 159]. Aprobata koncepcji doskonałości zasobów i reputacji, automatycznie powoduje kreowanie konfliktu wobec sprawiedliwości, ponieważ ujmuje tylko „zasoby” studentów o wysokich wynikach.

W przypadku uczelni o wysokich zasobach i reputacji konsekwencją przyjęcia większej liczby słabo przygotowanych studentów będzie przyjęcie mniejszej liczby dobrze przygotowanych, co spowoduje deprecjonowanie jej „jakości” („jakość” w tym kontekście jest definiowana jako średnia wyników studentów). I odwrotnie, jeśli uczelnia decyduje się na zmierzanie ku większej „doskonałości” poprzez podnoszenie standardów wstępu, musi pozbawić dostępu pewne grupy ludzi. Precyzyjnie kwestię ujmując, w definicjach doskonałości zasobów i reputacji tkwi konflikt między doskonałością i sprawiedliwością [por. Krajewska, 2001b, s. 144].

W przedstawionych koncepcjach podstawową wartością i celem jest dążenie instytucji do osiągania swej doskonałości poprzez stałe powiększanie zasobów i reputacji: zatrudnianie najlepszych kadr akademickich i umożliwianie im nieskrępowanego rozwoju naukowego, selekcjonowanie w procesie rekrutacji najlepszych studentów. A więc kształcenie jest tu zmierzaniem ku swoiście pojętej doskonałości instytucji, rezultatem współpracy bardzo dobrych nauczycieli i studentów, co nie zawsze jest równoznaczne z wysoką jakością kształcenia [np. Terenzini, Pascarella, 1994, s. 28], ale także pozostaje w sprzeczności z poczuciem sprawiedliwości społecznej w dostępie do edukacji.

Koncepcja doskonałości w rozwoju talentu

A.W.Astin [1987, s.12-13] poddał krytyce tradycyjne koncepcje doskonałości zasobów i reputacji, przede wszystkim dlatego, że nie określają wprost podstawowej misji większości uczelni i uniwersytetów – kształ-

cenia studentów. Koncentrując się bezpośrednio na tej zasadniczej misji uczelni zaproponował stanowisko alternatywne, które przedstawił w koncepcji doskonałości w rozwoju talentu.

W tej koncepcji „doskonałość jest warunkowana przez zdolność nauczycieli akademickich do rozwijania talentów studentów i zdolność uczelni lub wydziału do zapewnienia odpowiednich ku temu możliwości” [Astin, 1999 s.158]. Prawdziwa doskonałość w świetle koncepcji rozwoju talentu tkwi w instytucjonalnej zdolności korzystnego oddziaływania na studentów, wzmaganie ich rozwoju intelektualnego, dokonywania pozytywnych zmian w życiu. W tym znaczeniu najdoskonalszymi instytucjami są te, które mają największy wpływ „dodają najwięcej wartości”, jak stwierdziłby ekonomiści, do studenckiej wiedzy i osobistego rozwoju.

Co jest istotą koncepcji doskonałości w rozwoju talentu? Studenci wstępujący na pierwszy rok, w chwili wstępu przejawiają różny poziom rozwiniętego talentu. A.W.Astin [1999, s.165-166] zakłada, że poziom rozwiniętego talentu każdego zgłaszającego się może być przedstawiony na skali od 1 do 10. Poziom 1 przedstawiałby linię graniczną, a poziom 10 oznaczałby poziom intelektualnego talentu wymagany dla uzyskania stopnia doktora. Autor koncepcji przyjmuje, że „minimum standardów” wymaganych dla absolwenta wyższej uczelni to poziom 6. Jednocześnie, jak stwierdza, w dużych uniwersytetach stanowych, typowa różnorodność w grupach studentów wstępujących na pierwszy rok, w poziomach rozwiniętego talentu mieści się na poziomach od 2 do 5. („5”, jest oczywiście blisko minimalnego poziomu wymagań dla ukończenia szkoły wyższej).

Podstawowym zadaniem instytucji edukacyjnej, co jest szczególnie ważne w koncepcji doskonałości w rozwoju talentu, jest pomaganie tak wielu studentom, jak to możliwe, aby osiągnęły poziom 6. W swej istocie, koncepcja rozwoju talentu poszukuje dodania tak wiele, jak to możliwe, do poziomu osiągnięć każdego studenta rozpoczynającego studia. A.W.Astin [1999, s. 165] zakłada, że „jeżeli uzyska się powodzenie w «maksymalizowaniu rozwoju talentu» wśród wszystkich studentów, to możliwa jest wówczas realizacja co najmniej trzech ważnych celów:

- maksymalizacja liczby studentów, którzy uzyskają minimalne standardy osiągnięć (poziom 6);
- maksymalizacja «marginesu bezpieczeństwa», który oznacza, że zwiększa się liczba studentów przekraczających minimalny poziom (to jest uzyskujących poziom 7, 8, 9 i 10);
- minimalizacja liczby studentów o poziomie umiejętności «granicznych» (to jest poziom 2 i 3)”.

Ten ostatni poziom dokonań jest szczególnie ważny, ponieważ nie wszyscy studenci rozpoczynający studia uzyskują zakładane standardy. W związku z tym A. W. Astin [1999, s. 166] argumentuje, że: „jeśli nawet niektórzy nasi studenci nie osiągną poziomu 6 i opuszczają uczelnię bez stopnia naukowego, to i tak poczyniliśmy wkład w ich intelektualny rozwój, i tak zwiększyliśmy ich szanse jako ewentualnych produktywnych członków społeczeństwa”. Innymi słowy, koncepcja rozwoju talentu wydaje się być nie tylko pewnym sposobem „utrzymania standardów akademickich”, ale także maksymalizowania ilości „kapitału ludzkiego” w społeczeństwie.

Koncepcja doskonałości w rozwoju talentu nie kreuje sprzeczności między doskonałością i sprawiedliwością. Z jej perspektywy doskonałość uczelni zależy w mniejszym stopniu od jakości przyjmowanych studentów, a bardziej od jakości pracy kadr akademickich ze studentami. Doskonałość uczelni określa jej skuteczność w rozwijaniu talentów i zdolności studentów, a nie początkowy ich poziom rozwoju wykazywany w procesie rekrutacji. Ponadto, jak podkreśla A. W. Astin [1999, s. 160] „podczas, gdy jest możliwa konkurencja między instytucjami preferującymi w kształceniu rozwój talentu, to w naturze rozwijania talentu nie występuje konkurencja ani normy”. A więc nie ma też ograniczeń całkowita doskonałość.

Podstawową wartością w analizowanej koncepcji jest rozwój talentów i zdolności studentów, a celem kształcenia jest maksymalizowanie ich potencjału wyrażającego się w rozwoju edukacyjnym i personalnym. Eksponuje się tu potrzebę intensyfikacji działań podejmowanych przez władze uczelni i kadry akademickie, których celem jest udzielanie pomocy studentom w rozwijaniu ich potencjału. Podstawowym zadaniem uczelni jest więc służyć pomocą studentom, a nie gromadzenie zasobów i poprawianie reputacji. A zatem koncepcja doskonałości w rozwoju talentu ujmuje perspektywę jakości kształcenia z punktu widzenia uczelni, w której podejmowane działania sprzyjają rozwijaniu talentów słuchaczy, ich zdolności i możliwości w sferze zarówno poznawczej, jak i osobowej, afektywnej.

Koncepcje wykształcenia wyższego

Źródłem precyzowania jakości kształcenia jest w ujęciu R. Barnetta [1994a, s. 171] „przyjęta koncepcja wykształcenia wyższego, która określa jego ideę, cele i ogólny kształt, normatywny sens tego, czym wykształcenie wyższe powinno być”. Oznacza to, że różnice w rozumieniu jakości kształ-

cenia wynikają z przyjęcia odmiennych, czasem rywalizujących ze sobą koncepcji wykształcenia wyższego.

Różne koncepcje wykształcenia wyższego R. Barnett [1994b, s.15-38] ściśle łączy z wynikającymi z nich odmiennymi perspektywami postrzegania jakości kształcenia, a także z będącymi ich konsekwencją różnorodnymi miarami uzyskiwanych wyników. Owe koncepcje precyzują specyficzne dla siebie rozumienie jakości kształcenia, jak również wyniki, które powinny być rezultatem zakończenia kształcenia na poziomie wyższym. Różne koncepcje wykształcenia wyższego będą kreowały odmienne metodologie w zakresie ewaluacji i oceny jakości kształcenia, ale także zróżnicowane sposoby mierzenia wyników (wskaźników osiągnięć).

Związki między różnymi koncepcjami i kreowanymi przez nie wynikami R. Barnett [1994b, s.68-70] wskazuje w czterech dominujących współcześnie koncepcjach wykształcenia wyższego:

- kiedy wykształcenie wyższe ma zapewniać wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą, absolwenci są postrzegani jako produkty, których kariera zatrudnienia i płace będą związane z jakością edukacji, którą odebrali;
- kiedy wykształcenie wyższe jest porównywane z kształceniem do kariery badacza, wskaźniki osiągnięć wówczas stają się badaniem wejściowych i wyjściowych miar zdolności badawczych kadry i studentów;
- kiedy wykształcenie wyższe jest postrzegane jako efekt sprawnego zarządzania procesem kształcenia. W tym ujęciu osiągnięcia wyrażają wskaźniki sprawności, takie jak odsetek kończących, koszt jednostki, stosunek liczby studentów do liczby kadry i inne dane finansowe;
- kiedy wykształcenie wyższe jest rozumiane jako poszerzanie szans życiowych wskaźniki osiągnięć koncentrują się na przedstawieniu udziału lub procentowego wzrostu studentów pochodzących z grup niedoreprezentowanych (np. studenci bardzo młodzi, studujący zaocznie, niepełnosprawni itp.).

Warto podkreślić, że te cztery koncepcje wykształcenia wyższego odzwierciedlają różne wartości i odpowiadające im odmienne cele kształcenia, z których każdy zawiera swoistą koncepcję jakości kształcenia wraz z odpowiednim zestawem wskaźników osiągnięć. Jednak, jak zauważa R. Barnett [1994, s.25] „wymienione koncepcje charakteryzuje również wspólny pogląd na wykształcenie wyższe, które traktują jako «czarną skrzynkę» bez analizy jej zawartości”. Żadna z tych koncepcji nie eksponuje, ani też nie wykazuje zainteresowania zachodzącym tu procesem kształ-

cenia lub jakością uczenia się studentów. Ignorują to, co zachodzi w „czarnej skrzynce”, a koncentrują się głównie na rozpoczęciu i zakończeniu procesu kształcenia, bez wnikania w jego przebieg.

Poddając krytyce przedstawione koncepcje wykształcenia wyższego R. Barnett [1994, s. 76-80] jednocześnie przeciwstawia im cztery inne, które koncentrują się na wartościach ujmujących jakość doświadczeń nabywanych przez studentów w procesie kształcenia. Ich cele są następujące:

- wprowadzanie studentów w proces i doświadczenia w zakresie zdobywania wiedzy;
- rozwijanie autonomii i prawości studentów;
- doskonalenie ogólnych zdolności intelektualnych studentów w perspektywie szerszej niż jedna dyscyplina naukowa;
- rozwijanie u studentów myślenia krytycznego.

Ocena i ewaluacja osiągnięcia tak nakreślonych celów kształcenia, w przeciwieństwie do przedstawionych wyżej, jest bardzo trudna przy pomocy wskaźników osiągnięć. Złożoność i jakość procesu kształcenia, nabywanie przez studentów tego rodzaju doświadczeń, właściwości, zdolności i umiejętności nie będzie łatwe (jeśli w ogóle możliwe) do wartościowania przy pomocy pomiaru ilościowego. Jednocześnie przydatność wskaźników osiągnięć koncentrujących się głównie na początku i zakończeniu procesu kształcenia jest tu w dużym stopniu wątpliwa.

Przedstawione koncepcje wykształcenia wyższego ujmują jakość kształcenia z perspektywy instytucji szkolnictwa wyższego i realizowanych w nich celów kształcenia. Podstawową wartością w koncepcjach R. Barnetta jest wyeksponowanie znaczenia przebiegu procesu kształcenia dla wewnętrznego rozwoju studenta. Oznacza to, że większe znaczenie ma tu jednak jakość procesu kształcenia, a nie jakość uzyskiwanych wyników. Celem kształcenia jest nabywanie doświadczeń, rozwijanie właściwości, zdolności i umiejętności, głównie jednak intelektualnych, co wskazuje na pewną jednostronność tych koncepcji.

Koncepcja „nowej odpowiedzialności”

Źródłem kolejnej koncepcji jakości kształcenia jest nowe rozumienie odpowiedzialności instytucji szkolnictwa wyższego przed społeczeństwem i podatnikami. Od lat w szkolnictwie wyższym realizowano dwa typy wartości: autoteliczne i instrumentalne. Pierwsze z nich wiążą się z poszukiwaniem prawdy i dążeniem do zdobycia wiedzy. Drugie – z usługami, które instytucje szkolnictwa wyższego świadczą na rzecz społeczeństwa.

W ostatnich dekadach minionego stulecia nastąpił gwałtowny wzrost liczby studentów, przy jednoczesnym zmniejszeniu środków finansowych przeznaczanych na kształcenie, zwiększyły się oczekiwania wobec możliwości instytucji szkolnictwa wyższego. Jednocześnie odnotowano rozwój aspiracji edukacyjnych, w realizacji których szkolnictwo wyższe powinno współpracować ze społeczeństwem, aby je wspierać w coraz bardziej konkurencyjnej gospodarce, odpowiadać na potrzeby zmieniającego się rynku pracy i niestabilnego zatrudnienia. W rezultacie, wzrosło zainteresowanie władz i społeczeństwa jakością kształcenia i wykorzystaniem przez uczelnie środków finansowych [np. Messick, 1999, s.145; Wójcicka, 1997b, s.10; Wójcicka, Wnuk-Lipińska, 1997, s.51; Barnett, 1994a, s.177].

W latach 80. w wielu państwach władze zaczęły postrzegać ocenę pracy szkolnictwa wyższego jako sposób na zwiększanie odpowiedzialności uczelni za wyniki kształcenia i uwrażliwienie na potrzeby społeczne [np. Messick, 1999, s.146]. Jednocześnie władze wielu uczelni, a także kadry odbierały takie działania jako zagrożenie dla tradycyjnych wartości akademickich – autonomii i wolności [np. Welle-Strand, 2000, s.219; Barnett, 1994a, s.177]. Początkowo większość uczelni odrzucała żądanie odpowiedzialności twierdząc, że „ich wyniki są oczywiste, niewyraźne i już mierzone poprzez stopnie” [Peters, 1994, s.18], to jednak powoli ustępowały pod wpływem niezadowolających ocen poziomu wiedzy, umiejętności i przydatności zawodowej wielu absolwentów. Argumentowano, że „wolność akademicka to wielka wartość, ale nie oznacza to wolności od odpowiedzialności” [Kennedy, 1995, s.10]. Nasiliły się dyskusje dotyczące odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa i powinności państwa wobec uniwersytetu [np. Neave, 2000a; Denek, 1999a, s.10; Denek, 1998a, s.30].

Ponadto nastąpiła zmiana postrzegania szkolnictwa wyższego przez społeczeństwo i władze. Przez wiele lat, jak zauważa P. T. Ewell [1991, s.14] państwowe uczelnie i uniwersytety były traktowane jako rodzaj „instytucji użyteczności publicznej”, które zapewniały usługi umożliwiające obywatelom rozwijanie ich karier i doskonalenie jakości życia. Przejawem odpowiedzialności „instytucji użyteczności publicznej” była liczba miejsc w szkołach wyższych, a zatem skupiała się na problemach „dostępu” i „skuteczności”. Jednak, czy system zapewniania korzyści niektórym obywatelom i związane z tym gospodarowanie publicznymi finansami było sprawiedliwe?

W ostatnich latach podkreśla się, że państwowe uczelnie i uniwersytety są wspólnym dobrem całego społeczeństwa, inwestycją dla przyszło-

ści, która powinna procentować pożądanymi społecznie kwalifikacjami i odpowiadać oczekiwaniom. Rezultatem jest powstanie koncepcji „nowej odpowiedzialności” bazującej nie na tradycyjnym pojmowaniu dostępności i skuteczności, która była sensem „instytucji użyteczności publicznej”, ale jak podkreśla P. T. Ewell [1999, s. 149] „zakładającej całkowity zwrot całego społeczeństwu, poniesionych inwestycji i nakładów w postaci realizacji jego potrzeb i oczekiwań”.

W konsekwencji szkolnictwo wyższe staje się o wiele bardziej publicznym przedsięwzięciem, w którym społeczeństwo formułuje żądania dotyczące tego, jakie powinny być wyniki szkolnictwa wyższego, jakie kompetencje, umiejętności i postawy powinny być kształtowane z punktu widzenia potrzeb człowieka, społeczeństwa i rynku pracy. Podkreśla się potrzebę kształtowania postaw obywatelskich, zachowań demokratycznych [np. Astin, 1999, s. 169; Denek, 1999a, s. 18], umiejętności analizy i wartościowania informacji dostarczanych przez media [Astin, 1999, s. 170-171], a jednocześnie „kompetencji przenośnych, przydatnych w wykonywaniu różnych zawodów i pełnieniu rozmaitych funkcji, jak również specyficznych kompetencji, umiejętności i postaw” [Cappelli, 1992, s. 57]. Dobrym tego przykładem jest precyzowanie umiejętności i wiedzy niezbędnej do wykonywania różnych zawodów, np. księgowego [Wyer, 1993, s. 17].

Instytucje szkolnictwa wyższego w wielu krajach coraz częściej zaczynają dostarczać dowodów swojej odpowiedzialności. Z licznych opinii wynika, że uczelnie rozpoczynają proces dostosowywania prowadzonych badań naukowych i celów kształcenia do potrzeb społecznych i rynku pracy [np. Knight, Yorke, 2003, s. 4; Rowland, 2003, s. 89], a jednocześnie poddają się wewnętrznym i zewnętrznym procedurom wartościującym jakość ich pracy [np. Dill, 2000, s. 187; Woodhouse, 1996, s. 347].

Przedstawiona koncepcja ujmuje jakość kształcenia z perspektywy społeczeństwa. Jej podstawową wartością jest odpowiedzialność, której oczekuje całe społeczeństwo od instytucji szkolnictwa wyższego za wypełnianie swych funkcji, za realizację usług edukacyjnych. Owa odpowiedzialność wyraża się w formułowaniu i osiąganiu celów i wyników kształcenia odzwierciedlających aktualne potrzeby i oczekiwania społeczeństwa, które to ponosi koszty funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Preferencje zyskują właściwości ułatwiające podejmowanie zatrudnienia, umiejętności przenośne, umożliwiające wykonywanie różnych zawodów, funkcjonowanie w nowoczesnym społeczeństwie, a więc instrumentalne cele kształcenia. Mankamentem jest tu pomniejszanie znaczenia realizacji w szkolnictwie wyższym wartości i celów autotelicznych, umożliwiających rozwój

nauki, reprodukcję kadr, co jest także przejawem jego odpowiedzialności wobec społeczeństwa. Jednocześnie w przedstawionej koncepcji wyraźnie eksponuje się jakość uzyskiwanych wyników kształcenia, a nie proces i warunki ich osiągnięcia.

Rynkowe koncepcje jakości kształcenia

Geneza kolejnych koncepcji jakości tkwi w rozwijającym się rynku, na którym konkurencja z całą mocą wkracza we wszystkie sektory gospodarki narodowej. Szczególnie konkurują między sobą instytucje i organizacje działające w przemyśle i usługach, zabiegają o utrzymanie na rynku jak najlepszej pozycji, a także o klientów. W związku z tym poszukują koncepcji i działań umożliwiających realizację takich celów. Duże zainteresowanie zyskały tu koncepcje benchmarkingu i jakości usług.

Koncepcja benchmarkingu

Wiele instytucji i organizacji wciąż poszukuje strategii, które umożliwiłyby osiągnięcie przewagi nad konkurencją. Znaczne zainteresowanie w tym kontekście zyskuje koncepcja benchmarkingu, czyli porównywania się z najlepszymi, która oparta jest na prostym założeniu czerpania wiedzy od najlepszych, co w swych skutkach często dostarcza bardzo dobrych rezultatów. Wprawdzie koncepcja ta jest najbardziej znana w sferze przemysłu i usług materialnych [np. Duk, 1998, s. 35], ale występują też przejawy jej zastosowania w praktyce szkolnictwa wyższego [np. Appleby, 1999, s. 53; Bell, 1999, s. 151; Yarrow, 1999, s. 117 i inni].

Początkowo stosowanie benchmarkingu w praktyce wymagało koncentrowania się raczej na właściwościach produktu konkurencji niż na procesie jego uzyskiwania i najlepszej praktyce. W dzisiejszym, wysoko konkurencyjnym świecie przedmiot zainteresowania benchmarkingu poszerza się poza właściwości produktu. Pozwala organizacjom na dokonywanie pomiaru swoich osiągnięć i ich porównywanie z najlepszymi, a także na działania ukierunkowane na podnoszenie standardów swej praktyki i osiągnięć. Benchmarking, jak podkreśla D. Yarrow [1999, s. 117] „jest techniką stosowaną na całym świecie przez organizacje uzyskujące powodzenie we wszystkich sektorach biznesu, przemysłu i usług, pomaga w zmierzaniu ku doskonaleniu osiągnięcia wytyczonych celów”.

Występuje wiele definicji benchmarkingu, czyli porównywania się z najlepszymi co może powodować nieporozumienia. A. Appleby [1999,

s. 54] przytacza kilka najczęściej występujących w literaturze określeń tego pojęcia. Oto kilka z nich:

- benchmarking jest poszukiwaniem najlepszej praktyki w jakiegokolwiek organizacji, w przemyśle, gdziekolwiek na świecie;
- benchmarking jest poszukiwaniem i wprowadzaniem najlepszej praktyki;
- benchmarking jest stałym procesem pomiaru produktów, usług i zachodzących procesów w stosunku do najsilniejszych konkurentów lub najbardziej sławnych w danym obszarze;
- benchmarking ujmuje dwie kwestie: ustalanie celów działania przy wykorzystaniu obiektywnych standardów zewnętrznych i uczenie się ich osiągnięcia;
- benchmarking – stały, systematyczny proces ewaluacji produktów, usług i procesu organizacji pracy, które są uznawane jako odpowiadające najlepszej praktyce ulepszania organizacji.

Dokładniejsza analiza przedstawionych definicji wskazuje, że w istocie są między nimi niewielkie różnice i zawierają podobne elementy. Benchmarking jest stałym i systematycznym procesem porównywania efektów danej instytucji lub organizacji, jej produktów, procesów i potencjału ludzkiego z wynikami takich instytucji lub organizacji, które przyjmuje się za wzór najlepszej praktyki.

Istotne jest tu, jak zauważa A. Appleby [1999, s.55], że „proces ten jest pożyteczny dla realistycznego doskonalenia celów działania, które nie są prostą ekstrapolacją osiągnięć z ostatniego roku”. A więc szczególnie znaczące są tu cele, które były już osiągnięte przez inne instytucje lub organizacje i dostarczyły lepszych osiągnięć. Jednak nie wystarczy tylko ustalać takie właśnie cele i precyzować „co” musi być osiągnięte, niezbędna jest także wiedza typu „jak” te cele osiągnąć.

Podejmowanie przez instytucje lub organizacje działań mających na celu porównywanie się z najlepszymi, oferuje wiele korzyści:

- umożliwia określanie najlepszej praktyki w każdym obszarze, który może być uwzględniony w działaniach organizacji lub instytucji;
- dostarcza realistycznych celów działania, a także sposobów ich osiągnięcia przez innych;
- zmniejsza opór wobec zmian, pozwala pracownikom zauważyć, że pewne pomysły rzeczywiście funkcjonowały w innych organizacjach lub instytucjach;
- umożliwia dostęp do wielu innowacji, które mogą być przenieszone do innych;
- poszerza doświadczenia i wiedzę pracowników;

- może stać się techniką stałego doskonalenia, a także wzrostu motywacji pracowników do dokonywania zmian;
- umożliwia lepsze rozumienie konkurencji i luk występujących w różnych zakresach;
- umożliwia lepsze rozumienie potrzeb klientów instytucji lub organizacji, czego skutkiem jest mniej skarg i większe ich zadowolenie;
- dostarcza struktury do obiektywnej analizy i ewaluacji.

Prace badawcze prowadzone w wielu organizacjach i instytucjach pozaedukacyjnych potwierdzają te korzyści [np. Appleby, 1999, s.59; Yarrow, 1999, s.118; Duk, 1998, s.148]. Logika i natura procesu benchmarkingu wskazuje, że uzyskiwane w ten sposób korzyści muszą wzrastać wraz z uczeniem się od innych dobrej praktyki.

Pojawia się tu pytanie, czy i na ile możliwe jest przeniesienie doświadczeń ze sfery pozaedukacyjnej, z przemysłu, biznesu do praktyki szkolnictwa wyższego. Jest to bardziej skomplikowane w usługach społecznych niematerialnych, takich jak edukacja, niż w innych organizacjach lub instytucjach, ponieważ ich podstawowym celem nie jest osiągnięcie zysku finansowego.

Z doświadczeń brytyjskich, nowozelandzkich, jak również amerykańskich uniwersytetów i szkół wyższych, w których podejmuje się działania mające na celu porównywanie się z najlepszymi [np. Halloway, Francis, 2002, s.239; Bell, 1999, s.151; Woodhouse, 1999, s.239; Ruben, 1995b, s.15] wynika, że są tu duże możliwości, ale także wiele pytań pozostaje wciąż otwartych.

Bardzo wartościowa dla instytucji szkolnictwa wyższego jest podstawowa idea benchmarkingu – porównywanie własnych osiągnięć, procesów, potencjału ludzkiego z najlepszymi w celu podnoszenia jakości wypełniania swych funkcji. Jednak słuszne wydaje się tu porównywanie tylko rzeczy porównywalnych. Z powodzeniem może to dotyczyć ogólnych właściwości i wyników, a więc pewnych kluczowych lub istotnych umiejętności, które wszyscy absolwenci powinni nabyć i rozwinąć podczas studiów, niezależnie od ich kierunku (np. umiejętności w zakresie komunikacji ustnej i pisemnej, funkcjonowania w zespole, stosowania technologii informacyjnych, samoregulacji uczenia się i innych). Możliwe byłoby także określenie wymagań minimalnych, progowych dla tego rodzaju umiejętności na różnych poziomach. Jednocześnie w ramach podobnych kierunków kształcenia można by porównywać nie tylko ogólne właściwości, umiejętności i wyniki uzyskiwane przez studentów, ale także specjalistyczne.

Pojawiają się tu także pewne wątpliwości związane z tym, czy wysiłek porównywania procesów, wyników, usług koncentruje się na potencjalnych korzyściach z ich doskonalenia czy też tylko na ich pomiarze. Dokonywanie porównań jest źródłem danych, których wartość niewspółmiernie wzrasta, jeśli uzyskane informacje zostaną racjonalnie wykorzystane. Ponadto, czy można rzetelnie porównywać wyniki uczelni, które są finansowane w bardzo zróżnicowany sposób, a więc posiadają różne warunki. Uczelnie o najwyższych zasobach będą uzyskiwały najlepsze wyniki w relacji do zastosowanych kryteriów lub miar. A więc wydaje się, że celowe jest porównywanie uczelni o podobnym statusie i źródłach finansowania. Dyskusyjne jest tu porównywanie uczelni o różnym rodzaju, zakresie i jakości prowadzonych badań naukowych, jak również różnych realizowanych misjach, przy pomocy wspólnych miar.

Niemniej jednak podstawową wartością koncepcji benchmarkingu zastosowanej w praktyce szkoły wyższej jest dążenie tej instytucji ku podnoszeniu jakości podejmowanych działań poprzez stałe porównywanie swoich osiągnięć z najlepszymi i doskonalenie osiągania formułowanych celów. Jakość kształcenia wyraża w tej koncepcji racjonalne wykorzystywanie rezultatów tych porównań dla doskonalenia praktyki kształcenia.

Koncepcja jakości usług

Źródłem kolejnej koncepcji jakości jest nasilająca się konkurencja na rynku usług. Organizacje działające w tym sektorze konkurując ze sobą, zabiegając o klientów, dokładają wszelkich starań poszukując efektywnych rozwiązań mających na celu podnoszenie jakości wykonywanych usług.

Szczególne uznanie uzyskuje tu nowa koncepcji jakości usług organizacji. Jak już sygnalizowano, „usługa, to działanie nieprodukcyjne, bezpośrednio lub pośrednio zmierzające do zaspokojenia potrzeb ludzkich, które cechuje rozwój i zmienność” [Pszczółowski, 1978, s.262, 172]. A więc zasadnicze znaczenie dla jakości wykonywanych usług posiada w tej koncepcji zaspokajanie potrzeb ludzkich.

W koncepcji jakości usług, jak akcentuje B. D. Ruben [1995b, s. 11] „usługa ukierunkowana jest na odbiorcę i kieruje zainteresowanie organizacji na potrzeby, oczekiwania i satysfakcję grup, którym ta organizacja służy. Jej podstawą jest uznawanie ich opinii o jakości usług lub instytucji za ostateczne i konieczne do utrzymania istnienia organizacji”. Grupy te

Tabela 8. Porównanie koncepcji jakości usług

| Koncepcje jakości usług | |
|--|--|
| Tradycyjna | Współczesna |
| Ukierunkowane wewnętrznie | Ukierunkowane zewnętrznie |
| Eksponowanie charakterystyk produktu lub usługi | Eksponowanie wymagań i oczekiwań klienta |
| Określanie kryteriów jakości przez eksperta technicznego | Kryteria jakości określają klienci |
| Wykorzystywanie wewnętrznych doświadczeń, intuicji w ocenianiu wymagań i oczekiwań klienta | Wykorzystywanie pomiaru i informacji ilościowych w ocenianiu wymagań i oczekiwań klienta |

Źródło: B. D. Ruben [1995a, s.159].

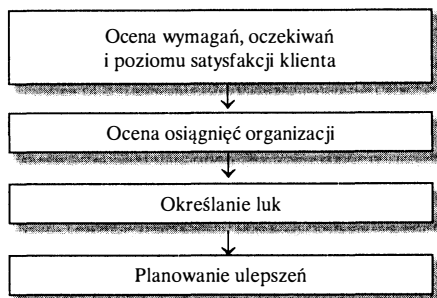
są różnie określane: „klienci”, „odbiorcy”, „nabywcy”, „konsumenci”, „społeczeństwo”, „beneficjenci” lub „użytkownicy”.

Tradycyjnie jakość łączono z wewnętrznymi cechami, charakterystykami lub atrybutami produktu lub usługi oraz z profesjonalną opinią ekspertów. Aktualnie, jak podkreśla B. D. Ruben [1995a, s.158] „jakość oznacza skoncentrowanie się na odbiorcy: na tym, czego chce, oczekuje i w czym postrzega wartość” (tabela 8). Opinia ta jest zgodna z modelem usług *servqual* (*service quality*), gdzie przyjmuje się, że „jakość to realizacja spełniająca oczekiwania nabywcy” [Denek, 2002a, s.145].

Niektóre organizacje funkcjonujące w sferze usług często nadal są skoncentrowane na swe wewnętrzne potrzeby. Kierują się wewnętrznymi koncepcjami jakości, siłą przyzwyczajenia lub doświadczeniami wynikającymi z mijającej praktyki. Tymczasem rezultatem nowego podejścia do jakości usług jest założenie, że istnienie i konkurencyjność instytucji wymaga koncentracji na zewnętrznych koncepcjach jakości, kierujących uwagę na potrzeby i oczekiwania zewnętrznych odbiorców usług.

Z perspektywy nowego podejścia do jakości usług wynika, że zarówno w praktyce, jak i w teorii określanie jakości jest rezultatem uwzględnienia zachowań odbiorców na konkurencyjnym rynku towarów i usług. Każde wewnętrzne ocenianie wartości usługi, z punktu widzenia organizacji, jej wykonawcy lub twórcy jest, jak podkreśla Ruben [1995b, s.12], „opiniowaniem dokonywanym w próżni, ograniczonym i niekompletnym, jeśli nie uwzględni opinii konsumenta, dla którego przeznaczona jest usługa”.

Rysunek 3. Współczesne stanowisko wobec jakości usług organizacji



Źródło: B. D. Ruben [1995a, s. 159].

Koncepcja jakości usług ukierunkowanych ma także zastosowanie w usługach zapewnianych przez jednostki wspierające lub funkcjonujące wewnątrz określonej organizacji. Najbardziej istotne dla koncepcji usług ukierunkowanych jest [Ruben, 1995, s. 12]:

1. „Określanie odbiorców, dla których organizacja zapewnia usługi.
2. Określanie i antycypowanie ich potrzeb i oczekiwań.
3. Zaspokajanie – a ideałem byłoby prześciganie – tych potrzeb i oczekiwań”.

W prezentowanej koncepcji podstawowe znaczenie ma w definiowaniu, ocenianiu i podnoszeniu jakości usług, koncentrowanie się na kliencie – niezależnie od tego, czy określonym jako klient, odbiorca, konsument, społeczeństwo, użytkownik lub beneficjent. A zatem z perspektywy organizacji zapewniającej usługi podstawowe pytania są następujące: kim są klienci? Czego potrzebują, wymagają, chcą, oczekują, co oceniają? Jakie są osiągnięcia organizacji na tle kryteriów sformułowanych przez klientów? Czy celem mają być lepsze usługi, przewyższające oczekiwania i wymagania klienta, lepsze w porównaniu do konkurencji?

Proces podnoszenia jakości usług zaczyna się od oceny wymagań i oczekiwań klienta poprzez ocenę aktualnego poziomu osiągnięć organizacji (rysunek 3). Luki występujące między osiągnięciami organizacji i oczekiwaniami klienta wyznaczają kierunek procesu podnoszenia jakości usług, ponieważ organizacja dąży do wzrostu satysfakcji klienta. Źródłem pewnych luk mogą być problemy z uzyskiwaniem pożądaných osiągnięć przez organizację, wskazujące na potrzebę doskonalenia procesu

pracy wewnątrz organizacji. Wiele innych luk może być rezultatem błędów popełnionych podczas oceny poziomu wymagań, oczekiwań i satysfakcji klientów i sugerować potrzebę korekty podejmowanych działań.

Luki w jakości usług są często przedmiotem rozmów i opinii tych, którzy ich doświadczyli, mogą godzić w reputację organizacji lub ją wzmacniać. Opinie odbiorców usług o ich jakości świadczą wprost o reputacji organizacji, kształtują opinię o jej funkcjonowaniu, czy powinna się tym zajmować, czy też nie, czy warto ją popierać lub nie, rekomendować komuś lub nie, korzystać z jej usług lub nie, być jej współpracownikiem lub nie, itd. Wynikające stąd decyzje mają bezpośrednie konsekwencje dla funkcjonowania organizacji i jej perspektyw.

A zatem podstawową wartością w koncepcji jakości usług są potrzeby i oczekiwania odbiorców, a jej celem stałe dążenie organizacji do ich zaspokajania, a nawet wyprzedzania. Powstaje tu pytanie, czy koncepcja jakości usług ukierunkowanych na odbiorcę może mieć zastosowanie w takich organizacjach, jak szkoły wyższe, uniwersytety i inne?

Usługa ukierunkowana na odbiorcę będzie sterowała uwagą władz szkół wyższych i uniwersytetów ku potrzebom jednostek, grup lub organizacji, ku zewnętrznym klientom, od których zależy ocena jakości tych działań i reputacja tych uczelni. Myślenie w kategoriach rynku i dochodów ma podstawowe znaczenie przy zapewnianiu usług dla najbardziej oczywistych „klientów” szkół wyższych i uniwersytetów – studentów, ich rodziców, pracodawców, którzy w istotnym stopniu ponoszą koszty tych usług.

Jednak w przypadku uniwersytetów, w tak ukierunkowanych usługach ograniczeniu ulega ich misja w społeczeństwie, zagrożona jest pełna realizacja funkcji badawczej – tworzenie, przechowywanie, aktualizacja i przekaz wiedzy, która może być sprowadzona tylko do wytwarzania wiedzy praktycznej, użytecznej, jak również pewnej marginalizacji może podlegać wypełnianie funkcji kulturowej. Tymczasem, to właśnie na uniwersytecie spoczywa obowiązek rozwijania i transmisji do całego społeczeństwa wiedzy, której nie wymaga rynek, a jej znaczenie chociaż często nie uświadamiane jest jednak ogromne dla wspierania kultury duchowej i określania tożsamości narodu. Oznacza to, że jakość kształcenia będąca rezultatem wykorzystania w praktyce analizowanej koncepcji odzwierciedlałaby krótkowzroczne, a nie perspektywiczne cele i potrzeby odbiorców usług uniwersyteckich. Dlatego wydaje się, że proste przeniesienie koncepcji jakości usług ukierunkowanych do warunków uniwersytetów nie spełni pożądanых oczekiwań.

Koncepcje teoretyczne – źródło jakości kształcenia uniwersyteckiego

Z przedstawionego przeglądu koncepcji teoretycznych jakości kształcenia wynika, że charakteryzują je pewne cechy wspólne, ale także wiele różnic.

Wspólną cechą, łączącą wszystkie koncepcje jakości kształcenia jest traktowanie wiedzy, umiejętności i wykształcenia jako znaczącej wartości. Jednak konsekwencją odmiennego postrzegania tej wartości w prezentowanych koncepcjach są występujące między nimi różnice:

- prezentują wartość wiedzy, umiejętności i wykształcenia z odmiennych perspektyw, co różnicuje określane cele i pożądane wyniki kształcenia;
- ujmują różne rozumienie istoty jakości kształcenia;
- odmienne stanowiska w zakresie dostępu do kształcenia na poziomie wyższym i rodzaju uzyskiwanych korzyści.

Z przeglądu koncepcji teoretycznych jakości kształcenia wynika, że ich geneza tkwi w różnych perspektywach postrzegania wartości wiedzy, umiejętności i wykształcenia – w perspektywie jednostki, instytucji lub społeczeństwa. Perspektywę jednostki eksponuje teoria kapitału ludzkiego, teoria potrzeb A. H. Masłowa, perspektywę instytucji – koncepcje doskonałości zasobów i reputacji, doskonałości w rozwoju talentu, wykształcenia wyższego, benchmarkingu, jakości usług, a perspektywę społeczeństwa – teoria kapitału społecznego i koncepcja „nowej odpowiedzialności”.

Konsekwencją przyjęcia danego punktu widzenia jest przypisanie określonej wartości wiedzy, umiejętnościom i wykształceniu zgodnej z potrzebami, dążeniami i celami jednostki, instytucji lub społeczeństwa, co wyznacza z kolei odpowiadające im cele i wyniki kształcenia.

A więc z punktu widzenia potrzeb i dążeń jednostki celem kształcenia jest rozwijanie potencjału możliwości tkwiących w człowieku (teoria kapitału ludzkiego), zaspokajanie jego podstawowych potrzeb, w tym samorealizacji (teoria potrzeb A. Masłowa). Jednocześnie z punktu widzenia wypełnianych funkcji i potrzeb instytucji edukacyjnych, celem kształcenia może być rozwijanie talentów i możliwości studentów (koncepcja doskonałości w rozwoju talentu), realizacja różnych koncepcji wykształcenia wyższego, powiększanie zasobów i reputacji instytucji (koncepcje doskonałości zasobów i reputacji), ale także stałe dążenie ku podnoszeniu jakości wypełniania swych funkcji poprzez porównywanie uzyskiwanych osiągnięć z najlepszymi (koncepcja benchmarkingu), jak

również zaspokajanie, a nawet wyprzedzanie potrzeb i oczekiwań odbiorców usług edukacyjnych (koncepcja jakości usług). Natomiast z perspektywy społeczeństwa, jako podatnika, celem kształcenia jest zaspokajanie aktualnych potrzeb i oczekiwań społecznych, wyrażających się w rozwijaniu właściwości ułatwiających podejmowanie zatrudnienia na trudnym rynku pracy (koncepcja „nowej odpowiedzialności”), ale także kształtowanie postaw i zachowań obywatelskich (teoria kapitału społecznego).

A zatem w poszczególnych koncepcjach teoretycznych przypisuje się odmienną wartość dla wiedzy, umiejętności i wykształcenia, która stanowi podstawę formułowania różnych celów i wyników kształcenia. Oznacza to, że analizowane koncepcje preferują odmienne pojmowanie istoty jakości kształcenia, a jednocześnie, jak się wydaje, stanowią podstawy teoretyczne dla niektórych sposobów pojmowania jakości kształcenia – jako doskonałość (wyjątkowość), jako perfekcja (zgodność), jako trafność celów, jako wartość uzyskiwana z pieniędzy, jako transformacja [Harvey, 1995, s.6; Harvey, Green, 1993, s.9-10]; jako usługa [Clewes, 2003, s.69; Lander, 2000, s. 135; Ruben, 1995b, s. 4-5], co przedstawiono w tabeli 9.

Podstaw teoretycznych ujmowania pojęcia jakości kształcenia jako doskonałości lub wyjątkowości można poszukiwać w koncepcjach doskonałości zasobów i reputacji instytucji oraz koncepcji doskonałości w rozwoju talentu, w których podstawową wartością i celem jest dążenie ku specyficznemu pojmowanej doskonałości.

Źródeł rozumienia pojęcia jakości kształcenia jako perfekcji lub zgodności dostarcza koncepcja benchmarkingu, w której podstawowe znaczenie zyskuje porównywanie własnych osiągnięć instytucji z najlepszymi w tym obszarze w celu stałego ich ulepszania.

Wydaje się, że pojęcie jakości kształcenia jako trafności w osiągnięciu założonych celów jest ujęciem najszerzym i jednocześnie odzwierciedlającym istotę właściwie wszystkich przedstawionych koncepcji teoretycznych. Wprawdzie różnią się one formułowanymi celami kształcenia, to jednak rzeczywiste ich osiągnięcie oznacza brak rozbieżności między celami deklarowanymi i praktycznie realizowanymi, czyli ich trafność. A zatem jakość kształcenia w tych koncepcjach teoretycznych wyraża stopień trafności w osiągnięciu założonych celów.

Podstawy teoretyczne pojęcia jakości kształcenia jako wartości uzyskiwanej z pieniędzy, zapewniającej zwrot zainwestowanych środków finansowych najwyraźniej tkwią głównie w teorii kapitału ludzkiego, koncepcji „nowej odpowiedzialności” i jakości usług. Chociaż koncepcje te różnią się perspektywą ujęcia jakości kształcenia (jednostka, społe-

Tabela 9. Koncepcje teoretyczne a pojęcie jakości kształcenia

| Koncepcje teoretyczne | Pojęcie jakości kształcenia jako |
|---|----------------------------------|
| Doskonałości zasobów i reputacji Doskonałości w rozwoju talentu | Wyjątkowość, doskonałość |
| Benchmarkingu | Perfekcja, zgodność |
| Teoria kapitału ludzkiego Teoria kapitału społecznego Teoria potrzeb A. H. Masłowa Doskonałości zasobów i reputacji Doskonałości w rozwoju talentu „Nowej odpowiedzialności” Wykształcenia wyższego Benchmarkingu Jakości usług | Trafność celów |
| Kapitału ludzkiego „Nowej odpowiedzialności” Jakości usług | Wartość uzyskiwana z pieniędzy |
| Kapitału ludzkiego Teoria kapitału społecznego Teoria potrzeb A. Masłowa Doskonałości w rozwoju talentu Wykształcenia wyższego | Transformacja |
| „Nowej odpowiedzialności” Benchmarkingu Jakości usług | Usługa |

Źródło: Opracowanie A. Krajewska.

czeństwo, instytucja), a także celami kształcenia, to jednak niezależnie od tego, czy koszty ponosi jednostka i/lub społeczeństwo zakłada się potrzebę zwrotu poniesionych nakładów w postaci nabycia oczekiwanych kwalifikacji, kompetencji i umiejętności.

Genezą rozumienia pojęcia jakości kształcenia jako transformacji są, jak można sądzić, te koncepcje teoretyczne, w których szczególnie eksponuje się znaczenie zmian jakościowych postępujących w jednostce pod wpływem procesu kształcenia, dotyczących rozwoju poznawczego, ale także pozapoznawczego, a więc teorie kapitału ludzkiego, społecznego, potrzeb A. H. Masłowa, koncepcje doskonałości w rozwoju talentu i wykształcenia wyższego.

Podstawą rozumienia jakości kształcenia jako usługi są rynkowe koncepcje usług organizacji (lub instytucji). Ich wiodącym celem jest

zapewnianie wysokiej jakości wykonywanych usług, stała troska o potrzeby i oczekiwania odbiorców oraz utrzymanie na rynku jak najlepszej pozycji. Kształcenie jest tu rezultatem realizacji usług niematerialnych, których jakość jest efektem stałego dążenia organizacji do zaspokajania, a nawet wyprzedzania potrzeb i oczekiwań odbiorców swych usług (koncepcja jakości usług) lub też jest skutkiem stałego porównywania uzyskiwanych osiągnięć organizacji z najlepszymi i ich doskonalenia (koncepcja benchmarkingu).

Kolejne różnice, ale także pewne podobieństwa między analizowanymi koncepcjami teoretycznymi jakości kształcenia dotyczą odmiennych stanowisk w zakresie dostępu do kształcenia na poziomie wyższym, jak również rodzaju uzyskiwanych korzyści.

Teorie kapitału ludzkiego, społecznego, potrzeb A. H. Masłowa, a także koncepcje doskonałości w rozwoju talentów, wykształcenia wyższego i „nowej odpowiedzialności” w swych założeniach nie ograniczają dostępu do kształcenia. Wskazują sposoby jego poszerzenia, być może utopijne w krótkiej perspektywie, ale bardzo realne, jeśli potraktuje się je jako proces. Natomiast dostęp do kształcenia wynikający z koncepcji doskonałości zasobów i reputacji instytucji pozostaje w sprzeczności z poczuciem sprawiedliwości społecznej, wiąże się bowiem z wysoką selekcją studentów i wymaga podobnych, indywidualnych nakładów finansowych. Wydaje się również, że w koncepcji jakości usług, ze względu na ich odpłatność, dostęp do kształcenia może być ograniczony i uzależniony od możliwości finansowych jednostki.

Jakość kształcenia preferowana w teoriach kapitału ludzkiego, społecznego, potrzeb A. H. Masłowa, koncepcjach doskonałości w rozwoju talentu i „nowej odpowiedzialności” dostarcza wielu korzyści, zapewnia rozwój na miarę możliwości i potrzeb jednostek, społeczeństwa i instytucji, procentuje w postaci wzrostu gospodarczego oraz podniesienia standardu życia wszystkich członków społeczeństwa, a nie jest przejawem realizacji potrzeb i korzyści tylko niektórych jednostek i instytucji, jak w koncepcji doskonałości zasobów i reputacji.

Przedstawione koncepcje teoretyczne, chociaż nie tworzą zamkniętego zestawu i mogą być wzbogacone o inne, to jednak stanowią przegląd postrzegania jakości kształcenia na przestrzeni wielu lat, od osadzonej w tradycji uniwersytetu koncepcji doskonałości zasobów i reputacji instytucji, po koncepcję jakości usług, której nowe ujęcie jest skutkiem przemian społecznych, ekonomicznych i powstania rynku edukacyjnego w ostatnich dekadach. Ponadto zawierają stanowiska wobec istoty jakości i celów

kształcenia wyrażone przez przedstawicieli różnych dyscyplin – pedagogów, psychologów, socjologów, ekonomistów, a więc wskazują na jej złożoność i różnorodność możliwych ujęć – pedagogiczne, psychologiczne, socjologiczne, ekonomiczne, także inne. Prezentują także ujęcia jakości kształcenia z różnych perspektyw – jednostki, instytucji, społeczeństwa i wynikające stąd możliwości realizacji różnych misji, celów i zadań wytyczanych edukacji, które mogą być podjęte przez instytucje szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytety.

A więc jakie podstawy teoretyczne i jakość kształcenia uniwersyteckiego? Czy ujmująca perspektywę jednostki, instytucji lub społeczeństwa? Czy eksponująca doskonałość, wyjątkowość instytucji, jej perfekcję, dążenie ku najlepszym? Czy wyrażająca się w zwrocie poniesionych kosztów finansowych, w transformacji i zmianach jakościowych postępujących w studentach pod wpływem procesu kształcenia? Czy odpowiadająca potrzebom i oczekiwaniom odbiorców tej usługi edukacyjnej?

W moim przekonaniu aktualne warunki funkcjonowania uniwersytetu określają szczególną perspektywę ujmowania jakości kształcenia, uwzględniającą wartości, potrzeby i oczekiwania jednostek, społeczeństwa, ale także instytucji. Oznacza to, że jakość kształcenia uniwersyteckiego winna być nie tylko skutkiem rozwijania kapitału tkwiącego w jednostkach i społeczeństwie, zaspokajania potrzeb człowieka i społeczeństwa, rozwijania talentów, efektem wypełniania usługi edukacyjnej na poziomie oczekiwanych przez jej odbiorców, ale także rezultatem stałej troski o zasoby uniwersytetu i jego reputację. Powinna więc odzwierciedlać nie tylko krótkowzroczne potrzeby i oczekiwania jednostek, społeczeństwa i uniwersytetu, ale również perspektywiczne, często niestety nie uświadamiane.

Wydaje się więc, że w kontekście aktualnej, złożonej rzeczywistości, w której wypełnia swą misję i funkcje uniwersytet, przedstawione koncepcje mogą stanowić źródło precyzowania podstaw teoretycznych jakości kształcenia uniwersyteckiego. Ujęte integralnie uświadamiają słuszność i równoprawność realizacji różnych wartości i potrzeb poprzez kształcenie, wzajemną ich komplementarność. Zaspokajanie tych różnorodnych i złożonych potrzeb w kształceniu uniwersyteckim wymaga wyprowadzenia celów kształcenia z wartości konstytutywnych uniwersytetu.

Przedstawienie źródeł teoretycznych jakości kształcenia uniwersyteckiego dostarcza podstaw do podjęcia działań mających na celu próbę jej zdefiniowania. Z analizy koncepcji teoretycznych wynika różne rozumienie pojęcia jakości kształcenia i dlatego istnieje potrzeba jego sprecyzowania.

Istota jakości kształcenia

Określenie jakości kształcenia wymaga zdefiniowania pojęcia jakości i jakości kształcenia. Złożoność pojęcia jakości kształcenia wskazuje na potrzebę prezentacji sposobów jej wyrażania, rodzajów, a także struktury.

Jakość jako pojęcie

Co to jest jakość? Odpowiadając na to pytanie R. Pirsig [1974, s.184-187], jeden z autorytetów w tym obszarze stwierdza: „Jakość... wiesz, co to jest, a jednocześnie nie wiesz. To jest wewnętrznie sprzeczne. Ale niektóre rzeczy są lepsze od innych, co oznacza, że mają lepszą jakość. Ale gdy próbujesz powiedzieć, co to jest jakość, niezależnie od konkretnych rzeczy, to wszystko się rozmywa (...). Ale jeśli nie możesz powiedzieć co to jest jakość, to skąd wiesz, że to jest lub że w ogóle istnieje? Jeśli nikt nie wie, co to jest, to z praktycznego punktu widzenia to nie istnieje. Ale z praktyki wynika, że to rzeczywiście istnieje (...). Na jakich stopniach bazuje? Oczywiście pewne rzeczy są lepsze niż inne (...) ale co to jest «lepszość»?»

A. I. Vroeijsen [za: Wójcicka, 2001a, s.42] zwracając uwagę na trudność w definiowaniu pojęcia jakości, odwołuje się do metafory: „jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami”.

Natomiast z ujęć słownikowych wynika, że „jakość to zespół cech stanowiący o tym, że dany przedmiot jest tym, a nie innym” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s.769]; „wyróżniająca cecha, która czyni coś takim, jakie jest; wysoki stopień doskonałości” [WEBSTER’S..., 1992, s.270].

W ujęciu filozoficznym jakość, to kategoria przeciwstawiana ilości (np. u Arystotelesa, I. Kanta i innych), „właściwość doznawana za pomocą zmysłów” [Krajewski, 1996, s.96]; to „właściwość określająca naturę przedmiotu, termin używany wówczas, kiedy natura jakiegoś przedmiotu nie może być określona precyzyjnie lecz jedynie uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji” [Julia, 1994, s.149].

W znaczeniu prakseologicznym „jakość to suma cech charakteryzujących wytwór, wyrób lub samo działanie prowadzące do tego; najczęściej z oceną ze względu na jakiś istniejący obiektywnie albo idealny wzorzec rzeczowy lub wzorzec działania (...). W przypadku działania jakość

utożsamia się ze sprawnością w sensie syntetycznym, czyli z ocenianymi pozytywnie cechami działania” [Pszczółowski, 1978, s.92]. Organizacyjny aspekt w pojmowaniu jakości eksponuje A. V. Feigenbaum [1986, s.12] – „w swej istocie sposób zarządzania organizacją”.

W sensie ekonomicznym, w rozumieniu E. W. Deminga [1986, s.31] „jakość to ogół cech i charakterystyk produktu lub usługi, które dotyczą ich zdolności do zaspokajania wymagań lub zakładanych potrzeb, przewidywalny stopień jednolitości i niezawodności, przy niskich kosztach i dostosowaniu do rynku”. W opinii B. Thackwray’a [1997, s.5] „jakość to ogół cech i charakterystyk produktu, usługi lub procesu, które dotyczą ich zdolności do zaspokajania potrzeb z punktu widzenia klientów”. Jednocześnie T. Pszczółowski [1978, s.92] zauważa, że „jakość produktu, to stopień, w jakim zaspokaja on potrzeby lub wymagania użytkownika”.

Natomiast B. D. Ruben [1995a, s.158] podkreślając, że konwencjonalne definicje jakości eksponowały wewnętrzne charakterystyki i atrybuty produktu lub usługi oraz profesjonalne opinie ekspertów, wskazuje, że „we współczesnym podejściu do jakości zasadnicze znaczenie w jej definiowaniu mają wymagania i oczekiwania klienta (...). W kontekście wspólczesnej perspektywy, z jej naciskiem na satysfakcje klienta, jakość dosłownie zaczyna się i kończy na oczekiwaniach, wymaganiach i wartościach klienta”.

Definiując jakość P. B. Crosby [1984] akcentuje zgodność z wymaganiami, J. M. Juran [1988] przydatność użytkową, a G. Taguchi [1985] minimum strat powodowanych w społeczeństwie przez produkt [za: Smith, Armstrong, Brown, 1999, s.56].

Znaczenie jakości w odniesieniu do systemu podkreśla R. Pirsig [1974, s.180]: „prawdziwe rozumienie jakości właściwie nie służy systemowi (...). Prawdziwe rozumienie jakości zdobywa system, poskramia go i zaprzęga do pracy dla swego własnego użytku, natomiast pozostawienie systemu jako całkowicie wolnego, prowadzi go do jego własnego wewnętrznego przeznaczenia”.

Z przedstawionych ujęć wynika, że jakość jest pojęciem złożonym, kontrowersyjnym, z natury zawierającym wartość, względny, a więc trudnym do wyrażania i definiowania, nabierającym odmiennego znaczenia w różnych kontekstach. Oznacza odmiennie atrybuty lub przymioty dla przedstawicieli poszczególnych nauk, różnych osób lub instytucji, które ponadto mogą adoptować różne jej pojmowanie w różnych momentach.

Definiując pojęcie jakości poszczególni autorzy przypisują mu różne wartości, odzwierciedlane przez specyficzne cechy wytworu, wyrobu

i/lub działania, np. przydatność użytkowa, minimum strat, zaspokojenie wymagań lub potrzeb, sprawność działania. Potwierdza to relatywizm tego pojęcia, jego względność wobec użytkownika tego terminu i okoliczności, w których jest używane. Niemniej jednak można stwierdzić, że pojęcie jakości określa suma cech charakteryzujących wytwór, wyrób i/lub działanie, które są istotne z punktu widzenia wartości aprobowanych przez użytkownika tego terminu. W przypadku działania jakość utożsamia się z ocenianymi pozytywnie cechami działania.

Obszarem zainteresowań w tej pracy jest jakość kształcenia uniwersyteckiego postrzegana z perspektywy jego uczestników – nauczycieli akademickich i studentów. Kształcenie jest działaniem. Oznacza to, że jakość kształcenia określa suma pozytywnych cech procesu dydaktycznego, istotnych z punktu widzenia wartości aprobowanych przez nauczycieli i studentów.

Kontrowersje wokół pojęcia jakości kształcenia

Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że dla określania procesu i efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym przez wiele lat używano pojęcia efektywność kształcenia [np. Denek, 1983, 1980; Gnitecki, 1983; Krajewska, 1994, 1990, 1989; Kuźniak, 1993]. W ostatnich latach w licznych opracowaniach i dyskusjach podejmowanych podczas seminariów naukowych dotyczących potrzeby wzrostu efektywności, doskonalenia procesu i rezultatów kształcenia w szkolnictwie wyższym, bardzo często zastosowanie znajdują pojęcia: jakość kształcenia, ewaluacja, akredytacja, standardy, wskaźniki osiągnięć. Wydaje się, że stosowanie tych terminów w teorii, a także podejmowanie odpowiednich działań w praktyce jest przejawem nowych podejść do jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, będącego rezultatem nowych warunków i oczekiwań wobec efektów jego pracy.

W związku z tym przydatne okazuje się rozważenie relacji zachodzących między pojęciem efektywność kształcenia i jakości kształcenia. Efektywność kształcenia w rozumieniu K. Denka [1983, s. 16; 1980, s. 5, 39-40] to zespół pozytywnych cech procesu dydaktyczno-wychowawczego, działań najbardziej wydajnych, a jednocześnie oszczędnych, ekonomicznie uzasadnionych, przynoszących najlepsze efekty w postaci pedagogicznych wyników kształcenia. Jest syntetycznym miernikiem procesu kształcenia zdeterminowanym przez trzy grupy czynników: techniczne lub materialne, organizacyjne i subiektywne. Natomiast w ujęciu J. Gnitec-

kiego [1983, s.14] efektywność kształcenia „jest syntetyczno-strukturalnym miernikiem rezultatów procesu dydaktyczno-wychowawczego ujmującym czynniki subiektywne, organizacyjne, techniczne i wynikowe”. Tak więc efektywność kształcenia jest miernikiem procesu i rezultatów kształcenia zdeterminowanym przez szereg czynników. Oznacza to, że jest miernikiem skutków realizacji procesu kształcenia (jego przebiegu i wyników) w określonych warunkach.

Efektywność kształcenia można rozpatrywać w wielu aspektach i w związku z tym wyróżnia się m.in. efektywność zewnętrzną (pozauczełnianą) i wewnętrzną (uczelnianą, dydaktyczną) o wymiarze ilościowo-jakościowym [Denek, 1980, s.44-45]. Pierwszy charakteryzuje np. liczba absolwentów i kierunków kształcenia, sprawność i terminowość kształcenia [np. Krajewska, 1989]. Efekty jakościowe kształcenia to np. przygotowanie absolwentów do wykonywania zawodu, odpowiednie ukształtowanie osobowości, wykształcenie zdolności do samodzielnej, twórczej pracy, stałej potrzeby aktualizacji, uzupełniania i doskonalenia wiedzy i umiejętności.

Natomiast termin jakość kształcenia ujmuje zakres znaczeniowy efektywności kształcenia, ale jednocześnie odzwierciedla nowe podejścia do jej określania, w którym istotnego znaczenia nabiera potrzeba systematycznej ewaluacji podejmowanych działań, ich wartościowania i doskonalenia, jak również zabiegania o akredytację, której celem jest potwierdzenie, że zapewniane są wymagane standardy jakości kształcenia. Wydaje się więc, że pojęcie jakości kształcenia posiada szerszy zakres niż efektywność kształcenia.

W ostatniej dekadzie szybko postępujące przemiany społeczne, ekonomiczne, technologiczne, powstanie rynku edukacyjnego, wzrost konkurencyjności i odpowiedzialności instytucji szkolnictwa wyższego za jakość wypełniania swych funkcji, spowodowały potrzebę rozwijania nowych ujęć w określaniu jakości kształcenia. Aktualnie trudność w definiowaniu jej pojęcia w szkolnictwie wyższym tkwi w różnorodności wymagań wynikających z różnych wartości, celów i oczekiwanych wyników preferowanych przez zainteresowane tym grupy lub instytucje.

Z analizy przedstawionych koncepcji teoretycznych jakości kształcenia, a także przeglądu innej literatury przedmiotu wynika, że jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym jest postrzegana z wielu perspektyw:

- z punktu widzenia różnych grup społecznych nią zainteresowanych;
- w ujęciach eksponujących pewne wartości przejawiające się

- w określonych właściwościach, zjawiskach, procesach, warunkach, wynikach;
- z perspektywy celów i funkcji instytucji szkolnictwa wyższego.

Nie jest to jednak podział rozłączny, bowiem niektóre ujęcia chociaż pochodzą z różnych perspektyw posiadają czasem odniesienia do podobnych wartości. Szkolnictwo wyższe posiada szerokie audytorium społeczne o zróżnicowanych potrzebach i zainteresowaniach: studenci, kadra akademicka, zarządzający, władza, pracodawcy. Każda z tych grup o odmiennych systemach wartości ma różne oczekiwania wobec jakości kształcenia. Studenci i nauczyciele akcentują jakość procesu kształcenia, pracodawcy koncentrują się na jakości wyników i ich przydatności dla swoich potrzeb, inne preferencje przejawiają zarządzający, a także finansujący kształcenie eksponując efektywność zarządzania i finansowania.

M. Wójcicka [2001a, s.43] uwzględniając zróżnicowane oczekiwania zainteresowanych grup proponuje, „by jakość kształcenia opisywać w aspekcie:

- efektywności finansowej: interesuje się nią przede wszystkim rząd, ze względu na potrzebę wiedzy dotyczącej sposobów wydawania przez uczelnie publicznych pieniędzy;
- standardów akademickich: zainteresowanie nimi wykazuje przede wszystkim środowisko akademickie, które ma czuwać nad poziomem kształcenia w poszczególnych uczelniach i na kierunkach studiów;
- użyteczności społecznej: zapotrzebowanie na tego typu oceny wyrażają odbiorcy usług edukacyjnych, przede wszystkim pracodawcy, rodzice, kandydaci na studia i studenci”.

Przedstawione ujęcie wskazuje na dwie kategorie środowiska społecznego, które mogą wykazywać zainteresowanie jakością kształcenia i formułować kryteria jej oceny: uczelnie oraz ich otoczenie.

Jakość kształcenia może być także postrzegana z wielu punktów widzenia, z perspektywy pewnych wartości przejawiających się w określonych cechach, zjawiskach, procesach, wynikach. Poddając dyskusji jakość w szkolnictwie wyższym L. Harvey i D. Green [Harvey, 1995, s. 6; Harvey, Green, 1993, s. 9-10] określają pięć sposobów jej pojmowania:

- jakość jako wyjątkowość lub doskonałość (*as “exceptional” or “excellence”*);
- jakość jako perfekcja lub zgodność (*as “perfection” or “consistency”*);
- jakość jako trafność celu (*as “fitness for purpose”*);

- jakość jako wartość uzyskiwana z pieniędzy (*as “value for money”*);
- jakość jako transformacja uczących się (*as a “transformation of the learner”*).

Inni autorzy wzbogacają ten zestaw o następujące sposoby rozumienia jakości kształcenia:

- jakość jako usługa (*as “service”*) [Clewes, 2003, s.69; Lander, 2000, s.135; Ruben, 1995b, s.4-5] i jako satysfakcja klientów (*as “customer satisfaction”*) [np. Ruben, 1995a, s.158];
- jakość opisywana przy pomocy wyników (*as “outcomes”*), na podstawie przeglądu (*as “audit”*), w aspekcie misji (*as “mission”*), [P. Scott, za: M. Wójcicka, 2001a, s.44-45];
- jakość ujmowana w stosunku do wyników i warunków kształcenia [Wójcicka, 1997b, s.11-12].

Większość z przedstawionych tu sposobów ujmowania jakości kształcenia posiada swe źródła w prezentowanych już koncepcjach teoretycznych. Wyjątkowa jakość kształcenia, łączona z doskonałością i elitarnością jest produktem uczelni o doskonałych zasobach i/lub reputacji. Zasoby, do których należą znaczące środki finansowe, bardzo dobre warunki kształcenia, wysoka jakość kadry i wysoka jakość studentów, będąca rezultatem silnej selekcji, czynią instytucję doskonałą. Przejawem doskonałości uczelni jest również posiadanie bardzo dobrej renomy akademickiej i rozgłosu. Ukończenie takiej uczelni zapewnia wysoką jakość kształcenia, a jednocześnie gwarantuje uzyskanie bardzo dobrze wynagradzanej pracy, często w renomowanych instytucjach.

Jakość kształcenia odzwierciedlająca perfekcję lub zgodność może być rezultatem stosowania w praktyce koncepcji benchmarkingu, którą charakteryzuje ciągły i systematyczny proces porównywania efektów danej instytucji lub organizacji, jej produktów, procesów i potencjału ludzkiego z wynikami takich instytucji lub organizacji, które przyjmuje się za wzór najlepszej praktyki [np. Armstrong, 1999, s.7; Appleyby, 1999, s.54-68]. Uzyskiwana jakość kształcenia jest tu rezultatem porównywania z innymi, czerpania wiedzy od najlepszych.

Aktualnie szeroko jest akceptowane rozumienie jakości kształcenia przy pomocy pojęć wyrażających wartości, dążenia i cele. Do tych poglądów odwołuje się podstawowa definicja jakości sformułowana przez C. Balla w 1985 roku [za: Boyle, Bowden, 1997, s.113] jako „trafność celów”. Jak podkreślają P. Boyle i J. A. Bowden [1997, s.113] „w kontekście organizacji i przedsięwzięć jakość może być tylko definiowana w sto-

sunku do wyrażanych wartości, celów oraz pożądaných procesów, doświadczeń i wyników”. Wskazane tu pojmowanie jakości kształcenia nawiązuje do celów instytucji szkolnictwa wyższego. Działalność takich instytucji wyznaczona jest przez określone wartości, dążenia, cele i wyniki, w stosunku do których proces kształcenia, a także uzyskiwane przez studentów osiągnięcia powinny być poddane wartościowaniu (ewaluacji) jako odpowiadające (lub nie) założonym celom. Jakość kształcenia jest tu wyrażana przez osiąganie sformułowanych celów [Woodhouse, 1999, s.228; 1996, s.350], a takie jej ujęcie sprzyja różnorodności w określaniu misji i celów instytucji szkolnictwa wyższego.

Cele instytucji szkolnictwa wyższego określane jako trafne często odnoszone są także do oczekiwań i potrzeb gremiów zainteresowanych procesem kształcenia [np. Boyle, Bowden, 1997, s. 115], a także do tego, czego społeczeństwo oczekuje od absolwentów, co powoduje, że zrealizowane przez absolwentów cele są trafne [De La Harpe i in., 2000, s. 231].

Ujęcie jakości kształcenia, jako wartości uzyskiwanej z pieniędzy zainwestowanych w kształcenie, jest przejawem zwiększonego zainteresowania społeczeństwa tym, czy lub nie rezultaty pracy szkolnictwa wyższego odpowiadają poniesionym kosztom, czy są trafne wobec zamierzonych celów, czy lub nie uzyskiwane są wyniki takie, jakie rzeczywiście powinny być [np. Ewell, 1999, s.149; Ashcroft, Palacio, 1996, s.19]. Odpowiedzialność uczelni za wyniki jest tu odpowiedzialnością wobec społeczeństwa, wobec wszystkich podatników, posiadających z tego tytułu prawo do uwzględnienia ich poglądów w dyskusjach nad określaniem celów edukacyjnych na każdym poziomie, a także pożądanę społecznie jakości kształcenia. W rezultacie w wielu społecznościach publikuje się rankingi osiągnięć uczelni, ale także oddzielnie oceny jakości kształcenia i badań naukowych.

Pojęcie jakości kształcenia jako transformacji wskazuje na zmiany w rozwoju studentów spowodowane pod wpływem procesu kształcenia. Podstawą takiego ujęcia jakości kształcenia jest, jak podkreślają L. Harvey i D. Green [1993, s.24] pojęcie „zmiany jakościowej”, przejścia ze stanu niższego do wyższego, co oznacza zasadniczą zmianę kształtu jakości. Transformacja nie obejmuje zmian fizycznych, ale dotyczy przede wszystkim przemian w zakresie instrumentalnych i kierunkowych cech osobowości. Kształcenie na poziomie wyższym przyczynia się do rozwoju studentów, powoduje rozwój intelektualny, ale także społeczny i emocjonalny. Nie tylko wzmacnia zdolności intelektualne studentów, ale także może przekształcać postrzeganie samego siebie, wyposażać jednostkę w liczne umie-

jętności, modyfikować postawy. Tak więc jakość kształcenia jako transformacja implikuje postępowanie zmian w studentach we wszystkich aspektach, kreując w ten sposób nową jakość jednostek.

Podobne ujęcie znajduje również odzwierciedlenie w opinii F. Vieira [2002, s.256], która definiując pedagogiczną jakość kształcenia stwierdza: „to zarówno cel, jak i proces przekształcania uczących się w krytycznych odbiorców i twórczych wytwórców wiedzy, umożliwiający im aktywne zaangażowanie w szkolne i trwające przez całe życie uczenie się, stanowiący warunek dla racjonalnego i sprawiedliwego doskonalenia kontekstów, w których funkcjonują i współdziałają”.

Natomiast A. W. Astin [1999, s.158] sugeruje inną terminologię określającą zmiany w rozwoju studentów będące wynikiem wywierania wpływu przez instytucje zapewniające odpowiednie warunki. Proponuje pojęcia „rozwój talentu” i „wywieranie wpływu”. Rozwijanie talentów jest rezultatem korzystnego wpływu uczelni na studentów, wzmaganie ich intelektualnego rozwoju, dokonywania pozytywnych zmian w ich życiu poprzez „dodawanie jak najwięcej wartości” do studenckiej wiedzy i osobistego rozwoju.

Wszystkie te terminy (transformacja, rozwój talentu, wywieranie wpływu) podkreślają znaczenie instytucji szkolnictwa wyższego w dokonywaniu pozytywnych zmian w rozwoju studentów zarówno w wymiarze poznawczym, jak i pozapoznawczym.

Proponowane przez L. Harvey i D. Green sposoby ujęcia jakości kształcenia (jako wyjątkowość lub doskonałość, perfekcja lub zgodność, trafność celu, wartość uzyskiwana z pieniędzy, transformacja uczących się) posiadają źródła w prezentowanych już koncepcjach teoretycznych, eksponują różne właściwości, którymi charakteryzuje się kreowana przez nie jakość kształcenia wynikająca z zachodzącego procesu i/lub uzyskiwanych wyników. Tak więc punktem odniesienia dla jakości kształcenia są tu cechy ją określające, np. doskonałość, trafność, zgodność, transformacja. Cechą wspólną dla wymienionych ujęć jakości kształcenia jest zaspokajanie pewnych potrzeb, natomiast istotną różnicę stanowi ich rodzaj oraz preferowane przez nie sposoby i warunki ich osiągnięcia.

Z literatury przedmiotu wynika, że jakość kształcenia jest także pojmowana jako rezultat usługi. Wypełnianie przez instytucje szkolnictwa wyższego swych funkcji B. D. Ruben [1995b, s.4-5] traktuje jako usługę. Źródłem określania jakości kształcenia jest tu koncepcja usług ukierunkowanych, których celem jest eliminowanie luk między osiągnięciami instytucji szkolnictwa wyższego a potrzebami i oczekiwaniami tych, którzy są jej odbiorcami. Usługi ukierunkowane, jak podkreśla B. D. Ruben [1995b,

s. 12] „sterują uwagę uczelni lub uniwersytetu ku jednostkom, grupom lub organizacjom, dla których zapewniają badania, kształcenie i inne usługi, ku tym zewnętrznym klientom, od których zależy ocena jakości tych działań i reputacja uczelni, uniwersytetu lub jednostki”. Koncepcję jakości usług w szkolnictwie wyższym przedstawia również D. Clewes [2003, s. 69], ale eksponuje „propozycję modelu jakości usług skoncentrowanych na potrzebach i oczekiwaniach studenta”.

Odmienne ujęcie jakości kształcenia jako usługi występuje u D. Lander [2000, s. 135-142]. Jego geneza tkwi w wielu tradycjach etycznych i religijnych, w których usługi wobec innych zasługują na szczególnie szacunek. Zwłaszcza eksponowany tu, moralny wymiar istoty jakości kształcenia jest rezultatem wrażliwej i odpowiedzialnej refleksji nauczyciela akademickiego wobec wykonywanej pracy i własnej tożsamości. Jakość kształcenia [Lander, 2000, s. 136] „jest kreowana poprzez zdolność nauczyciela akademickiego do ciągłej reakcji na potrzeby innych i umiejętne odpowiadanie na te potrzeby”.

W przedstawionych ujęciach, pojmowanie jakości kształcenia jako usługi wyraźnie eksponuje potrzeby i satysfakcję odbiorców, mniej są znaczące wewnętrzne jej właściwości i atrybuty, a podstawowym dążeniem jest spełnienie ich wymagań i oczekiwań.

Jakość kształcenia może być także rozpatrywana na podstawie uzyskiwanych wyników [P. Scott, za: M. Wójcicka, 2001a, s. 44-45]. Punktem odniesienia są wówczas kryteria, cele, założenia wewnętrzne, uczelniane i ocenie podlegają zmiany, jakie dokonały się w studentach pod wpływem procesu kształcenia lub kryteria zewnętrzne, w których ocenie podlegają zmiany, jakie wystąpią w życiu społecznym w związku z pracą zawodową absolwentów lub tempo zmian w ich pozycji zawodowej. W obu przypadkach wynik kształcenia będzie zależał od tego, kto go definiuje i czyje oczekiwania są uwzględnione – uczelni, absolwentów, rynku pracy, rządu.

Jakość kształcenia może być również opisywana na podstawie przeglądu [P. Scott, za: M. Wójcicka, 2001a, s. 44-45]. Szczególnie znaczące są w tym przypadku stosowane przez uczelnie procedury, które mają na celu zapewnienie, ocenę i podnoszenie uzyskiwanej jakości kształcenia. Ich przegląd dokonywany jest przez audytorów, których autorytet wynika z kompetencji w zakresie różnych dyscyplin. W swych działaniach wykorzystują pewne strategie, procesy i metody, które – jak się zakłada – mają chronić jakość instytucji szkolnictwa wyższego oraz jej jednostek organizacyjnych.

Jakość w aspekcie misji uczelni [P. Scott, za: M. Wójcicka, 2001a, s.44-45] przyjmuje interpretację jakości w kontekście misji instytucji edukacyjnej. Akcentowana jest tu indywidualność uczelni, odrębność poszczególnych jednostek organizacyjnych. Ich ewaluacja dokonywana jest w relacji do sformułowanych przez uczelnię celów działania, a kryterium stanowi zakres ich osiągnięcia. Podejście to jest zbieżne z prezentowanym już ujęciem jakości jako trafności celu, proponowanym przez L. Harvey i D. Green [np. 1993, s.9-10].

W ujęciu M. Wójcickiej [1997b, s.11] „punktem odniesienia w określaniu jakości kształcenia mogą być wyniki oraz warunki sprzyjające osiągnięciu oczekiwanego rezultatu”. Jak zauważa autorka, jakość ujmowana w relacji do wyników kształcenia postrzegana np. przez pedagogów, socjologów, ekonomistów przyjmuje odmienną postać. Dla pedagogów istotny jest poziom realizacji celów kształcenia w aspekcie zmian, jakie dokonują się u studentów pod wpływem procesu kształcenia, dla socjologów zmiany występujące w społeczeństwie na skutek działalności absolwentów wyższych uczelni, a dla ekonomistów relacje między nakładami na kształcenie a osiągniętymi rezultatami. W tym podejściu do jakości kształcenia ocenie, przy pomocy odpowiednich wskaźników osiągnięć (tzw. *performance indicators*) podlegają wyniki kształcenia. Dotyczą one osiągnięć w aspekcie ilościowym, zarówno wewnątrzuczelnianych – odnoszonych do studenta, jak również pozauczelnianych – odnoszonych do absolwenta, np. terminowość i sprawność kształcenia, średni czas trwania studiów, wskaźnik zatrudnienia absolwentów, zadowolenia absolwentów i z absolwentów w miejscu pracy i inne. Podobne wskaźniki osiągnięć w zakresie uzyskiwanych wyników wymienia J. Jabłecka [1995, s.21]. Jednak, jak słusznie się podkreśla [np. Wójcicka, 1997b, s.12; Jabłecka, 1995, s.7] stosowanie wskaźników osiągnięć budzi wiele wątpliwości i kontrowersji wynikających z ich niedoskonałości.

Drugie ujęcie jakości kształcenia wskazywane przez M. Wójcicką [1997b, s.12], „to jakość w relacji do szeroko rozumianych warunków kształcenia – oznacza koncentrację na procesie, działaniach podejmowanych w uczelni na rzecz zapewnienia i utrzymania wysokiego poziomu kształcenia”. Ocenie podlegają mechanizmy, procedury i działania stosowane w danej instytucji stanowiące gwarancję utrzymania wysokiej jakości kształcenia.

Przedstawione ujęcia jakości kształcenia dowodzą różnorodności w jej pojmowaniu, geneza wielu z nich tkwi w prezentowanych już koncepcjach teoretycznych, są wynikiem przyjęcia odmiennych „filozofii”

myślenia o jakości kształcenia i odzwierciedlają różne wartości akceptowane przez użytkowników tego pojęcia. Dlatego dążenie do ich realizacji wiąże się z zaspokajaniem różnych potrzeb i wymaga różnorodnych sposobów i warunków ich osiągnięcia.

Dokonując analizy pojęcia jakości kształcenia niektórzy autorzy odwołują się wprost do celów lub funkcji instytucji szkolnictwa wyższego. Źródłem określania pojęcia jakości kształcenia w opinii R. Barnetta [1994a, s. 171] „jest przyjęta koncepcja wykształcenia wyższego, kryjąca wewnątrz pewną ideę wykształcenia wyższego, normatywny sens tego, czym wykształcenie wyższe powinno być”. Stąd też różne pojmowanie jakości kształcenia jest w rzeczywistości preferowaniem różnych, czasem rywalizujących ze sobą koncepcji wykształcenia wyższego, odzwierciedlających różne koncepcje celów szkolnictwa wyższego. Podobnie kwestię ujmuje D. Woodhouse [1999, s. 228] – „jakość kształcenia oznacza odpowiadanie wymaganiom lub ich spełnianie, często łączona z trafnością celów ujętych w celach instytucji szkolnictwa wyższego”.

Określając jakość w uniwersytecie K. Denek [2000b, s. 25] podkreśla, że „to pojęcie wielowymiarowe. Odnosi się do wszystkich jego funkcji i takich elementów, jak: kształcenie, programy badań i studiów, pracownicy naukowo-dydaktyczni i ich kompetencje akademickie (*scholarship*), studenci, infrastruktura dydaktyczna, usługi dla społeczeństwa jako całości oraz w części odnoszącej się do otoczenia uniwersytetu”.

Jakość kształcenia określana jest także w pojęciach wyrażających wartości, cele, proces i wyniki kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego odnoszone do standardów. Pewną egzemplifikacją tego rozumienia jest opinia S. E. Burge i J. D. Tannock [1994, s. 18], którzy wskazują, że „jakość kształcenia, to powodzenie uzyskiwane w środowisku edukacyjnym umożliwiające studentom skuteczne osiągnięcie wartościowych celów kształcenia zawierających standardy akademickie”.

Bardziej precyzyjne stanowisko prezentuje M. Frazer [1994] przyjmując, że „jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym obejmuje trzy obszernie kategorie: cele kształcenia, procesy osiągnięcia tych celów i stopień ich osiągnięcia”. Między tymi kategoriami zachodzą interakcje. Wewnątrz tych kategorii standardy są twierdzeniami dotyczącymi ustalonych celów kształcenia, warunków ich realizacji i uzyskiwanych osiągnięć. Podobnie w ujęciu A. Mc Gettrick i N. Mansor [1999, s. 131-132] – „jakość kształcenia w instytucjach szkolnictwa wyższego wyznaczana jest przez dążenia i cele kształcenia, praktykę realizacji procesu kształcenia, zasoby kadrowe, materialne, motywację studentów, naukę własną studen-

tów, a także mechanizmy jej zapewniania i jest powiązana ze standardami akademickimi”.

Natomiast P. Boyle i J. A. Bowden [1997, s. 114] podstawowe idee dotyczące jakości kształcenia i jej zapewniania utożsamiają z następującymi:

- „troska o jakość kształcenia powinna być wyrażana w planowym i systematycznym działaniu;
- działania, których celem jest zapewnianie jakości kształcenia obejmują określanie potrzeb udziałowców procesu kształcenia, planowanie i motywowanie do ich zaspokojenia, ewaluację, wprowadzanie udoskonaleń, itp.;
- jakość kształcenia powinna być definiowana w pojęciach wyrażających wartości, cele i zamierzone wyniki w sposób, który służy potrzebom udziałowców procesu kształcenia w szkole wyższej”.

Z przedstawionych analiz wynika, że z punktu widzenia celów i funkcji instytucji szkolnictwa wyższego jakość kształcenia określają przyjęte przez uczelnie wartości odpowiadające aktualnym i przyszłym potrzebom społeczeństwa, stanowiące podstawę formułowania celów kształcenia, proces i warunki ich osiągnięcia, uzyskiwane wyniki, dokonywanie ewaluacji podejmowanych działań i osiągnięcie stosownych standardów.

Celem instytucji szkolnictwa wyższego jest zaspakajanie potrzeb społecznych odzwierciedlających różne wartości. Jednak w rezultacie postępujących przemian społecznych, ekonomicznych i technologicznych następują również zmiany w zakresie wartości, celów i potrzeb wyrażanych przez społeczeństwo. Powinny być one, w moim przekonaniu, przedmiotem systematycznej analizy, dostarczającej wynikających z nich następstw dla procesu kształcenia i uzyskiwanej jakości, ponieważ uczelnie funkcjonują w warunkach dynamicznych, a nie statycznych. Trudno jest bowiem akceptować opinie dotyczące jakości kształcenia definiowanej w terminach absolutnych lub ostatecznych poziomów.

Jednocześnie warto zauważyć, że poszukiwanie jakości w jakiegokolwiek działalności jest stałym dążeniem do maksymalizowania stopnia osiągnięcia celów, przy uwzględnianiu stale zmieniających się warunków. Wpływają one nie tylko na proces osiągnięcia celów i uzyskiwane wyniki, ale także przyspieszają zmiany w zakresie ustalanych celów. A więc jakość kształcenia nie jest możliwa do osiągnięcia w sensie absolutnym, jest stałym dążeniem i wymaga ciągłej ewaluacji podejmowanych działań, ich ulepszania, a także zapewniania i aktualizacji standardów. A więc, jak definiowane są i czego dotyczą standardy?

Jakość kształcenia i standardy

Standard to „przeciętna norma, typ, model; wyrób odpowiadający określonym wymogom; wzorzec” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s.1036]; oznacza „model lub przyjętą podstawę do porównań” [WEBSTER’S..., 1992, s.300]; „zwykle odnoszony w stosunku do jakości” [Thackwray, 1997, s.4]; „norma, wzorzec, podstawa, w odniesieniu do wyrobu określenie «standardowy» oznacza, że spełnia on określone wymagania dotyczące jakości” [Wójcicka, 2001b, s.112].

W praktyce, standardy mogą być określane dla wszystkich obszarów i wymiarów funkcjonowania uczelni: jej celów, procesu i wyników kształcenia, warunków ich realizacji, ale także procesów, procedur i mechanizmów ewaluacji kształcenia, akredytacji, jak również funkcjonowania uczelni jako organizacji i innych. Określane są także w stosunku do studentów, kadry akademickiej i zarządzających. Mogą wyrażać „atrybuty pojedynczych osób lub grup, takich jak gremia zarządzające uniwersytetami, urzędnicze, akademickie, kadra wspierająca i gremia studenckie” [Soliman, Soliman, 1997, s.135]. Precyzowane są również „w zakresie dyscyplin akademickich, wspierania studentów w procesie kształcenia, zarządzania akademickiego” [Woodhouse [1999, s.228].

W ujęciu M. Wójcickiej [2001b, s.112] standardy w edukacji związane są z procesem kształcenia i dotyczą czterech odrębnych, lecz powiązanych ze sobą obszarów. Wymienia tu standardy: akademickie, kompetencji, usług i organizacji. Dwa pierwsze rodzaje standardów dotyczą poziomu osiągnięć studenta – jego rozwoju intelektualnego oraz odpowiednich do kierunku studiów kompetencji zawodowych, a pozostałe działalności instytucji w zakresie ukierunkowanym na tworzenie warunków sprzyjających osiągnięciom studenta.

W definicjach standardów akademickich szczególnie eksponuje się ich przydatność do pomiaru osiąganych celów kształcenia, wymagań i osiągnięć akademickich, warunków realizacji procesu kształcenia, a także pomiaru jakości kształcenia. Z definicji przyjętej przez Brytyjską Radę Jakości Szkolnictwa Wyższego wynika, że „standardy akademickie to precyzyjne poziomy akademickich osiągnięć stosowane do opisu i pomiaru wymagań akademickich i osiągnięć indywidualnych studentów lub grup” [za: Thackwray, 1997, s.6]. Podobnie ujęcie proponuje D. Woodhouse [1999, s.228] wskazując, że „standard akademicki oznacza sprecyzowany poziom lub stopień osiągnięć akademickich, ale może też odnosić się do innych obszarów”.

Natomiast M. Frazer [1994] przyjmując, że jakość w szkolnictwie wyższym obejmuje trzy obszerne kategorie: cele, procesy osiągania tych celów i stopień ich osiągnięcia uznaje, że standardy akademickie są stwierdzeniami o:

- celach kształcenia: wiedza, rozumienie, umiejętności i postawy, które studenci powinni osiągać;
- warunkach kształcenia: kadra, budynki, biblioteki i udostępniane wyposażenie pomocne studentom w osiąganiu celów;
- osiągnięciach: wiedza, rozumienie, umiejętności i postawy faktycznie uzyskiwane przez absolwentów.

Z przedstawionych ujęć wynika, że istnieje związek między standardami akademickimi i jakością kształcenia. Jednocześnie A. Mc Gettrick i N. Mansor [1999, s. 131] akcentują, że „ich definicje nie mogą być oddzielone od wartości, które je wspierają i od sposobów ich operacjonalizacji w praktyce”. Wymagają bowiem precyzyjnego określenia pracy studenta i jego osiągnięć, uwzględnienia wielu działań, w których uczestniczy, określenia nabywanych umiejętności, a także ustalenia stopnia lub tytułu uzyskiwanego za swój wysiłek. Osiągnięcia studenta są związane z bogactwem oddziaływań środowiska kształcenia, ze wspieraniem, zachęcaniem i motywowaniem studentów, ale również z obiektywnym i stosownym nagradzaniem.

„Standardy urzeczywistniają jakość” i są stosowane do pomiaru celów osiąganych w instytucjach szkolnictwa wyższego [McGettrick, Mansor 1999, s. 132], co jak stwierdza D. Woodhouse [1999, s. 228] „jest miarzeniem jakości kształcenia. Istotne znaczenie ma tu jednak nie tylko kto i w jaki sposób określa standardy akademickie, ale także ich zapewnianie i osiąganie. Standardy akademickie mogą być precyzowane „dla poszczególnych kierunków studiów przez gremia akademickie” [Margham, Jackson, 1999, s. 104], profesjonalne organizacje, przedstawiciele praktyki z różnych zawodów [np. Fletcher, 2000, s. 24; Cotton, 1995, s. 39; Hager i in., 1994, s. 5] lub też „mogą być rezultatem badań osiągnięć uzyskiwanych przez doskonałych wykonawców zawodów, ról” [Fletcher, 2000, s. 7]. Podkreślając, że standardy akademickie posiadają zasadnicze znaczenie w zapewnianiu jakości kształcenia N. Jackson [1998, s. 12] wskazuje, że „zależą przede wszystkim od samej uczelni i zespołów zajmujących się kształceniem, które precyzują swe standardy wewnątrz pewnych, uzgodnionych parametrów i wówczas odnoszą je do wspólnej struktury”. W ujęciu M. Armstronga [1999, s. 12] zapewnianie przez uczelnie standardów akademickich wymaga szczególnej troski w kilku obszarach, a mianowicie:

- „odpowiednich zachowań kadr akademickich zarówno na początku, w trakcie, jak i po zakończeniu procesu kształcenia;
- odpowiednich właściwości studentów – zdolności, motywacji i stosunku do nauki zarówno na początku, jak i w trakcie procesu kształcenia;
- odpowiedniego programu kształcenia i treści, wspierania studentów i reżimu oceniania;
- odpowiedniego nagradzania studentów, przyznawania punktów, stopni i rejestracji osiągnięć studentów;
- odpowiednich warunków w uczelni umożliwiających określanie, zapewnianie, utrzymywanie i doskonalenie standardów”.

Oznacza to, że zapewnianie standardów akademickich wymaga zaangażowania zarówno nauczycieli i studentów, ale także władz uczelni. Z praktyki wynika, że czasem to zaangażowanie nie jest wystarczające i powstają różnice między deklarowaną przez uczelnie jakością kształcenia i jej standardami. J. P. Margham i S. Jackson [1999, s. 103] zwracają uwagę, że „możliwe jest posiadanie programu studiów, który utrzymuje wysoki poziom jakości (np. programy i materiały do kształcenia są wysokiej jakości), ale jednocześnie osiąganie tylko skromnych «standardów» definiowanych w terminach intelektualnego rozwoju studentów”. Ideałem jest, gdy instytucje szkolnictwa wyższego dążą do osiągnięcia zarówno wysokiej jakości programów kształcenia i wysokich standardów we wszystkich programach.

Warto tu jednak zauważyć, że pojęcie standard akademicki występuje często w różnych kontekstach. Oto C. D. Doherty [1997, s. 243] wyróżnia kilka jego znaczeń:

- porównanie ponadczasowe: czy standard wymagań dla uzyskania stopnia naukowego na kierunku X, w uniwersytecie Y jest wyższy lub niższy od zwykle wymaganego?
- porównanie między instytucjami: czy standard wymagań dla uzyskania stopnia naukowego na kierunku X, w uniwersytecie Y jest wyższy lub niższy od uzyskiwanego korespondencyjnie w uniwersytecie Z?
- jaki jest poziom osiągnięć edukacyjnych wymaganych dla uzyskania stopnia naukowego na kierunku X i jakie są oczekiwania wobec studentów?
- standardy wyjściowe (wyjściowe, minimalne): jaka jest istota i poziomy studenckich osiągnięć wymaganych dla stopni naukowych?
- „adekwatność” standardów wymaganych przy nadaniu stopnia naukowego: czy odpowiadają generalnie przyjętym normom?

W ostatnich latach, w sytuacji masowości kształcenia w szkolnictwie wyższym w dyskusjach o standardach podejmuje się coraz częściej problem ich porównywalności, rzetelności i pewności, ich istoty, sposobów ustalania i kontroli.

W mojej opinii wiele wątpliwości budzi porównywanie stopni lub tytułów naukowych uzyskiwanych na takich samych kierunkach studiów w różnych uczelniach. Jest to wynikiem zróżnicowanych standardów akademickich dotyczących programów studiów, zakresu realizowanych treści, wymagań wobec studentów, ale także warunków realizacji procesu kształcenia. Przyznawane absolwentom stopnie lub tytuły naukowe powinny być rezultatem spełnienia przez studentów odpowiednich standardów akademickich, odzwierciedlać ich rzeczywistą wartość w sensie akademickim i zawodowym, a także gwarantować to, co zawiera ich treść. Pożądana jest także większa precyzja w zakresie formułowania celów kształcenia, standardów akademickich i kryteriów ich opiniowania. Wymagania wobec standardów akademickich dla stopni lub tytułów naukowych powinny wraz z upływem czasu ulegać zmianie. Ważną kwestią jest również jednoznacznie artykułowana przez różne gremia europejskie, a także światowe potrzeba międzynarodowej porównywalności jakości i standardów kształcenia uzyskiwanych w szkołach wyższych.

Rodzaje jakości kształcenia

Jak już wskazano jakość kształcenia można poddawać analizie z różnych punktów widzenia. Punktem odniesienia mogą być także zmiany zachodzące w uniwersytetach i szkołach wyższych w rezultacie przemian społecznych, ekonomicznych i technologicznych, szczególnie dotyczące sposobów i przydatności społecznej wytwarzanej wiedzy, a także wywierające wpływ na pracę nauczycieli akademickich, które kreują różne rodzaje jakości kształcenia.

Postępujące przemiany kształtują rynek ekonomiczny i edukacyjny, a jednocześnie intensywnie oddziałują na uniwersytety, szkoły wyższe, wpływają na sposoby zarządzania uczelniami, jak również funkcjonowanie ich pracowników. W wielu państwach obserwuje się procesy dostosowywania uczelni i badań do potrzeb rynku pracy poprzez podejmowanie odpowiednich reform i regulacji prawnych. Kadry uczelniane często postrzegają te zmiany jako zagrożenie dla tradycyjnych wartości akademickich, instytucjonalnej autonomii i akademickiej wolności [np. Hamilton, 2000, s. 212; Thorens, 2000, s. 275]. Wartości te, jak akcentuje A. Welle-Strand [2000, s. 219]

„stają się coraz bardziej zagrożone w rezultacie zanikania zaufania między światem polityki i światem nauki”. W konsekwencji coraz częściej wyraża się przekonanie, że orientacja rynkowa negatywnie wpływa na jakość warunków rozwoju nauki i wytwarzania wiedzy [np. Weber, 1999, s. 8].

We wczesnych latach 90. opublikowano raport dotyczący rozwoju nauki, jej dynamiki i nowego wytwarzania wiedzy [Gibbons i in., 1994, za: Welle-Strand, 2000, s. 219-231]. Jego autorzy dowodzą, że postrzegają zasadnicze zmiany w sposobach wytwarzania wiedzy przyrodniczej, społecznej i kulturowej. Badając zmiany w sposobie wytwarzania wiedzy we współczesnym społeczeństwie, wskazali, że występujące tu trendy wyznaczają nowy sposób wytwarzania wiedzy, który zmienia lub reformuje instytucje, dyscypliny naukowe i politykę. Z głównych tez raportu wynika, że występujące trendy zmian, ich wzajemne związki i interakcje są rezultatem przekształceń w sposobie wytwarzania wiedzy.

Tradycyjny sposób wytwarzania wiedzy autorzy raportu określają jako Sposób 1, a nowy, wyodrębniony przez siebie jako Sposób 2, wskazując jednocześnie, że jest rezultatem aktualnej polityki i warunków. Zwykle, gdy określa się Sposób 1 używa się pojęć: nauka i naukowcy, natomiast w przypadku Sposobu 2 staje się konieczne stosowanie innych pojęć „wiedza” i „praktycy”. Posługiwanie się odmienną terminologią wyjaśnia różnice, ale nie sugeruje, że stosujący Sposób 2 nie zachowują się stosownie do zasad pracy naukowej.

Wytwarzanie wiedzy w Sposobie 2 „umożliwia uczestnictwo w tym procesie obok naukowców także inżynierów, prawników, ludzi biznesu i czyni ich bardziej refleksywnymi” [Welle-Strand, 2000, s. 221]. Wszyscy mogą przejawiać tu aktywność w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów, jak również w ewaluacji osiągnięć, co prowadzi do większej odpowiedzialności społecznej i refleksji.

Intencją autorów wspomnianego raportu, nie było opiniowanie wartości różnych trendów, czy są pożyteczne i powinny być wspierane lub niekorzystne i powinny być wyhamowywane, ponieważ to normy poznawcze i społeczne określają problemy istotne w nauce, kto podejmuje badania i co tworzy użyteczną wiedzę. Raport, jak stwierdza A. Welle-Strand [2000, s. 221] „jest postrzegany jako przełomowy, wskazuje zmieniającą się naturę wiedzy, badań naukowych, systemów edukacyjnych, jak również relacje między badaniami naukowymi a rozwojem społecznym, ekonomicznym i technologicznym”.

Warto podkreślić, że stosowanie w praktyce wytwarzania wiedzy zgodnie ze Sposobem 1 lub 2 ma znaczące implikacje dla jakości kształ-

enia. O jakości wiedzy wytwarzanej w Sposobie 1 głównie rozstrzygają znawcy poszczególnych dyscyplin naukowych. Jest to opinia koleżeńska wyrażona przez równych sobie przedstawicieli społeczności akademickiej [np. Wójcicka, Urbaniakowa, 2001, s.92]. Kontrola jakości jest tu dokonywana przez wybrane jednostki, będące autorytetami w danym obszarze i posiadającymi tu swój wkład. Proces koleżeńskiego przeglądu jest jedynym, w którym jakość i kontrola wzajemnie się wzmacniają. Ponadto podkreśla się zarówno poznawczy, jak i społeczny jego wymiar. Istotne znaczenie ma profesjonalna opinia o określonej pracy, a także to, kto jest uprawniony do jej wyrażenia.

W Sposobie 2 wytwarzania wiedzy, jakość jest określana przez zestaw kryteriów, które odzwierciedlają rozszerzający się skład społeczny osób dokonujących przeglądu. M. Gibbons i in. [1994, za: Welle-Strand, 2000, s.223] wskazują, że „dodatkowe kryteria jakości wynikają z kontekstu stosowania wiedzy i ujmują szeroki zakres korzyści intelektualnych, społecznych, ekonomicznych i politycznych”. Szczególnie podkreślają, że Sposób 2 wytwarzania wiedzy jest wrażliwy na potrzeby nauki, ale również na potrzeby społeczne i ta tendencja jest nieodwracalna. Wiele gremiów zainteresowanych wytwarzaniem wiedzy w Sposób 2 może interweniować w kwestii jakości podejmowanych problemów, ale może również wpływać na ich jakość.

Tak więc różne sposoby wytwarzania wiedzy w szkolnictwie wyższym kreują różne rodzaje jakości kształcenia. Sposób 1 wytwarzania wiedzy jest przejawem realizacji badań podstawowych, rozwijania nauki, dążeń do systemowego ujmowania wiedzy, logicznego i obiektywnego poszukiwania prawdy, charakteryzuje nadal wiele badań naukowych podejmowanych przez kadry uniwersyteckie i wpływa na jakość wypełniania przez nie funkcji dydaktycznych.

Jednak, coraz częściej zwraca się uwagę, że tradycyjne ujęcie badań uniwersyteckich traci swą hegemonię, a uniwersytet musi podjąć walkę o swoje prawa z różnymi instytucjami szkolnictwa wyższego i organizacjami wytwarzającymi wiedzę na potrzeby jej użytkowników, zarówno krajowych, jak i międzynarodowych [np. Welle-Strand, 2000, s.228; Nakamura, 2000, s.85; Weber, 1999, s.7]. Uniwersytety są zachęcane do różnicowania podejmowanych badań naukowych i ujmowania w nich potrzeb studentów, jak również zewnętrznego otoczenia.

Równocześnie coraz większego znaczenia nabiera wytwarzanie wiedzy w Sposób 2, będący przejawem realizacji badań stosowanych, których celem jest odpowiadanie na potrzeby praktyki i rozwijanie wiedzy

użytecznej, dostarczającej wymiernych korzyści społecznych ekonomicznych, także innych [np. Melosik, 2002, s.100; Wnuk-Lipińska, 1996, s.44]. Występujący tu ścisły związek między pozyskiwaną wiedzą i jej praktyczną przydatnością ma swoje następstwa dla jakości kształcenia i eksponuje jej społeczną użyteczność.

Zauważyć jednak należy, że te dwa sposoby wytwarzania wiedzy nie mogą być traktowane jako alternatywne w badaniach uniwersyteckich, ponieważ takie ich ujęcie może prowadzić do biegunowo odmiennych skrajności, z których każda nie jest pożądana z wielu względów. Z jednej strony może powodować to ograniczenia w rozwoju nauki w uniwersytetach, w transmisji dorobku naukowego, w reprodukcji kadr naukowych (niezbędnych w podejmowaniu badań podstawowych i stosowanych), w przekazie kultury i tożsamości narodowej, z drugiej zaś może przyczyniać się do braku reakcji na oczekiwania i potrzeby społeczeństwa, które powołuje i finansuje takie instytucje [por. Melosik, 2002, s.108-109]. Wydaje się więc, że aktualnie w badaniach uniwersyteckich istnieje potrzeba racjonalnej równowagi między wytwarzaniem wiedzy w Sposób 1, poprzez podejmowanie badań podstawowych i w Sposób 2, w rezultacie realizacji badań stosowanych, ponieważ w procesie kształcenia tylko oba sposoby, stosowane integralnie dostarczają podstaw do pożądanej i oczekiwanej społecznie jakości kształcenia.

Dokonując analizy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, z punktu widzenia pracy nauczycieli akademickich P. T. Knight i P. R. Trowler [2000, s.111] wyodrębniają dwa rodzaje jakości: Rodzaj I i Rodzaj II (tabela 10).

Oba rodzaje jakości (I i II) przedstawiają jej rozumienie pochodzące z odmiennych perspektyw ideologicznych i poglądów. Ich wyodrębnienie wynika z różnych stanowisk wobec kierowania i zarządzania, a także kształcenia i uczenia się. Różnice między wymienionymi rodzajami jakości mają poważne implikacje. Rodzaj I jakości, jak podkreślają P. T. Knight i P. R. Trowler [2000, s.112] „wydaje się być pożyteczny, kiedy charakteryzuje takie działania ludzkie, które są dobrze definiowane, powtarzalne, stałe, umożliwia utrzymywanie pewnych funkcji”. Odpowiada działaniom, procesom i czynnościom, które wymagają wysokiej rzetelności i solidności, np. w handlu, przemyśle, usługach. Jakość Rodzaju I odzwierciedla także wiele działań w uczelniach, charakteryzuje rutynowo stosowane procedury podczas procesu rekrutacji studentów, gromadzenie danych o studentach, a czasem także proces i wyniki kształcenia. Eksponuje się tu raczej sprawność niż skuteczność podejmowanych działań, wymier-

Tabela 10. Rodzaje jakości

| Jakość Rodzaj I | Jakość Rodzaj II |
|--|---|
| Sprawność w wąskim zakresie | Skuteczność |
| Eksponowanie wymiernych, typowych wyników | Eksponowanie procesów |
| Obowiązują dobrze sprecyzowane procedury | Obowiązują dobrze uszczegółowione cele, procedury otwarte |
| Ścisłe powiązanie władzy i kultury niskiego zaufania | Luźne powiązanie pracujących grup i kultury wysokiego zaufania |
| Podporządkowanie: karanie błędów | Kreatywność: błędy są nieuniknione w uczeniu się |
| Motywacja zewnętrzna przez nagrody i kary | Motywacja wewnętrzna – samorealizacja i satysfakcja |
| Nacisk na indywidualne uczenie się jednostek | Promowanie uczenia się parami (i więcej) |
| Linijowy pogląd na świat społeczny: przyczyna – skutek | Kompleksowy pogląd: przyciąganie się przyczyn i ich interakcje czynią skutki nieprzewidywalnymi |
| „Racjonalny” pogląd na komunikowanie się i planowanie | Komunikacja jako sens działania, planowanie nie tylko racjonalne |

Źródło: P. T. Knight i P. R. Trowler [2000, s. 111].

ność wyników, przy niewielkim zainteresowaniu procesem ich uzyskiwania. Dotyczy to często władz uczelni, ale czasem również nauczycieli.

Warto jednak podkreślić, że praca wielu kadr akademickich nie jest rutynowa. Motywacja do działania wynika z wewnętrznej potrzeby samorealizacji i uzyskiwania satysfakcji z pracy. Jednak, jak zauważają P. T. Knight i P. R. Trowler [2000, s. 112], „prestż zawodu nauczyciela akademickiego staje się coraz niższy, ze względu na płace, a także utratę wielu przywilejów związanych z kontrolą swej pracy, co powoduje, że źródło akademickiego dynamizmu, jego względnej autonomii zaczyna wysychać”. Tak więc przeważające w obecnych czasach podejście do jakości kształcenia, którego przejawem jest jakość Rodzaju I nie jest adekwatne i nie odpowiada pożądanej pracy akademickiej.

Ponadto preferowanie jakości Rodzaju I w sytuacji ciągle postępujących zmian powoduje inny istotny problem – utrudnia jej podnoszenie. Tymczasem instytucje, również szkolnictwa wyższego muszą dostosowywać się do szybko zmieniającego się środowiska zewnętrznego i przejawiać przedsiębiorczość, elastyczność, kreatywność i te właściwości powinny cechować jednostki pracujące na wszystkich poziomach organizacyjnych,

od kierujących do wszystkich pracowników im podległych. Takie cechy działania kreują jakość Rodzaju II i prowadzą do zmian.

Także w sytuacji władz uczelni i nauczycieli akademickich pożądane są więc działania przedsięwzięte, elastyczne, kreatywne, sumienne, prowadzące do zmian odpowiadających potrzebom środowiska zewnętrznego. W procesie kształcenia oznaczać to może zmiany w zakresie celów i wyników kształcenia, w preferowanych standardach, w relacjach między uczestnikami procesu kształcenia, ale także inne będące ich następstwem. Otwartość na zmiany w procesie kształcenia i ich sumienne dokonywanie kreuje jakość Rodzaju II, jest przejawem rozwoju i postępu. Natomiast priorytet jakości Rodzaju I oznacza utrzymywanie istniejącego status quo. Jednak, jak stwierdza P. Ramsden [1998, s. 348] „w wielu instytucjach szkolnictwa wyższego jest już kształtowana jakość Rodzaju II, ale również w licznych nie podejmuje się takich działań”.

Przedstawione rodzaje jakości kształcenia, zarówno wynikające ze sposobów wytwarzania wiedzy, jak również będące skutkiem pracy nauczycieli akademickich w swej istocie są konsekwencją wypełniania przez nauczycieli funkcji badawczych i dydaktycznych wynikających z misji uczelni i przyjętych wartości, ale także występujących warunków wewnątrzuczelnianych, które mogą pobudzać i wspierać lub hamować kształtowanie pożądaną aktualnie jakości kształcenia.

Struktura jakości kształcenia

Struktura to „układ i wzajemne relacje elementów stanowiących całość; budowa; całość zbudowana w pewien sposób z poszczególnych elementów” [SŁOWNIK WYRAZÓW..., 2000, s.1045]; „to całość zbudowana w pewien sposób, z poszczególnych określonych elementów” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s.328]. Natomiast „element to część składowa jakiejś całości; składnik nadający czemuś odrębną cechę, właściwość; spełniający w czymś określone zadanie; czynnik” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s.503]. Z kolei czynnik, „to jedna z przyczyn działających, wywołujących skutek; jeden ze składników warunkujących coś, rozstrzygających o czymś” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s.327].

W związku z tym można więc przyjąć, że struktura jakości kształcenia to pewien układ wzajemnie powiązanych elementów charakteryzujących i jednocześnie warunkujących jakość kształcenia w instytucji edukacyjnej.

Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że podejmowano próby opracowania struktury jakości kształcenia z rozmaitych punktów widzenia,

przedstawiające powiązane ze sobą elementy w różnym układzie lub też wskazywano zestawy czynników ją warunkujących. Interesującą i stosunkowo precyzyjną propozycję struktury jakości kształcenia z perspektywy uczelni przedstawili A. Mc Gettrick i N. Mansor [1999, s. 134-141]. Jakość kształcenia według tej koncepcji, to struktura bazująca na sześciu elementach, z których każdy zawiera odpowiednie standardy. Wśród elementów struktury jakości kształcenia cytowani autorzy wyodrębnili następujące:

- program kształcenia;
- środowisko kształcenia i zasoby;
- kształcenie i uczenie się;
- ocena i standardy (osiągnięć);
- poradnictwo i wspieranie (także monitorowanie);
- wyniki i kontrola jakości.

W programie kształcenia, stanowiącym jeden z elementów struktury jakości, wyeksponowano sześć jego szczególnie znaczących obszarów, które ujęto w standardy:

1. Dążenia i cele programu kształcenia są precyzyjne, znane kadrze i studentom, odpowiadają potrzebom studentów, społecznym i ekonomicznym, ponieważ podlegają systematycznym badaniom.
2. Programy kształcenia dokładnie odzwierciedlają deklarowane dążenia i cele, określają potrzeby i dostarczają w odpowiedniej równowadze treści specjalistycznych, kształtują ogólne umiejętności konceptualne i osobiste umiejętności przenośne.
3. Specjalistyczne dążenia i cele są zgodne z misją i dążeniami instytucji; wyrażają je aktualizowane programy kształcenia ujmujące rozwój w danym obszarze i zapewniona jest ich realizacja.
4. W przedmiotach studiów uwzględnia się wszystkie potrzeby przedstawiane przez studentów (również studentów o specjalnych potrzebach, zgłaszających się z niestandardowymi kwalifikacjami, itp.) poprzez odpowiedni czas i miejsce realizacji przedmiotu, sposób nadzoru, strukturę, elementy fakultatywne, itp.
5. Ustalone są alternatywne programy kształcenia uwzględniające akredytację wcześniejszych poziomów uczenia się, gromadzenie kredytów i ich transfer, naukę pracujących, kształcenie na odległość, itp.
6. Występuje regularna łączność między uczelnią i przemysłem, handlem, agendami społecznymi, gremiami profesjonalnymi i innymi potencjalnymi użytkownikami, a także współpraca w okresowych przeglądach dotyczących tego, czyje cele podlegają ocenie, co powoduje, że dokonuje się niezbędnej ich modyfikacji.

Środowisko kształcenia i jego zasoby, to kolejny element struktury jakości kształcenia, w którym A. Mc Gettrick i N. Mansor [1999, s.134-141] sformułowali pięć standardów:

1. Środowisko akademickie, materialne i społeczne ogólnie sprzyja uczeniu się studentów, a poziom badań i innej działalności naukowej jest adekwatny do poziomu kształcenia.
2. Środki dydaktyczne kształcenia, w tym w zakresie kształcenia specjalistycznego są w wystarczającej ilości, efektywnie rozmieszczone, stosowane z wyobraźnią i są odpowiednie dla programu kształcenia proponowanego dla wszystkich studentów.
3. Baza dydaktyczna (wyposażenie kadry w pomoce, powierzchnia i przygotowanie sal dydaktycznych i innych pomieszczeń, ich wygląd i wyposażenie, itp.) są adekwatne do potrzeb, a środowisko materialne kształcenia jest utrzymywane dobrze ze względu na wygląd, czystość, bezpieczeństwo, możliwości jego wykorzystania, a także dokonywanie koniecznych modyfikacji.
4. Występują wystarczające zasoby materialne zapewniające realizację programu kształcenia, uwzględniające wyposażenie, materiały dydaktyczne i technologie informatyczne; są nowoczesne, łatwo dostępne i efektywnie rozmieszczone.
5. Biblioteka, sale audiowizualne, komputery i inne usługi akademickie są odpowiednie do potrzeb realizowanego programu kształcenia.

Proces kształcenia i uczenia się, to również element prezentowanej koncepcji struktury jakości kształcenia. Jej autorzy wyodrębnili w tym zakresie sześć istotnych obszarów i odpowiadające im standardy:

1. Kadry kształcące są w wystarczającej liczbie i charakteryzują się kwalifikacjami, doświadczeniem, uzdolnieniami, wiekiem, statusem itp. pozwalającym na realizację oferowanego programu kształcenia.
2. Systematycznie określone są potrzeby całej kadry, akademickiej i wspierającej, w zakresie aspiracji indywidualnych, wymagań programu kształcenia i uczelni; cała kadra rozwija się w zakresie określonych potrzeb poprzez doskonalenie zawodowe, staże, konsultacje, badania i inną działalność naukową.
3. Zasoby kadrowe są efektywnie rozmieszczone w procesie kształcenia i uczenia się studentów; wypełniane role i relacje zachodzące między nimi są dobrze definiowane i rozumiane; obowiązki są przydzielane stosownie do kwalifikacji, doświadczenia i uzdolnień; występują warunki dla dokonywania przeglądu, konsultacji i przesunięć w zatrudnieniu.

4. Podstawą procesu kształcenia i uczenia się są jasne cele, zgodne z dążeniami kursów, a tempo kształcenia i uczenia się wynika z natury programu kształcenia, różnorodnych zdolności studentów i wcześniejszej nauki, specyficznych potrzeb bardzo zdolnych i słabych studentów.
5. Proces kształcenia jest dobrze planowany i przygotowany, uwzględnia efektywne, różnorodne i innowacyjne metody kształcenia, dobrane stosownie do sformułowanych celów i wszystkich kategorii studentów, wspiera niezależne uczenie się i umożliwia skuteczne i efektywne wykorzystanie dostępnego wyposażenia, materiałów i innych pomocy.
6. Kształcenie i uczenie się studentów jest wzbogacane przez stosowne odniesienia w programie kształcenia do aktualnych badań, ich wykorzystywania w przemyśle i rozwijanie takich umiejętności ogólnych, jak komunikacyjne i pracy zespołowej, studenci są zachęceni do brania odpowiedzialności za swą własną naukę.

W kolejnym elemencie struktury jakości kształcenia, ujmującym ocenę i standardy osiągnięć, A. Mc Gettrick i N. Mansor [1999, s. 134-141] wskazali także sześć ważnych obszarów i ustalili stosowne standardy:

1. Stosowane metody oceny odzwierciedlają wszystkie dążenia i aspekty realizowanego programu kształcenia, ich wykorzystanie jest planowane i służy celom diagnostycznym, kształtującym i sumatywnym, studenci są zachęceni do rozwijania swoich zdolności w zakresie samooceny.
2. Zakres i wymagania programów oceny są jasne i znane wszystkim, których dotyczą, występuje ogólna strategia zapewniania odpowiednich i uzgodnionych standardów osiągnięć, w tym również tych, które są wymagane dla końcowych stopni lub tytułów.
3. Przebieg zajęć dydaktycznych i ocena są systematycznie planowane i koordynowane wśród wykładowców i innych specjalistów.
4. Zajęcia dydaktyczne ze wszystkich przedmiotów są na odpowiednim poziomie, podejmowane działania zapewniają autentyczną pracę studenta; ocena tej pracy (uwzględnia się wszystkie okoliczności jej wykonywania i wykorzystane zasoby) jest sprawiedliwa, trafna, rzetelna i zapewnia, że są osiągnane odpowiednie standardy.
5. Standardy wszystkich pisemnych egzaminów są odpowiednie, a zdanie egzaminu na każdym poziomie odzwierciedla stosowny poziom studenckich osiągnięć.

6. Stosuje się także inne zewnętrzne i wewnętrzne sposoby zabezpieczania standardów, w tym akredytację prowadzonej działalności wymaganą przez profesjonalne gremia, a studenci mają łatwy dostęp do procedur odwoławczych.

Poradnictwo i wspieranie (także monitorowanie) to element struktury jakości kształcenia, który A. Mc Gettrick i N. Mansor [1999, s.134-141] ujęły w pięć istotnych obszarów i odpowiadających im standardów:

1. Uczelnia posługuje się jasną strategią zapewniającą studentów wstępujących i studiujących, że podjęte studia rokują prawdopodobieństwo osiągnięcia pozytywnego wyniku wyznaczonego przez osiągnięcie określonych poziomów osiągnięć.
2. Rozpoznawane są potrzeby wszystkich studentów dotyczące informacji i wsparcia; zapewnia się porady i pomoc w zakresie programu kształcenia, sfery zawodowej i osobistej przez wprowadzanie systemów opiekunów przedmiotowych i personalnych, a także warunki dla ponownego pośredniczenia w wyborze programu.
3. Odpowiedzialność za poszczególne aspekty wspierania studentów jest jasno zlokalizowana i podejmowana przez uzgodnienia na poziomie kierunku/wydziału i szerokimi usługami instytucji.
4. Zapewniane są odpowiednie informacje i porady dla potencjalnych studentów w fazie składania podań i zapisów; studenci są ogólnie przygotowani do kolejnych etapów studiów lub zajęć przez odpowiednie kontakty, informacje, porady i szkolenie.
5. Wśród kadry kształcącej występują postawy, których przejawem jest troska o powodzenie uzyskiwane przez studentów, a w szczególności: programy kształcenia są jasno formułowane, dobrze planowane i realizowane; są znane studentom i regularnie monitorowane; postępy studentów są systematycznie rejestrowane i monitorowane, zapewniane jest sprzężenie zwrotne do studentów i podejmowane są konieczne działania korektywne.

Ostatni z elementów struktury jakości opracowanej przez A. Mc Gettrick i N. Mansor [1999, s. 140 i nast.] dotyczy wyników kształcenia i kontroli jakości. Wyodrębniono tu sześć istotnych obszarów i odpowiadające im standardy:

1. Wskaźniki osiągnięć są regularnie stosowane w celu informowania o ocenianych osiągnięciach w relacji do dążeń i celów kształcenia.
2. Uzyskiwane wyniki są monitorowane i analizowane, porówny-

- wane z odpowiednimi wskaźnikami zapewniającymi porównywanie z normami instytucjonalnymi lub narodowymi, a w przypadku potrzeby podejmowane są konieczne działania.
3. Kontrola jakości na poziomie instytucji, wydziału, kierunku i/lub przedmiotu jest konsekwentna i zgodna ze standardami jakości, polityką i strategiami, będącymi skutkiem dokonywania okresowego przeglądu w pokrewnym obszarze.
 4. Występuje ogólne zaangażowanie w doskonalenie kształcenia i uczenia się, dostrzegane w postawach kadry i studentów we wszystkich aspektach działań.
 5. Regularnie występuje sprzężenie zwrotne od studentów, pracowników, moderatorów, kontrolerów, jest analizowane i spełnia stosowne funkcje.
 6. Każdy kierunek kształcenia posiada efektywną strukturę zarządzania.

Przedstawiona propozycja struktury jakości kształcenia jest wartościowa, zawiera szeroki zestaw elementów ją warunkujących, które wyodrębniono z punktu widzenia uczelni. Ich zakres wskazuje na różnorodność i złożoność czynników wpływających na jakość kształcenia.

W mojej opinii jest próbą przedstawienia jakości kształcenia w ujęciu dynamicznym, a także jej kreowania poprzez zmiany (jakość Rodzaju II). Standardami w jej strukturze stają się działania mające na celu konfrontowanie realizowanych celów i programów kształcenia, uzyskiwanych wyników oraz sposobów ich osiągnięcia z oczekiwaniami studentów, potrzebami społecznymi i ekonomicznymi oraz dokonywanie odpowiednich zmian. A zatem można też wnioskować, że preferencję uzyskuje tu Sposób 2 wytwarzania wiedzy, w którym eksponowana jest jej praktyczna użyteczność.

Znaczącą pozycję we wszystkich elementach przedstawionej struktury jakości kształcenia zajmują uczestnicy procesu kształcenia. Akcentuje się tu nie tylko znaczenie ilości i jakości nauczycieli akademickich, potrzebę stałego doskonalenia kwalifikacji, ale również konieczność przejawiania przez nich pozytywnych i zaangażowanych postaw wobec studentów i wszystkich działań związanych ze skuteczną i efektywną realizacją programu kształcenia.

Podkreślić należy również eksponowanie w przedstawionej strukturze jakości kształcenia istotnego znaczenia roli, potrzeb i możliwości studentów, ale także stawianych im wymagań. Dowodem tego jest wyraźnie akcentowana potrzeba udzielania informacji, wsparcia i porad studentom na różnych etapach studiów, rozpoznawania i uwzględniania ich szczegól-

nych potrzeb, wcześniejszej nauki, zdolności, tempa uczenia się, ale także zachęcania studentów do podejmowania odpowiedzialności za własną naukę. Przejawem troski o jakość wyników uzyskiwanych przez studentów jest wyraźnie eksponowana potrzeba ich monitorowania, analizy i porównywania z odpowiednimi standardami, jak również podejmowanie działań, których celem jest kontrola jakości na poziomie realizowanych przedmiotów, kierunków, wydziału i instytucji.

Istotne znaczenie dla jakości kształcenia w analizowanej strukturze posiada środowisko kształcenia i infrastruktura dydaktyczna, której ilość i jakość powinna zapewniać realizację programu kształcenia przez wszystkich studentów i nauczycieli.

Warto również zauważyć, że niewątpliwą zaletą całej struktury jakości kształcenia są sformułowane standardy wymagań wewnątrz poszczególnych jej elementów, co w dużym stopniu konkretyzuje jej kształt. Wprawdzie większość z nich ujęta jest stosunkowo ogólnie, ale mogą stanowić dobrą podstawę ich dalszego uszczegółowienia.

Obok wielu walorów analizowanej struktury jakości kształcenia można wskazać też pewne jej mankamenty. Zasadniczy wpływ na jakość kształcenia ujętą w postaci prezentowanej struktury ma wypełnianie przez uczelnię funkcji dydaktycznej, mniej znacząca okazuje się tu funkcja naukowo-badawcza, przy marginalizacji funkcji kulturowej.

Ponadto nakreślone cele kształcenia nie wynikają z wartości. Wydaje się, że ujęto je zbyt instrumentalnie i w sposób niewystarczający wyeksponowano cele pozapoznawcze, afektywne. Potrzeba realizacji tego rodzaju celów, wzbogacających rozwój wewnętrzny jednostki, jej cechy kierunkowe osobowości staje się coraz pilniejsza i równie znacząca jak osiągnięcie celów poznawczych.

Odminną propozycję struktury jakości kształcenia, chociaż również z punktu widzenia uczelni opracowali P. Boyle i J. A. Bowden [1997, s. 115]. Ogólna struktura zawierająca podstawowe elementy (wraz z ich uszczegółowieniem) dotyczące istoty wszechstronnego kształtowania jakości kształcenia w uczelni przedstawiona przez nich uwzględnia następujące:

1. Misja, podstawowe cele i plany. Zawiera takie elementy jak: najważniejsze dążenie lub cel instytucji; podstawowe wartości, zasady i cele kształcenia (zamierzone wyniki); plany strategiczne i cele kształcenia na wszystkich poziomach; planowanie wszystkich procesów; prowadzenie polityki w zakresie jakości.
2. Kierowanie i zarządzanie. Zawiera takie elementy jak: wizja i skuteczne kierowanie; skuteczne zarządzanie i ponoszenie za

- to odpowiedzialności; zaufanie, współodpowiedzialność i zorientowanie na zespół.
3. Ludzie. Zawiera takie elementy jak: polityka i planowane zarządzanie zasobami ludzkimi; wymaganie od pracowników zaufania do zmian i oceniania jakości; zachęcanie pracowników do kształcenia i rozwoju profesjonalnego; wspieranie zachowań etycznych i maksymalizujących powodzenie; skuteczna komunikacja; minimalizacja barier i obaw; kierowanie osiągnięciami (w tym ewaluacją, pkt. 5).
 4. Koncentrowanie się na kliencie. Zawiera takie elementy jak: znajomość potrzeb, oczekiwań, pożądaných wyników, ich zróżnicowania; satysfakcja klienta i umiejętne postępowanie wobec nich.
 5. Ewaluacja, informacja i stałe podnoszenie jakości. Zawiera takie elementy jak: ewaluacja na wysokim poziomie, dostarczająca wiedzy o jakości uzyskiwanych wyników; w ewaluacji nacisk na podstawowe procesy i działania oraz ich wyniki; podejmowanie decyzji i zarządzanie na podstawie właściwych i kompletnych informacji; informacje z ewaluacji i inne podstawą w przeglądach, przedmiotem doskonalenia i odpowiedzialności; kultura krytycznej refleksji, uczenia się i stałego doskonalenia.
 6. Struktury uczelni, polityka i procedury. Zawiera takie elementy jak: wsparcie podstawowych celów uczelni przez jej struktury i odpowiednią politykę; polityka i procedury optymalizujące efektywność poszczególnych procesów i ich wyników; integracja i spójność w realizowanej polityce i procedurach.

Przedstawiona propozycja struktury jakości kształcenia, chociaż ujmuje perspektywę uczelni, to jednak, pomimo sprecyzowania poszczególnych jej elementów jest bardzo ogólna. Oferuje dynamiczne ujęcie jakości kształcenia, poprzez zmiany, a więc jakość Rodzaju II. Jednocześnie brak tu bezpośrednich odniesień do znaczenia badań naukowych i tej funkcji uczelni. Pominięto także funkcję kulturową uczelni i jej wkład w jakość kształcenia. Natomiast wyraźnie jest tu preferowana funkcja dydaktyczna uczelni i znaczenie jej wypełniania dla zaspokajania potrzeb i oczekiwań klientów.

Ponadto wymienione podstawowe elementy kształtujące jakość kształcenia mogą być postrzegane jako istotne dla wielu instytucji szkolnictwa wyższego zabiegających o wysoką jakość programów kształcenia odpowiadających głównie potrzebom rynku. Jednak odniesione do takich instytucji, jakimi są uniwersytety, ale także i innych uczelni i wypełnianych przez nie podstawowych funkcji wydają się niewystarczające, ponieważ pomijają

znaczenie badań naukowych w kształceniu studentów, jednocześnie jednoznacznie eksponują nastawienie tylko na potrzeby i satysfakcję klienta instytucji edukacyjnej.

Strukturę jakości kształcenia można również analizować w innym ujęciu, chociaż także z perspektywy uczelni. Jeśli rozpatruje się jakość kształcenia w węższym rozumieniu, jako efektywność kształcenia, to układ czynników ją warunkujących tworzy również pewną strukturę.

Efektywność kształcenia w rozumieniu K. Denka [1983, s.16-23] jest funkcją zmiennych niezależnych procesu kształcenia, w tym także czynnika czasu. Dotyczą one osób – nauczycieli akademickich (N) i studentów (S) oraz odpowiadających tym osobom procesów – kształcenia (k) i studiowania (s) oraz zmiennych współwyznaczających efekty procesu kształcenia – cele (c), treści (t), zasady (z), metody (m), formy organizacyjne (o), środki ($\$$), infrastruktura dydaktyczna (i), współdziałanie nauczycieli akademickich ze studenckimi kołami naukowymi w zakresie wyników studiów (w) oraz umiejętność studiowania (u). W związku z tym model kształtowania się efektywności kształcenia można przedstawić przy pomocy następującego wzoru:

$$E = f(N, S, k, s, c, t, z, m, o, \$, i, w, u).$$

Wymienione wyznaczniki efektywności kształcenia nie działają w sposób odizolowany lecz tworzą układ predyktorów współdziałających ze sobą. Wszystkie predyktory determinujące efektywność kształcenia K. Denek [1980, s. 50] sprowadza do trzech grup czynników:

- „czynniki techniczne lub materialne, to warunki pracy w uczelni, adaptacja pomieszczeń dydaktycznych do psychofizycznych właściwości studentów, wyposażenie w pomoce naukowe, skrypty, podręczniki;
- czynniki organizacyjne ujmują ogólną organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, zasady i metody dydaktyczne, programy kształcenia, rozkłady zajęć oraz samokształcenie organizowane przez studentów poza uczelnią, ale pod jej wpływem;
- czynniki subiektywne, to prawidłowości fizjologiczne, psychologiczne i społeczne rządzące zachowaniami człowieka”.

Efektywność kształcenia jest więc sumą wpływu wielu czynników i wzrasta, gdy ich oddziaływania się uzupełniają.

Podobne ujęcie wyznaczników efektywności kształcenia proponuje J. Gnitecki [1983, s.19-20]. Efektywność kształcenia jest tu synte-

tyczno-strukturalnym miernikiem rezultatów wewnętrznych i zewnętrznych procesu kształcenia. Wśród wyznaczników efektywności kształcenia J. Gnitecki [1983, s.20] wymienia:

- „wyznaczniki subiektywne zawierające: czynniki subiektywne związane z osobą nauczyciela (motywy, zdolności, postawy, kwalifikacje) oraz związane z osobą studenta (motywy, zdolności, postawy);
- wyznaczniki organizacyjne zawierające: czynniki treściowe (cele, zadania, treści); czynniki metodyczne (metody, formy, środki, czas uczenia się) oraz czynniki sterownicze (czynniki związane z kierowaniem procesem kształcenia i czynniki związane z zarządzaniem uczelnią);
- wyznaczniki techniczne zawierające: czynniki techniczne związane z warunkami materialnymi procesu kształcenia oraz czynniki techniczne związane z infrastrukturą uczelnią;
- wyznaczniki wynikowe zawierające: wyniki kształcenia, efekty ekonomiczne, efekty społeczno-zawodowe i losy absolwentów”.

Wyróżnione wyznaczniki poprzez jednostronne, jak i wzajemne oddziaływania decydują o efektywności kształcenia w uczelni.

Obie przedstawione propozycje ujęcia czynników warunkujących efektywność kształcenia bardzo trafnie ujmują jej złożoność. Pomimo upływu czasu nadal nie tracą na swej aktualności, chociaż wymagają uzupełnienia o inne czynniki wynikające z przemian społecznych, ekonomicznych i technologicznych, dotyczących misji uczelni, celów i wyników kształcenia, a także będące rezultatem zmieniających się potrzeb społecznych.

Odminną propozycję elementów określających jakość kształcenia, opracowaną z perspektywy uczestników tego procesu przedstawiają D. Gosling i V. M. D’Andrea [2001, s.7-17]. W tym ujęciu rozwijanie jakości kształcenia wymaga:

- koleżeńskich obserwacji przebiegu procesu kształcenia;
- ewaluacji procesu kształcenia dokonywanej przez studentów;
- uwzględniania w projektowanych programach kształcenia różnych modeli uczenia się pożądaných wyników;
- rozwijania umiejętności uczenia się studentów.

Proponowane ujęcie wyraża jakość kształcenia w sensie dynamicznym, jest przejawem jej kreowania poprzez zmiany, chociaż pomija niektóre elementy określające jakość kształcenia (co wynika z przyjętej perspektywy) to jednak, jak się wydaje eksponuje te o szczególnym znaczeniu. Koncentruje się na roli i znaczeniu dla jakości kształcenia różnorodnych działań podejmowanych przez nauczycieli akademickich

kich i studentów – uczestników procesu kształcenia. Wymaga to od obu podmiotów tego procesu stałej analizy skuteczności swych działań poprzez ich badanie i dyskusję w warunkach zapewniających pozytywne postrzeganie błędów, a także jednoznacznego określania problemów występujących w procesie kształcenia, co umożliwi ich eliminowanie, a zarazem doskonalenie procesu i wyników kształcenia.

Przedstawione propozycje struktury jakości kształcenia są dowodem wielości możliwych ujęć, jej postrzegania z różnych punktów widzenia i perspektyw, odzwierciedlających specyficzne wartości, cele i potrzeby instytucji lub osób.

Owa różnorodność podejść charakteryzuje również, jak już wykazano, pojęcie jakości, jakości kształcenia, a także wyodrębniane jej rodzaje. W moim przekonaniu źródłem tej różnorodności jest odwoływanie się przez wielu autorów, chociaż często nie wprost, ale jednak do różnych koncepcji teoretycznych jakości kształcenia, które to preferują określone wartości i będącą skutkiem ich realizacji jakość kształcenia.

Próba definicji jakości kształcenia uniwersyteckiego

Z przeglądu koncepcji teoretycznych jakości kształcenia, a także różnych ujęć jakości i jakości kształcenia wynika, że jest to pojęcie wieloznaczne i definiowane w różnorodny sposób. Zwraca uwagę różnorodność punktów widzenia, wielość znaczeń, forma ujęcia przybierająca postać opisu, metafory, przenośni. Świadczy to o złożoności tego pojęcia.

Definiowanie pojęcia jakości kształcenia często jest wskazywaniem cech, które ją określają, czasem odwoływaniem się do ujęć metaforycznych, wykorzystujących figury stylistyczne, w których wyraz lub ich zespół uzyskuje inne, obrazowe znaczenie. Jej określenia często mają charakter analityczny, eksponują pewne względy lub aspekty, które są podstawą wyjaśnienia istoty tego pojęcia. Takie ujęcia wskazują na pewne wymiary jakości kształcenia, ale świadczą także o tym, że jest to pojęcie wieloparametryczne.

Jednoznaczna terminologia w zakresie jakości kształcenia potrzebna jest teorii i praktyce współczesnego uniwersytetu. Umożliwia bowiem badanie jakości kształcenia, jest jednym z warunków unowocześniania procesu kształcenia, co w sytuacji masowości kształcenia, wzrastających kosztów i zmieniających się potrzeb posiada ogromne znaczenie. Ponadto stanowi podstawowy warunek porównywania wyników badań nad jakością kształcenia w uniwersytetach.

Jak wykazano, jakość kształcenia jest postrzegana przez pryzmat wartości preferowanych przez różne osoby, grupy społeczne, gremia, instytucje nią zainteresowane [np. Wójcicka, 2001a, s.43; Woodhouse, 1999, s.228; Boyle, Bowden, 1997, s.115; Barnett, 1994a, s.171], a także z punktu widzenia wartości przejawiających się w określonych cechach, zjawiskach, procesach, warunkach lub wynikach kształcenia [np. Wójcicka, 2001a, s.44-45; 1997b, s.11-12; Harvey, 1995, s.6; Ruben, 1995b, s.4-5].

A więc wielość ujęć pojęcia jakość kształcenia wynika z jego złożoności, względności, różnych perspektyw ujmowania. Użytkownicy tego terminu – osoby, gremia, instytucje przypisują mu odmienne znaczenie wynikające z aprobowanych wartości wyznaczających cele i wyniki kształcenia, a także eksponują to, co z punktu widzenia ich potrzeb jest najistotniejsze: cele kształcenia, proces ich osiągania, warunki lub uzyskiwane wyniki. Konsekwencją jest różnorodność stanowisk wobec jakości kształcenia – pedagogiczne, socjologiczne, ekonomiczne, prakseologiczne, a więc także odmiennosc w proponowanych metodach jej badania, oceny, ewaluacji podejmowanych działań, jej podnoszenia i zapewniania.

Jak już sygnalizowano, jakość kształcenia w prezentowanej pracy jest analizowana z perspektywy uniwersytetu, z punktu widzenia uczestników procesu kształcenia – nauczycieli akademickich i studentów, a więc jest to ujęcie pedagogiczne. Proces kształcenia jest działaniem. Jak wykazano, w przypadku działania jakość utożsamia się z ocenianymi pozytywnie cechami działania, które są istotne z punktu widzenia wartości aprobowanych przez jego uczestników. Każde działanie charakteryzuje podmiot działania, jego cel, wykorzystane metody i środki, warunki działania, a także uzyskane wyniki [por. Pszczołowski, 1978, s.57]. Proces kształcenia jest celowym i świadomym działaniem nauczycieli i studentów, a więc to działanie wielopodmiotowe. Charakteryzuje je współdziałanie uczestników, podejmowanie wspólnego działania dla wspólnych celów [por. Pszczołowski, 1978, s.273].

Jednocześnie z przeglądu definicji jakości kształcenia ujmujących perspektywę instytucji szkolnictwa wyższego i jej wymiar pedagogiczny wynika, że podstawowe znaczenie dla jej określania posiadają wartości, których realizację ma umożliwić kształcenie, będące podstawą stanowienia celów kształcenia, proces i warunki ich osiągania, stopień ich osiągnięcia [np. Boyle, Bowden, 1997, s.114; Frazer, 1994], ale także dokonywanie ewaluacji podejmowanych działań i stosowanie mechanizmów zapewniania jakości [np. Mc Gettrick, Mansor, 1999, s.131-132; Boyle, Bowden, 1997, s.114].

Odnosząc wskazane ustalenia do potrzeb pracy przyjęto, że w ujęciu pedagogicznym, jakość kształcenia uniwersyteckiego, to suma pozytywnych cech procesu dydaktycznego będących rezultatem współdziałania nauczycieli i studentów w formułowaniu celów kształcenia, których źródło stanowią wartości konstytutywne uniwersytetu, procesu i warunków ich realizacji, stopnia ich osiągnięcia, dokonywania ewaluacji działań podejmowanych przez uczestników procesu kształcenia i wypełniania standardów akredytacji uniwersyteckiej. Pozytywne cechy procesu dydaktycznego to walory praktyczne współdziałania nauczycieli i studentów. Określają je cechy podejmowanego współdziałania, jak i cechy jego podmiotów. Chodzi więc o działania najbardziej skuteczne, korzystne, ekonomiczne i racjonalne powodujące uzyskiwanie efektów odzwierciedlających wartości preferowane przez nauczycieli akademickich i studentów. Cechy, które charakteryzują współdziałające ze sobą podmioty, to ich wspólna odpowiedzialność za podejmowane działania i ich skutki, równoprawne relacje w procesie kształcenia, podmiotowe traktowanie studentów, ich aktywność i samodzielność.

Z przyjętego rozumienia jakości kształcenia uniwersyteckiego wynika, że wartości, którym ono służy posiadają zasadnicze znaczenie w określaniu jego jakości. Jednocześnie, jak wykazano, podstawy teoretyczne jakości kształcenia uniwersyteckiego tkwią w koncepcjach, które przypisują kształceniu różną, chociaż komplementarną wobec siebie wartość. A więc jakie wartości wyrażają jakość kształcenia uniwersyteckiego? Odzwierciedlają ją wartości konstytutywne uniwersytetu – prawda, wolność, autonomia, komplementarność badań i kształcenia. Odpowiedzialne służeńie tym wartościom społeczności uniwersytetu, poprzez praktyczną ich realizację w pełnionych rolach nauczycieli akademickich i studentów umożliwia kreowanie jakości kształcenia, której podstawą jest dążenie ku prawdzie, racjonalnie pojmowanej wolności akademików i autonomii uniwersytetu, komplementarności badań naukowych i kształcenia poprzez realizację potrzeb i oczekiwań studentów, uniwersytetu i społeczeństwa.

Wartości konstytutywne uniwersytetu są obszernym i nieposiadającym granic źródłem stanowienia celów i pożądanych wyników kształcenia uniwersyteckiego, nakazujących stałą potrzebę ich aktualizacji i ujmowania w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Ich osiągnięcie w procesie kształcenia uniwersyteckiego wymaga odpowiedzialności w działaniach i relacjach między jego uczestnikami, odpowiednich ku temu metod i środków wspomagających jego przebieg, a także sposobów poznawania, kontroli, analizy i oceny uzyskiwanych wyników. Systema-

tyczne dokonywanie ewaluacji działań podejmowanych przez nauczycieli akademickich i studentów w procesie kształcenia umożliwia orzekanie o ich skuteczności, porównywanie aktualnych osiągnięć z oczekiwanymi, doskonalenie podejmowanych działań i podnoszenie uzyskiwanych efektów kształcenia, a wypełnianie standardów akredytacji uniwersyteckiej potwierdza, że zapewniana jest pożądana jakość kształcenia.



V

Uwarunkowania jakości kształcenia w uniwersytecie

Z pedagogicznego ujęcia jakości kształcenia uniwersyteckiego wynika, że jest to suma pozytywnych cech procesu dydaktycznego będących rezultatem współdziałania nauczycieli i studentów w formułowaniu celów kształcenia, których źródło stanowią wartości konstytutywne uniwersytetu, procesu i warunków ich realizacji, stopnia ich osiągnięcia, dokonywania ewaluacji działań podejmowanych przez uczestników procesu kształcenia i wypełniania standardów akredytacji uniwersyteckiej.

Uwzględniając, że warunek, to „czynnik, od którego uzależnione jest istnienie czegoś” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s. 614] przyjęto, że warunkiem procesu kształcenia jest współdziałanie nauczycieli i studentów. Jednocześnie przyjęta definicja jakości kształcenia uniwersyteckiego wskazuje na zestaw kategorii czynników ją warunkujących: wartości i cele kształcenia uniwersyteckiego, proces i warunki ich realizacji oraz stopień ich osiągnięcia. Chociaż wymienione kategorie uwarunkowań wskazują na obszerny ich zakres i złożoność, to analizie poddano tylko niektóre: cele i treści kształcenia, realizacja procesu kształcenia, poznawanie, kontrola, analiza i ocena wyników kształcenia.

Podkreślić jednak należy, że jakość kształcenia uniwersyteckiego pozostaje także pod wpływem wielu innych czynników m.in. wypełniania przez uniwersytet funkcji badawczych, kierowania i zarządzania uczelnią na różnych poziomach, warunków naturalnych, infrastruktury dydaktycznej, to nie są one tu przedmiotem analiz.

Cele i treści kształcenia a wartości uniwersytetu

Formułowane i osiągnięte cele kształcenia są bardzo ważnym czynnikiem warunkującym jakość kształcenia uniwersyteckiego. Sposób ich taksonomicznego ujęcia, eksponowanie w programach i treściach kształcenia wartości, działania i praktyki posiada aktualnie szczególnie znaczenie dla uzyskiwania pożądanego jakości kształcenia.

Istnieje ścisły związek między wartościami i celami kształcenia. Wartości konstytutywne uniwersytetu – prawda, autonomia, wolność, kompletność badań i kształcenia, a także i inne są źródłem stanowienia celów kształcenia uniwersyteckiego. Uważam, że zakres wymienionych wartości uniwersytetu upoważnia, by ująć je w dwie grupy: poznawcze i pozapoznawcze, co pozwoli na wyróżnienie wynikających z nich celów kształcenia.

Cele kształcenia to sensowne, świadome, z góry oczekiwane, planowe a zarazem w miarę konkretne efekty kształcenia, są projekcją przeszłości [Denek, 1993, s. 115], odnoszą się do pożądanego zmian w osobowości, w sferze poznawczej i pozapoznawczej. Wartości uniwersytetu należą do uniwersalnych, naczelnych, które cechuje powszechność i trwałość, dlatego celem kształcenia uniwersyteckiego jest dążenie do utrzymania ciągłości kultury, kształtowanie cech osobowości studentów na miarę potrzeb aktualnych i przyszłych, a także przekaz studentom wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich i narodowych powodujący ich rozpoznawanie, akceptowanie, respektowanie i przeżywanie.

Powinnością społeczności uniwersytetu jest kultywowanie i kształtowanie trwałych wartości. Prawdę wspiera dobro i piękno, a punktem ich odniesienia jest wartość człowieczeństwa. Wartości te, jak pisze M. Gołaszewska [1990, s. 38] „istnieć powinny, ponieważ umacniają, konsolidują i sprzyjają rozwojowi osobowości ludzkiej, a ogólniej – afirmują człowieczeństwo (...) dzięki nim człowiek jest człowiekiem i może nim pozostać”. A zatem wartości te służą wielostronnemu rozwojowi człowieka, kształtują jego naturę.

Celem kształcenia uniwersyteckiego jest poszukiwanie prawdy. To dążenie ku prawdzie powoduje rozwój poznawczy człowieka, czyni go wolnym i niezależnym, zdolnym do otwartego stawiania pytań w poszukiwaniu prawdy, tolerancji wobec różnorodności sposobów dochodzenia do niej, formułowanych sądów. To wartości prawdy wyznaczają nowoczesne kształcenie, które jak słusznie podkreśla S. Palka [2000, s. 66] „obejmuje nie tylko przyswajanie wiedzy, umiejętności, nawyków, przygotowywanie

do samokształcenia, ale równorzędnie sferę wychowania intelektualnego – rozwijanie zdolności poznawczych, kształtowanie zainteresowań, postaw poznawczych związanych z pasją poznawania, z krytycznym analizowaniem treści poznania, kształtowaniem systemu wartości poznawczych”.

Dobro i piękno, to wartości wspierające prawdę. One to powodują, że w kształceniu uniwersyteckim oprócz wartości i wyprowadzanych z nich poznawczych celów kształcenia równorzędne znaczenie posiadają wartości i cele pozapoznawcze – emocjonalne, moralne, społeczne, duchowe, estetyczne, motywacyjne, zdrowotne, utylitarne. Ich ranga, chociaż marginalizowana przez lata, ostatnio niepomernie wzrasta, jest wynikiem nasilającego się niepokoju, który wywołują negatywne zjawiska cywilizacyjne, w tym także relatywizm moralny. Dobro kształtuje wolę człowieka, wzbogaca jego życie duchowe, kontakty z innymi. Piękno kształtuje uczucia, zachęca do życia, uwrażliwia naturę ludzką, a tym samym ułatwia dokonywanie wyborów między dobrem i złem.

Dlatego uważam, że wartości będące cechami konstytutywnymi i ostoją uniwersytetu stanowią aktualnie, tak jak i przez stulecia, źródło celów kształcenia uniwersyteckiego. Odczytane w kontekście potrzeb uniwersytetu i społeczeństwa XXI wieku wyznaczają w kształceniu uniwersyteckim nie tylko konieczność integralnej realizacji celów poznawczych i pozapoznawczych, ale także stałą ich aktualizację i ujmowanie stosownie do potrzeb dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Oznacza to, że celem kształcenia uniwersyteckiego jest wielostronny rozwój jednostki, rozwijanie samodzielności, odpowiedzialności, samoregulacji w uczeniu się, przygotowanie do funkcjonowania w zmieniających się warunkach ekonomicznych, technologicznych, społecznych i kulturowych. Najważniejszym zadaniem współczesnej edukacji uniwersyteckiej, staje się przygotowanie studentów do ustawicznego kształcenia się, samookształcenia i doskonalenia się [por. Denek, 2000a, s. 18].

Wskazując sposoby osiągnięcia przez studentów celów kształcenia studentów K. Denek [2000a, s. 20] wymienia następujące: „określenie motywów studiowania i potrzeb studentów, wynikających z pełnionych przez nich ról indywidualnych i społecznych; zaspokajanie potrzeb edukacyjnych poprzez stworzenie młodzieży studiującej warunków do zdobycia określonej wiedzy, zrozumienia jej i opanowania sprawności; asystowanie studentom w procesie dochodzenia do mistrzostwa w zakresie tego, co wybrali sobie za przedmiot studiów, w celu otwarcia przed nimi drogi do osiągnięcia autonomii uczenia się i efektywności w tym zakresie; wykorzystanie potencjału, jaki tkwi w każdym z nich”. Wynikają stąd ważne wska-

zania i zadania nie tylko dla nauczycieli akademickich, ale także studentów, którzy w nowocześnie pojmowanym procesie kształcenia stają się partnerami w formułowaniu i realizacji celów kształcenia.

Złożoność i różnorodność celów kształcenia wymaga ujmowania ich w pewnym układzie, porządku wynikającym z przyjętej taksonomii, która ułatwia pogrupowanie celów, przedstawienie z punktu widzenia ich hierarchii, ważności, czasu realizacji. Niezbędne jest sformułowanie celów ogólnych, pośrednich, szczegółowych i operacyjnych [np. Denek, 1998b, s. 51]. Taksonomiczne ujęcie i sprecyzowanie celów kształcenia ma podstawowe znaczenie nie tylko dla realizacji procesu kształcenia, ale także dla jego nowocześniejszego. Brak sprecyzowanych celów kształcenia powoduje, że wszelkie działania mające na celu doskonalenie procesu kształcenia, sposobów poznawania, kontroli, analizy i oceny wyników nie powodują zamierzonych skutków. A więc jaka taksonomia celów kształcenia w uniwersytecie XXI wieku?

Taksonomie celów kształcenia

Dotychczas wielu badaczy podejmowało próby opracowania taksonomii celów kształcenia. Można dokonać ich podziału z punktu widzenia różnych aspektów: liczby czynników uwzględnianych w poszczególnych taksonomiach, eksponowania ich przydatności do określonych celów, a także stopnia uwzględniania wielowymiarowości sfer kształcenia.

Biorąc pod uwagę liczbę czynników uwzględnianych w poszczególnych taksonomiach celów kształcenia można wyróżnić taksonomie jednowymiarowe i wielowymiarowe [Nosal, Obara, 1978, s. 87]. W taksonomiach jednowymiarowych jest to jeden czynnik, np. wyniki końcowe w taksonomii B. S. Blooma, złożoność struktur poznawczych w propozycji Cz. Nosala i M. Obary, geneza czynności umysłowych u P. Galpieri-na, poziomy działalności poznawczej u W. P. Biespalki, operacje umysłowe i motywacyjne w koncepcji B. S. Blooma, D. R. Krathwohla i B. B. Masia. Natomiast w taksonomiach wielowymiarowych występuje wiele czynników, oprócz wyników czynności poznawczych, emocjonalnych lub psychomotorycznych, np. rodzaj materiału u J. P. Guilforda, warunki wewnętrzne i zewnętrzne uczenia się u R. M. Gagne'a.

Z punktu widzenia eksponowania w taksonomii celów kształcenia szczególnej przydatności do określonych celów B. Niemierko [1990, s. 215-223] wyróżnia taksonomie zredukowane dotyczące pomiaru dydaktycznego (np. taksonomie IEA, ABC, W. P. Biespalki), taksonomie

metodyczne (np. taksonomia R. M. Gagne'a, oparta na teorii uczenia się, pomocna w programowaniu zajęć dydaktycznych, taksonomia L. E. Klopfera oparta na teorii nauczania, w której wykorzystuje się proces badawczy do nauczania przedmiotów przyrodniczych). Można tu również dołączyć taksonomię celów kształcenia Cz. Nosala i M. Obary [1978, s. 88-93] z jej przeznaczeniem do wykorzystania w dydaktyce medycyny.

Poszukując taksonomii celów kształcenia uniwersyteckiego dokonano następującego podziału dotychczasowych taksonomii celów kształcenia:

- taksonomie celów poznawczych;
- taksonomie celów pozapoznawczych;
- taksonomie integrujące cele poznawcze i pozapoznawcze.

Taksonomie celów poznawczych

Cele kształcenia powinny łączyć wszystkie sfery poznania ludzkiego: poznawczą, afektywną¹ i psychomotoryczną. W wieku społeczeństwa przemysłowego taksonomie celów kształcenia koncentrowały się głównie na sferze poznawczej. W literaturze występuje zgodność co do tego, że autorem najwcześniejszej koncepcji celów kształcenia jest B. S. Bloom [np. Denek, 1994a, s. 66; Kuźniak, 1993, s. 36]. W jednej z pierwszych prac B. S. Bloom [1956, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 47] przedstawił taksonomię do wyodrębniania celów kształcenia w sferze poznawczej. Podlegała ona różnym modyfikacjom i znalazła szerokie zastosowanie w praktyce. Przygotowanie taksonomii dla sfery afektywnej i psychomotorycznej trwało jeszcze wiele lat, do roku 1964.

W sferze poznawczej wskazano dwa poziomy celów kształcenia: pierwszy, dotyczy przyswojenia wiadomości przez studenta. Cele kształcenia usytuowane na tym poziomie eksponują procesy zapamiętywania wiadomości, dotyczą treści ułożonych od prostych do bardziej złożonych elementów. Drugi poziom celów dotyczy uzdolnień i umiejętności intelektualnych studenta. Wyodrębniono tu pięć kategorii w następującej kolejności: rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza i ewaluacja.

¹ W literaturze anglojęzycznej dla określenia trzeciej sfery uczenia się, poza sferą poznawczą i psychomotoryczną, badacze zajmujący się teorią kształcenia często używają terminu sfera afektywna, któremu przypisują znacznie szerszy zakres niż pojęciu sfera emocjonalna [np. Astin, 1999; Martin, Reigeluth, 1999 i inni].

Taksonomia celów kształcenia w sferze poznawczej autorstwa B. S. Blooma poddana została analizom krytycznym [np. Denek, 1994a, s. 74; Kuźniak, 1993, s. 37 i inni], jednak pomimo swych mankamentów znalazła uznanie wśród wielu teoretyków i praktyków, była podstawą lub znaczącą inspiracją dla opracowywania taksonomii przez innych autorów.

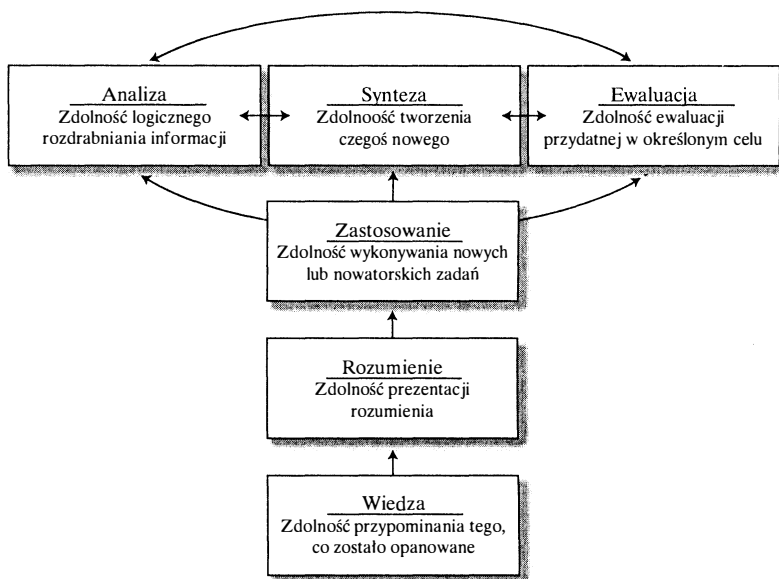
Warto tu zwrócić także uwagę na taksonomie opracowane przez psychologów, dla których cechą wspólną jest ich podstawa teoretyczna, rodzaj przyjętej teorii – teoria struktury umysłu człowieka w aspekcie zdolności poznawczych [Guilford, rok 1964], teoria etapowego kształtowania czynności umysłowych [Galpierin, rok 1965], teoria uczenia się [Gagne, rok 1967], teoria funkcjonowania umysłu [Matiuszkin, rok 1972]. Bardzo interesujące są również koncepcje taksonomii poznawczych (lub poziomów nauczania) opracowane przez dydaktyków, w których cechą wspólną, przy jednocześnie pewnych różnicach, jest eksponowanie właściwości wyniku końcowego, np. W. P. Biespalki [rok 1971], W. Okonia [rok 1973], B. Niemierki [rok 1975], L. D'Hainauta [rok 1977], Cz. Nosala i M. Obarý [rok 1978].

Wymienione koncepcje taksonomii poznawczych były już wielokrotnie prezentowane i poddawane wnikliwym analizom. Zawierają je opracowania Cz. Nosala i M. Obarý [1978], K. Denka [np. 1980; 1994a], I. Kuźniaka [1993], a także inne i dlatego w tym opracowaniu pominięto ich szczegółową prezentację. Natomiast przedmiotem rozważań stały się koncepcje taksonomii poznawczych opracowane w latach późniejszych, głównie te, które mają szczególne odniesienie do kształcenia na poziomie wyższym, a także, w których eksponowana jest ich przydatność do oceny realizacji wskazywanych celów.

Taksonomia celów poznawczych B. S. Blooma jest wciąż inspiracją dla wielu teoretyków i praktyków. Interesującym sposobem jej wizualizacji jest propozycja opracowana i aktualnie stosowana w Victoria University of Wellington w Nowej Zelandii (rysunek 4).

Wiedza, zdolność przypominania tego, co zostało opanowane jest postrzegana tu jako najprostsza lub najbardziej podstawowa i jest niezbędna do następnego poziomu – rozumienia. Rozumienie, zdolność okazywania tego, że to co zostało opanowane jest rozumiane, jest potrzebna do kolejnego poziomu – zastosowania. Trzeba odnotować, że główne trzy kategorie, analiza, synteza i ewaluacja są traktowane tu jednak jako różne rodzaje wyższych umiejętności, które następują po zastosowaniu. Wraz z realizacją celów kształcenia zmieniają się postępy studentów i poziom ich umiejętności.

Rysunek 4. Relacje między poziomami poznawczymi B. S. Blooma w ujęciu Victoria University of Wellington w Nowej Zelandii



Źródło: H. Miller, B. W. Imrie, K. Cox [1998, s. 55].

Zadanie wykonane przez studenta, które jest po raz pierwszy przejawem umiejętności zastosowania może być tylko przypomnieniem w zadaniach wykonywanych później. Nawet najbardziej skomplikowane umiejętności w miarę upływu czasu stają się automatyczne wraz ze stosowaniem ich w praktyce. Wydaje się, że ta propozycja modyfikacji taksonomii B. S. Blooma jest wartościowa, preferuje bowiem rozwijanie różnych rodzajów wyższych umiejętności poznawczych.

Taksonomia B. W. Imrie [1995, s. 179] to również adaptacja taksonomii B. S. Blooma, łączy cztery poziomy uczenia się, zwana jest modelem RECAP (nazwa odwołuje się do akronimu angielskich terminów tych poziomów uczenia się): przypomnianie, rozumienie, zastosowanie, rozwiązywanie problemów. Jednocześnie przewiduje dwuwarstwową strukturę dla oceny umiejętności uzyskanych zarówno podczas określonego cyklu kształcenia, jak również po jego zakończeniu (tabela 11).

Tabela 11. Model taksonomii RECAP (przypominanie, rozumienie, zastosowanie, rozwiązywanie problemów)

| RECAP | Poziom umiejętności | Kategorie B. S. Blooma | Poziom oceny i zadania |
|-----------|---|--------------------------------------|--|
| Warstwa 1 | Przypominanie Rozumienie Zastosowanie | Wiedza Rozumienie Zastosowanie | Ocena posługiwania się podstawowymi umiejętnościami, np. zadania ustrukturyzowane, wymagające krótkiej odpowiedzi |
| Warstwa 2 | Umiejętność rozwiązywania problemów | Analiza Synteza Ewaluacja | Ocena posługiwania się bardziej zaawansowanymi umiejętnościami, np. zadania bardziej skomplikowane, wymagające złożonej odpowiedzi |

Źródło: B. W. Imrie [1995, s. 179].

Przedstawiona propozycja obejmuje wszystkie kategorie taksonomii B. S. Blooma, bezpośrednio przenosi trzy pierwsze poziomy (wiedza, rozumienie, zastosowanie), ale ujmuje razem trzy pozostałe (analiza, synteza, ewaluacja) i określa je jako umiejętność rozwiązywania problemów. Cele cyklu kształcenia wyznaczają podstawy, które student powinien osiągnąć. Umiejętności w tym zakresie obejmują trzy pierwsze poziomy uczenia się i po ich zakończeniu podlegają ocenie, określają łącznie 1 warstwę umiejętności. Ich ocena wymaga stosunkowo prostych zadań. Natomiast 2 warstwa ujmuje wyższy rodzaj umiejętności – rozwiązywanie problemów, a ich ocena dokonywana jest po zakończeniu cyklu kształcenia i wymaga bardziej skomplikowanych zadań. Stosowna jest tu ocena według kryteriów, jak również według norm. Szczególnym walorem przedstawionej propozycji jest łączenie realizowanych celów kształcenia na poszczególnych poziomach z oceną odpowiadających im umiejętności.

Prostszy schemat taksonomii poznawczych celów kształcenia, wykorzystujący tylko trzy kategorie został wyprowadzony przez T. Crooksa [1988, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 56] z taksonomii B. S. Blooma, a mianowicie:

1. „Przypominanie lub rozpoznawanie – studenci prezentują znajomość szczegółowych informacji, przy rozpoznawaniu lub przypominaniu nie wymaga się okazania przez studentów rozumienia informacji lub możliwości ich stosowania.
2. Rozumienie lub proste zastosowanie – studenci okazują, że rozumieją i/lub stosują informacje, formuły, zasady, czyli posiada-

ją te umiejętności. W tej kategorii usytuowane są pytania, które koncentrują się w dużym stopniu na przypomnieniu informacji, ale które także wymagają od studentów zdolności do spójnego wyrażania myśli, formułowania niesprzecznych sądów wobec przyjętych wcześniej.

3. Myślenie krytyczne lub rozwiązywanie problemu – studenci wykorzystują poznane zasady, swoje umiejętności i kreatywność w rozwiązywaniu problemów, czyli pracują w sposób, który nie jest rutynowy. Podstawową cechą pytań na tym poziomie jest to, że muszą dotyczyć (z punktu widzenia studenta) oryginalnych sytuacji lub kontekstów”.

Zaletą taksonomii T. Crooksa jest niewątpliwie próba powiązania poszczególnych poziomów uczenia się z rodzajami pytań i zadań, które odzwierciedlają te poziomy uczenia. Innym walorem koncepcji T. Crooksa jest propozycja określania proporcji ocen przyznawanych studentom za opanowanie każdego z trzech poziomów i każdego aspektu realizowanych treści kształcenia (tabela 12).

W propozycji T. Crooksa zestawienie trzech poziomów taksonomii poznawczych celów kształcenia i jednocześnie treści kształcenia tworzy plan siatki oceny, który jest względnie prostym środkiem zapewniającym, że opanowanie poszczególnych treści może być sprawdzane na każdym poziomie celów. Na przykład w siatce przedstawionej przez T. Crooksa (tabela 12), egzaminujący ustala proporcję ocen, które będą przyznane za opanowanie poszczególnych treści na każdym poziomie celów. Przy-

Tabela 12. Treści a cele kształcenia

| Treści kształcenia | Przypomnienie Rozpoznanie | Umiejętności Rozumienie Zastosowanie | Myślenie krytyczne Rozwiązywanie problemów | Razem |
|------------------------|------------------------------|--|---|-------|
| Biochemia | 3 | 12 | - | 15 |
| Komórki / tkanki | 4 | 13 | 3 | 20 |
| Genetyka i reprodukcja | 2 | 10 | 3 | 15 |
| Bezkręgowce | 4 | 6 | - | 10 |
| Kręgowce | 5 | 11 | 4 | 20 |
| Rośliny | 2 | 6 | 2 | 10 |
| Problemy ekologiczne | - | 7 | 3 | 10 |
| Razem | 20 | 65 | 15 | 100 |

Źródło: T. Crooks, 1988 [za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 57]

dzielenie odpowiedniej proporcji ocen do konkretnych komórek w tabeli, zależy od relatywnego znaczenia treści i poziomu celów w opinii egzaminatora. Inny egzaminator może równie dobrze zdecydować o przydzieleniu większej proporcji ocen problemom ekologicznym, a mniej treściom dotyczącym kręgowców lub przyznać większą proporcję ocen za myślenie krytyczne dotyczące problemów ekologicznych.

W moim przekonaniu, propozycja T. Crooksa jest wartościowa, podjęto tu próbę połączenia poznawczych celów kształcenia z treściami w specyficznej formie oceny. Dostarcza szczegółowych informacji o osiągnięciach studenta na poszczególnych poziomach kształcenia, pozwala na wskazywanie obszarów, w których te cele są realizowane w stopniu niewystarczającym. Jednocześnie wynika z niej, w jakim stopniu taka ocena odzwierciedla realizację celów kształcenia na poszczególnych poziomach.

Podobną propozycję połączenia poznawczych celów kształcenia, ze strukturą wiedzy na uniwersyteckich studiach pedagogicznych (nie odnoszącą się do ocen) przedstawił przed laty w Polsce K. Denek [1980, s. 86-88]. Wykorzystano tu taksonomię poznawczych celów kształcenia [Niemierko, 1975] ujmującą cztery ich poziomy: zapamiętanie wiedzy przez studenta, czyli poziom wiedzy biernej (Wb), zrozumienie wiadomości (R) i zastosowanie wiadomości w sytuacjach prostych, czyli zalgorytmizowanych (Za) i problemowych (Zp). Poszczególnym kategoriom celów kształcenia odpowiadają ściśle określone czynności, operacje, które student powinien wykonywać. Ustalono, że w strukturze tej wiedzy poszczególne jej poziomy partycypują w sposób następujący: Wb=40%; R=30%; Za=20%; Zp=10%. Walorem przedstawionej koncepcji jest łączenie wyodrębnionych celów kształcenia z odpowiednimi czynnościami, operacjami, które student powinien osiągnąć na danym poziomie, ale także możliwość jej wykorzystania w ocenianiu postępów studenta.

Proponowano również inne taksonomie w sferze poznawczej. R. M. Gagne [1985, za: Reigeluth, 1999, s. 53] zaproponował „taksonomię uczenia się wyników, zawierającą trzy główne kategorie w sferze poznawczej:

- wiadomości werbalne, których uczy się jednostka przedstawiając lub odróżniając fakty lub wydarzenia w postaci wypowiedzi ustnej, pisemnej lub rysowania obrazu;
- umiejętności intelektualne, których uczy się jednostka wchodząc w interakcje ze środowiskiem poprzez stosowanie symboli;
- strategie poznawcze, których uczy się jednostka nabywając umiejętności kierowania swą własną nauką, pamięcią i myśleniem”.

Tabela 13. Poziomy w taksonomii SOLO – Struktury Obserwowalnych Wyników Uczenia

| | |
|--------------------------------------|--|
| Przedstrukturalny | Posługiwanie się informacjami nie związanymi z tematem lub odpowiedź nie na temat |
| Jednostrukturalny | Koncentrowanie odpowiedzi na jednym tylko istotnym aspekcie |
| Wielostrukturalny | Koncentrowanie odpowiedzi na kilku istotnych cechach, ale bez ich łączenia |
| Ujmowanie relacji między strukturami | Łączenie kilku części w spójną całość; formułowanie wniosków ogólnych na podstawie szczegółów; rozumienie znaczenia |
| Rozszerzenie na abstrakcję | Odpowiedź ma strukturę uogólnienia, wykracza poza uzyskane informacje; wykorzystane są wyższe poziomy myślenia i wyprowadzone nowe zestawy problemów |

Źródło: P. Ramsden [1992, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 60].

Odmiernym przykładem taksonomii w sferze poznawczej jest taksonomia SOLO – Struktur Obserwowalnych Wyników Uczenia – opracowana przez J. B. Biggs i K. F. Collis zawierająca następujące poziomy struktur: przedstrukturalny, jednostrukturalny, wielostrukturalny, ujmowanie relacji między strukturami i poszerzenie o abstrakcję, którą P. Ramsden [1992, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 60] wykorzystał do oceny wypowiedzi studentów (tabela 13).

Autor koncepcji trafnie zestawia narastanie stopnia złożoności struktury wypowiedzi studentów wraz z kolejnymi poziomami uczenia, które wskazują na jej jakość. Przedstawiona wyżej propozycja wykazuje pewne podobieństwo do wcześniej opracowanej przez N. J. Entwistle i T. Brennan [1971, s. 270] koncepcji poziomów uczenia się i odnoszącego się do nich opisu osiągnięć studentów (tabela 14).

Podobieństwo dotyczy charakterystyki poszczególnych poziomów wyników. Tu również jakość uczenia się jest łączona z poziomami uczenia, które są podstawą oceny osiągnięć studenta. Ponadto występują wyraźne związki między poziomami w taksonomii SOLO i poziomami uczenia się – głęboką lub powierzchowną nauką. Jednocześnie podkreślić należy, że zarówno taksonomia SOLO, przedstawiająca struktury obserwowalnych wyników uczenia w aspekcie oceny wypowiedzi studentów, jak również poziomy uczenia się i odpowiadające im opisy osiągnięć są bardzo ogólne

Tabela 14. Poziomy uczenia się i opis osiągnięć studentów

| Poziom | Opis |
|---------------------|---|
| Głęboki aktywny | Student przedstawia szeroko rozumienie swych argumentów i wskazuje dowody wspierające je oraz wniosek |
| Głęboki bierny | Student przywołuje tylko najważniejsze argumenty lecz nie ustala związku dowodu z wnioskiem |
| Powierzchny aktywny | Student określa główne kwestie bez łączenia ich w jakiś argument, uzasadnienie |
| Powierzchny bierny | Student odtwarza tylko kilka nie powiązanych ze sobą kwestii lub przykładów |

Źródło: N. J. Entwistle, T. Brennan [1971, s. 270].

i nie precyzują w stopniu zadowalającym wyników uczenia się studentów, nie odzwierciedlają także złożoności poznawczych celów kształcenia. Z pewnością jednak są interesującym kierunkiem dalszych poszukiwań w tym zakresie.

Z przedstawionego przeglądu taksonomii poznawczych celów kształcenia wynika, że większość autorów sprowadza je do trzech lub czterech poziomów. Wydaje się, iż najbardziej optymalną, z dostępnych taksonomii poznawczych celów kształcenia, dla kształcenia uniwersyteckiego jest taksonomia zawierająca cztery ich poziomy: zapamiętanie wiadomości przez studenta (gotowość do przypominania), zrozumienie wiadomości, stosowanie wiadomości w sytuacjach prostych i problemowych. Są to poziomy celów kształcenia, które wyróżnia w swej taksonomii B. Niemierko [1975], także zawarte w jej pewnej modyfikacji i dostosowaniu do potrzeb szkoły wyższej dokonanej przez K. Denka [1980, s. 86], jak również (ogólnie ujmując) zawarte w propozycji T. Crooksa [1988, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 57], chociaż łączy on wskazany wyżej poziom drugi i trzeci oraz występujące w podobnej konfiguracji w ujęciu B. W. Imrie [1995]. Ich istotną zaletą jest możliwość wykorzystania wyróżnianych poziomów poznawczych celów kształcenia do oceny nabywanych umiejętności przez studentów, a więc stopnia realizacji celów. Jednak warunkiem tego jest formułowanie poznawczych celów kształcenia w kategoriach behawioralnych, sprowadzanie ich do celów operacyjnych, na co wielokrotnie zwraca uwagę K. Denek [np. 1980, s. 88; 1998b, s. 53]. Oznacza to potrzebę ujmowania poznawczych celów kształcenia w postaci opisu konkretnych, końco-

wych zachowań, które powinni przejawiać studenci po zakończeniu określonych zajęć, etapów kształcenia i które jednocześnie stają się przedmiotem oceniania, przy pomocy odpowiednich, opracowanych wcześniej standardów osiągnięć.

Właśnie taksonomia celów poznawczych zawierająca cztery poziomy celów kształcenia stała się znaczącą inspiracją dla opracowania propozycji doskonalenia struktury wyników kształcenia uniwersyteckiego w sferze poznawczej, co jest przedmiotem prezentacji w ostatnim rozdziale opracowania.

Warto także podkreślić, że pomimo dotychczasowych osiągnięć w zakresie opracowywania taksonomii celów poznawczych pozostają one nadal bardzo ważnym obszarem prac teoretycznych i badawczych. Modyfikowanie dotychczasowych propozycji, poszukiwanie nowych rozwiązań, ich weryfikacja i wdrażanie do praktyki, posiada istotne znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia. Podejmowanie takich działań ma szczególne uzasadnienie w uniwersytecie, wszak integralność badań naukowych i kształcenia to wartość, której służy społeczność uniwersytetu poprzez wypełnianie swych obowiązków i powinności.

Wielostronny rozwój studentów w procesie kształcenia uniwersyteckiego wymaga także formułowania i realizacji celów pozapoznawczych – afektywnych i psychomotorycznych. Chociaż ich znaczenie w kształceniu uniwersyteckim marginalizowano przez lata, a czasem nawet negowano [np. Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 61], to aktualnie okazuje się, że ich realizacja w procesie kształcenia jest nakazem współczesności, potrzebą jednostek i społeczeństwa, a także przejawem odpowiedzialności i reaktywności uniwersytetu na zmieniające się warunki. A więc jaka taksonomia celów pozapoznawczych w kształceniu uniwersyteckim?

Taksonomie celów pozapoznawczych

W minionym stuleciu, a także wcześniej w procesie kształcenia uniwersyteckiego szczególnie eksponowano realizację celów poznawczych, przy względnym niedocenianiu pozapoznawczych – afektywnych i psychomotorycznych. Dorobek teoretyczny dotyczący taksonomii celów kształcenia w tych sferach, chociaż jest znaczący, to jednak skromniejszy niż w sferze poznawczej. Niżej dokonano przeglądu taksonomii celów afektywnych i psychomotorycznych, przy czym skoncentrowano się głównie na koncepcjach, które mogą mieć zastosowanie w kształceniu uniwersyteckim sygnalizując tylko (np. taksonomia celów afektywnych D. R. Krathwohla, B. S. Blooma i B. B. Masia) lub pomijając te (np. taksonomia celów

psychomotorycznych R. H. Dave'a), które były już przedmiotem prezentacji i dyskusji w opracowaniach Cz. Nosala i M. Obarý [1978], K. Denka [np. 1994a, 1980], I. Kuźniaka [1993] lub innych autorów.

Taksonomie celów afektywnych

Sfera afektywna jest bardzo złożona, nie poddaje się jasnym i klarownym klasyfikacjom. Może być rozpatrywana w różny sposób, z odmiennych perspektyw i z punktu widzenia różnorodnych celów. Poszczególne jej elementy są wzajemnie połączone i często te same łączą się w różny sposób. W konsekwencji powoduje to wiele możliwości ujęcia sfery afektywnej, jej rozwoju i odpowiednich celów kształcenia.

Sfera afektywna „ujmuje rozwój personalno-społeczny: uczucia, emocje, moralność” [Martin, Reigeluth, 1999, s. 486]. Rozwój afektywny jako proces dotyczy rozwoju osobistego jednostki lub wewnętrznych zmian w niej, służących najlepiej zarówno jednostce, jak i społeczeństwu, a jego wynikiem jest ukształtowanie korzystnie zmienionej lub afektywnie rozwiniętej osoby [por. Martin, Reigeluth, 1999, s. 486]. Kształtowanie sfery afektywnej występowało dotychczas w wielu różnych formach np. w postaci edukacji humanistycznej, rozwoju moralnego, samorealizacji, edukacji wartości.

Cele afektywne D. R. Krathwohl i in. [1964, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 65] określili jako „eksponujące kształtowanie uczuć, emocji, stopnia akceptacji lub odrzucenia (...) co postępuje od zwykłej uwagi, przez wybrane działania, ku złożonym, ale wewnętrznie zgodnym właściwościom charakteru i sumienia”. Opracowana przez nich taksonomia celów afektywnych jest najbardziej znana, zawiera pięć głównych kategorii – poziomów (każda ze szczegółowymi), które odpowiadają tu celom kształcenia studentów w sferze afektywnej i odzwierciedlają proces internalizacji. Są to: odbiór bodźców (recepja), reakcja (działanie), wartościowanie, organizowanie (systematyzacja wartości), włączenie do stałego wewnętrznego systemu wartości (zmiana stosownie do systemu wartości).

Podstawą przedstawionej w skrócie taksonomii afektywnej jest proces internalizacji, w rezultacie którego wartości lub postawy pochodzące z zewnątrz stają się coraz bardziej częścią jednostki i są traktowane jak jej własne. Internalizacja jest tu pojęciem fundamentalnym. Wprawdzie temu procesowi najczęściej podlegają wartości lub postawy, ponieważ wpływają na zachowania, to jednak sfera afektywna ujmuje także szereg innych struktur. Postrzegając ograniczenia tej taksonomii, jej autorzy wskazywali,

że próbowali opracować taksonomię wykorzystującą różne systemy zawierające takie struktury afektywne jak wartości, postawy, emocje, samorozwój, ale stwierdzili, że były one zbyt słabo zdefiniowane, a więc trudne do ujęcia w taksonomii [por. Martin, Reigeluth, 1999, s. 490]. Te problemy definicyjne jeszcze nadal w dużym stopniu nie są rozstrzygnięte.

Niezależnie jednak od swych mankamentów, taksonomia celów afektywnych D. R. Krathwohla i in. [1964, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 65] oraz ustalenia B. S. Blooma i in. [1971, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 65] stały się inspiracją dla opracowania zestawu celów afektywnych przez A. H. Miller, B. W. Imrie, K. Coxa [1998, s. 65-68] wraz z odniesieniem ich do warunków szkoły wyższej. Wymieniają następujące kategorie i poziomy afektywnych celów kształcenia:

1. Nastawienie na odbiór bodźców – oznacza, że student jest gotowy do nauki, co może być okazane na trzech poziomach, a mianowicie:
 - uświadamianie wzrokowych lub ustnych bodźców pochodzących od nauczyciela, bez konieczności ich ponawiania. Jest to najwyższy poziom panowania nad sobą studenta, w sytuacji niezbyt zajmujących treści lub form stosowanych przez nauczyciela;
 - chęć odbierania bodźców od nauczyciela, bez podejmowania próby ich unikania. Próby unikania bodźców od nauczyciela dotyczyłyby sytuacji, kiedy student podczas zajęć dydaktycznych angażuje się w konwersacje z inną osobą lub zajmuje się czymś innym;
 - uwaga kontrolowana lub wybiórcza następuje wówczas, kiedy student przejawia oznaki zajmowania się innymi bodźcami w otoczeniu. Studenci mogą tylko wtedy koncentrować w pełni uwagę, kiedy nauczyciel przedstawia nowy materiał w niekonwencjonalny sposób.
2. Działanie – student okazuje minimalny poziom zaangażowania wobec realizowanych treści, dopóki wydaje mu się, że zyskuje tylko pewną satysfakcję z przedmiotu. Jako działanie świadome może być wykazywane na trzech poziomach:
 - zgoda na działanie – bierne posłuszeństwo studenta wobec jakichkolwiek instrukcji nauczyciela, np. wyrażenie zgody na zapisywanie definicji;
 - chęć działania – student z własnej woli słucha instrukcji nauczyciela, nie z powodu potencjalnej kary lub wymówek;
 - zadowolenie z działania – student odczuwa pewną satysfakcję ze swego dobrowolnego działania wobec nauczyciela lub treści kształcenia.

Rozróżnienie między dwoma ostatnimi poziomami w krótkim okresie, czasem jest trudne. W dłuższym okresie czasu, dowodem zadowolenia studenta lub uzyskiwanej satysfakcji jest okazywanie przez niego chęci do podejmowania dalszej pracy dotyczącej kolejnych kwestii.

3. Wartościowanie – uznawanie przez studenta wartości realizowanych celów kształcenia. Wyodrębnią się tu również trzy poziomy:
 - akceptowanie wartości – wykazywane wówczas, gdy student jest przygotowany do przejścia pewnych przekonań lub punktów widzenia;
 - preferowanie wartości – pośrednie stadium między akceptowaniem i zaangażowaniem;
 - zaangażowanie – przekonania są wyrażane w działaniu studenta.
4. Systematyzacja wartości – podejmowanie przez studenta prób usytuowania zestawu tych wartości w swym systemie hierarchicznym, co powoduje, że relacje między nimi i różnymi przekonaniem utrzymanymi przez studenta stają się klarowne. W przypadku konfliktu student określa, które wartości są bardziej znaczące. Występują tu dwa poziomy:
 - konceptualizacja wartości – student postrzega, w jakiej relacji pozostaje jeden zestaw wartości w stosunku do innego lub jak nowa postawa lub przekonanie odpowiada wcześniej utrzymanym zestawom przekonań;
 - tworzenie systemu wartości – student zaczyna rozwijać swoją filozofię życia ujmującą kompleks możliwie różnych wartości, które student próbuje przenosić do uporządkowanych wcześniej relacji z innymi.
5. Zmiana stosownie do systemu wartości – najwyższy poziom celów afektywnych jest osiągniany wówczas, kiedy student zachowuje się zgodnie z zestawem wartości, które zostały przyswojone. Występują tu dwa poziomy:
 - podporządkowanie – postępowaniem studenta kierują nieświadomiane jeszcze postawy bez świadomie przewidywanego w nich udziału studenta;
 - zmiana – system wartości staje się filozofią życia studenta, zapewnia zasady i cele działania.

Przedstawiona propozycja może być interesującą inspiracją dla nauczycieli akademickich, umożliwia względne porównywanie osiągniętych przez studentów poziomów niektórych celów afektywnych na różnych etapach kształcenia, ale także w ramach pojedynczych zajęć. Wydaje się

jednak, że przedstawione w takiej postaci wymiary sfery afektywnej nie oddają jej złożoności i eksponują tylko niektóre jej struktury – wartości i postawy.

Z kolei B. Niemierko [1990, s. 223-230] wskazuje cele kształcenia w sferze motywacyjnej, praktycznej i intelektualnej. Taksonomia celów motywacyjnych zawiera dwa poziomy celów, a w nich cztery kategorie:

- I poziom: Działania
 - A. Uczestnictwo w działaniu
 - B. Podejmowanie działania
- II poziom: Postawy
 - A. Nastawienie na działanie
 - B. System działań

W tym ujęciu szczególnie wyeksponowano działanie, podobnie jak w propozycji D. R. Krathwohl i innych z roku 1964, a także A. H. Miller, B. W. Imrie i K. Cox [1998, s. 66-68], które prowadzi do kształtowania postaw i wartości. Wydaje się jednak, że zbyt ogólnie odzwierciedla dziedzinę motywacyjną, a ponadto nie ujmuje innych struktur rozwoju afektywnego, które pozostają tu poza dziedziną intelektualną i praktyczną, które wyodrębnił B. Niemierko, np. samorozwój (osobisty rozwój jednostki), moralność, emocje.

Interesujące propozycje, a także wnioski z prac nad taksonomią celów afektywnych są rezultatem badań B. L. Martin i L. J. Briggs [1986]. Dokonali oni przeglądu wcześniejszych taksonomii i przedstawili własną propozycję, w której wyeksponowali samorozwój jako pojęcie najszersze, które ujmuje najwięcej struktur afektywnych. Wyodrębnili tu: „kompetencje społeczne, wartości, moralność i etykę, motywację, zainteresowania, postawy, a w nich emocje i wrażliwość jako komponenty szczegółowe” [Martin i Briggs, 1986, s. 448]. Zamierzali przedstawić wyniki uczenia się w sferze afektywnej, a także wskazać na wzajemne powiązanie sfery afektywnej i poznawczej, ale przyznali, że nie jest to wykonalne, dopóki sfera afektywna i zawarte w niej struktury nie będą lepiej określone. Wskazując na problemy z definiowaniem struktur afektywnych B. L. Martin i L. J. Briggs [1986, s. 450] napisali: „być może alternatywnym sposobem myślenia o strukturach afektywnych (...) jest ustalenie celu lub wyniku dla poszczególnych struktur”. Jednocześnie wskazali, że potencjalne cele afektywne (lub wyniki) w kształceniu mogą zawierać:

- cele odnoszące się do pozytywnych postaw wobec kierunku/ przedmiotu studiów lub dziedziny wiedzy, również estetyki;
- cele odnoszące się do rozwoju racjonalnych podstaw dla kształ-

towania postaw i wartości. Dotyczyłyby myślenia analitycznego i podejmowania decyzji w dziedzinie moralności i etyki;

- cele odnoszące się do procesów afektywnych, wskazujące lub pozytywnie ukierunkowujące działanie podejmowane świadomie przez jednostkę;
- cele odnoszące się do rozwijania i podtrzymywania zainteresowań i motywacji w dążeniach zawodowych lub pozazawodowych, jak również w innych sferach, które są ważne lub którymi uczący się jest zainteresowany.

Przedstawiona propozycja jest wartościowa, jej autorzy trafnie zwracają uwagę na wzajemne powiązanie sfery afektywnej i poznawczej. Niemniej jednak sformułowane cele mają bardzo ogólny charakter, marginalizują obszar kompetencji społecznych i relacji interpersonalnych.

Interesującą koncepcję rozwoju afektywnego proponują B. L. Martin i Ch. M. Reigeluth [1999, s. 492-497] (tabela 15). Przedstawiają zarówno jego proces, który określa rozwój indywidualny jednostki i wewnętrzne zmiany, jak również jego wynik – afektywnie ukształtowana osoba. Autorzy koncepcji dostrzegając złożoność rozwoju afektywnego w celu wyróżnienia poszczególnych wymiarów zastosowali dwa kryteria: pierwsze – wymiar powinna charakteryzować silna postawa lub uczucie posiadające wpływ na potencjalne zachowanie i drugie – zachowania, które mogły być wyeksponowane powinny występować w różnych sytuacjach. W ten sposób wyodrębniono sześć wymiarów rozwoju afektywnego: emocjonalny, moralny, społeczny, duchowy, estetyczny i motywacyjny (zdefiniowano je w tabeli 16). Pod względem jakościowym różnią się nawzajem, charakteryzują je różne konteksty, w których wyrażane są uczucia i postawy. Wymiary te są wysoce skorelowane i wzajemnie zależne.

Autorzy koncepcji uwzględniając złożoność wymiarów rozwoju afektywnego określili główne komponenty każdego, posiadające największe znaczenie w procesie kształcenia. W związku z tym koncepcję rozwoju afektywnego B. L. Martin i Ch. M. Reigelutha [1999, s. 493-498] charakteryzuje sześć jego wymiarów i trzy główne komponenty. Komponenty są elementami, które ujęte łącznie ujmują rozwój afektywny w każdym wymiarze. Określono trzy komponenty ze względu na ich szczególne znaczenie dla przedstawiania wzajemnych relacji w tej sferze, czwarta kolumna oznacza, że tych komponentów może być więcej i jednocześnie wskazuje na możliwość ich uzupełniania (tabela 15). Trzy główne komponenty każdego wymiaru sfery afektywnej to wiedza, umiejętności i postawy:

Tabela 15. Koncepcja rozwoju afektywnego

| Wymia- ry | Komponenty kształtowanych wartości | | | |
|--------------------------------|---|--|--|--------|
| | Wiedza | Umiejętności | Postawy | Inne ? |
| Rozwój emocjonalny | Rozumienie tego, że inni doświadczają takich samych emocji jak ty, takich jak radość i złość | Przyznawanie się do emocji; kontrolowanie swoich emocji | Chcę być szczęśliwy. Nie chcę być zły | ? |
| Rozwój moralny | Rozumienie zasad moralnych i etycznych, takich jak troska o innych, sprawiedliwość, równość | Umiejętność moralnego rozumowania; umiejętność rozwiązywania problemów w sferze moralnej | Chcę być uczciwy; jestem za posiadaniem standardów etycznych | ? |
| Rozwój społeczny | Rozumienie dynamiki grupy i ideałów demokratycznych | Umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacji interpersonalnej | Chcę wchodzić w pozytywne interakcje z innymi. Jestem przeciwny rozwiązywaniu nieporozumień przy pomocy siły | ? |
| Rozwój duchowy | Znajomość religijnego postrzegania świata duchowego, takiego jak natura duszy | Umiejętność kontaktowania się z własnym wnętrzem. Zdolność do kochania innych bezinteresownie | Potrzebuję życia duchowego. Jestem za modlitwą budującą relacje z Bogiem | ? |
| Rozwój estetyczny | Rozumienie subiektywnej natury estetyki, relacji między swoimi ocenami i opiniami innych | Umiejętność oceny właściwości estetycznych. Umiejętność kreatywności estetycznej | Chcę otaczać się pięknymi rzeczami. Cenię teorie rozwijające istotę piękna | ? |
| Rozwój motywacyjny (motywacji) | Rozumienie znaczenia wewnętrznych i zewnętrznych nagród dla podtrzymania działania, takich jak radość i odczucie spełnienia | Umiejętność rozwijania własnych zainteresowań, zarówno krótkotrwałych, jak i trwających przez całe życie | Chcę zawodu, który polubię. Jestem przeciwny pasjom związanym z bronią | ? |

Źródło: B. L. Martin, Ch. M. Reigeluth [1999, s. 493].

Tabela 16. Określenia wymiarów rozwoju afektywnego

| Termin | Określenie |
|--------------------|--|
| Rozwój emocjonalny | Rozumienie uczuć własnych i innych osób oraz ich wartościowanie, uczenie się kierowania uczuciami, chęć dokonywania tego |
| Rozwój moralny | Tworzenie zasad zachowania i racjonalne ich uzasadnianie, zawiera rozwijanie postaw prospołecznych, troski o innych, sprawiedliwości, równości |
| Rozwój społeczny | Kształtowanie umiejętności i postaw inicjujących i zakładających interakcje oraz utrzymywanie relacji z innymi – kolegami, rodziną, współpracownikami i tymi, którzy są odmienni |
| Rozwój duchowy | Kultywowanie świadomości i uznawanie własnej duszy i jej związku z innymi, z Bogiem, z całym Jego Światem |
| Rozwój estetyczny | Nabywanie uznawania piękna i stylu, w tym zdolności jego rozpoznawania i tworzenia; zwykle łączone ze sztuką i muzyką |
| Rozwój motywacji | Kultywowanie zainteresowań i pragnienie ich pielęgnowania, dostarczające radości lub pożytku zarówno dążeniom zawodowym, jak i pozazawodowym |

Źródło: B. L. Martin, Ch. M. Reigeluth [1999, s. 494].

- wiedza: posiadanie informacji dotyczących określonego wymiaru i ich rozumienie, np. znajomość terminów, idei, koncepcji, zasad i strategii jakie stosuje się wobec siebie i wobec innych;
- umiejętności: sprawności, których podstawą są uzdolnienia, odpowiednia wiedza i praktyka kompetentnych osiągnięć, np. umiejętność samokontroli;
- postawy: pozytywne, neutralne lub negatywne reakcje lub wartościowanie, zwykle przedstawiane jako stanowisko (za lub przeciw) o określonej intensywności (silna lub słaba), np. pragnienie, opór, chęć, uznanie; postawy mogą być (lub nie) wynikiem działania;
- inne – to otwarta kategoria odzwierciedlająca dodatkowe komponenty, które zawierają rozwój afektywny, takie jak np. przeżycia, przekonania, kultura i inne.

Wśród trzech komponentów, postawy traktowane są jako najistotniejsze we wszystkich wymiarach rozwoju afektywnego. Postawa jest jednostką łączącą elementy poznawcze, afektywne i behawioralne [Kamradt, Kamradt, 1999, s. 566]. „Element poznawczy postawy odnosi się do prze-

konania lub wiedzy jednostki o jej obiekcie (np. o osobie, pojęciu, teorii, sytuacji), element afektywny dotyczy reakcji emocjonalnej wobec obiektu postawy, czyli tego, co jednostka sądzi o nim, a behawioralny element postawy określa tendencje do przyjmowania danej postawy” [Martin, Reigeluth, 1999, s. 497]. Autorzy koncepcji podkreślają, że poznawczy element postawy jest różny od komponentu wiedzy w sferze rozwoju afektywnego, a element behawioralny postawy różni się od komponentu umiejętności w sferze rozwoju afektywnego. Na przykład umiejętność kontroli własnych emocji nie jest równoznaczna skłonności do zachowań dających pierwszeństwo kontroli własnych emocji.

W zależności od tego, jakie są te trzy elementy postawy, postawa może być trwała lub nietrwała, świadoma lub nieświadoma, wyizolowana lub wysoce zintegrowana z innymi postawami. Nawet gdyby reakcja afektywna lub emocjonalna była główną w postawie wobec danego obiektu, to postawy nie mogą istnieć bez elementu poznawczego: obiekt musi być co najmniej rozpoznawalny, aby być wartościowany, dlatego każdy komponent postawy w prezentowanej koncepcji zawiera elementy poznawcze, afektywne i behawioralne (jako subkomponenty), których jednak autorzy koncepcji nie przedstawili.

Przedstawiona koncepcja rozwoju w sferze afektywnej nie jest w ścisłym znaczeniu taksonomią celów kształcenia, chociaż w mojej opinii odzwierciedla istotę lub intencje dotychczasowych charakterystyk i taksonomii sfery afektywnej [por. Krajewska, 2003e]. Jej zaletą jest trafne ujęcie złożoności sfery afektywnej, a także dobór komponentów wymiarów rozwoju afektywnego. Wielu badaczy podkreśla, że właśnie wiedza, umiejętności i postawy są tu szczególnie ważne, np. rozwój emocjonalny wymaga kształtowania odpowiednich postaw i wartości, pewnych umiejętności, ale także rozumienia pewnej wiedzy. Podobnie, w przypadku rozwoju moralnego, a także i innych wymiarów, które wymieniono, chociaż względne znaczenie każdego komponentu (wiedzy, umiejętności i postaw) zmienia się w kolejnych wymiarach i wewnątrz poszczególnych.

Wskazane wymiary rozwoju afektywnego nie tworzą hierarchii i należy je odczytywać jako równoważne. Uświadamiają jednak, że realizacja celów kształcenia w poszczególnych wymiarach wymaga znajomości i rozumienia pewnych pojęć, zasad, koncepcji, idei, co umożliwi kształtowanie odpowiednich umiejętności i postaw. Ponadto pożyteczne wydaje się precyzowanie samorozwoju – osobistego rozwoju jednostki, jako procesu postępującego we wszystkich wymiarach i ich komponentach w sferze afektywnej, scalającego kształtowanie wyjątkowości każdej jednostki.

Walorem zaprezentowanej koncepcji rozwoju afektywnego jest także otwartość na uzupełnianie i doskonalenie, co sugerują jej autorzy. W moim przekonaniu przedstawiona propozycja jest bardzo wartościowa i przydatna do formułowaniu celów i wyników w sferze afektywnej w procesie kształcenia uniwersyteckiego. Dlatego stała się istotną inspiracją dla opracowania propozycji doskonalenia struktury wyników kształcenia uniwersyteckiego w sferze pozapoznawczej, co ukazuję w ostatnim rozdziale prezentowanego opracowania.

Z przedstawionych rozważań wynika, że duże możliwości rozwoju człowieka tkwią w sferze afektywnej i jej wymiarach: emocjonalnym, moralnym, estetycznym, społecznym, duchowym i motywacyjnym, które to przyczyniają się do doskonalenia wnętrza jednostki i jej zewnętrznych zachowań. W kształceniu uniwersyteckim jest to szczególne zadanie, ponieważ ściśle łączy się z wartościami, którym służą kadry akademickie i są odpowiedzialne za ich przekaz i kształtowanie u studentów. Podkreślić jednak należy, że celem kształcenia uniwersyteckiego jest wielostronny i harmonijny rozwój studentów umożliwiający jednocześnie realizację potrzeb i oczekiwań jednostek i społeczeństwa, a więc niezbędna jest także realizacja celów kształcenia w sferze psychomotorycznej. A więc jaka taksonomia celów psychomotorycznych w kształceniu uniwersyteckim?

Taksonomie celów psychomotorycznych

Sfera psychomotoryczna rozwoju ludzkiego jest bardzo złożona i może być analizowana w różnorodny sposób. Ujmuje „rozwój psychoruchowy człowieka, całość zjawisk i procesów psychicznych zachodzących przy wykonywaniu czynności ruchowych” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s. 1019], które „charakteryzuje złożoność, współdziałanie różnych grup ruchów, szybkość przebiegu, płynność, precyzyjność, a także możliwość tworzenia nowych układów i kombinacji” [Szewczuk, 1979, s. 151].

Taksonomię celów w sferze psychomotorycznej po raz pierwszy określili zespół pod kierunkiem B. S. Blooma w roku 1956. Koncepcja ta w późniejszych latach podlegała różnym modyfikacjom. W pracy opublikowanej w roku 1964, określili cele psychomotoryczne jako te, które „eksponują pewną umiejętność mięśniową lub motoryczną, pewne manipulacje materiałem i przedmiotami lub pewne działania, które wymagają koordynacji nerwowo-mięśniowej” [za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 69]. Istotne znaczenie w rozwoju psychomotorycznym ma nabywanie przez jednostkę pewnych umiejętności w tej sferze, które tworzą często układy hierarchiczne.

Dotychczas podejmowano wiele prób konstruowania taksonomii lub schematów, które byłyby przydatne w sferze psychomotorycznej. J. R. Gilchrist i J. J. Gruber [1984, s. 57-70] podjęli próbę ich klasyfikacji i wskazali ponad 12 koncepcji. Jednak nie określały one pożądanej hierarchii poziomów w rozwijaniu umiejętności. Do najbardziej znanych i analizowanych już w literaturze [np. Nosal, Obara, 1978; Niemierko, 1990; Kuźniak, 1993; Denek, 1994a] należą propozycje R. H. Dave'a i A. A. Harrow. Znana jest także najprostsza taksonomia celów kształcenia w dziedzinie praktycznej B. Niemierki [1990, s. 230], dla której wcześniej wskazane były pierwowzorem, ale jej zakres zastosowania do kształcenia ogólnego i zawodowego jest wciąż jeszcze ograniczony [por. Niemierko, 1999, s. 36].

Taksonomia celów psychomotorycznych A. A. Harrow z roku 1972 [za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 70-71], chociaż opracowana dla okresu dojrzewania i koordynacji rozwoju nerwowo-mięśniowego może być także wykorzystana dla potrzeb szkoły wyższej. Wyodrębniono tu sześć głównych poziomów i ich kategorii szczegółowych:

- ruchy bezwarunkowe (odruchy), ich brak może poważnie hamować rozwój wyższych umiejętności manipulacyjnych;
- ruchy podstawowe – zmiany w zakresie lokomocji (zginanie i wykręcanie ciała, zręczność manualna);
- zdolności percepcyjne – kinestetyczne, wzrokowe, słuchowe i dotykowe, a także w zakresie koordynacji aktywności (tj. koordynacja oko–ręka lub oko–noga);
- zdolności fizyczne – wytrzymałość, siła, giętkość i zwinność;
- ruchy wykwalifikowane – umiejętności proste, mieszane (kombinowane) i złożone;
- komunikacja pozawerbalna – „ruch ekspresyjny” (postawa i chód, gesty i wyraz twarzy) i „ruch interpretacyjny” (aktywność estetyczna i kreatywna).

Wydaje się, że przedstawiona koncepcja jest wartościowa, ujmując poziomy w rozwoju psychomotorycznym i może stanowić inspirujący punkt wyjścia do dalszych prac. Zauważyć jednak trzeba, że brak tu wskazania znaczenia wiedzy posiadanej przez jednostkę w zakresie nabywanych umiejętności, co eksponuje w swej propozycji A. Romiszowski [1999, s. 465-468].

Przegląd dotychczasowych ujęć sfery psychomotorycznej, a także wyniki badań W. D. Seymour, dotyczące nabywania umiejętności w rzemiośle i przemyśle stały się inspiracją do opracowania hierarchicznego modelu rozwoju umiejętności psychomotorycznych przez A. Romiszowskiego [1999, s. 467-468]. Jego podstawą jest analiza rozwoju umiejętno-

ści wyznaczona poprzez kontinuum zawierające przejście od umiejętności reprodukcyjnych (powtarzalnych, wymagających reaktywności wobec stałego środowiska) do umiejętności produkcyjnych (planowanych, strategicznych, wymagających ciągłego przystosowywania się do nieprzewidywalnego środowiska). Model ten zawiera pięć stadiów w rozwoju umiejętności psychomotorycznych:

1. Nabywanie wiedzy dotyczącej tego, co powinno być wykonane, w jakim celu, w jakiej kolejności i przy użyciu jakich środków. Dalsza wiedza jest nabywana wraz z postępem procesu uczenia się. Na początku wymaga się minimum wiedzy potrzebnej do rozpoczęcia wykonania zadania w sensowny sposób.
2. Podjęcie działania krok po kroku, czynności odpowiednich dla każdego kroku. Charakterystykami tego stadium są: świadome stosowanie wiedzy (tj. aspekty czynności „co i jak” są kontrolowane przez świadome przemyślenie każdego kroku); dostrzeganie informacji potrzebnych do inicjowania i kontroli działania (aspekty „kiedy i jak dobrze wykonywać”) jest niemal wyłącznie wzrokowe (czasem słuchowe). Obserwowalnym skutkiem tych dwóch charakterystyk często jest nierówność i nerwowość w wykonywaniu zadania. Czas przeznaczony na wykonanie kroków może znacznie się zmieniać podczas kolejnych prób.
3. Przenoszenie (transfer) kontroli z oczu do innych zmysłów lub do kinestetycznej kontroli poprzez koordynację mięśniową. Uwalnianie zmysłu wzroku (przynajmniej częściowo) z bezpośredniej kontroli każdego ruchu pozwala na większą skuteczność i „postępujące planowanie” kolejnych ruchów. Dalsze działania następują bez jakiegokolwiek przerwy między kolejnymi ruchami.
4. Automatyzacja umiejętności. To stadium charakteryzuje redukcja potrzeby świadomej uwagi i „przemyslenie” działania. Osiągnięcia stają się zespołem (układem) refleksyjnego działania, jeden ruch wywołuje kolejny, bez bezpośredniego świadomego wysiłku wykonawcy. Wyraźnym postępem w tym stadium jest to, że osoba może wykonywać zadanie i jednocześnie myśleć o czymś innym, nawet w pewnej mierze wykonując inne zajęcie w otoczeniu, bez jakiegokolwiek znaczącego skutku dla szybkości lub jakości wykonania zadania.
5. Generalizacja umiejętności do ciągłego poszerzania zakresu stosowania. To ostatnie stadium charakteryzuje końcową część kontinuum umiejętności – umiejętności produktywne (strategiczne, planowane). W rzeczywistości najwięcej umiejętności sporto-

wych, zawodowych, a także większość zamierzonych (projektowanych) jest „produktywna”, co oznacza, że mogą być wciąż poszerzane i stosowane w różnych sytuacjach i przypadkach.

W przedstawionym modelu rozwoju umiejętności psychomotorycznych A. Romiszowski wskazuje trzy podstawowe poziomy, które wystąpią w procesie kształcenia, a także możliwe do wykorzystania tu metody (tabela 17).

Przekazanie podstaw wiedzy – pierwszy poziom w strategii kształcenia, odpowiada pierwszemu stadium rozwoju umiejętności psychomotorycznych. Poziom drugi – przekazanie umiejętności podstawowych, odpowiada drugiemu stadium rozwoju tych umiejętności. Z kolei poziom trzeci – rozwijanie sprawności, dotyczy zapewnienia warunków dla uzyskiwania dalszej biegłości praktycznej. Odpowiada trzem pozostałym stadium

Tabela 17. Strategie kształcenia w rozwoju umiejętności psychomotorycznych

| Poziom | Umiejętności reproduktywne | Umiejętności produktywne |
|---|---|---|
| Poziom 1 Przekazanie podstawowej wiedzy | Mogą być wykorzystane metody eksponujące lub empiryczne (zależnie od kategorii wiedzy) | Preferowane są metody empiryczne (do uczenia wymaganych pojęć i zasad) |
| Poziom 2 Przekazanie podstawowych umiejętności psychomotorycznych | Metody eksponujące (demonstracja i natychmiastowa praktyka) w całym zadaniu lub postępujących częściach. * Przekazanie wiedzy i umiejętności może być w pewnych przypadkach łączone w jeden krok | Metody eksponujące (demonstracja i natychmiastowa praktyka) generalnie w całym zadaniu. * Ten krok może być czasem pominięty, kiedy uczący się rozpoznają z dobrze rozwiniętymi wstępnymi umiejętnościami psychomotorycznymi |
| Poziom 3 Rozwijanie sprawności (szybkości, wytrzymałości i dokładności) i ich generalizacja (przeniesienie, poszerzanie zakresu sytuacji lub przypadków) | Kontrolowanie całości wykonywanego zadania lub specjalnych ćwiczeń symulujących. Kontynuowanie korygującego sprzężenia zwrotnego (poznawanie rezultatów i/lub osiągnięć) | Metody empiryczne (prowadzące do rozwiązywania problemu) w zmieniającym się zakresie przypadków i przykładów. Kontynuowanie refleksyjnego sprzężenia zwrotnego (przedstawienie relacji, refleksja w działaniu) |

Źródło: A. Romiszowski [1999, s. 468].

rozwoju umiejętności: przenoszeniu kontroli, automatyzacji i generalizacji. Pierwsze dwa z nich są istotne w przypadku umiejętności, które są reproduktywne i znajdują się na początku kontinuum umiejętności. Trzeci odnosi się do umiejętności produktywnych. Jednak zwykle złożone, umiejętność łączy zarówno reproduktywne, jak i produktywne elementy umiejętności, co jak podkreśla Romiszowski [1999, s. 469] „ma zastosowanie również w sferze poznawczej”. Na przykład prowadzenie samochodu wymaga łagodnej zmiany biegów, przyspieszenia, automatycznego spoglądania w lusterko wsteczne, a także umiejętności opiniowania bezpiecznego dystansu między samochodami, wyboru odpowiedniego biegu dla każdej sytuacji, przewidywania możliwych zachowań innych użytkowników drogi i przyjęcia odpowiedniej strategii kierowania.

W porównaniu do innych propozycji (np. R. H. Deave, A. A. Harrow) A. Romiszowski w opracowanych stadiach rozwoju umiejętności psychomotorycznych duże znaczenie przywiązuje do nabycia wiedzy dotyczącej danej umiejętności (co, w jakim celu, w jakich warunkach, w jakiej kolejności, przy użyciu jakich środków ma być wykonane) oraz świadomego jej stosowania. Trafnie zauważa, że umiejętność łączy w sferze psychomotorycznej odbywa się podobnie, jak w sferze poznawczej, gdzie również łączą się elementy umiejętności reproduktywnych i produktywnych. Ponadto, w stosunku do innych koncepcji, różne jest tu także stadium końcowe, które prowadzi do rozwijania umiejętności przenośnych, możliwych do wykorzystania w różnych sytuacjach. Uważam, że przedstawiony model rozwoju umiejętności psychomotorycznych oraz jego ogólna egzemplifikacja w procesie kształcenia mają dużą wartość teoretyczną i praktyczną.

Wprawdzie zaprezentowane koncepcje nie odzwierciedlają, w ścisłym znaczeniu, taksonomii celów kształcenia w sferze psychomotorycznej, to jednak w moim przekonaniu, zawierają ich istotę i mogą stanowić wartościową podstawę do dalszych prac. Dlatego były inspiracją do opracowania propozycji doskonalenia struktury wyników kształcenia uniwersyteckiego w sferze pozapoznawczej, w której są ważnym uzupełnieniem, co przedstawiam w ostatnim rozdziale prezentowanego opracowania.

Z przedstawionych analiz wynika potrzeba połączenia w celach kształcenia uniwersyteckiego wszystkich sfer poznania ludzkiego – poznawczej, afektywnej i psychomotorycznej, czyli integralnego ich ujmowania. A więc jakie taksonomie celów kształcenia podejmują próbę takiego właśnie ich ujęcia?

Taksonomie integrujące cele poznawcze i pozapoznawcze

Aktualne problemy społeczne, postęp w teorii uczenia się, w zakresie wiedzy o ludzkim mózgu, a także będące ich następstwem potrzeby edukacyjne wskazują na konieczność nowego ujęcia celów kształcenia. Uczenie się jest procesem bardzo złożonym, dotyczy różnych sfer rozwoju człowieka, występuje w postaci różnych rodzajów, następuje w różnych miejscach i dlatego zasadnicze znaczenie dla wielostronnego rozwoju człowieka ma wspieranie uczenia się w całym jego bogactwie i we wszystkich formach. Oznacza to, że powstają wątpliwości dotyczące jednoznacznego rozdzielania trzech sfer celów kształcenia: poznawczej, afektywnej i psychomotorycznej, tak jak proponował to B. S. Bloom i jego współpracownicy.

Można wskazać poczynania badawcze podejmujące próby integralnego ujęcia, wykazania wzajemnego związku i uwarunkowania celów kształcenia we wszystkich sferach. Są to propozycje integralnego ujmowania celów kształcenia, czego przykładem jest np. taksonomia empiryczna N. W. Stainaker i M. R. Bell [1979, za: Miller, Imrie, Cox, 1998; Denek, 1994], taksonomia dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych K. Denka i J. Gniteckiego [1983], układ celów kształcenia według B. Niemierki [1990], a także taksonomia celów kształcenia profesjonalnego R. Cartera [1985] i inne.

Taksonomię empiryczną (doświadczenia), opartą na etapach doświadczania uczenia się i rozwoju opracowali N. W. Stainaker i M. R. Bell [1979, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 59]. Zawiera ona zintegrowaną strukturę dotyczącą rzeczywistych doświadczeń uczenia się z odpowiednim uwzględnieniem zmieniającego się i uzależnionego od czasu uczenia się poznawczego, afektywnego i psychomotorycznego (tabela 18). Kolejne etapy doświadczania uczenia się według autorów koncepcji, przebiegają następująco: poziom początkowy – eksponowanie, uczestnictwo, identyfikowanie, internalizacja doświadczeń i poziom końcowy – poszerzenie i wykorzystanie nabytych doświadczeń. Na poziomie poszerzenia i wykorzystania, kiedy ocenianie osiągnięć wymaga (w specyficzny sposób) od słuchacza zaprezentowania rezultatów uczenia się, powinna być pewna zgodność między rzeczywistymi i zamierzonymi wynikami (właściwościami, umiejętnościami), które miały być rozwijane. Poziom nagradzania może być wówczas słusznie odnoszony do celów i treści kształcenia.

Przedstawiona w zarysie taksonomia przedstawia cele edukacyjne w relacji do etapów doświadczania uczenia się i rozwoju. Jej wartość tkwi w próbie łączenia poznawczych, afektywnych i psychomotorycznych celów

Tabela 18. Taksonomia empiryczna

| | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 1.0 Ekspozycja (poziom początkowy) | 3.0 Identyfikacja |
| 1.1 Odczuwanie | 3.1 Wzmocnienie |
| 1.2 Reakcja | 2.2 Identyfikacja emocjonalna |
| 1.3 Gotowość | 2.3 Identyfikacja personalna |
| | 2.4 Aprobata |
| 2.0 Uczestnictwo | 4.0 Internalizacja |
| 2.1 Wyobrażenie | 4.1 Ekspansywna |
| 2.2 Ukryte | 4.2 Faktyczna |
| 2.3 Jawne | |
| | 5.0 Poszerzanie (poziom końcowy) |
| | 5.1 Informacyjne |
| | 5.2 Nakazowe |

Źródło: N. W. Stainaker, M. R. Bell [1979, za: Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 59].

kształcenia, w przydatności do kierowania doświadczeniami uczenia się w celu doskonalenia osiągnięć i metod kształcenia. Może być, jak zauważa K. Denek [1994a, s. 77] również interesującą inspiracją dla formułowania celów edukacji szkolnej w kształceniu zawodowym.

Taksonomia celów kształcenia opracowana przez K. Denka i J. Gniteckiego [1983, s. 42-44; Denek, 1994a, s. 89-91] jest próbą połączenia dyspozycji instrumentalnych z kierunkowymi, a jej kształt jest następujący:

- I. Wiadomości (Z)
 1. Znajomość terminologii naukowej
 2. Znajomość struktury faktualnej i pojęciowej
 3. Znajomość aparatury naukowej
 4. Znajomość metod i technik badawczych
 5. Znajomość procedury badań naukowych
 6. Znajomość poglądów naukowych i ich trendów we współczesnej nauce
 7. Znajomość kierunków i możliwości realizacji osiągnięć naukowych w praktyce, itd.
- II. Umiejętność dostrzegania zjawisk i formułowania uogólnień (U)
 1. Umiejętność dostrzegania zjawisk
 2. Umiejętność obserwowania zjawisk w wybranych klasach obiektów poznania

3. Umiejętność rejestracji spostrzeżeń przy użyciu terminologii naukowej
 4. Umiejętność klasyfikacji i strukturyzacji faktów
 5. Umiejętność klasyfikacji i strukturyzacji pojęciowej
 6. Umiejętność strukturyzacji międzypojęciowej i tematycznej
 7. Umiejętność strukturyzacji przedmiotowej i międzyprzedmiotowej (korelacja), itd.
- III. Umiejętności standaryzowane – stereotypowe (S)
1. Umiejętność przewidywania zjawisk
 2. Umiejętność formułowania hipotez na podstawie modeli teoretycznych
 3. Umiejętność budowania modeli i schematów teoretycznych
 4. Umiejętność samodzielnego przeprowadzania doświadczeń, badań empirycznych i analiz teoretycznych
 5. Umiejętność analizy i syntezy wyników badań empirycznych lub poszukiwań teoretycznych
 6. Umiejętność tłumaczenia zjawisk i procesów w teorii i praktyce
 7. Umiejętność przytaczania zastosowań rozwiązań teoretycznych w praktyce społeczno-zawodowej, itd.
- IV. Umiejętności niestandaryzowane – niestereotypowe (N)
1. Umiejętność formułowania problemów teoretycznych i praktycznych
 2. Umiejętność wytwarzania sytuacji problemowej
 3. Umiejętność dedukowania rozwiązań problemu
 4. Umiejętność oceny prawdopodobieństwa rozwiązań problemu według przyjętych kryteriów
 5. Umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemu w drodze analitycznej i empirycznej
 6. Umiejętność samodzielnego formułowania wniosków oraz ich ograniczeń w praktyce społeczno-zawodowej
 7. Umiejętność samodzielnego weryfikowania wniosków w praktyce społeczno-zawodowej, itd.
- V. Aktywność społeczno-zawodowa (S-Z)
1. Zainteresowanie nowościami nauki i techniki
 2. Upowszechnianie nowości w praktyce społeczno-zawodowej
 3. Opracowywanie i zastosowanie własnych nowatorskich rozwiązań w praktyce społeczno-zawodowej
 4. Podejmowanie działań innowacyjnych i twórczych
 5. Wprowadzanie innowacji w działalności społeczno-zawodowej
 6. Publikowanie własnych nowatorskich pomysłów i wynalazków
 7. Aktywne uczestnictwo w badaniach naukowych i wdrożeniowych na rzecz postępu społeczno-zawodowego, itd.

Przedstawiona taksonomia zawiera cele kształcenia w pięciu klasach, wewnątrz których wyodrębniono po siedem kategorii. Jej autorzy zakładają, że poszczególne klasy i kategorie celów kształcenia powinny być układem dynamicznym, zawierającym w swym składzie:

- struktury informacyjne (system pojęć);
- procesy poznawcze (analiza, synteza, abstrahowanie, uogólnianie);
- procesy kształcące, myślenie odtwórcze (algorytmiczne i standaryzowane czynności) i twórcze (heurystyczne, innowacyjne i niestandaryzowane czynności);
- procesy motywacyjne (motywy, prognozowanie i planowanie działania, samokontrola i samoocena);
- procesy emocjonalne (konstruktywne reagowanie na poszczególne czynności i efekty kształcenia);
- infrastrukturę dydaktyczną (warunki materialne, baza i środki dydaktyczne);
- strategię wychowania i kształcenia (podająca, poszukująca, operacyjna);
- strukturę wiedzy ekspozowanej w treściach i programach nauczania (struktury dynamiczne i statyczne);
- kryteria oceny jakości kształcenia (subiektywne, organizacyjno-techniczne i wynikowe np. skuteczność, sprawność, korzystność, ekonomiczność i użyteczność społeczno-zawodowa kształcenia).

Zaletą przedstawionej taksonomii jest jej wielowymiarowy i systemowy charakter, a także integralne ujęcie dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych, chociaż te drugie cechuje stosunkowo mniejsza precyzja. Walorem jest także możliwość dokonywania pomiaru poszczególnych kategorii celów w sferze instrumentalnej, jak i kierunkowej [Kuźniak, 1993, s. 46]. Chociaż taksonomię opracowano dla potrzeb szkoły wyższej to, jak trafnie zauważa I. Kuźniak [1993, s. 46] może być pomocna do klasyfikacji celów na wszystkich poziomach nauczania, z różnych przedmiotów. Wydaje się także, że z powodzeniem może być wykorzystywana do poznawania, kontroli, analizy i oceny osiągnięć studentów z różnych przedmiotów kształcenia, głównie w sferze instrumentalnej.

Podejmowano również próby integralnego ujmowania celów w kształceniu zawodowym na poziomie wyższym, dotyczące kształcenia medycznego, kształcenia inżynierów oraz kształcenia dla potrzeb sił zbrojnych [np. Miller, Imrie, Cox, 1998, s. 59]. W każdym przypadku autorzy przedstawiali nieskuteczność prób rozdzielania celów kształcenia na poznawcze,

afektywne i psychomotoryczne twierdząc, że wymaga się od absolwentów demonstrowania powodzenia w każdym obszarze, a często w jednym działaniu wymagane jest posiadanie stosownej wiedzy, umiejętności oraz pożądaných postaw. Wydaje się więc, że rozdzielanie uczenia się na sfery jest sztuczną klasyfikacją, która nie zawsze prawdziwie charakteryzuje rzeczywiste sytuacje, np. nabywanie umiejętności fizycznych wymaga odpowiedniej wiedzy, postaw, motywacji i umiejętności motorycznych.

Egzemplifikacją powyższego twierdzenia może być np. kształcenie sportowców. W przygotowaniu potencjalnych rekordzistów zwraca się uwagę na zwiększanie wiedzy sportowców dotyczącej budowy ciała, a także tego, jak ciało reaguje na stres. Analizowane jest każde wcześniejsze osiągnięcie sportowca, a postawy które zwiększają sukces są rozwijane, jednocześnie postawy prawdopodobnie ograniczające osiągnięcia fizyczne są wyhamowywane. Zwykle przed znaczącymi imprezami sportowymi wymagana jest seria ściśle nadzorowanych zajęć, stosowana w celu rozwijania najwyższego poziomu koordynacji wytrzymałości mięśni i systemu nerwowego. Można więc stwierdzić, że uzyskiwanie osiągnięć również w kształceniu wymaga zarówno wiedzy, umiejętności, jak i ukształtowania odpowiednich postaw, które gdy występują integralnie i komplementarnie zapewniają wysoką ich jakość.

Interesującą propozycją w tym zakresie jest taksonomia opracowana przez R. Cartera [1985, s. 137-138]. Inspiracją do jej opracowania była taksonomia B. S. Blooma, którą poddał krytyce za brak rozróżnienia między wiedzą i umiejętnościami. Taksonomię celów profesjonalnej edukacji R. Carter opracował z przeznaczeniem do kształcenia inżynierów (tabela 19).

Przedstawiona taksonomia jest próbą integralnego ujęcia celów poznawczych i afektywnych, ale także w pewnym stopniu odnosi się do celów psychomotorycznych. Równoczesna realizacja celów poznawczych i afektywnych w ujęciu R. Cartera prowadzi poprzez nabycie wiedzy rzeczowej i empirycznej (ogólna kategoria – wiedza i odpowiadająca jej kategoria – wiedzieć) do opanowania odpowiednio w sferze poznawczej – umiejętności umysłowych i informacyjnych, a jednocześnie w sferze afektywnej – umiejętności działania i społecznych (ogólna kategoria – umiejętności i jej odpowiednik – czynić). Opanowanie umiejętności umysłowych i informacyjnych prowadzące do kształtowania właściwości umysłowych, postaw i wartości oraz równoczesne nabywanie umiejętności działaniowych i społecznych wiodące do kształtowania właściwości osobowościowych i duchowych, wyznacza ogólną kategorię – właściwości osobiste i odpowiadającą jej kategorię – być.

Tabela 19. Taksonomia celów kształcenia profesjonalnego

| | Właściwości umysłowe | Postawy i wartości w zakresie | Właściwości osobowości | Właściwości duchowe | |
|----------------------|---|--|---|--|----------|
| Właściwości osobiste | Otwartość Sprawność Wyobraźnia Kreatywność | Rzeczy Siebie Ludzi Grupy Idee | Prawość Inicjatywa Pracowitość Elastyczność emocjonalna | Wyrozumiałość Wrażliwość | Być |
| | Umiejętności umysłowe | Umiejętności informacyjne | Umiejętności działania | Umiejętności społeczne | |
| Umiejętności | Organizacja Analiza Ewaluacja Synteza | Nabywanie Rejestrowanie Przypominanie Komunikacja | Manualne Organizacyjne Podejmowanie decyzji Rozwiązywanie problemu | Współpraca Kierowanie Negocjacja i perswazja Przeprowadzanie rozmów | Czynić |
| | Wiedza rzeczowa | | Wiedza empiryczna | | |
| Wiedza | Fakty Struktury Procedury Pojęcia Zasady (reguły) | | Doświadczenie Internalizacja Generalizacja Abstrakcja | | Wiedzieć |
| | Cele poznawcze | | Cele afektywne | | |

Źródło: R. Carter [1985, s. 137].

Ponadto można też zauważyć, że wyższe poziomy celów kształcenia sfery poznawczej B. S. Blooma zostały sklasyfikowane jako „umiejętności umysłowe”. Cele psychomotoryczne pierwotnie określone przez B. S. Blooma, a potem formułowane przez innych autorów ujmują tu termin „umiejętności manualne”, które jednak nie zawierają wyższych umiejętności psychomotorycznych. Są one ujęte w obszarze umiejętności afektywnych – „umiejętności działania”. Dużą wartością tej taksonomii tkwi w wyeksponowaniu znaczenia „właściwości osobistych” lub kategorii „być”, które zawierają charakterystyki osobowości – prawość, inicjatywa, pracowitość i elastyczność emocjonalna, a także w tym, że łączą się one ściśle z grupą celów, które nazywa „umiejętnościami społecznymi” (współpraca, kierowanie, negocjacja i perswazja, przeprowadzanie rozmów). Powodzenie w ich rozwoju jest zależne od nabywania odpowiedniej wiedzy i koniecznych postaw.

Wyjaśniając kategorię „właściwości duchowe” R. Carter [1985, s. 145] stwierdza: „kategoria zawiera inne właściwości niż te, o charakterze religijnym. Dotyczy zdolności do strachu i zdumienia, do oceniania, wartościowania i reagowania na świat natury i najwyższe poziomy ludzkich osiągnięć (...) może najbardziej znaczącą ze wszystkich jest zdolność do wrażliwości wobec Niego, który jest Autorem wszystkich rzeczy”. Warto tu zauważyć, że ranga właściwości duchowych tkwi w specyficznej ich użyteczności, w znaczeniu dla harmonijnego rozwoju dojrzałej, zrównoważonej i współpracującej z innymi osoby.

Pomimo pewnych mankamentów, tkwiących w zbyt ogólnym ujęciu celów afektywnych i psychomotorycznych, to jednak w mojej opinii propozycja R. Cartera jest szczególnie cennym wkładem do myśli edukacyjnej, może stanowić znaczącą inspirację dla teoretyków i praktyków kształcenia na wszystkich poziomach, w tym także w kształceniu uniwersyteckim, przygotowującym kadry do różnych zawodów. Jednocześnie wykazuje dużą przydatność dla aktualnych potrzeb ze względu na próbę nowego ujęcia celów kształcenia, co akcentuje wielu autorów [np. Denek, 1998b, s. 100; Lewowicki, 1993, s. 44].

Z uwagi na swe właściwości przedstawiona taksonomia stała się inspiracją do opracowania propozycji ujęcia celów kształcenia uniwersyteckiego, a także doskonalenia struktury jego wyników, co jest przedmiotem prezentacji w ostatnim rozdziale opracowania.

W moim przekonaniu, aktualnie w kształceniu uniwersyteckim jednakowo ważną staje się realizacja celów w sferze poznawczej, jak i pozapoznawczej, ponieważ społeczeństwo XXI wieku potrzebuje jednostek

rozwijających się według triady: być, czynić, wiedzieć, co powinno powodować odpowiednie implikacje dla programów i treści kształcenia.

Wartości, działanie i praktyka w programach i treściach kształcenia a jakość kształcenia uniwersyteckiego

Wymagania, które stawia przed absolwentami uniwersytetu społeczeństwo uczące się wynikają z jego kontekstu filozoficznego, społecznego, ekonomicznego. Ich skutkiem są przemiany w zakresie celów kształcenia, ale także konieczność zmian w programach i treściach kształcenia.

Zakres koniecznych zmian wynika z wielu względów, z nowej filozofii myślenia o edukacji, w której wzrasta rola jednostki, jej potencjału i możliwości, potrzeby dostrzegania człowieka w wymiarze przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, budowania w naszym kraju społeczeństwa demokratycznego, zmierzania ku jednoczącej się Europie, wzrostu znaczenia nauki, rozwoju technologii informacyjnych, przemian w strukturze i potrzebach rynku pracy, mobilności zawodowej, zmian modeli życia, zanikania granic między zatrudnieniem i bezrobociem. Szczególnym powodem jest także potrzeba zbliżania dydaktyki rodzimej do teorii nauczania i uczenia się w krajach Wspólnoty Europejskiej. Wymaga to, jak podkreśla K. Denek [2002b, s. 125] „odchodzenia od encyklopedycznego przekazu wiedzy na rzecz rozwoju krytycznego myślenia, umiejętności komunikowania się w sposób zwięzły, precyzyjny, otwarcia na innowacje, przygotowania do ustawicznego podwyższania kwalifikacji”.

Jakie więc treści w kształceniu uniwersyteckim? Chodzi o treści przydatne do życia współczesnemu człowiekowi, pomagające mu zrozumieć siebie i innych, problemy globalne, ale także narodowe, przekazujące dziedzictwo narodowe, kształtujące tożsamość narodową, umożliwiające funkcjonowanie w złożonych kontekstach aktualnej i przyszłej rzeczywistości, eksponujące potrzebę uczenia się przez całe życie. Oznacza to ujmowanie takich treści, które preferują wielostronną aktywność i samodzielność jednostki, jej odpowiedzialność, samoregulację w uczeniu się, zdolność do zmian. Duże znaczenie przywiązuje się do treści kształcenia, które umożliwiają studentom nie tylko nabywanie wiedzy „typu, że, jak i dlaczego”, ale także rozwijają realną umiejętność jej wykorzystania w praktycznym działaniu.

W doborze treści kształcenia należy uwzględnić „potrzeby studenta, społeczeństwa i poszczególnych przedmiotów kształcenia” [Denek, 2000a, s. 18]. Odmienny ich układ, marginalizujący znaczenie potrzeb

społecznych wskazuje J. Parker [2003, s. 540] i wymienia: „wiedza, działanie, jednostka”. Chociaż elementem wspólnym pozostają treści wynikające z potrzeb jednostki, to jednak w moim przekonaniu trafniej ich rangę określił K. Denek, podczas gdy J. Parker akcentuje bardziej jednoznacznie treści związane z działaniem. Cechą potrzeb jest ich zmienność wynikająca z rozwoju społeczeństwa, dlatego treści kształcenia wymagają stałej aktualizacji stosownie do warunków, w których funkcjonuje uniwersytet. Kształcenie uniwersyteckie winno nie tylko wychodzić naprzeciw zmieniającym się potrzebom, ale także je wyprzedzać. Zasadnicze kierunki zmian w treściach kształcenia uniwersyteckiego wskazuje K. Denek [2000a, s. 19]:

- „będą dotyczyły ujmowania innych niż dotychczas proporcji między wiedzą o przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, z wyeksponowaniem współczesności i przyszłości;
- nastąpi nasilenie dążeń ku korelacji, koncentracji i integracji treści kształcenia;
- zatomizowane treści kształcenia uniwersyteckiego z czasem będą zastępowane ich ujęciami w bloki tematyczne i interdyscyplinarne, które lepiej oddają rzeczywistość i ułatwiają efektywne jej poznanie, rozumienie i skuteczniejsze działanie;
- w różnych kierunkach kształcenia ogólnego, w językowym, przyrodniczym, matematycznym, technicznym, historycznym, społecznym, kulturalnym i fizycznym występować będą treści humanistyczne, które decydują o dalszym istnieniu i rozwoju świata i człowieka, wychowanie do życia w pokoju, kształcenie postawy tolerancji, zagadnienia ekologiczne;
- wzrost znaczenia ontodydaktyki w doborze i układzie treści, zapewniającej uzyskanie takiego kształtu przedmiotu studiów, który pozostaje w zgodzie ze strukturalnym, hierarchicznym i zintegrowanym charakterem wiedzy;
- krytyczna analiza i odrzucenie niezbyt przydatnych aktualnie treści kształcenia zmniejszy ich objętość i pozwoli na niezbędne uzupełnienie programów studiów;
- w wykorzystywanych teoriach doboru treści kształcenia – kompleksowo-problemowej, strukturalizmu, programowania dydaktycznego, egzemplaryzmu i innych wzrasta ranga funkcjonalnych. Zakładają one dobór treści kształcenia w sposób podporządkowany podstawowym funkcjom życiowym ludzi. Dotyczą one zachowania życia, zdrowia, żywienia, warunków mieszkaniowych, życia duchowego, przeżyć estetycznych, wychowania, współpracy, wypoczynku, poprawy warunków egzystencji.

Wśród tych funkcji wyodrębnia się obszary: rozwoju indywidualnego (zdrowie, intelekt, moralność, estetyka) i kontaktów z otoczeniem (zjawiska przyrody, procesy społeczne, technologia)”.

Oznacza to, że dążenie do realizacji aktualnych i przyszłych potrzeb w kształceniu uniwersyteckim oznacza konieczność zbliżenia treści kształcenia do życia jednostki i społeczeństwa, wyekspozowania w nich wartości, które wyznaczają działania ludzi i społeczeństw. Ową busolę aksjologiczną w kształceniu uniwersyteckim stanowią wartości konstytutywne uniwersytetu, poznawcze i pozapoznawcze, należące do trwałych wartości ogólnoludzkich, które powinny wytyczać myślenie, działania, postawy i dążenia jego absolwentów.

Zbliżenie treści kształcenia uniwersyteckiego do życia wymaga także położenia w nich akcentu na praktykę, działanie i nabywanie doświadczeń przez studentów, które to posiadają bardzo istotne znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia. Dotychczas w treściach kształcenia uniwersyteckiego eksponuje się jednak wysoki status teorii i względnie nie docenia się praktyki, chociaż zauważyć trzeba, że:

- teorię charakteryzuje skłonność do abstrakcji i ogólnikowości, a praktyka jest konkretna i unikalna;
- teorię charakteryzuje skłonność do przypuszczeń, że praktyka jest statyczna, tymczasem praktyka zmienia się wraz z upływem czasu, a więc teoria staje się historyczna;
- teoria wyodrębnia w wiedzy różne dyscypliny, a praktyka je integruje;
- teoria ma charakter poznawczy, a praktyka integruje oba elementy.

Ścisłe łączenie w treściach kształcenia teorii z praktyką umożliwiała studentom nabywanie wiedzy teoretycznej i praktycznej. Opanowanie przez studentów w pewnym obszarze wiedzy typu „że, jak i dlaczego” nie oznacza jeszcze, że nabyli oni realną umiejętność do wykonania czegoś i potrafią to rzeczywiście wykonać, a ten właśnie element jest podstawowym wymiarem wiedzy praktycznej. Wiedza praktyczna jest opanowywana w sytuacjach praktycznych, wymaga wykorzystania wiedzy teoretycznej, często łączenia różnych dyscyplin akademickich, ma charakter dynamiczny i jest nabywana wskutek rzeczywistego działania.

Niezbędny jest więc proces uczenia się w działaniu, którego istota polega na tym, jak piszą P. Tosey i McNair [2001, s. 101], że „ludzie uczą się efektywniej przez wspólne określanie i rozwiązywanie problemów w autentycznych kontekstach życia, niż w oderwaniu od nich”. Walorem ucze-

nia się w działaniu jest jego wymiar społeczny, który powoduje, że studenci zaczynają się uczyć wraz z innymi i od innych, kiedy zyskują świadomość, że nikt nie zna odpowiedzi, a wszyscy są zobowiązani do jej znalezienia, co zwiększa wzajemne wspieranie się w działaniu. Nabywanie przez studentów w procesie kształcenia wiedzy teoretycznej, a także wiedzy praktycznej poprzez działanie powoduje, że nie tylko wiedzą „że, jak i dlaczego”, ale rzeczywiście potrafią to w praktyce zastosować. Dlatego, w mojej opinii, takie efekty w procesie kształcenia posiadają istotne znaczenie dla jego jakości, ale jednocześnie ich uzyskiwanie jest warunkowane przez wzrost znaczenia działania w programach i treściach kształcenia uniwersyteckiego.

Należy zwrócić uwagę, że uczenie się studentów przez działanie jest ściśle związane z nabywaniem różnorodnych i wielostronnych doświadczeń, a więc z uczeniem się przez doświadczenia. Jest to, w ujęciu J. Gregory [2002a, s. 97] „złożony proces, łączący teorię i praktykę, działanie i refleksję (...) uczenie się wymaga o wiele więcej niż tylko interakcji z istniejącą wiedzą; uczenie się jest wszystkim wokół nas, kształtuje i pomaga kreować nasze życie – kim jesteśmy, co robimy (...) wymaga więc zajmowania się złożonymi i wzajemnie oddziałyującymi na siebie problemami, osobistego zaangażowania, interakcji z innymi, zaangażowania naszych emocji i uczuć, wszystkiego, co łączy się z wpływem kontekstu i kultury”.

Doświadczenia stanowią tu podstawę uczenia się, stymulują jednostkę, która poprzez własną wielostronną aktywność powiększa ich zasób. A więc uczenie się przez doświadczenie staje się procesem holistycznym, swoistą budowlą warunkowaną społecznie i kulturowo, ale także kształtowaną przez kontekst, w którym występuje. Znaczenie jakości doświadczeń nabywanych przez studentów w ten sposób wynika także z założeń tkwiących u podstaw tego rodzaju uczenia się, które przedstawił C. R. Rogers [za: Gregory, 2002a, s. 98-99]:

- istota ludzka posiada naturalny potencjał uczenia się;
- szczególnie znaczące uczenie się następuje wówczas, kiedy jego przedmiot jest postrzegany przez studenta jako zbieżny z jego własnymi celami;
- najwięcej szczególnie znaczącego uczenia się następuje przez działanie;
- odpowiedzialne uczestnictwo studenta w procesie uczenia się ułatwia ten proces;
- uczenie się inicjowane przez jednostkę wymaga uczenia się całą osobą, uczuciami, jak również umysłem, posiada największy zakres i jest najbardziej trwałe;

- kreatywność w uczeniu się jest wyzwalana wówczas, gdy samokrytycyzm i autoewaluacja studenta ma znaczenie podstawowe, a ewaluacja dokonywana przez innych – drugorzędne;
- najbardziej społecznie użytecznym uczeniem się w nowoczesnym świecie jest uczenie się procesu uczenia, stała otwartość na doświadczenia, czerpanie z nich dla siebie i dokonywanie zmian.

Okazuje się, że doświadczenie posiada zasadnicze znaczenie w uczeniu się. Holistyczna natura uczenia się przez doświadczenie ujmuje uczucia, wyobraźnię, refleksję i działanie jednostki, wymaga aktywnego i świadomego włączenia do tego procesu całej osoby, wyzwala jej kreatywność, a w procesie kształcenia łączy rozwój personalny z profesjonalnym. Z tych względów nabywanie doświadczeń przez studentów w procesie kształcenia ma szczególne znaczenie dla jego jakości i powinno znaleźć stosowne miejsce w programach i treściach kształcenia uniwersyteckiego.

Wyprowadzanie celów kształcenia uniwersyteckiego z wartości uniwersytetu, dążenie ku ich osiągnięciu przez wielostronny rozwój osobowości studentów, zarówno sfery poznawczej, jak i pozapoznawczej oznacza kształtowanie i rozwijanie właściwości wspomagających rozwój obu sfer, a więc aktywności, samodzielności, odpowiedzialności, samoregulacji w uczeniu się, samoedukacji, doskonalenia się. Realizacja tak nakreślonych celów wymaga w programach i treściach kształcenia stałego nawiązywania do wartości poznawczych i pozapoznawczych nadających im sens, stających się przedmiotem transmisji do studentów, a także eksponowania roli praktyki, działania i doświadczeń, które w istotnym stopniu warunkują uzyskiwanie pożądanej aktualnie jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Realizacja procesu kształcenia

Przemiany w zakresie celów kształcenia uniwersyteckiego, ranga wartości, działania i praktyki w programach i treściach kształcenia, odpowiedzialność uczestników procesu kształcenia, zmiana roli nauczyciela akademickiego, koncentracja kształcenia na potrzebach i możliwościach studentów, ich podmiotowości, aktywności, samodzielności w procesie kształcenia, a także wzrost znaczenia procesów samoregulacji w uczeniu wyznaczają konieczność zmian w realizacji procesu kształcenia. Dotyczą one głównie stosowanych metod kształcenia, wykorzystywania nowoczesnych technologii, a także sposobów poznawania, kontroli, analizy i oceny uzyskiwanych wyników kształcenia.

Metody kształcenia eksponujące aktywność i samodzielność studentów

W nowoczesnym procesie kształcenia niepomrotnie wzrasta ranga metod, które pobudzają aktywność i samodzielności studentów w sferze poznawczej i pozapoznawczej, łączą nabywanie wiedzy teoretycznej z praktyczną, stymulują rzeczywiste działanie, nabywanie praktycznych doświadczeń. Wzrasta także znaczenie metod warunkujących współpracę uczestników w procesie kształcenia, odwołujących się do dialogu [np. Palka, 2003; Brownhill, 2002], doradztwa [np. Gregory, 2002b; Nicholls, 2002], a więc aktywności obu podmiotów.

W praktyce kształcenia znane są walory metod problemowych, stymulujących aktywność i samodzielność studentów [np. Bogusz, 1978; Kruszewski, 1988]. Aktualnie bardzo ważnym elementem staje się tu odpowiedni dobór rozwiązywanych problemów, a także ich kontekst. Chodzi o problemy, które w odczuciu nauczycieli, a także studentów są ważne, wynikają z kontekstów autentycznego życia, a jednocześnie umożliwiają nabywanie niezbędnej wiedzy, umiejętności i postaw na pożądanym poziomie, ale także w różnych sytuacjach dydaktycznych. Coraz częściej podkreśla się szczególne znaczenie refleksji studentów po rozwiązaniu problemu, dotyczącej nie tylko tego, czego studenci dowiedzieli się i opanowali w zakresie danego problemu, ale także o procesie jego rozwiązywania [np. Reigeluth, Moore, 1999, s. 67]. Jakie wystąpiły przeszkody lub trudności? Jakie towarzyszyły temu emocje? Jakie postępowanie jest lepsze? Jakie inne problemy dostrzegli tu studenci lub wskazuje je literatura problemu? Okazuje się, że czasem studenci zyskują więcej w rezultacie tego rodzaju refleksji niż podczas rozwiązywania problemu.

Zmiana relacji w procesie kształcenia kreuje środowisko kształcenia, w którym jego uczestnicy, w większym niż dotychczas zakresie podejmują współdziałanie, stwarza nowe możliwości dla stosowania metod problemowych i współpracy w rozwiązywaniu problemów. Interesującą propozycję procesu działania, eksponującego współpracę nauczyciela akademickiego i studentów w rozwiązywaniu problemów przedstawia L. M. Nelson [1999, s. 257-266]. Wyróżnia tu następujące etapy wraz z ich charakterystyką:

- Budowanie gotowości studentów. Nauczyciel dokonuje tu przeglądu wartości tego rodzaju uczenia się, wskazuje na korzyści i mankamenty pracy grupowej, określa jak postępuje proces, czego studenci mogą oczekiwać, a także poddaje dyskusji spo-

sób oceniania uzyskanych efektów. Wspólnie ze studentami ustala problem, który zostanie podjęty. Innym ważnym działaniem nauczyciela na tym etapie jest wskazanie na znaczenie umiejętności decydujących o powodzeniu w pracy grupowej, potrzebę zaangażowania studentów, co może być przedmiotem dyskusji podczas zajęć lub efektem zaleconej lektury.

- Zorganizowanie grup i ustalenie zasad ich funkcjonowania. Grupy liczące od 3-6 osób umożliwiają największy udział ich członków w pracach. Ustalanie zasad współpracy w grupie, ustalania konsensusu, interakcji, podziału pracy. Nauczyciel występuje tu w roli doradcy.
- Wstępne określenie problemu przez grupę. Negocjacja wspólnego rozumienia, co umożliwia członkom grupy określenie tego, jakie cele i problemy są najważniejsze. Grupa przeprowadza burzę mózgów i podawane są różne propozycje rozwiązań. Zadaniem nauczyciela jest zachęcanie grupy do rozpatrywania wielu możliwości. Grupa wybiera jedną i opracowuje wstępny plan działania, określa niezbędne środki, wiedzę i informacje potrzebne do rozpoczęcia pracy, ustala źródła skąd mogą być pozyskiwane. Zgromadzenie wstępnych informacji pozwalających na weryfikację planu działania.
- Określenie roli i zadań dla każdego członka grupy. Przypisanie zakresu odpowiedzialności. Nauczyciel może wspierać ten proces poprzez koordynację, ułatwianie, projektowanie. Zadania związane z pełnieniem ról mogą być przedmiotem negocjacji w grupie, a także z nauczycielem, aby każdy student miał okazję pełnić różne role poprzez pracę w różnych grupach. Szczególną uwagę zwraca się na indywidualne zainteresowania i zdolności, ale ważne jest także, aby każdy student miał okazję do poszerzenia wiedzy i umiejętności w obszarze, który nie jest jego mocną stroną.
- Zaangażowanie w interaktywną współpracę w procesie rozwiązywania problemu. Sprezycowanie i realizacja planu działania. Określenie i wyznaczenie zadań. Nabywanie potrzebnych informacji i środków. Współpraca z nauczycielem w pozyskiwaniu dodatkowych informacji, środków i umiejętności. Przekazanie nabytych zasobów innym członkom grupy. Zaangażowanie w rozwiązanie problemu. Regularne odnotowywanie przez jednostkę swego udziału i pracy w grupie. Uczestnictwo we współpracy między grupami i wzajemnej, formatywnej ewaluacji dokonań.
- Zakończenie rozwiązania problemu. Przedstawienie wstępnej i końcowej wersji rozwiązania. Dokonanie ewaluacji końcowej. Przegląd i zakończenie ostatecznej wersji rozwiązania.

- Synteza i refleksja. Określenie uzyskanych korzyści z uczenia się. Celem końcowej refleksji studentów jest określenie korzyści z uczenia się w trzech obszarach: zakresie nabytej wiedzy i umiejętności, umiejętności pracy w grupie i strategii metapoznawczych, a także przedstawienie własnych doświadczeń i emocji związanych z procesem rozwiązywania problemu.
- Ocenianie procesu i wyniku. Staje się przedmiotem dyskusji i oceny w każdej grupie przy współpracy nauczyciela, ale także może być dokonane bez jego udziału.
- Zakończenie działania. Jest ważnym, chociaż często pomijanym elementem każdego społecznego działania. Celem tego etapu jest uszanowanie wysiłku, doświadczeń i dokonań studentów w pracy grupowej.

Warto podkreślić, że podjęte działanie rozpoczyna analiza literatury dotyczącej walorów procesu rozwiązywania problemów w małych grupach, współpracy i współdziałania w uczeniu się, co weryfikuje praktyka dalszego działania, której doświadczają studenci i nauczyciel. Całość dostarcza wartościowych wskazówek, sugestii, które mogą być wykorzystane do projektowania i uczestniczenia w autentycznym środowisku uczenia się.

Uważam, że przedstawiona koncepcja etapów działania w procesie współpracy w rozwiązywaniu problemów kumuluje w sobie wiele wartości:

- promuje kształcenie i uczenie się poprzez autentyczne działanie;
- łączy teorię z praktyką działania;
- jest otwarta na łączenie metody problemowej z innymi stosownie do kontekstu (np., gry dydaktyczne, symulacja i inne);
- wymaga od studentów aktywności, samodzielności, ale także i współpracy z innymi;
- kształtuje rozwój krytycznego myślenia, umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętności interpersonalne;
- maksymalizuje procesy współpracy w uczeniu się;
- kreuje środowisko uczenia się, które jest skoncentrowane na studentach, ich współpracy;
- preferuje uczenie się przez działanie, aktywne uczestnictwo studentów w ich własnym procesie uczenia się;
- zachęca studentów do badania i analizy określonych treści z różnych punktów widzenia;
- akcentuje szacunek dla autentyczności, właściwości i trafności doświadczeń w uczeniu się nabywanych przez studentów;

- wymaga od studentów refleksji, samooceny, a także wspólnej oceny procesu uczenia się, uzyskanych wyników i nabytych doświadczeń;
- kultywuje wspierające, pełne szacunku relacje między studentami, jak również między studentami i nauczycielem;
- potwierdza znaczenie kontekstu społecznego w uczeniu się;
- podtrzymuje i rozwija umiejętności potrzebne do ustawicznego uczenia się.

Zauważyć trzeba, że zakończenie jednego działania zwykle staje się początkiem następnego. Dlatego powodzenie kolejnego działania jest zależne od wykorzystania w nim wiedzy, umiejętności i doświadczeń wcześniej nabytych, co warunkuje wzrost jego skuteczności i efektywności. Dla uczestników procesu kształcenia oznacza to maksymalizację uzyskiwanych efektów.

W ostatnich latach w procesie kształceniu wzrasta znaczenie metod opartych na dialogu. Dialog, jak pisze S. Palka [2003, s. 482] „jest rozmową między dwoma lub kilkoma osobami, w toku której następuje wymiennosc ról nadawcy i odbiorcy, dialog to nie tylko przekazywanie wiadomości, ale także wymiana myśli, kontakt osobowy, intelektualny i emocjonalny, wymiana wartości (...) związany jest ze stylem komunikacji asertywnej, nie pasywnej czy agresywnej, z zadawaniem pytań, bo czegoś nie wiemy (...) dąży się tu do prawdy z różnych punktów widzenia”.

Metody kształcenia oparte na dialogu wymagają od studentów głębokiej, wewnętrznej aktywności, zachęcają do myślenia z własnego punktu widzenia, prowadząc do autorefleksji nad własnymi myślami, poglądami, opiniami, wyznawanymi wartościami, uświadamiają także ich ograniczenia lub jednostronność. Nauczyciel natomiast staje się tu troskliwym słuchaczem, wczuwającym się w racje i argumenty studenta, podejmuje dialog, którego celem jest wyjaśnienie nieścisłości, różnic, poszukiwanie wspólnego stanowiska. Skuteczny dialog wymaga spełnienia wielu warunków, wzajemnej odpowiedzialności za jego rozwój, zaufania, partnerstwa, poszanowania autonomii, a także wielu innych [por. Palka, 2003, s. 482-483].

Metody kształcenia oparte na dialogu wymagają od nauczyciela pewnych umiejętności, określanych jako *facylitatywne* (ang. *facilitation* – ułatwiać, [SŁOWNIK WYRAZÓW..., 2000, s. 320]). Ich opanowanie jest sztuką, powodują uaktywnienie potencjału tkwiącego w psychice jednostki, w pewnym sensie uwalniają jej utajone zdolności, całe pokłady nieuświadamianych możliwości, które wzmagają proces uczenia się. Ułatwianie, jak podkreśla J. Gregory [2002b, s. 80] jest „umiejętnością, która udostępnia

jednostce jej fenomenologiczny świat, osadzony w zmienności społecznej i kulturowej, pomaga uczącym się wykorzystywać ich wewnętrzne zdolności do uczenia się, nadaje sens ich doświadczeniom”.

Zadaniem nauczyciela staje się udzielanie pomocy studentom w uświadomieniu sobie swoich zdolności i możliwości w uczeniu się, w wykorzystaniu wewnętrznych zdolności w tym zakresie. Wymaga to przesunięcia akcentu w procesie kształcenia z kształcenia na uczenie się, a także zmiany od dostarczania wiedzy statycznej do dialogowych relacji, w których wiedza jest wspólnie tworzona przez nauczyciela i studentów. Celem tego rodzaju działań podejmowanych przez nauczyciela jest tworzenie warunków, w których studenci mogą kierować swoim uczeniem się i rozwojem, a więc możliwości do rozwijania procesów samoregulacji własną nauką. Charakteryzuje je współpraca i wzajemny szacunek uczestników procesu kształcenia, otwarta komunikacja, rozwijanie kompetencji emocjonalnych, wrażliwości interpersonalnej [por. Gregory, 2002b, s. 82].

Stosowanie przez nauczyciela w procesie kształceniu metod opartych na dialogu, a także wykorzystywanie swych umiejętności facylitatywnych, ułatwiających uczenie się studentom powoduje bardzo wartościowe skutki dla jakości kształcenia: umożliwia wielostronny rozwój studentów, w tym sfery emocjonalnej, społecznej, eksponuje znaczenie współpracy z nauczycielem poprzez aktywne, wewnętrzne uczestnictwo studentów w budowaniu swej wiedzy, nabywaniu doświadczeń, w maksymalizowaniu swoich umiejętności uczenia się, pozwala na rozwijanie u studentów wielu procesów metapoznawczych – samoregulacji w uczeniu się, autorefleksji, samokontroli, samooceny.

Technologie informacyjne w otwartym środowisku kształcenia i uczenia się

W ostatnich latach znacząco wzrosło zainteresowanie kształceniem skoncentrowanym na studencie i uczeniem skoncentrowanym na jednostce. Opracowywane są różne strategie tego rodzaju kształcenia i uczenia się, które wykorzystują rozwój takich technologii informacyjnych jak Internet i inne, a także umożliwiają powstawanie nowych podejść do organizacji procesu kształcenia, które wcześniej były niemożliwe.

Nowoczesny proces kształcenia wymaga również wykorzystywania technologii informacyjnych, co oznacza poszerzenie środowiska kształcenia i uczenia się, poza mury uniwersytetu. Interesująca okazuje się tu koncepcja otwartego środowiska uczenia się opracowana przez zespół

M. Hannafin i in. [1999, s. 118-139], której istotę, założenia i kształt przedstawiono niżej.

W otwartym środowisku uczenia się podstawowe znaczenie przypisuje się jednostce, to jej cele i intencje są realizowane. Otwarte środowisko uczenia się wspiera wysiłki mające na celu poszukiwanie i rozumienie tego, co jednostka uzna za ważne. Podstawowym narzędziem są tu nowoczesne technologie informacyjne.

Istota otwartego środowiska uczenia się sprowadza się do swobody jednostki w wyborze wszystkich celów uczenia się i środków ich osiągnięcia. Z tego względu może być przeciwstawiane kształceniu kierowanemu, w którym wykraczają poza formułowane cele, organizowanie kształcenia w sekwencjach odzwierciedlających przypuszczalną hierarchiczną naturę wiedzy i stosowanie odpowiednich strategii.

Natomiast, jak podkreślają M. Hannafin i in. [1999, s. 120] otwarte środowisko uczenia się eksponuje pośrednictwo studenta w określaniu sensu, ustalaniu potrzeby i celów uczenia się, angażowania się w ten proces. Wykorzystuje się tu środki, narzędzia i procesy, które powodują intensyfikację i poszerzenie myślenia w różnych kontekstach (tabela 20). Źródłem analizowanych problemów są nie tyle abstrakcyjne opisy zjawisk, ale osobiste, praktyczne doświadczenia studenta. Wysiłki studenta mające na celu poszukiwanie odpowiedzi na określone pytanie (lub pytania) wspiera jego osobiste zainteresowanie, procesy wewnętrzne, a także narzędzia, przy pomocy których może dotrzeć do potrzebnych zasobów informacji, ocenić je i wykorzystać stosownie do swych potrzeb i celów uczenia się.

Otwarte środowisko uczenia się charakteryzuje wiele zalet [Hannafin i in., 1999, s. 120 i nast.]:

- promuje aktywność i samodzielność jednostki w dążeniu do realizacji celów i potrzeb w zakresie uczenia się;
- indywidualne doświadczenie jednostki pośredniczy w jej uczeniu się;
- ma szczególne znaczenie dla wspierania myślenia dywergencyjnego w sytuacjach, w których poddaje się wartościowaniu różnego ujęcia problemu, a nie jedno „poprawne”;
- ma dużą wartość w myśleniu heurystycznym, w procesie uczenia się, ponieważ umożliwia jednostce poznanie różnych koncepcji i ich interpretacji;
- promuje samoregulację w uczeniu się, autonomię jednostki i wsparcie metapoznawcze;

Tabela 20. Otwarte środowisko uczenia się – możliwe konteksty (cele), środki, narzędzia i procesy wspierające jednostkę

| | | |
|--|---|---|
| Możliwe konteksty (cele) | <p>Narzucony zewnętrznie, określony przez specyficzne problemy i /lub potrzebę osiągnięć, ale środki do ich rozwiązania zależą od uznania uczącego się</p> <p>Wynikający z warunków zewnętrznych, wprowadza jednostkę w pewną dziedzinę, problemy, kwestie, a uczący się formułuje problemy szczegółowe, zastanawia się nad strategią ich rozwiązania i dokonuje wyboru potrzebnych środków</p> <p>Wytworzony indywidualnie, wynikający z zainteresowań jednostki, jej trudności, problemów zewnętrznych, które wyznaczają unikalne, jedyne w swoim rodzaju, potrzeby uczenia się i wykorzystane strategie</p> | <p>Potrzeba uczenia się sprecyzowana zewnętrznie</p> <p>Potrzeba uczenia się wytworzona zewnętrznie</p> <p>Potrzeba uczenia się określona indywidualnie</p> |
| Środki: elektroniczne, drukowane, potencjał ludzki, które dostarczają potrzebnych informacji | <p>Stacyjne</p> <p>Dynamiczne</p> | <p>Stabilne w procesie wykorzystywania</p> <p>Zmieniające się w procesie wykorzystywania</p> |
| Narzędzia | <p>Narzędzia przetwarzania, umożliwiają i ułatwiają przetwarzanie poznawcze zadań do wykonania i łączą je z otwartym środowiskiem uczenia się:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poszukiwanie: słów kluczowych, przeszukiwanie indeksów • gromadzenie: kopiowanie tekstu, przenoszenie plików • organizowanie: burza mózgu, przedstawienie zarysu • integracja: wyobrażenie wiedzy, sporządzenie przypisów, opracowanie • generowanie: programy graficzne, języki oprogramowania <p>Narzędzia manipulowania, umożliwiają jednostce zmianę treści, wartości i/ lub parametrów w celu sprawdzenia, analizy i poszerzenia rozumienia. Zawarte w arkuszu kalkulacyjnym do kontroli skutków. Programowanie działania w ujęciu graficznym pozwalającym na uzmysłowienie skutków</p> | <p>Wsparcie w przetwarzaniu</p> <p>Określanie i lokalizacja zasobów</p> <p>Gromadzenie danych</p> <p>Selekcja, opracowanie</p> <p>Połączenie z istniejącą wiedzą</p> <p>Przedstawienie zasobów, testowanie pomysłów</p> |

Tabela 20. *cd.*

| | | |
|---|--|---|
| Narzędzia <i>cd.</i> | Narzędzia komunikowania, dostarczają uczącym się, nauczycielom i ekspertom środków wspierających dyskusję, koncepcje, recenzje pracy, formułowanie pytań i współpracę: <ul style="list-style-type: none"> • asynchroniczne: centra przekazu wiadomości, poczta elektroniczna, video; • synchroniczne: telefon, telemonitorowanie, wideokonferencje | |
| Procesy wspierające wysiłek jednostki podczas uczenia się w otwartym środowisku | <p>Koncepcyjne, wskazują jednostce, co uczynić przedmiotem analizy, jak można sprecyzować problem (lub problemy)</p> <p>Metapoznawcze, wskazują jednostce, jak kierować swoją nauką, kierunki myślenia o problemie podczas badania i/lub możliwe do rozważenia strategie</p> <p>Proceduralne, ukierunkowują jednostkę na cechy charakterystyczne, funkcjonowanie otwartego środowiska uczenia się</p> <p>Strategiczne, wspierają analizę, planowanie, strategię i taktykę podejmowania decyzji podczas uczenia się w otwartym środowisku, określają i selekcionują potrzebne informacje, wartościują dostępne zasoby</p> | <p>Wskazują jednostce, jak wykorzystywać dostępne środki i narzędzia</p> <p>Wskazują jednostce alternatywne podejścia do problemu, które mogą być pomocne</p> |

Źródło: A. Krajewska, na podstawie: M. Hannafin i in. [1999, s. 123-134].

- promując autonomię jednostki, zachęca ją do określania własnych problemów i potrzeb, wybierania spośród różnych dostępnych źródeł informacji i dokonywania ewaluacji swych opinii;
- dostarcza narzędzi i środków wspomagających jednostkę w uczeniu się.

W moim przekonaniu, koncepcja otwartego środowiska uczenia się posiada istotne znaczenie i przydatność dla aktualnej praktyki kształcenia, powstających zasobów informacji i środków, będących podstawą kształcenia i stanowisk wobec kształcenia i uczenia się. Jest to z pewnością wartościowa refleksja o środowisku uczenia się skoncentrowanym na studencie, chociaż podkreślić trzeba, że depersonalizuje relacje w procesie uczenia się, akcentuje rozwój poznawczy, przy marginalizacji emocjonalnego, społecznego, moralnego. Trudno jest jednak jednoznacznie ocenić potencjalną wartość i żywotność współzawodniczących środowisk uczenia

się – otwartego i tradycyjnego. Trzeba zauważyć, że występuje wiele sposobów uczenia się, uzależnionych od realizowanych celów, możliwości praktycznych, stosowanych metod, właściwości i preferencji studentów.

Otwarte środowisko uczenia się, jak piszą autorzy tej koncepcji [Hannafin i in., 1999, s. 139] jest propozycją realizacji potrzeb i celów intelektualnych jednostek, proponuje pewne struktury wspierające uczenie się w tym obszarze, dostęp do odpowiednich zasobów, dostarcza narzędzi wspierających i pomagających jednostkom w realizacji ich zamierzeń.

Dostrzegając walory, ale także mankamenty otwartego środowiska uczenia się, uważam, że nie należy go przeciwstawiać tradycyjnemu, w którym realizowany jest proces kształcenia. Potwierdzają to także opinie innych autorów [np. McShane, 2004, s. 3]. Umiejętne łączenie, wykorzystanie walorów obu środowisk w realizacji procesu kształcenia i uczenia się umożliwi wielostronny rozwój studentów, efektywniejsze osiąganie poznawczych celów kształcenia, które warunkują poziom wiedzy, umiejętności i postaw intelektualnych, ale jednocześnie pozapoznawczych, w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw w sferze emocjonalnej, moralnej, społecznej.

Znaczenie realizacji procesu kształcenia dla uzyskiwanej jakości kształcenia uniwersyteckiego

Przygotowanie absolwentów do funkcjonowania w dynamicznie zmieniających się warunkach społecznych, technologicznych i kulturowych wymaga rozwijania w nich potrzeby i umiejętności ustawicznego kształcenia i uczenia się. Umiejętność uczenia się, stałego doskonalenia swego potencjału poznawczego i pozapoznawczego, stosownie do zmieniających się potrzeb staje się aktualnie warunkiem przetrwania i godziwego życia. Rozwój tych umiejętności wspiera dydaktyka humanistyczna poprzez eksponowanie znaczenia jednostki, jej podmiotowości, aktywności i samodzielności w procesie kształcenia i uczenia się.

Dlatego szczególne miejsce w nowoczesnym procesie kształcenia zajmują takie metody i technologie wspierające kształcenie, które rozwijają aktywność i samodzielność studentów w uczeniu się, ale jednocześnie współpracę z innymi w nabywaniu wiedzy i umiejętności sprawdzających się nie tylko w teorii, ale również w praktycznym działaniu. Chodzi więc o metody łączące teorię z praktyką, wymagające działania samodzielnego, ale także w grupie, odwołujące się do rozwiązywania problemów, których źródło stanowią autentyczne konteksty życia, a również dopo-

minające się od studentów autorefleksji nad podjętym działaniem, jego wynikami, doznawanymi emocjami. Umożliwiają one nabywanie przez studentów wielostronnych doświadczeń, które warunkują podnoszenie uzyskiwanej jakości kształcenia.

Jednocześnie zmiana roli nauczyciela akademickiego, partnerskie relacje w procesie kształcenia powodują, że szczególną wartość zyskują także metody kształcenia oparte na dialogu. Zadaniem nauczyciela staje się udzielanie pomocy studentom w ich własnym uczeniu się, w dążeniu ku prawdzie, w rozwijaniu ich możliwości, zapewnianie wsparcia intelektualnego, ale także emocjonalnego. Wykorzystywanie przez nauczyciela metody dialogu w procesie kształcenia, a w niej podejmowanie działań mających na celu ułatwianie uczenia się studentów, poprzez rozwijanie ich procesów samoregulacji w uczeniu się – samokontroli, samooceny, autorefleksji posiada niewymierne znaczenie nie tylko dla bieżącej jakości procesu i wyników kształcenia, ale także dostarcza wartościowych podstaw dla efektywnego uczenia się przez całe życie.

Dynamiczny rozwój i możliwości wykorzystania w procesie kształcenia nowoczesnych technologii informacyjnych powoduje poszerzanie się środowiska kształcenia i uczenia się. W realizacji procesu kształcenia oznacza to konieczność poszukiwania optymalnych sposobów wykorzystania tych możliwości w celu doskonalenia przebiegu procesu i uzyskiwanych wyników.

Warto zauważyć, że wykorzystanie w procesie kształcenia nowoczesnych technologii, obok wielu niewątpliwych zalet, posiada także mankamenty. Dostęp do informacji i wiedzy nie oznacza, że zostaną one odpowiednio wykorzystane. Dopiero wykazanie umiejętności ich analizy krytycznej, wartościowania, selekcji, włączenia do podstaw nabytej już wiedzy tworzy nową wartość dla jednostki, w przeciwnym razie stanowi niespójną masę danych. Oznacza to, że efektywne wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie kształcenia wymaga od studenta pewnej wiedzy i wielu umiejętności poznawczych, ale jednocześnie wspiera ich rozwój przez nabywanie kolejnych doświadczeń i powoduje wzrost jakości procesu i wyników kształcenia, głównie jednak w sferze poznawczej. Trzeba mieć także świadomość, że postęp zarówno w technologii, jak i informacji będzie w przyszłości postępował i wywierał wpływ na realizację procesu kształcenia. Dlatego powstaje dylemat, jak można przyczynić się nie tylko do lepszego wykorzystywania istniejących technologii kształcenia do wspierania wielostronnego uczenia się studentów, ale także do przyszłego ich rozwoju?

Przemiany w zakresie celów kształcenia uniwersyteckiego posiadają szereg następstw dla realizacji procesu dydaktycznego. Racjonalne planowanie i przebieg procesu kształcenia, dobór odpowiednich ku temu metod, wykorzystanie technologicznego wspomaganie kształcenia w istotnym stopniu warunkuje uzyskiwaną jakość procesu i wyników kształcenia, które wymagają systematycznego poznawania, analizy, kontroli i oceny.

Poznawanie, kontrola, analiza i ocena wyników kształcenia

Potrzeba poznawania, kontroli, analizy i oceny wyników uzyskiwanych przez studentów wynika z istoty kształcenia, które jako działanie świadome, racjonalne i celowe musi być regularnie poddawane kontroli i ocenie. Ustalanie skutków działań podejmowanych w procesie kształcenia i ich odnośnienie do formułowanych celów warunkuje uzyskiwaną jakość kształcenia.

Głębokie i różnorodne przemiany postępujące w społeczeństwie w ostatnich dekadach stawiają nowe wymagania w zakresie pożądanych wyników kształcenia uniwersyteckiego. Przejawem reaktywności uniwersytetów na zmieniające się potrzeby społeczne są przemiany w zakresie celów kształcenia i wyników, które zaobserwować już można w wielu uniwersytetach. Nowe ujęcie celów i wyników kształcenia powoduje szereg następstw dla procesu ich kontroli i oceny – stosowanych metod, form i pożądanych cech.

Wymagania w zakresie wyników kształcenia

W ostatnich latach, w skali międzynarodowej, zmieniła się istota wykształcenia wyższego uzyskiwanego w wielu współczesnych uniwersytetach, głównie z powodu konieczności reaktywności uczelni na oddziaływanie licznych czynników zewnętrznych.

W wielu krajach przejście ze szkolnictwa wyższego do zatrudnienia nie zawsze ma charakter bezpośredni. Wraz ze wzrostem liczby absolwentów rośnie konkurencja przy ich zatrudnianiu. Rodzaj i różnorodność prac podejmowanych przez absolwentów uniwersytetów staje się coraz większa [np. Fallows, Steven, 2000a, s. 4]. Ponadto stosunkowo niewielu absolwentów uzyskuje zatrudnienie bezpośrednio po zakończeniu studiów. W niektórych dyscyplinach jest to oczywiste dla studentów (np. niewielu

studentów studiujących filozofię oczekuje, że uzyska pełnoetatowe zatrudnienie). Jednak w innych dyscyplinach, przynajmniej początkowo studenci oczekują zatrudnienia bezpośrednio po studiach, ale z czasem okazuje się, że są i tu problemy, przy czym nie zależy to od poziomu osiągnięć. Często okazuje się, że posiadane kwalifikacje nie są wystarczające lub nie odpowiadają aktualnym potrzebom rynku pracy. Dlatego wielu absolwentów podejmuje dalsze kształcenie, studia podyplomowe lub inne formy w nadziei, że umożliwi to uzyskanie jakiegokolwiek lub lepszego zajęcia [np. Little, 2001, s. 126]. Takie statystyki występują w wielu krajach, także w Polsce.

Co oznaczają zasygnalizowane problemy dla przyszłych studentów i absolwentów? Elastyczność, przygotowanie na zmiany i uczenie się przez całe życie. W społeczeństwie uczącym się, w „wieku uczenia się”, jak określono wiek XXI, normą staje się brak stabilnego zatrudnienia, rekwalifikacja, potrzeba rozwoju personalnego przez całe życie. Wynikają stąd znaczące implikacje dla kształcenia w uniwersytetach, które to powinny zapewniać swoim absolwentom nabywanie i rozwijanie właściwości, umiejętności, czy kompetencji, które umożliwiają funkcjonowanie w takim zmieniającym się środowisku [np. Knight, Yorke, 2003, s. 7; Harvey, 2001, s. 100-101]. Dlatego stają się one przedmiotem licznych dyskusji podejmowanych przez różne gremia międzynarodowe, narodowe, społeczności uniwersytetów i inne grupy zainteresowanych tym problemem.

Coraz częściej przyznaje się, że niezależnie od studiowanych kierunków akademickie programy kształcenia są zasadniczym narzędziem kształtowania właściwości oczekiwanych od absolwentów. Wiele z nich jest stałych, niezależnych od kierunku studiów, np. przygotowanie przeglądu podstawowej literatury dla określonego tematu wymaga umiejętności poszukiwania istotnych informacji i ich analizy, co nie jest zasadniczo różne w pedagogice czy zoologii. Okazuje się więc, że te umiejętności są przenośne, mogą być bezpośrednio wykorzystane w wielu zajęciach wynikających z podejmowanego zatrudnienia.

Pojawiają się opinie, że jeśli właściwości, umiejętności, kompetencje wymagane przez pracodawców występują we wszystkich dyscyplinach, a jednocześnie stosunkowo niewielu absolwentów podejmuje zatrudnienie, zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, to nabywane przez studentów właściwości powinny mieć charakter uniwersalny dla wszystkich studentów [np. Fallows, Steven, 2000a, s. 10].

Jednak są także i takie opinie, z których wynika, że np. na humani-

stycznych kierunkach kształcenia nie ma potrzeby rozwijania umiejętności analizy danych liczbowych, a jednocześnie studiowanie matematyki nie wymaga rozwijania pewnych umiejętności komunikacyjnych. Takie stanowisko wydaje się dyskusyjne, jeśli uwzględni się fakt, że obszary przyszłego zatrudnienia absolwentów nie są znane. Wydaje się więc, że jest to istotny argument przemawiający za dodatkowymi właściwościami, umiejętnościami, czy kompetencjami niezbędnymi studiującym różne dyscypliny. Na przykład studiujący nauki przyrodnicze, w których podstawą kształcenia jest praca w laboratoriach, będą potrzebowali nie tylko rozwijania umiejętności wymaganych dla profesjonalnego funkcjonowania w tym specjalistycznym środowisku, ale także innych. Szczególne umiejętności, w tym komunikacji ustnej okazują się niezbędne w różnych zawodach – np. stosunek nauczyciela do ucznia zależy od istotnego rozwoju umiejętności komunikacji ustnej i innych umiejętności interpersonalnych.

Rezultatem podejmowanych dyskusji dotyczących pożądanego kształtu wyników kształcenia uniwersyteckiego są też poszukiwania optymalnych rozwiązań w tym zakresie. Niektóre z nich aktualnie znajdują już zastosowanie w praktyce kształcenia uniwersyteckiego. Warto tu zwrócić uwagę, że obserwuje się raczej tendencje do określania wyników kształcenia, właściwości, umiejętności, postaw, które studenci powinni nabyć w procesie kształcenia, a nie formułowania celów kształcenia.

Wyniki kształcenia w praktyce uniwersytetów w świetle badań empirycznych

Interesujących spostrzeżeń dostarcza odniesienie postulatów i analiz teoretycznych dotyczących pożądaných aktualnie wyników kształcenia (por. rozdz. II.) do praktyki kształcenia w różnych uniwersytetach i uczelniach. Potrzeby zewnętrzne, specyfika poszczególnych uczelni, rodzaj populacji studentów, różnorodność oferowanych kierunków kształcenia, status finansowy oraz priorytety narodowe powodują, że wyniki kształcenia precyzowane są różnorodnie i określane jako kompetencje, umiejętności, zdolności, właściwości absolwentów i inne (tabela 21).

Z analizy przedstawionych wykazów oczekiwanych wyników kształcenia w wymienionych uniwersytetach wynika, że występują tu różnice dotyczące podstawowych terminów określających wyniki kształcenia, a także odnoszące się do ich treści, czyli sfer kształcenia w obszarze których je sformułowano.

Tabela 21. Stosowana terminologia i wyniki kształcenia w wybranych uniwersytetach

| Instytucja | Terminologia podstawowa | Wyszczególnienie |
|------------------------|-------------------------|---|
| Uniwersytet Luton (UK) | Umiejętności istotne | <ul style="list-style-type: none"> • Poszukiwanie i posługiwanie się informacją • Komunikacja i prezentacja • Planowanie i rozwiązywanie problemu • Rozwój społeczny i interakcje. <p>(Każda z wymienionych jest dalej podzielona na trzy poziomy: I – 19 deskryptorów umiejętności oczekiwanych, a II i III – po 13)</p> <p>Oprócz w/w wymienionych:</p> <p>Umiejętności funkcjonowania w kontekście:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Właściwości kontekstu • Odpowiedzialność • Rozumowanie w wymiarze etycznym <p>Umiejętności poznawcze:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiedza i rozumienie • Analiza • Synteza/kreatywność • Ewaluacja |
| Kolegium Alverno (USA) | Zdolności | <ul style="list-style-type: none"> • Komunikacyjne • Analiza • Rozwiązywanie problemów • Wartościowanie i podejmowanie decyzji w kontekście • Interakcja społeczna • Perspektywy globalne • Skuteczne obywatelstwo • Wrażliwość estetyczna |

| | | |
|--------------------------------------|----------------------------|---|
| Uniwersytet Napier (UK) | Umiejętności | <ul style="list-style-type: none"> • Umiejętności uczenia się (studiowania) • Umiejętności komunikacyjne • Umiejętności obsługi technologii informacyjnych • Umiejętności biblioteczne/informacyjne • Umiejętności ilościowe (Każda z wymienionych jest dalej podzielona na łącznie 20 umiejętności i oczekiwanich) |
| Uniwersytet Południowej Australii | Właściwości absolwentów | <ul style="list-style-type: none"> • Zdolność do skutecznego funkcjonowania stosownie do posiadanej wiedzy • Przygotowanie do uczenia się przez całe życie • Skuteczność w rozwiązywaniu problemów • Zdolność do pracy autonomicznej i współpracy • Zaangażowanie w działania etyczne, odpowiedzialność społeczna • Zdolność do skutecznej komunikacji w praktyce profesjonalnej i jako obywatel • Zdolność do ujmowania perspektyw międzynarodowych jako profesjonalista i obywatel |
| Uniwersytet Nottingham (UK) | Umiejętności kluczowe | Wiodące, uzależnione od kierunku studiów: <ul style="list-style-type: none"> • Umiejętności komunikacyjne • Umiejętności w zakresie liczenia • Umiejętności w zakresie technologii informacyjnych • Umiejętności pracy z innymi • Umiejętności doskonalenia własnego uczenia się i osiągnięć |
| Uniwersytet Middlesex (UK) | Umiejętności kluczowe | <ul style="list-style-type: none"> • Umiejętności personalne i rozwijania kariery • Umiejętności skutecznego uczenia się • Umiejętności komunikacyjne • Umiejętności pracy w zespole • Umiejętności liczenia • Umiejętności w zakresie technologii informacyjnych |

Tabela 21. *cd.*

| Instytucja | Terminologia podstawowa | Wyszczególnienie |
|------------------------------------|-------------------------|--|
| Uniwersytet Dalhousie (Kanada) | Umiejętności przenośne | <ul style="list-style-type: none"> • Umiejętności w ekspresji pisemnej • Umiejętności w zakresie rozwiązywania problemów • Umiejętności pracy w zespole • Umiejętności zarządzania czasem • Umiejętności komunikacji ustnej • Umiejętności publicznego wypowiedzania się • Umiejętności badawcze |
| Uniwersytet Wollongong (Australia) | Właściwości absolwentów | <ul style="list-style-type: none"> • Zaangażowanie w ustawiczne i niezależne uczenie się, rozwój intelektualny, kreatywność • Łączenie wiedzy przedmiotowej, odpowiednich standardów etycznych i umiejętności profesjonalnych • Wiara w siebie i umiejętności komunikacyjne • Umiejętności pracy zespołowej • Zdolność do analizy logicznej problemów i realizacji decyzji • Docenianie różnorodności – zdolność funkcjonowania w środowisku wielokulturowym lub globalnym • Podstawowe rozumienie informacji, a szczególnie umiejętność nabywania, organizowania i prezentacji informacji przy wykorzystaniu komputera • Pragnienie doskonalenia rozwiązań, inicjowanie, uczestnictwo i organizacja zmian w społeczeństwie • Akceptacja indywidualnej odpowiedzialności i obowiązków oraz uznawanie praw jednostki i społeczeństwa |

| | | |
|---------------------------------------|-----------------------|---|
| Uniwersytet Bowling Green State (USA) | Kompetencje | <ul style="list-style-type: none"> • Komunikacyjne • Analizy • Rozwiązywania problemów • Opiniowania • Przywódcze • Pewność siebie |
| Uniwersytet de Montford (UK) | Umiejętności kluczowe | <ul style="list-style-type: none"> • Stosowanie liczb • Komunikacyjne • Doskonalenie własnego uczenia się i osiągnięć • Umiejętności w zakresie technologii informacyjnych • Rozwiązywanie problemów • Praca z innymi |

Źródło: Opracowanie A. Krajewska, na podstawie: Wright [2001], Fallows, Steven [2000]; O'Brien [2000]; Laybourn, Falchikov i in. [2000]; Nunan, George i in. [2000]; Chapple, Tolley [2000]; Harding [2000]; Milne [2000]; Hakeł, McCreery [2000]; Bloy, Williams [2000].

W poszczególnych uczelniach w celu określenia oczekiwanych wyników kształcenia stosuje się różną terminologię: umiejętności istotne/podstawowe, umiejętności kluczowe, przenośne, zdolności, właściwości absolwentów, kompetencje. Chociaż przyjmowana terminologia wynika prawdopodobnie z przyjmowanej przez nie filozofii, ich historii i struktur organizacyjnych, to jednak, gdy podda się analizie określenia, przy pomocy których dokonano uszczegółowienia wyników, to okazuje się, że prawie identycznie określone wyniki szczegółowe są czasem określane jako umiejętności istotne, umiejętności kluczowe, zdolności, właściwości absolwentów albo kompetencje. Na przykład umiejętności komunikacyjne występują jako umiejętności istotne (Uniwersytet Luton, UK), zdolności komunikacyjne (Kolegium Alverno, USA), właściwości absolwentów w zakresie zdolności lub umiejętności komunikacyjnych w uniwersytetach australijskich, umiejętności kluczowe (Uniwersytet Middlesex, Uniwersytet de Montford, UK) lub jako kompetencje komunikacyjne (Uniwersytet Stanowy w Bowling Green, USA). Podobne różnice występują w przypadku innych szczegółowych wyników kształcenia, np. rozwiązywania problemów, wykorzystywania i obsługi technologii informacyjnych.

Okazuje się więc, że w przedstawionym kontekście terminy: umiejętności istotne, umiejętności kluczowe, zdolności, właściwości absolwentów, kompetencje występują jako synonimy. Czy jest tak w istocie? Wydaje się, że termin kompetencje ma zakres najszerszy, ponieważ z jego znaczenia wynika, że ujmuje wiedzę, umiejętności, zdolności, postawy, a także odpowiedzialność jednostki (por. rozdz. II) i najtrafniej ujmuje złożoność oczekiwanych wyników kształcenia. Terminem bliskoznacznym wobec kompetencji, chociaż bardziej ogólnym jest określenie właściwości absolwentów.

Interesujących spostrzeżeń dostarcza analiza przedstawionych wykazów oczekiwanych wyników kształcenia z punktu widzenia sfer kształcenia, w obszarze których je określono. Występuje pewna zgodność w zakresie formułowania wyników w sferze poznawczej, ale brak tu uniwersalnej ich struktury. Istotne różnice dotyczą eksponowania oczekiwanych wyników kształcenia w sferze pozapoznawczej. Wprawdzie w większości analizowanych uczelni określa się wyniki w obszarze rozwoju społecznego, interakcji społecznych, to jednak tylko w niektórych zestawach oczekiwanych wyników wskazuje się na kształtowanie właściwości związanych z rozwojem emocjonalnym, moralnym, estetycznym i motywacyjnym, a więc tak bardzo pożądanymi aktualnie wyników kształcenia.

W precyzowanych zestawach wyników kształcenia można zauważyć dążenie ku temu, aby absolwenci byli zdolni do demonstrowania dodat-

kowych właściwości, kompetencji, umiejętności, poza posiadaniem tych odpowiadających studiowanej dyscyplinie. Celem staje się kształtowanie takich cech i właściwości absolwentów, które będą ułatwiały podejmowanie zatrudnienia i funkcjonowanie w społeczeństwie, ale także rozwijanie kompetencji i umiejętności niezbędnych w życiu, przyszłym rozwoju i w trwającej przez całe życie nauce.

Występują też różnice w strategiach realizacji oczekiwanych wyników kształcenia [np. Fallows, Steven, 2000a]. Niektóre uczelnie przewidują rozwijanie umiejętności, kompetencji, pewnych właściwości w całym programie kształcenia przewidywanym dla każdego studenta, inne natomiast oferują oprócz tego wydzielone specjalnie dla tych celów moduły lub przedmioty. Są też przykłady, w których nabywanie pewnych, pożądanych wyników kształcenia proponuje się studentom w ramach zajęć dodatkowych.

Z prezentowanych spostrzeżeń wynika, że w podanych przykładach uczelni występuje duża różnorodność w określaniu i strategiach realizacji oczekiwanych wyników kształcenia. Każdą instytucję charakteryzuje odmienna misja wynikająca z przyjętej filozofii, przeszłości i tradycji, jak również perspektyw w przyszłości. Zauważyć jednak należy, że żyjemy w wieku konkurencji i trzeba przyznać, że zamierzone cele i wyniki kształcenia stają się coraz częściej właściwościami „wystawionymi na sprzedaż” podczas rekrutacji studentów, świadczą o specyfice, wyjątkowości i unikalności poszczególnych uczelni, zwiększają także ich konkurencyjność na rynku edukacyjnym. Jednak uważam, że specyfika poszczególnych uniwersytetów powinna wyrażać się nie w stosowaniu różnej terminologii dla wyników kształcenia, ale odmiennej ich treści. Istnieje więc potrzeba sprecyzowania terminologii i opracowania ogólnych struktur ujmujących złożoność pożądanych aktualnie wyników kształcenia uniwersyteckiego z punktu widzenia jednostki, społeczeństwa, ale także misji uniwersytetu, która mogłaby stanowić podstawę dla określenia wyników specyficznych, wyróżniających określony uniwersytet od innych. Podjęcie takich działań, w moim przekonaniu, w swych skutkach umożliwi:

- dokładniejsze rozpoznanie i określenie złożoności oczekiwanych wyników kształcenia uniwersyteckiego;
- zapewni możliwość skonfrontowania w tym obszarze ustaleń teoretycznych z wymaganiami praktyki;
- dostarczy teoretycznych i praktycznych wskazań wielu uniwersytetom w zakresie podnoszenia jakości kształcenia poprzez nowe ujęcie wyników kształcenia;
- umożliwi bardziej precyzyjne porównywanie uzyskiwanej jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Biorąc pod uwagę przedstawione wyżej względy podjęto próbę doskonalenia struktury wyników kształcenia uniwersyteckiego, co jest przedmiotem prezentacji w ostatnim rozdziale opracowania.

Przebieg procesu kontroli i oceny

Konsekwencją przemian w zakresie celów i wyników kształcenia uniwersyteckiego jest również potrzeba zmian w dotychczasowej praktyce ich kontroli i oceny.

W literaturze dla określenia czynności sprawdzania i oceny przebiegu i wyników procesu dydaktycznego stosuje się różne terminy: kontrola, ocena, ocenianie, a także inne. Kontrola postępów lub wyników kształcenia oznacza uzyskiwanie informacji o stanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, o realizacji celów założonych w programie studiów. „Ocena jest systematyczną działalnością zbierania danych wypracowania i ogłoszenia podstawowych wiadomości o studentach” [Denek, 1995, s. 75]. Kontrola i ocena to gromadzenie danych na podstawie których można określać efekty pracy nauczyciela i doskonalić je, to działania, które wpływają na motywację studenta i pomagają określić stan jego postępów oraz ułatwiają doskonalenie procesu uczenia się [Kruszewski, 1988, s. 217-223]. Natomiast „ocenianie to nieustający proces gromadzenia i interpretowania informacji w celu wartościowania decyzji podejmowanych w trakcie konstrukcji systemu kształcenia (...) obejmuje gromadzenie informacji pozwalających na ustalenie osiągniętych postępów w nauczaniu, jego rezultatów końcowych i udoskonaleń, które należy wprowadzić w przyszłości” [Davis, Alexander, Yelon, 1983, s. 116].

Racjonalna, świadoma, systematyczna i prawidłowo zorganizowana kontrola i ocena w procesie kształcenia dostarcza nauczycielowi akademickiemu informacji nie tylko o efektach pracy studentów, ich postępach, lukach, osiągnięciu celów kształcenia, realizacji zadań, ale także informacji dotyczących efektów jego własnej pracy. Nauczyciel nabywa wiedzy o skuteczności procesu kształcenia, stosowanych metod, form i środków dydaktycznych.

W praktyce szkół wyższych dokonywanie kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia charakteryzuje szereg problemów, trudności i mankamentów: przypadkowość, powierzchowność, schematyzm, subiektywizm. K. Denek [1995, s. 79] zwraca uwagę, że „choć umiejętność sprawdzania i ocena wyników w nauce należy do podstawowych ogniw pojmowanego współcześnie procesu dydaktycznego, to jednak ze względu na

liczne wady i niedostatki stosowany w większości szkół wyższych system kontroli i oceniania stanowi jednocześnie najłabsze ogniwo tego procesu, wymaga modernizacji i optymalizacji”. Dlatego poddawany jest krytyce od lat [np. Knight, 2002; Denek, 1995; Denek, Gnitecki, Kuźniak, 1984; Berezowski, Pólturzycki, 1975]. Preferuje wiedzę i umiejętności poznawcze, koncentruje się na funkcji selekcyjnej ocen kosztem rozwojowej, eksponującej aktywizowanie i motywowanie do nauki, kształtowanie poczucia własnej wartości, sprzyjanie samoocenie [Denek, 2000d, s. 22; Denek 2000e, s. 19], a także społecznej, kształtującej wzajemne stosunki między grupą i jednostką.

A więc istnieje potrzeba przywrócenia należnego znaczenia funkcji rozwojowej i społecznej kontroli i oceny procesu i wyników kształcenia, tym bardziej, że w nowym ujęciu celów kształcenia szczególnego znaczenia nabierają wartości, działanie i praktyka. Dlatego sprawdzanie i ocena przebiegu procesu i wyników kształcenia wymaga stosowania różnorodnych metod i form, zwiększenia aktywności i samodzielności studentów w tym procesie, ale również troski o takie cechy, które warunkują wypełnianie wszystkich jej funkcji.

Różnorodności metod kontroli i oceny

Zorganizowana, systematyczna i całościowa kontrola i ocena przebiegu procesu i wyników kształcenia wymaga kontroli wstępnej, bieżącej i końcowej. W praktyce szkoły wyższej znajduje tu zastosowanie wiele metod kontroli i oceny. Były już one przedmiotem analiz i wartościowania dokonanych przez wielu autorów [np. Kruszewski, 1988; Denek, Gnitecki, Kuźniak, 1984; Berezowski, Pólturzycki, 1975; Okoń, 1973].

Złożoność pożądaných aktualnie wyników kształcenia uniwersyteckiego powoduje konieczność stosowania różnorodnych metod ich kontroli i oceny, umożliwiających poznawanie i ocenę procesu i wyników kształcenia w sferze poznawczej i pozapoznawczej, ujmujących w takim zakresie wiedzę, umiejętności, działanie i praktykę. Dobór metod kontroli i oceny wyników kształcenia zależy od tego, co jest przedmiotem kontroli i oceny, a więc realizacja jakich celów i wyników jest obiektem zainteresowań. W kontroli i ocenie znajdują zastosowanie metody pisemne, ustne, praktyczne, testy, metody komputerowe, a także inne będące połączeniem wcześniej wymienionych. W ostatnich latach wzrasta także znaczenie teczki studenta (*portfolio*) w dokumentowaniu, kontroli i ocenie jego rozwoju.

W literaturze polskiej, do pisemnych metod kontroli i oceny osiągnięć studentów zalicza się takie prace, jak np. wypowiedzi pisemne, opracowania, referaty, sprawozdania, recenzje [np. Okoń, 1973, s. 312-314]. W ostatnich latach, coraz częściej, także w polskich uczelniach w kontroli i ocenie postępów studentów wykorzystuje się eseje. Esej, to „szkic filozoficzny, naukowy, publicystyczny lub krytyczny, zazwyczaj pisany prozą, swobodnie rozwijający interpretację jakiegoś zjawiska lub dociekanie problemu, eksponujący podmiotowy punkt widzenia oraz dbałość o piękno i oryginalny sposób przekazu” [Oliver, 1999, s. 19]. Wyodrębnia się różne rodzaje esejów, np. ogólny, szczegółowy, typu „opisz i porównaj”, z cytatem i inne [por. Oliver, 1999, s. 40; Miller i in., 1998, s. 96]. Eseje wraz z innymi metodami kontroli i oceny osiągnięć studentów są bardzo wartościowe. Umiejętne ich stosowanie w praktyce kształcenia zapewnia poznanie i ocenę wyników uzyskanych w sferze poznawczej, w zakresie wiedzy i umiejętności, ale czasem także afektywnej – emocjonalnej, moralnej, społecznej. Bardzo wartościowe, szczególnie w humanistyce okazują się także prace pisemne niekonwencjonalne, np. pisane w stylu metaforycznym, w formie dialogu sokratycznego, pracy autobiograficznej, w postaci niekonwencjonalnych tez, w których unika się konwencji przez łączenie narracji, biografii, poezji [por. Andrews, 2003, s. 121].

Metody pisemne kontroli i oceny umożliwiają m.in. poznawanie zdolności studentów do przypominania i selekcji odpowiednich faktów, zasad lub teorii, przedstawiania związków między nimi, wyjaśnienia ich znaczenia, formułowania przekonywujących argumentów na podstawie przeczytanej literatury, jej wartościowanie, ale także umiejętności w zakresie nadania struktury problemowi, opanowania terminologii z określonego obszaru, prezentację nie tylko treści, ale i formy pisemnego wyrażania myśli i odczuć. Dlatego nauczyciel akademicki podejmując decyzję o wykorzystaniu pisemnych metod kontroli i oceny osiągnięć studenta musi rozważyć, jakie cele i wyniki kształcenia mogą być przedmiotem poznania i oceny przy ich pomocy, a które wymagają innych metod.

W związku z tym istotne znaczenie dla przygotowywania i oceny prac pisemnych posiada także sposób sprecyzowania tematu lub problemu, rodzaj wykorzystanych słów kluczowych, wskazujących precyzyjnie studentom, jakie są wobec nich oczekiwania, a dla nauczyciela będących ważną wskazówką umożliwiającą sprawdzenie, czy wypowiedź studenta jest zgodna z tematem, ale także, czy i w jakim stopniu osiągnął on pewne cele kształcenia i pożądane wyniki. Często znajdują tu zastosowanie następujące wskazania: dokonaj analizy, syntezy, oceny, rozróżnienia,

porównania, uzasadnienia hipotezy, poddaj analizie krytycznej, dyskusji, przedstaw wykaz cech, koncepcję, wyjaśnij, przedstaw motywację, dokonaj interpretacji, ale także i inne zależne od kierunku, przedmiotu studiów, realizowanych treści, stosowanych metod i środków w procesie kształcenia. Warto zauważyć, że sposób ujęcia przez nauczyciela akademickiego tematu lub problemu prac pisemnych wymaga od studenta różnego podejścia, ale także może poddawać kontroli nie tylko wiedzę i poziom opanowanych umiejętności poznawczych, ale także pozapoznawczych.

Problemem prac pisemnych jest rzetelność ich oceny. Dlatego wymagane są wcześniej ustalone, jednoznacznie sprecyzowane kryteria oceny i odpowiadające im stopnie. Podstawowy mankament tego rodzaju metod tkwi w tym, że prace pisemne nie mogą być oceniane szybko i wymagają dużego nakładu czasu pracy nauczyciela. Z tego powodu w ostatnich latach, w sytuacji masowości kształcenia w wielu uniwersytetach są stosunkowo rzadko wykorzystywane z ogromną szkodą dla ich zalet.

Metody kontroli i oceny ustnej opierają się na rozmowie. G. Joughin [1998, s. 367] charakteryzuje tę metodę przy pomocy sześciu wymiarów: „treść, interakcja, autentyczność, struktura, egzaminujący, kontakt werbalny”. Podobnie, jak w przypadku prac pisemnych, istotne znaczenie ma tu sposób formułowania pytań przez nauczyciela. Mogą one dotyczyć tego, co student musi, powinien i może wiedzieć, ale także wiążących się z tym umiejętności poznawczych – logicznego i krytycznego myślenia, formułowania uogólnień, ustalania związków przyczynowo-skutkowych, systematyzowania i innych. Ocena wypowiedzi ustnej winna uwzględniać jej poprawność z punktu widzenia naukowego, logicznego, językowego. Walorem ustnych metod kontroli i oceny jest bezpośredni kontakt podmiotów uczestniczących, możliwość dialogu, komentarza nauczyciela, okazja do uzasadnienia swych racji i argumentów przez studenta, przedstawienia wątpliwości, ale także sposobność sprzyjająca wzajemnemu poznaniu się. Często jednak, w sytuacji dużej liczby studentów, brakuje odpowiedniej ilości czasu na tego rodzaju kontrolę i ocenę, co powoduje jej powierzchowność, ogólnikowość, jednostronność, wytwarza atmosferę nerwowości i lęku. Z tego względu wielu nauczycieli akademickich do kontroli i oceny wyników wykorzystuje testy.

Testy osiągnięć szkolnych stanowią udoskonalony sposób sprawdzania i oceniania stopnia opanowania przez uczniów (studentów) wiadomości i umiejętności w zakresie określonego przedmiotu [Łobocki, 2000, s. 142]. Są pomiarem osiągnięć według, jak pisze B. Niemierko [1975, s. 10] „jasno określonych i dających się doświadczalnie potwierdzić reguł”. Wyodrębnia

się różnorodne ich rodzaje, np. B. Niemierko [1999, s. 55] dzieli testy osiągnięć ze względu na rodzaj pomiaru (różnicujący, sprawdzający), wielostopniowy, stopień zaawansowania konstrukcyjnego (nieformalny, standaryzowany), zasięg stosowania (nauczycielski, szerokiego użytku), sposób udzielania odpowiedzi (praktyczny, ustny, pisemny); W. Zaczyński [1995, s. 118] wymienia testy słownikowe, wiadomości, wyjaśnienia, zastosowania i rachunkowe.

W praktyce kształcenia znana jest przydatność testów osiągnięć do pomiaru wyników uzyskiwanych przez studentów [np. Miller i in., 1998, s. 144-151; Cotton, 1995, s. 37-46]. Testy sprawdzają wiedzę i rozumienie treści zawartych w programie kształcenia, zdolność studentów do ich analizy, rozwiązywania problemów, rozumienie i interpretację zagadnień ujętych w programie. Pozwalają one dokładniej i szybciej określić poziom wyników kształcenia niż metody tradycyjne. Są przydatne do rozpoznawania osiągnięć, ale także braków, pozwalają na bardziej dokładną ocenę rezultatów pracy studentów, ale także nauczyciela, w tym skuteczności stosowanych metod, form i środków kształcenia.

Jednak dobry, trafny, rzetelny test, sprawdzający różne poziomy osiągnięć trudno jest skonstruować. Nierzadko testy sprawdzają wiedzę i umiejętności poznawcze charakteryzujące niższe poziomy myślenia. W sytuacji, gdy ten sam test jest wykorzystywany wielokrotnie powstają warunki do gromadzenia danych pozwalających na dokonanie korekt i ulepszeń. Przy konstrukcji testu i jego doskonaleniu warto pamiętać o ogólnych wymaganiach metodologicznych i zasadach układania zadań testowych. Istotne w tym zakresie są sugestie dotyczące struktury zadań testowych, sposobu ich formułowania, doboru treści, warunków ich poprawności [np. Niemierko, 1999, s. 79-135; Miller i in., 1998, s. 152-153], ale także ich ścisłego związku z realizowanymi celami kształcenia i pożądanymi wynikami. Warto tu także podkreślić, że ze względu na to, iż testy osiągnięć (nawet najlepsze) promują pomiar wyników kształcenia głównie jednak w sferze poznawczej i dlatego w mojej opinii, nie powinny dominować w kontroli i ocenie, a tylko uzupełniać i wzbogacać inne metody.

Rozwój nowoczesnych technologii i ich wykorzystywanie w procesie kształcenia powoduje, że coraz częściej, szczególnie w naukach ścisłych dokonuje się kontroli i oceny wyników przy pomocy komputera poprzez test, a także inne rodzaje zadań – symulacje, prezentacje [Miller i in., 1998, s. 155; Cotton, 1995, s. 136].

W ostatnich latach niepomniernie wzrasta ranga kontroli i oceny umiejętności praktycznych, doświadczeń nabywanych przez studentów.

Podczas gdy osiągnięcia praktyczne są integralną częścią wielu programów kształcenia, to jednak względnie rzadko stają się przedmiotem dokładnej kontroli i oceny. Ranga osiągnięć praktycznych w programach kształcenia powinna być jasno określona poprzez nadanie im odpowiedniego znaczenia w ocenianiu. Oto np. na Uniwersytecie w Hong Kongu, na kierunku praca socjalna, ocena praktyki w tym zakresie uwzględnia wiedzę (25%), umiejętności (40%), wartości, postawy i rozwój profesjonalny (35%) [Miller i in., 1988, s. 177]. W kategoriach tych wyodrębnia się kryteria – oczekiwana wiedza, umiejętności, zachowania, postawy, które w połączeniu są podstawą oceny w skali sześciostopniowej. W moim przekonaniu, taki sposób oceniania praktyki rzeczywiście podnosi znaczenie umiejętności praktycznych, profesjonalnych poprzez to, że posiadają one największy wpływ na uzyskaną przez studenta ocenę.

W ocenianiu praktyki B. W. Imrie [1995, s. 188-189] akcentuje potrzebę ustalania przez nauczyciela takich zadań, których wykonywanie jest bardzo pożądane lub istotne dla osiągnięć w różnych zawodach. Jednak zanim następuje ocenianie osiągnięcia studentów, konieczne jest wyodrębnienie w każdym zadaniu, bardziej szczegółowych, które wskazują jakie działania muszą być wykonane, aby zakończyć zadanie, czyli chodzi o precyzyjne określenie tego, co student musi wykonać, aby wywiązać się z zadania. Zauważa, że taka analiza powinna określać:

- elementarną wiedzę, umiejętności i postawy niezbędne do wykonania zadania;
- motywy podejmowania działania przez studentów, powodujące uznanie przez nich, że działanie jest potrzebne oraz sprzężenie zwrotne informujące ich o przebiegu działania;
- wykorzystanie potrzebnych środków;
- warunki, w których studenci muszą wykonywać to zadanie;
- standardy, które studenci powinni osiągać.

Okazuje się więc, że ocena wykonania zadania praktycznego ujmuje nie tylko wiedzę, umiejętności i postawy, ale istotne są tu także motywy działania, wystąpienie sprzężenia zwrotnego, dobór środków, warunki działania, a także osiąganie przez studentów pożądanych standardów.

Istotnym komponentem procesu kształcenia uniwersyteckiego, szczególnie w naukach matematyczno-przyrodniczych jest praca w laboratoriach, wymagająca szczegółowych obserwacji, doświadczeń, eksperymentów. Studenci mają tu okazję do demonstrowania swoich zdolności wykonując różnorodne zadania wymagające wiedzy, umiejętności praktycznych, odpowiednich postaw i zachowań. Interesujący przykład wymagań

w kontroli i ocenie pracy laboratoryjnej przedstawiają A. H. Miller i in. [1998, s. 179]. Proponują wykorzystanie następujących kryteriów, z których każde podlega oddzielnej ocenie: fachowość podejścia do doświadczenia, praca w grupie nad wspólnym doświadczeniem, prezentacja, oryginalność, interpretacja wyników, odwołanie do literatury, organizacja i przejrzystość, związek teorii z praktyką, sugestie dla doskonalenia lub poszerzenia eksperymentu. Warto zauważyć, że wymienione kryteria łączą wiedzę i umiejętności poznawcze z pozapoznawczymi, istotna okazuje się umiejętność pracy w grupie, prezentacji, organizacji, a więc umiejętności interpersonalne i społeczne.

Odmienną i specyficzną, wobec wcześniej prezentowanych, ale także względnie rzadziej wykorzystywaną w Polsce, jest metoda kontroli i oceny osiągnięć studenta wymagająca od niego stałego gromadzenia różnorodnych dokumentów w specjalnej teczce (*portfolio*). W ostatnich latach wzrasta także znaczenie teczki studenta w dokumentowaniu, kontroli i ocenie jego rozwoju [np. Oliver, 1999, s. 63; Cotton, 1995, s. 45], a w niektórych uniwersytetach staje się obowiązkiem studenta od pierwszego roku studiów [np. Woodward, 1998, s. 415].

Prowadzenie teczki przez studenta może służyć różnym celom i przybierać rozmaite formy, jej zawartość dostarcza dowodów rozwoju właściciela na przestrzeni określonego czasu. Gromadzenie dowodów, jak podkreśla J. Cotton [1995, s. 48] „jest umiejętnością, której student musi się nauczyć”. Teczka studenta zawiera „zbiór dowodów świadczących o tym, że zdobył pewną wiedzę, rozwinął określone umiejętności lub kompetencje” [Oliver, 1999, s. 64]. Mogą być to informacje nie tylko o jego postępach, ale także o tym, co uznaje za ważne i świadczy o posiadanych kompetencjach i zdolnościach. Teczka może zawierać prace pisemne, notatki z wykładów, prace zaliczeniowe, rozprawy, recenzje, świadectwa i dyplomy poświadczające kwalifikacje, referencje odpowiedzialnych osób, które poświadczają wiedzę, umiejętności, kwalifikacje, osiągnięcia.

Dowody osiągnięć, umiejętności, kompetencji zgromadzone w teczce mogą stanowić przedmiot oceny przez nauczycieli, ale także samooceny dokonanej przez studenta w końcowej fazie studiów [np. Woodward, 1998, s. 423]. Pomagają im dostrzec siebie w przeszłości i teraźniejszości, jacy byli, co wiedzieli, czego dokonali, co potrafią, jaki jest ich rozwój. Jednocześnie tak zgromadzone dokumenty mogą być przedstawione przyszłemu pracodawcy.

Podsumowując zauważyć trzeba, że przemiany w zakresie celów kształcenia uniwersyteckiego, a także złożoność oczekiwanych wyników

powodują konieczność wykorzystywania różnorodnych metod ich kontroli i oceny. Chociaż zaobserwować można znaczące postępy w poznawaniu, kontroli, analizie i ocenie wyników poznawczych, to nadal jednak problemem pozostaje ustalanie efektów pozapoznawczych, ujmowanych w kategorii „być” i „zrobić”, których znaczenia dla normalnego funkcjonowania jednostek i społeczeństw nie można nie doceniać [np. Denek, 2000c, s. 22; Krajewska, 2000, s. 61]. Wskazane tu przykłady mogą stanowić wartościową inspirację do dalszych poszukiwań. Dążenie ku lepszym metodom kontroli i oceny należy także łączyć z unowocześnianiem jej form poprzez zwiększanie roli studentów w tym procesie, ich aktywności, samodzielności, a więc także i odpowiedzialności.

Aktywność i samodzielność studentów w kontroli i ocenie

Dominujący aktualnie model kontroli i oceny akceptuje bierność studentów, brak odpowiedzialności za rezultat oceny, nie dostarcza okazji do współpracy w grupie i wzajemnego zrozumienia się [Krajewska, 2003f, s. 162; 2002b, s. 218], bywa też przyczyną konfliktów między nauczycielem i studentami, jest „morzem niesprawiedliwości” jak trafnie ujmuje to K. Denek [1995, s. 78]. Ogranicza także okazje do rozwijania aktywności, samodzielności, odpowiedzialności, umiejętności interpersonalnych, uczciwości, podejmowania inicjatywy, współpracy w zespole, a więc cech tak bardzo pożądanых w aktualnej, szybko zmieniającej się rzeczywistości [np. Mayor, Binde i in., 2001; EDUKACJA..., 1998].

Takich możliwości może dostarczyć zwiększenie aktywności i samodzielności studentów w procesie oceniania poprzez częstsze wykorzystywanie w praktyce akademickiej samooceny studentów, wzajemnej (koleżeńskej) oceny, a także wspólnej oceny (dokonywanej przez nauczyciela akademickiego i studentów).

Samoocena, to „ogólna ocena swoich możliwości, jest zróżnicowana, tzn. że człowiek ocenia siebie różnie w rozmaitych sferach, ale ogólna samoocena decyduje o tym, jak człowiek zachowa się w sytuacjach nowych” [Reykowski, 1977, s. 790].

W kształceniu, samoocena [Boud, Falchikov, 1989, s. 530] „odwołuje się do opinii uczących się o ich własnej nauce, szczególnie o ich osiągnięciach i wynikach uczenia się”. A. H. Miller i in. [1998, s. 167] podkreślają, że jest zdolnością osoby do dokładnego wartościowania lub ocenienia swoich osiągnięć, mocnych i słabych stron. Jest także sposobem, na zwiększenie roli studentów, jako aktywnych uczestników w ich własnej nauce, kształ-

tuje refleksję o własnym procesie uczenia się i wynikach [Dochy, Segers, 1999, s. 334]. Alternatywnym terminem dla samooceny jest autoewaluacja.

W dojrzałej samoocenie wartościowanie dotyczy osiągnięć, a nie osoby. Podczas dokonywania oceny opiniowane jest nie to, czy student jest „dobry” lub „zły”, ale to czy wykonanie zadań było „dobre” lub „słabe”. Istotnym czynnikiem warunkującym jakość studenckiej nauki jest właśnie zdolność do właściwego wartościowania własnych postępów, co jest szczególnie ważne w ocenie kształtującej. Poznanie wyników ostatecznie doskonalą osiągnięcia, szczególnie wówczas, gdy student przejawia motywację do nauki, kiedy zna wyniki i kiedy wie lub jest powiadamiany, co zrobić, aby poprawić błędy i niedociągnięcia. Kształtowanie i poszerzanie zdolności do samooceny podczas studiów jest tym bardziej znaczące, że po ich ukończeniu oczekuje się od studentów stosowania samooceny w praktyce we wszystkich sferach ich życia.

Przeprowadzone dotychczas badania dostarczają generalnie pozytywnych wniosków dotyczących stosowania samooceny w procesie kształcenia. Badaniom poddawano wpływ różnych zdolności studentów na dokładność samooceny, efekt czasu, dokładność samooceny w stosunku do oceny nauczyciela akademickiego, metody i kontekst samooceny.

Wyniki badań D. Boud i N. Falchikov [1989, s. 545] wskazywały, że „dobrzy studenci mieli tendencje do niedoceniań siebie, a słabsi przeceniali siebie. Studenci wyższych lat studiów precyzyjniej oceniali swoje osiągnięcia niż studenci lat niższych”. Brak różnic w samoocenie dokonywanej podczas kolejnych lat studiów potwierdziły badania D. T. Griffiee [1995, za: Dochy, Segers, 1999, s. 334]. Wszyscy studenci przejawiali tendencje do oceniania siebie niżej na początku roku akademickiego i wyżej w miarę upływu czasu. Wraz z upływem czasu studenci nabierali więcej zaufania do swoich zdolności. Są też badania potwierdzające, że zdolności studentów do oceny siebie doskonalą się w sytuacji występującego sprzężenia zwrotnego od nauczyciela akademickiego i postępów po pewnym czasie [np. Bound i Falchikov, 1989]. Z badań N. Longhurst i L. S. Norton [1997, s. 328] dotyczących dokładności samooceny studentów i nauczyciela akademickiego wynika, że wystąpiła tu pozytywna, umiarkowana korelacja między ocenami.

Skuteczne pobudzanie zdolności studentów do samooceny C. Adams i K. King [1995, za: Dochy, Segers, 1999, s. 336] ujęły w trzy etapy: praca studentów nad rozumieniem procesu oceny (dyskusja nad dobrymi i złymi ocenami jakości pracy, wymaganiami oceny, krytyczny przegląd literatury); praca nad określaniem istotnych kryteriów oceny; uzgadnianie kryteriów oceny, określenie zdolności do kompetentnej oceny.

Samoocena może być stosowana do kształtowania umiejętności i zdolności. Studenci Alverno College, jak pisze K. O'Brien [2000, s. 38], „aby ukończyć studia muszą rozwijać zdolność rozwiązywania problemów, jako jedną z ośmiu wymaganych zdolności. Istotą procesu kształcenia jest tu ocena, postrzegana jako naturalna część zachęcania, kierowania i utrzymywania rozwoju zdolności”. Odkąd samoocena jest tu integralną częścią procesów rozwiązywania problemów przez studentów, studenci wykazują wzrost rozumienia wzajemnego powiązania poszczególnych zdolności, ich treści i kontekstu. Studenci ponoszą odpowiedzialność za swą naukę w dynamicznym, ciągle trwającym procesie samooceny, a jednocześnie stopniowo internalizują zdolność do rozwiązywania problemów i samooceny.

Zasygnalizowane rezultaty badań wskazują na szereg właściwości wynikających ze stosowania samooceny w procesie kształcenia i zawierają także wskazania dla praktyki:

- kształtowanie umiejętności samooceny powinno rozpoczynać się na wcześniejszych etapach nauki i podlegać znaczącej intensyfikacji od momentu rozpoczęcia studiów, aby przez to uzyskiwać optymalny wpływ tej umiejętności na proces kształcenia;
- kształtowanie umiejętności samooceny wymaga czasu i wspierania przez nauczycieli akademickich rozwoju tego procesu, poprzez zapewnianie dokładnego i szybkiego sprzężenia zwrotnego studenckiej samoocenie;
- stosowanie samooceny w procesie kształcenia wspiera nabywanie innych umiejętności i rozwijanie zdolności;
- samoocena może być z powodzeniem stosowana w celach kształtujących, a studenci powinni postrzegać ją jako narzędzie pomocne w nauce;
- studenci, którzy angażują się w samoocenę wykazują tendencje do uzyskiwania lepszych wyników;
- samoocena prowadzi do większej refleksji nad własną pracą, zwiększa odpowiedzialność za własną naukę;
- zapewnia wzrost rozumienia w rozwiązywaniu problemów.

Z przedstawionych analiz wynika więc, że stosowanie samooceny studentów w procesie kształcenia powoduje znaczące zwiększanie świadomego i aktywnego udziału w nim studentów, a przez to wzrost jakości uzyskiwanych efektów.

Ocena wzajemna (koleżeńska) w rozumieniu N. Falchikov [2001, s. 2] „to proces, w rezultacie którego członkowie grupy wykorzystując odpowiednie kryteria oceniają wzajemnie ich pracę lub osiągnięcia”. Stosowane

kryteria powinny być uzgodnione przez członków grupy i/lub nauczyciela przed dokonywaniem oceny.

Natomiast A. H. Miller i in. [1998, s. 169] wskazują, że wzajemna ocena jest oczywistą odmianą samooceny z potencjałem wartości dodanej uzyskiwanej w następujący sposób:

1. Dwóch studentów biorących udział w innej ocenie może być bardziej obiektywnymi, kiedy w ocenie bazuje na wspólnym zestawie kryteriów i planie oceny.
2. Doświadczenie będące rezultatem działania i interakcji może rozwijać wnikliwość, intuicję i wzmacniać rozumienie przez proces artykułowania i komentowania oceny (dyskurs).
3. Wzajemne doświadczanie uczestniczenia w ocenie może zachęcać do wspólnej nauki i pracy zespołowej, przez co rozwijać odpowiednie umiejętności przenośne.
4. Wzajemna ocena może przyczynić się do oceny grupowej i występuje wówczas, kiedy dwóch lub więcej studentów uczestniczy w projekcie pracy (działaniu wymagającym umiejętności i nakładu pracy), który jest zamierzonym rozwijaniem współpracy w nauce i umiejętności zespołowych. Nadzorujący realizację projektu mogą wówczas stosować wzajemną ocenę jako punkt wyjścia do końcowej indywidualnej oceny, jeśli oceny lub stopnie nie są takie same dla każdego członka zespołu.

A więc wzajemna ocena, z jednej strony może wymagać sprzężenia zwrotnego o charakterze jakościowym, z drugiej zaś przyznania stopnia. W związku z tym jest nie tylko procedurą klasyfikowania, jest częścią procesu kształcenia, który rozwija umiejętności. Może być postrzegana, jak zauważa H. Somervell [1993, s. 230] „jako część procesu samooceny i jako pewna forma informowania o samoocenie”. Wzajemna ocena, a także samoocena nie jest procesem dokonywanym z zewnątrz wobec studentów, ale takim, w którym oni uczestniczą i który ich dotyczy. Studenci obserwują się wzajemnie w procesie kształcenia i często mają bardziej szczegółową wiedzę o pracy swych kolegów niż ich nauczyciele.

Badania dotyczące stosowania w procesie kształcenia wzajemnej oceny koncentrują się na kilku jej właściwościach: trafności, obiektywizmie i dokładności, dostarczają niejednoznacznych wyników. We wnioskach z przeprowadzonych badań wskazuje się na zróżnicowanie w zakresie trafności [np. Topping, 1998, s. 274; Cotton, 1995, s. 137], obiektywizmu [Cheng, Warren, 1999, s. 301] i dokładności [Orsmond i in., 1996, s. 247] wzajemnej oceny. Podkreśla się pewne jej zalety, ale także wady.

Wzajemna ocena, zwraca uwagę N. Falchikov [2001, s. 2] jest bardziej

dokładna i podobna do oceny nauczyciela, kiedy studenci znają się, posiadają pewne prawa wynikające z relacji interpersonalnych z nauczycielem, kiedy wymaga się od nich opinii bardziej ogólnych, bazujących na jasnych i jawnych kryteriach, niż kiedy ocena dotyczy pojedynczych kwestii.

Znaczącą wadą oceny wzajemnej jest to, że osoby w niej uczestniczące mają często skłonności do zawyżania lub zaniżania ocen lub też ich uniformizacji, co często jest odzwierciedleniem aktualnych stosunków interpersonalnych w grupie. Ocenianie osób zaprzyjaźnionych powoduje zawyżanie ocen. Skutkiem występowania integracji w grupie jest brak różnicowania ocen. Ponadto obserwuje się sytuacje przydzielania najwyższych ocen osobom, które zdominowały grupę, a także przypisywanie pozytywnych ocen studentom, którzy nie współpracują z grupą, ale korzystają z jej oceny.

Podejmowane są liczne próby zwiększania trafności, obiektywizmu i dokładności wzajemnej oceny prowadzące do minimalizowania wpływu subiektywnych odczuć na rezultat oceny [np. Miller i in., 1998, s. 170-174; Ashkroft, Palacio, 1996, s. 116 i nast.; Cotton, 1995, s. 137 i nast.]. Dużą wartość posiadają tu opracowywane przez nauczycieli akademickich i studentów wykazy zawierające uszczegółowiony przedmiot oceny, jej kryteria, a także odpowiednie kwestionariusze i skale ocen.

Z przeglądu badań dotyczących stosowania w procesie kształcenia wzajemnej oceny wynika szereg jej właściwości i wskazań dla praktyki:

- kształtowanie umiejętności wzajemnej oceny (podobnie jak samooceny) powinno następować od rozpoczęcia studiów, aby podczas kolejnych lat nauki proces ten mógł być doskonały; pierwsza ocena, w której studenci występują jako oceniający może dotyczyć osób z trzeciego i dalszych lat studiów uniwersyteckich;
- wzajemna ocena może być z powodzeniem wykorzystana jako ocena kształtująca, ale także jako pomoc w ocenie sumatywnej, w połączeniu z innymi ocenami;
- kryteria wzajemnej oceny powinny być ustalone przed jej podjęciem; doświadczenia wskazują, że taka ocena jest bardziej dokładna i trafna, jeśli te kryteria są określane wspólnie przez nauczycieli i studentów;
- kryteria oceny wzajemnej powinny być wyrażone przy użyciu pojęć operacyjnych, znanych wszystkim studentom;
- wzajemna ocena może zachęcać do pracy w grupie, przez co rozwijać odpowiednie umiejętności przenośne, mogące mieć zastosowanie w innych działaniach;
- stosowanie oceny wzajemnej powoduje wzrost odpowiedzialności

ści i zaangażowania studentów we własną naukę, a także w proces oceny;

- jej stosowanie zwiększa zaangażowanie studentów w sam proces oceny, który dostarcza im okazji do porównywania sposobów jej dokonywania przez kolegów, do porównywania uzyskiwanych wyników, a także wymiany informacji.

Wiele rezultatów badań potwierdza pozytywny wpływ wykorzystywania w praktyce akademickiej wzajemnej oceny, niemniej jednak często podkreśla się potrzebę zwiększenia jej trafności, obiektywizmu i dokładności poprzez połączenie samooceny studentów z wzajemną (koleżeńską) oceną i wspólną oceną, dokonywaną przy współudziale nauczyciela akademickiego.

Wspólna ocena w ujęciu K. Hall [1995, za: Dochy, Segers, 1999, s. 342] „to współuczestnictwo studentów i nauczycieli akademickich w procesie oceny; jest sposobem dostarczania studentom okazji do oceniania siebie przy aprobacie nauczycieli utrzymujących konieczną kontrolę nad oceną finalną”. Tymczasem H. Somervell [1993, s. 230] postrzega ocenę będącą rezultatem współpracy, „jako proces kształcenia i uczenia się, w którym student i nauczyciel realizują jasne cele i standardy”. W przypadku wspólnej oceny student niekoniecznie jest odpowiedzialny za ocenę, ale współpracuje w podejmowaniu decyzji dotyczącej tego, co będzie przedmiotem oceny, a także kto ją podejmie. Warto zauważyć, że termin „współpraca” w ocenie ma zastosowanie do oceniającego i ocenianych pracujących razem nad kształtowaniem wyników. Obie strony mają wspólny cel – zapewnienie zgodnej z rzeczywistością oceny. Powoduje to, że negocjują jej szczegóły i poddają dyskusji wszelkie nieporozumienia, co w konsekwencji może prowadzić do ewolucji stosunków między oceniającymi i ocenianymi. Wymaga to jednak kształtowania nowych umiejętności i postaw nie tylko wśród studentów, ale także wśród nauczycieli akademickich [por. Jaskot, 2001, s. 9; Denek, 1995, s. 89], co może być czasem bolesnym procesem.

F. Dochy i M. Segers [1999, s. 345] wyróżniają trzy cele wspólnej oceny:

- studenci pomagają nauczycielom pełnić ich rolę – zmiana od bycia studentem do bycia nauczycielem;
- zapewnianie wglądu w proces oceny, który może być stosowany wobec studentów w ocenianiu przez nich uznanym;
- zapewnienie stopniowego rozwoju umiejętności samooceny.

Wyniki badań dotyczące dokładności dokonywanych ocen [np. Falchikov, 2001, s. 67 i nast.; Freeman, 1995, s. 299] wskazują, że samoocena

i wzajemna ocena mogą być stosowane w celach sumatywnych jako część wspólnej oceny, przez dostarczanie nauczycielowi opinii upoważniającej do wyrażenia finalnej decyzji o procesie lub wyniku. Pod tym względem tradycyjna ocena, w której nauczyciel podejmował autonomiczną decyzję, nie jest porównywalna z wspólną oceną. Połączenie samooceny, koleżeńskiej i wspólnej oceny powoduje, że nauczyciel akademicki i studenci pracują razem, w konstruktywny sposób i w rezultacie tego poprzez negocjacje przechodzą na wyższy poziom wzajemnego zrozumienia, co jak podkreśla N. Falchikov [2001, s. 154] „prowadzi do wchodzenia studenta w rolę nauczyciela”.

Natomiast z badań K. Kwan i R. Leung [1996, s. 213] wynika, że wystąpiła niewielka zgodność między ocenami wzajemnymi i nauczycielskimi, chociaż jak podkreślają ich autorzy, może to wynikać z faktu, że badani studenci nie uczestniczyli w określaniu kryteriów oceny i nie poddano dyskusji ich rozumienia.

Samoocena i wzajemna ocena najczęściej były stosowane dla celów kształtujących, ale połączenie tych form z wspólną oceną, dostarcza także dobrych efektów w ocenianiu sumującym. Są tu różne możliwości, różne podejścia dotyczące stosowania wzajemnej oceny jako wkładu dostarczającego np. 25% [Dochy, Segers, 1999, s. 345; Freeman, 1995, s. 293] spośród ogólnej liczby punktów lub stosowanie wzajemnej oceny jako korekty tej dokonywanej przez nauczyciela.

Pomimo pewnych rozbieżności w rezultatach badań, H. Somervell [1993, s. 231] słusznie zwraca uwagę, że „stosowanie samooceny, wzajemnej oceny i wspólnej oceny w praktyce kształcenia akademickiego ma istotne znaczenie w usuwaniu bariery między studentami i nauczycielami, w rozwijaniu kompetencji inicjatywnych u studentów i może prowadzić do zwiększenia motywacji do studiów i «głębszej» nauki”. Aktywna współpraca studentów i nauczycieli akademickich w obszarze oceniania procesu i wyników kształcenia wydaje się być bardzo ważnym czynnikiem wyznaczającym skuteczność i efektywność tego procesu. Potwierdzają to rezultaty większości dotychczasowych badań, w których zastosowano połączenie samooceny studenta, wzajemnej oceny i wspólnej, dokonywanej przy współpracy nauczyciela akademickiego i studentów:

- połączone stosowanie samo-, wzajemnej i wspólnej oceny kumuluje walory każdej z nich, minimalizuje wady, a jednocześnie kreuje potencjał wartości dodanej;
- samoocena i wzajemna ocena mogą być stosowane w celach sumatywnych jako część wspólnej oceny, przez dostarczanie na-

uczycielowi opinii upoważniającej do wyrażenia finalnej decyzji o procesie lub wyniku;

- połączone stosowanie samo-, wzajemnej i wspólnej oceny w istotnym stopniu zwiększa samodzielność, aktywność i odpowiedzialność studentów w ocenie procesu i wyników kształcenia.

Analizowane formy oceny procesu i wyników kształcenia racjonalnie stosowane w praktyce akademickiej mogą być pomocne w rozwiązaniu problemu czasu w ocenie, co aktualnie w sytuacji licznych grup studenckich wywołuje wiele napięć i pytań o jakość kształcenia [np. Ashcroft, 1996, s. 71 i nast.]. Stosowanie wspólnej oceny, także przekazywanie studentom monitorowania ich własnej nauki poprzez częste wykorzystywanie samooceny i wzajemnej oceny przy wykorzystaniu precyzyjnych kryteriów wydaje się być pożądanym kierunkiem zmian.

Okazuje się, że stosowanie w procesie kształcenia samo-, wzajemnej i wspólnej oceny doskonalą nie tylko sam proces oceny i jego wyniki, ale w swych dalekosiężnych skutkach w bardzo istotnym stopniu wpływają na wewnętrzne czynniki wyznaczające jakość kształcenia uniwersyteckiego. Te formy oceny wychodzą naprzeciw problemom występującym w studenckiej nauce, pomagają je niwelować poprzez świadome i odpowiedzialne działania nauczycieli akademickich i studentów, odzwierciedlają autentyczne konteksty uczenia się i powodują szereg wartościowych skutków:

- wzrost świadomości jakości własnej pracy wśród studentów;
- doskonalenie atmosfery w procesie kształcenia;
- wzrost refleksji studentów nad własną nauką, osiągnięciami i zachowaniem;
- wzrost zaufania studentów do zdolności wypełniania różnych zadań;
- wzrost zaangażowania, odpowiedzialności i motywacji do nauki;
- wzrost satysfakcji studentów z własnej nauki;
- wzrost osiągnięć studentów w ocenianiu powoduje wzrost jakości własnej nauki.

Możliwe do uzyskania korzyści wynikające ze stosowania w praktyce kształcenia uniwersyteckiego analizowanych form oceny zachęcają do prób ich szerszego wykorzystywania i ewentualnych modyfikacji. Nieracjonalna wydaje się bowiem retoryka kształtowania wielostronnej aktywności jednostek, przy utrzymywaniu bierności studentów w niektórych sferach; oczekiwanie odpowiedzialności jednostek za siebie i innych, a jednocześnie ograniczanie studentom okazji do uczenia się tej odpowiedzialności;

wymaganie umiejętności współpracy w grupie w różnych, często trudnych do przewidzenia kontekstach życia społecznego i zawodowego, a jednocześnie niewykorzystywanie wszystkich okazji do kształtowania tych umiejętności w procesie kształcenia studentów.

Podejmowanie działań innowacyjnych przez nauczyciela akademickiego, poszukiwanie sposobów zwiększania skuteczności swej pracy poprzez umożliwienie wzrostu roli studentów w procesie kontroli i oceny, pozwoli na kształtowanie nowej jakości kształcenia uniwersyteckiego będącej skutkiem większej aktywności, samodzielności i odpowiedzialności studentów, a także umożliwi zmniejszanie rozbieżności między deklaracjami zawartymi w celach kształcenia i praktyką ich realizacji.

Cechy kontroli i oceny

Racjonalny proces poznawania, kontroli, analizy i oceny wyników kształcenia, niezależnie od stosowanych metod i form charakteryzuje szereg różnych właściwości, które sprawiają, że spełnia on założone funkcje.

W literaturze wymienia się wiele pożądanых cech i wymagań, które powinna spełniać kontrola i ocena. Zestaw właściwości wymaganych przez uczelnie, a także stanowiących priorytet dla nauczycieli akademickich przytaczają P. Lauvas i in. [2000, s. 94]: zgodność z prawem, wiarygodność (w odczuciu studentów, nauczycieli, władz uczelni, potencjalnych pracodawców), jednolitość warunków, obiektywizm, równoważność (zgodność wymagań wobec wszystkich), trafność (zgodność z celem), wartość kształtująca, przeźroczystość, poufność (dotycząca relacji oceniany – oceniającego), komunikatywność.

Do cech konstytutywnych nowoczesnych metod kontroli i oceny, istotnych w pracy nauczyciela K. Denek [1995, s. 80] zalicza: „obiektywność, kompletność i masowość (objęcie kontrolą wszystkich studentów w danej grupie z szerokiego zakresu programu studiów); wydzielenie najważniejszych zagadnień; odpowiedniość (dla umożliwienia korekty programu); pełna informacja (dane o wynikach poszczególnych studentów); naturalność warunków; aktywność; operatywność; ekonomiczność; walory wychowawcze”.

Tymczasem S. Fletcher [2000, s. 72] eksponuje właściwości istotne dla studenta, nauczyciela, uczelni, pracodawców i wskazuje następujące, pożądane cechy metod oceniania: przeźroczystość, trafność, rzetelność oraz cechy gromadzonych w ten sposób dowodów: trafność, autentyczność, wielostronność, wystarczająca ilość.

Właściwości oceny, szczególnie istotne z punktu widzenia powodzenia studenta w uczeniu się, jego rozwoju wymienia J. Read [1999, s. 63-65]: trafność (zgodność z założonymi celami); rzetelność rozumiana jako konsekwencja w diagnozowaniu postępów studenta w rozwoju tych zdolności, które są istotne dla uczenia się, dla rozwijania się jednostki i stałego posuwania się naprzód; wartość wychowawcza – wynika z wcześniejszych, dostarczanie stałej motywacji do uczenia poprzez poszerzanie rozumienia mechanizmów skutecznego uczenia się, wyzwianie sił motywujących, rozwijanie umiejętności samooceny; indywidualizacja, stosownie do sposobów uczenia się studentów, rozumiana jako proces, w rezultacie którego jednostki uczą się, poznają ograniczenia własnego umysłu, podejmują działania, by go kształcić i podejmują role młodszych kolegów w badaniach; odpowiednia struktura – umożliwia studentom stawianie się autentycznymi, niezależnymi jednostkami w procesie uczenia się, pozwala zarówno uczącym się i rozwijającym wolno, jak i szybko podążać naprzód według własnego tempa; odpowiedni proces – służy osiągnięciu zasadniczego celu oceny, zwiększanie powodzenia studentów w uczeniu się, w dostępie do kolejnych etapów kształcenia poprzez stałą diagnozę i rozwijanie postępów studentów.

Okazuje się, że wymieniane przez poszczególnych autorów cechy kontroli i oceny, eksponują różne ważne wymiary tego procesu, właściwości szczególnie istotne dla studentów, nauczycieli akademickich, instytucji, gremiów zewnętrznych. Podkreślić tu jednak należy, że aktualnie w kontroli i ocenie w szkolnictwie wyższym występują tendencje do eksponowania w tym procesie wzmocnienia uczenia się studentów, podczas gdy tradycyjnie skoncentrowano się na jego kontroli [np. Lauvas i in., 2000, s. 95]. Główny akcent w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia przesuwa się więc na zachęcanie, ukierunkowywanie i wzmocnianie uczenia się studentów, udzielanie pomocy w efektywnym uczeniu się, rozwijaniu ich potencjału poznawczego, ale także pozapoznawczego. Chodzi więc oto, aby wykorzystywać całą moc procesu kontroli i oceny i występującego sprzężenia zwrotnego do wspierania osiągnięć studentów w uczeniu się, zgodnie z ich własnym tempem i preferowanym sposobem. Jednocześnie coraz częściej podkreśla się potrzebę kontroli i oceny nie tylko wiedzy, ale także rzeczywistych umiejętności poznawczych i pozapoznawczych, działania, nabywania doświadczeń, wykonywania zadań przez studentów w sytuacjach pochodzących z „realnego życia” [np. Ewell, 1999, s. 154], dlatego wzrasta znaczenie zabiegów o autentyczność, wiarygodność, wielostronność, obiektywizm, trafność i rzetelność takiego oceniania. Występuje tu wiele problemów, niemniej jednak podejmowa-

nie takich prób, poszukiwanie optymalnych w tym zakresie metod i form wydaje się być powinnością uczestników procesu kształcenia, a także nakazem współczesności.

Podsumowując warto zauważyć, że w kontroli i ocenie procesu i wyników kształcenia pojawiają się tendencje wskazujące na ograniczanie funkcji selekcyjnej, a jednocześnie wzrasta znaczenie funkcji rozwojowej i społecznej, co posiada niewątpliwe skutki dla jakości kształcenia.

Kontrola i ocena jakości kształcenia uniwersyteckiego

Kontrola i ocena procesu i wyników kształcenia stanowi integralną część systemu dydaktycznego, w istotnym stopniu wpływa na jego przebieg i efekty. Dlatego „poznawanie, kontrolę, analizę i ocenę wyników kształcenia zalicza się do podstawowych komponentów optymalizacji procesu kształcenia i studiowania” [Denek, 1995, s. 88].

Przemiany w zakresie celów i wyników kształcenia uniwersyteckiego, wzrost znaczenia wartości, działania, praktyki w programach, treściach i realizacji procesu kształcenia powoduje szereg następstw dla przebiegu, przedmiotu, celów, metod, form i pożądanych właściwości procesu kontroli i oceny.

W nowocześnie organizowanym procesie kształcenia niezbędne jest sprawdzanie jego przebiegu na wszystkich etapach – wstępnym, bieżącym i końcowym. Kontroluje się więc, by racjonalnie zaprojektować proces kształcenia, rozpoznać jego przebieg i ustalić zgodność procesów kształcenia i uczenia się studentów, aby poznać wyniki kształcenia [Kruszewski, 1988, s. 219]. Każdy z wymienionych rodzajów kontroli posiada swoje znaczenie dla jakości przebiegu procesu kształcenia, a także jego wyników. Dlatego częste aktualnie występowanie w praktyce kształcenia dominacji kontroli końcowej powoduje, że nie wykorzystywane są duże możliwości ograniczania lub eliminacji błędów, problemów, braków podczas trwania procesu kształcenia, co w swych skutkach niepomierne ogranicza możliwe do uzyskania efekty.

Jednocześnie przesunięcie akcentu w procesie oceniania, z kontroli na wspieranie i wzmacnianie uczenia się studentów powoduje wzrost znaczenia funkcji rozwojowej i społecznej tego procesu, przy ograniczaniu funkcji selekcyjnej. Rozwijanie w ten sposób możliwości tkwiących w uczeniu się studentów powoduje wzrost jakości procesu i wyników kształcenia.

Wielostronny rozwój studentów, potrzeba integralnej realizacji celów kształcenia w sferze poznawczej i pozapoznawczej powoduje, że poszerza

się przedmiot kontroli i oceny o właściwości, które trudno operacjonalizować i przekonywująco oceniać. Dodatkową trudnością jest brak jednoznaczności terminologicznej w określaniu pożądanych wyników kształcenia. Dlatego tak ujęte cele kształcenia uniwersyteckiego, chociaż wynikają z aktualnych potrzeb jednostki i społeczeństwa stają się swoistym wyzwaniem dla procesu ich kontroli i oceny. Niezbędne są więc różnorodne metody poznawania, kontroli, analizy i oceny wyników kształcenia, umożliwiające rozpoznawanie wiedzy, umiejętności i postaw w sferze poznawczej, ale także afektywnej, emocjonalnej, społecznej i innych.

Potrzeba stosowania różnorodnych metod w procesie kontroli i oceny zachęca także do wykorzystywania zróżnicowanych jej form. Bardzo wartościowe skutki zapewnia współuczestnictwo studentów w ocenianiu, a więc wykorzystanie tu walorów samooceny, wzajemnej oceny, podczas której studenci oceniają się nawzajem, a także dokonywanie wspólnej oceny przez studentów i nauczyciela. Okazuje się, że aktywna współpraca studentów i nauczycieli akademickich w procesie poznawania, kontroli, analizy i oceny jest nie tylko ważnym czynnikiem wyznaczającym skuteczność i efektywność tego procesu, ale także przyczynia się do podnoszenia jakości kształcenia.

VI

Ewaluacja efektów kształcenia i akredytacja

Jak już sygnalizowano, w ujęciu pedagogicznym jakość kształcenia uniwersyteckiego, to suma pozytywnych cech procesu dydaktycznego będących rezultatem współdziałania nauczycieli i studentów w formułowaniu celów kształcenia, których źródło stanowią wartości konstytutywne uniwersytetu, procesu i warunków ich realizacji, stopnia ich osiągnięcia, dokonywania ewaluacji działań podejmowanych przez uczestników procesu kształcenia i wypełniania standardów akredytacji uniwersyteckiej.

Z przyjętej definicji wynika, że oprócz czynników warunkujących jakość kształcenia uniwersyteckiego, istotne znaczenie dla uzyskiwanych efektów posiada dokonywanie ewaluacji działań podejmowanych przez uczestników procesu kształcenia, a także stała troska o zapewnianie standardów akredytacji. W ostatnich latach potrzeba ewaluacji działań podejmowanych w procesie kształcenia, ich doskonalenia, a także zapewniania jakości kształcenia uniwersyteckiego wynika z rozwoju rynku edukacyjnego, wzrostu odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa za wypełnianie swych funkcji, a także coraz częściej z dążenia do osiągnięcia lub zapewniania najwyższej jakości usług edukacyjnych.

Pojęcie, cele i rodzaje ewaluacji

Ewaluacja jest czasem, niesłusznie utożsamiana z ocenianiem i jak podkreśla H. Mizerek [2002, s. 15; 1997, s. 7] „trzeba się od tego uwolnić”. Są to terminy o odmiennym znaczeniu i wielu autorów jednoznacznie odróżnia je, podkreślając, że w procesie kształcenia ocenianie jest

procesem wnioskowania o uczeniu się i postępach studentów, a ewaluacja to proces wartościowania skuteczności działań podejmowanych w procesie kształcenia oraz ich modyfikacji [np. Cotton, 1995, s. 5].

Ewaluacja jest pojęciem bardzo złożonym, o szerokim i wieloaspektowym znaczeniu. Z definicji słownikowych wynika, że ewaluacja (*evaluation*) „to stwierdzanie lub ustalanie ilości i/lub wartości; osądzanie i/lub szacowanie wartości” [COLLINS CONCISE..., 1990, s.278]; „oszacowanie, określenie wartości” [SŁOWNIK WYRAZÓW..., 2000, s.316].

Szeroki zakres pojęciu ewaluacji przypisuje B. Thackwray [1997, s.4] wskazując, że w jego polu znaczeniowym zawiera się „poznawanie i ustalanie tego co robimy, a jeśli to, co robimy jest wartościowe i jeśli wykonujemy to dobrze, to jak możemy robić to lepiej”.

Ewaluacja ma wielowymiarowe zastosowanie, może być dokonywana w różnych dziedzinach rzeczywistości, w ekonomii, technice, przemyśle, medycynie, handlu, a także w edukacji. Jej przedmiotem może być szkoła jako organizacja, system dydaktyczny, program kształcenia, działanie, projekt.

Ewaluacja „jest przejawem zamierzonej odpowiedzialności, ocenianiem tego, co dobre” podkreślają P. Hernon i D. Nitecki [1999, s.429]. Polega na porównywaniu aktualnych osiągnięć organizacji z pewnymi oczekiwaniami lub standardami. Zawiera gromadzenie informacji lub dowodów o osiągnięciach organizacji, ich analizę i porównywanie z pewnym zestawem kryteriów. Komponentem ewaluacji jest orzekanie o tym, które kryteria aktualnie spełnia organizacja.

Ewaluacja systemu dydaktycznego to zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach wdrażania tego systemu w celu jego ulepszenia lub podjęcia decyzji o dalszym stosowaniu [Korporowicz, 1997].

Z kolei J. Jablecka [1995, s.8] przytaczając ustalenia E. Quade wskazuje, że ewaluacja „definiowana jest jako próba określenia, w jakim stopniu rzeczywiste działanie lub program odpowiada zakładanym działaniom lub programom”.

Ewaluacja w ujęciu K. Aspinwall i in. [1997, s.32] obejmuje „wydawanie opinii o wartości działania poprzez systematyczne, jawne zbieranie i analizowanie o nim informacji w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości”. Jest „kompleksowym badaniem konkretnego projektu lub serii zdarzeń w określonym czasie, pod względem ich sprawności, skuteczności oraz jakości” [Hitchcock, Hughes, 1997,s.90].

Szerokie rozumienie ewaluacji w procesie kształcenia eksponuje B. Thackwray [1997, s.3] – „to mierzenie zmian w obszarze postaw,

zachowań, wiedzy, umiejętności, w sferze finansowej, także funkcjonalnej, w zakresie skuteczności wypełniania obowiązków, pełnienia ról, funkcji”.

Natomiast I. L. Goldstein [1993, za: Thackwray, 1997, s.4] podkreśla, że „ewaluacja w procesie kształcenia, to systematyczne gromadzenie informacji opisowych i wartościujących, niezbędnych do podejmowania efektywnych decyzji dotyczących wyboru, zastosowania, wartościowania i modyfikacji różnych działań”. Jednocześnie K. Ashcroft i D. Palacio [1996, s.93] przyznają, że „ewaluacja to proces, w rezultacie którego jest oceniana skuteczność interwencji edukacyjnych”.

Nieco odmienne ujęcie analizowanego pojęcia proponuje A. Brzezińska [2000, s.94], przyjmując, że ewaluacja „to proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów”.

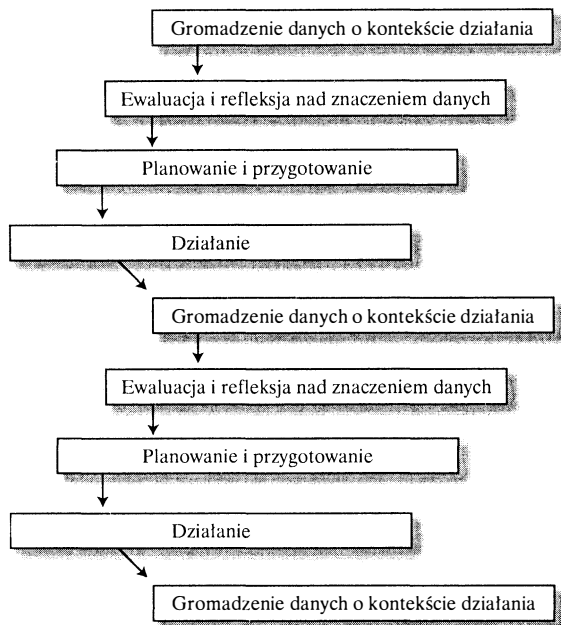
Poddając analizie przedstawione definicje przyjęto, że ewaluacja, to systematyczne gromadzenie informacji o charakterze opisowym i orzekającym, dotyczących skuteczności działań podejmowanych w procesie kształcenia w celu porównywania aktualnych osiągnięć z oczekiwanymi, ich wartościowania, doskonalenia podejmowanych działań oraz dokonywania oceny skuteczności zastosowanych modyfikacji.

Warto zauważyć, że ewaluacja w kształceniu jest specyficznym procesem, który charakteryzuje praktykę refleksyjnego działania. Umożliwia gromadzenie materiału do refleksji, dowodów wspierających dokonywanie zmian w działaniu, wymaga wprowadzania modyfikacji, oceny ich skuteczności i w ten sposób kształtuje otwartość umysłu i odpowiedzialność refleksyjnego praktyka. Dlatego słuszne wydaje się przedstawienie ewaluacji procesu kształcenia w modelu refleksyjnego działania (rysunek 5).

Ewaluacji procesu kształcenia dokonuje się tu poprzez gromadzenie danych o kontekście działania, co prowadzi do refleksji nad znaczeniem zebranych danych, z kolei następuje planowanie, przygotowanie zmian i działanie. Aby zakończyć ten cykl ewaluacja ponownie ma miejsce, w tym czasie jest oceną skuteczności działania, początkuje kolejny cykl refleksji, planowania, przygotowania zmian i działania.

Ten model refleksyjnego działania ściśle wiąże się z badaniami w działaniu [np. Rutkowiak, 1994, s.294-295], jak również z etapami badań rozwojowych [Palka, 1989, s. 101-102]. Badania te wymagają sięgania do praktyki, koncentrują się na jej doskonaleniu, wprowadzaniu zmian, innowacji, ich wartościowaniu i weryfikacji. Ich podstawą jest przekona-

Rysunek 5. Ewaluacja procesu kształcenia – model refleksyjnego działania



Źródło: K. Ashcroft, D. Palacio [1996, s.94].

nie, że praktyk jest najbardziej kompetentną osobą wyznaczającą centrum ewaluacji, kontrolującą przebieg i interpretującą rezultaty uzyskanych danych.

Dokonywanie ewaluacji procesu i wyników kształcenia w uniwersytecie wymaga odnoszenia się do szerokiego audytorium społecznego o zróżnicowanych potrzebach i zainteresowaniach, do którego należą studenci, rodzice, pracodawcy, gremia profesjonalne, państwo, członkowie wspólnoty akademickiej – nauczyciele i badacze różnych dyscyplin, władze uczelni, pracownicy administracyjni. Każda z tych grup, o zainteresowaniach usytuowanych w różnych obszarach, m.in. w badaniach, w ekonomii, w skuteczności i odpowiedzialności instytucji osadzona jest w pewnym systemie wartości, charakteryzuje się różnymi potrzebami i priorytetami w procesie ewaluacji. Studenci, rodzice i pracodawcy posiadają pewne

wspólne dążenia, oczekiwania i kryteria sukcesu, ale także i takie, które są rozbieżne. Nauczyciele akademicy i zarządzający uniwersytetem na różnych poziomach również preferują własne cele, kryteria powodzenia i oczekiwania. Podobnie, instytucje finansujące i kontrolujące wykonanie usługi edukacyjnej przejawiają szczególne potrzeby. Każda z tych grup wyznacza odmienne cele ewaluacji kształcenia, jest zainteresowana szczególnym jej rodzajem, przedmiotem, kryteriami, formą danych itp. [np. Thackwray, 1997, s.35; Ashcroft, Palacio, 1996, s.93; Barnett, 1994a, s.165]. W związku z tym przy podejmowaniu ewaluacji istotne jest kto (osoba, grupa, instytucja) i w jakim celu podejmuje te działania.

Wyróżnia się trzy główne zestawy celów ewaluacji odzwierciedlających korzyści różnych, wskazanych wyżej grup zainteresowanych efektami kształcenia: polityczne, biurokratyczne i rozwojowe [Ashcroft, Palacio, 1996, s. 104-106].

Podstawowym motywem realizacji politycznych celów ewaluacji jest dążenie do zapewnienia, że realizowane są ogólne kierunki polityki edukacyjnej państwa. Instytucje państwowe i inne agendy finansujące edukację wykorzystują ewaluację jako główne narzędzie polityczne wpływające na system edukacji jako całość, np. poprzez ustalanie wskaźników osiągnięć jako stosownych kryteriów sukcesu i własną ich interpretację w celu sterowania finansowaniem, poprzez określanie elementów systemu edukacyjnego będących przedmiotem ewaluacji w celu wpływu na zachowania osób, grup i instytucji.

Ustalone wcześniej wskaźniki osiągnięć i ich kryteria mogą powodować, że ewaluacja efektów kształcenia dostarcza raczej pożądaných wyników, uytuowanych w wybranych obszarach niż ujawnia rzeczywistą skuteczność i efektywność realizowanej polityki edukacyjnej.

Drugi główny zestaw celów ewaluacji kształcenia, to cele biurokratyczne. Administracja na poziomie rządowym i uczelnianym wymaga danych z ewaluacji do różnych celów: głównie w celu porównywania funkcjonowania poszczególnych instytucji (uczelni, wydziałów, instytutów) z innymi w celu informowania organów finansujących lub dokonujących podziału środków finansowych, łączących finansowanie z jakością kształcenia, jak również w celach sprawozdawczych.

Rezultatem ewaluacji efektów kształcenia przeprowadzanej w celach biurokratycznych są względnie proste dane liczbowe. Wiele z takich danych jest corocznie publikowanych i jest źródłem pożytecznych informacji. Poddając je interpretacji trzeba jednak mieć świadomość ich ograniczeń. Kompleksowe dane jakościowe mogłyby dostarczać pełniejszego

obrazu realiów instytucjonalnej jakości kształcenia, a w szczególności różnic w misjach uczelni i warunkach funkcjonowania.

Trzeci zestaw celów ewaluacji efektów kształcenia, to cele rozwojowe: doskonalenie planowania, organizacji, przebiegu procesu kształcenia i jego wyników, personalnej i zespołowej efektywności i profesjonalizmu, badanie różnorodnych problemów nauczycieli akademickich i studentów występujących w procesie kształcenia i studiowania. Osiąganie tego rodzaju celów jest szczególnie istotne z punktu widzenia uczestników procesu kształcenia i w kolejnym podrozdziale będzie przedmiotem szczegółowej analizy.

Scharakteryzowane zestawy celów ewaluacji efektów kształcenia są propozycją ich ogólnej struktury, nie mają charakteru rozłącznego, nawzajem się uzupełniają i posiadają punkty zbieżne, w ich ramach wyodrębnia się szereg celów szczegółowych o zróżnicowanym zakresie i poziomie usytuowania, a także takie, które odzwierciedlają specyficzne potrzeby poszczególnych grup zainteresowanych efektami kształcenia.

Wielość formułowanych celów ewaluacji kształcenia wyznacza szereg jej rodzajów. Najczęściej występujący podział uwzględnia dwa podstawowe jej rodzaje:

- wewnętrzna – dokonywana przez osoby lub grupy zatrudnione w danej uczelni w celu wzrostu efektywności jej funkcjonowania;
- zewnętrzna – dokonywana przez niezależnych, zewnętrznych specjalistów w celu zwiększenia wiarygodności danych dotyczących funkcjonowania uczelni;

W ramach wyżej wymienionych można wyróżnić szereg innych rodzajów ewaluacji kształcenia [Thackwray, 1997, s.36]:

- zgodności – np. badanie spełniania przez uczelnię wymagań prawnych, branżowych, instytucjonalnych;
- kryterialna – skoncentrowana na kryteriach, np. jakości kształcenia, zadowolenia różnych grup zainteresowanych efektami kształcenia;
- rozwojowa – badanie planowania i przebiegu procesu kształcenia przez jego uczestnika lub uczestników;
- ukierunkowana na konkretny cel – np. badanie sposobów oceniania osiągnięć studentów;
- longitudinalna – badanie uczestników oraz procesu kształcenia przez pewien okres, np. analiza udziału studentów w programach wspierających badania naukowe oraz wpływu takich działań na wzrost osiągnięć studentów;

- normatywna – np. porównywanie osiągnięć w danym obszarze w różnych uczelniach;
- uczestnicząca – odwołująca się do bezpośredniego zaangażowania członków grupy, np. wzajemna obserwacja uczestników podczas procesu kształcenia;
- procesualna – badanie codziennych problemów występujących w procesie kształcenia, np. efektywności działań wspierających przebieg procesu kształcenia;
- zapewniająca jakość – badanie wykazujące np. czy przyjęte standardy są systematycznie zapewniane.

Przedstawiony wykaz wzbogaca ewaluacja kształtująca, będącą wartościowaniem przebiegu procesu kształcenia w celu jego modyfikacji i doskonalenia oraz ewaluacja sumatywna, której celem jest wartościowanie końcowych wyników kształcenia, a także dostarczanie informacji wspomagających ewaluację formatywną, kształtującą [np. Ashcroft, Palacio, 1996, s. 102; Barnet, 1994a, s. 165; Proces, 1986, s. 107-108].

Podobne rozróżnienie rodzajów ewaluacji proponuje A. Brzezińska [2000, s. 95-96] podkreślając, że ewaluacja – i wewnętrzna, i zewnętrzna może mieć dwojaki charakter. Ewaluacja reaktywna może być dokonywana po zakończeniu jakiegoś cyklu działania, kiedy to zebranych informacji nie można już wykorzystać do udoskonalenia tego, co się zdarzyło, jest więc swoistym „podsumowaniem” zakończonego działania i dostarcza wniosków dla przyszłych działań. Z kolei ewaluacja proaktywna (lub formatywna) musi być dokonywana w trakcie realizacji danego kursu, np. kilka razy w semestrze i umożliwia na bieżąco wykorzystywanie zgromadzonych informacji do korekty podejmowanych działań.

Analiza wymienionych rodzajów ewaluacji wskazuje, że ich różnorodność uzależniona jest od tego, kto i w jakim celu dokonuje ewaluacji, co jest jej przedmiotem, jakie stosuje się kryteria, sposoby gromadzenia i wykorzystania danych. Racjonalne dokonywanie każdego rodzaju ewaluacji powoduje w swych skutkach podnoszenie jakości działań w procesie kształcenia, posiada ogromne znaczenie pedagogiczne, społeczne i ekonomiczne [np. Krajewska, 2001d]. Różnym osobom, gremiom i instytucjom dostarcza informacji wspomagających zrozumienie procesu kształcenia i uczynienie go bardziej racjonalnym, efektywnym i ekonomicznym.

Z punktu widzenia pedagogicznego szczególne znaczenie dla doskonalenia działań podejmowanych w procesie kształcenia ma dokonywanie ewaluacji wewnętrznej przez uczestników procesu dydaktycznego – nauczycieli akademickich i studentów, i ten rodzaj ewaluacji jest przedmiotem dalszych analiz.

Uczestnictwo nauczyciela i studentów w ewaluacji wewnętrznej procesu i wyników kształcenia

Jakość kształcenia uniwersyteckiego warunkuje szereg czynników, nie jest możliwa do osiągnięcia w sensie absolutnym, jest stałym dążeniem, wymaga ciągłej ewaluacji, doskonalenia działań podejmowanych w procesie kształcenia, jak również po jego zakończeniu. Szczególnie wartościowa w skutkach jest aktywność w tym zakresie samych uczestników procesu kształcenia – nauczyciela akademickiego i studentów, którzy poprzez bezpośrednie, partnerskie i odpowiedzialne relacje poznają się nawzajem, rozpoznają swoje zalety i niedoskonałości, mają możliwość nie tylko sprecyzowania trudności występujących w procesie kształcenia, ale także ich eliminacji lub ograniczania, co w istotnym stopniu wpływa na doskonalenie procesu i wyników kształcenia.

Ewaluację procesu i wyników kształcenia dokonywaną przez uczestników procesu dydaktycznego określają jej cele, przedmiot, rodzaj działań podejmowanych przez nauczyciela i studentów, a także wykorzystywane techniki i narzędzia gromadzenia danych.

Cele i przedmiot ewaluacji wewnętrznej

Podstawowe znaczenie w ewaluacji dokonywanej przez nauczyciela akademickiego i studentów w procesie kształcenia posiadają cele rozwojowe. Wspólnym dążeniem staje się tu rozwijanie i doskonalenie wzajemnych relacji, wartościowanie skuteczności własnej pracy, zmierzanie ku doskonaleniu planowania i przebiegu procesu kształcenia, jego warunków, uzyskiwanych efektów, badanie problemów występujących w procesie kształcenia, stosunku nauczycieli akademickich i studentów do wykonywanych zadań, ich wrażliwość, odpowiedzialność i personalne standardy, ale także realizowanie potrzeb innych gremiów zainteresowanych efektami kształcenia [np. Thackwray, 1997, s. 37-39; Ashcroft, Palacio, 1996, s. 93-109 i inni].

Warto zauważyć, że realizacja celów rozwojowych w ewaluacji wymaga pewnych, pożądaných właściwości charakterystycznych nauczyciela akademickiego i studentów, wśród których podstawowe, to odpowiedzialność, uczciwość, współpraca, autentyczna chęć doskonalenia własnych działań. Podobną opinię wyrażają K. Ashcroft i D. Palacio [1996, s. 106] stwierdzając, że „potrzebne jest tu założenie, że nauczyciel akademicki jest kompetentny, ma dobre zamiary, jest autentycznie, osobiście zaintereso-

wany doskonaleniem procesu i wyników kształcenia studentów, inaczej bowiem byłby narażony na utratę źródeł finansowania lub perspektyw awansu”. Wydaje się także, że przebieg procesu kształcenia jest bardziej efektywny, gdy poprzedza go zaplanowanie przez nauczyciela doskonalenia własnych osiągnięć w celu doskonalenia rezultatów pracy swoich studentów, przez co potwierdza on także własny profesjonalizm.

Realizacja celów rozwojowych w ewaluacji bazuje na uczciwości, zależy od odpowiedzialności i wiary w to, że jeśli nauczyciel akademicki i studenci uczestniczą w ewaluacji ich własnych doświadczeń i działań, to będą poszukiwali o nich rzetelnych informacji i wykorzystywali je w sposób konstruktywny, twórczy, umożliwiający autentyczne doskonalenie się nie tylko we własnym interesie, ale także z perspektywy korzyści innych gremiów zainteresowanych efektami kształcenia. Celem ewaluacji dokonywanej przez nauczyciela akademickiego i studentów w procesie kształcenia jest wartościowanie i doskonalenie skuteczności działań podejmowanych w procesie kształcenia dotyczących jego planowania, organizacji i przebiegu, a także uzyskiwanych efektów. Dlatego przedmiotem ewaluacji są tu:

- cele kształcenia;
- planowanie i przebieg procesu kształcenia, jego warunki;
- uzyskiwane wyniki.

Podjęcie ewaluacji przez nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia wymaga określenia jej celu, sprecyzowania trudności lub problemów, które będą jej przedmiotem, określenia specyficznych, koniecznych zmian, wprowadzenia tych zmian poprzez modyfikację działań lub zasobów oraz wartościowania trafności i skuteczności tych udoskonalień [np. Thackwray, 1997, s. 81-82; Ashcroft, Palacio, 1996, s. 96-97].

Ewaluacja celów i programu kształcenia może być dokonywana na różnych poziomach, na poziomie pojedynczych zajęć, pewnego ich cyklu, a także na poziomie całego programu przedmiotu. Ewaluacja celów kształcenia zależy od sformułowania ich w sposób obserwowalny i testowalny, ujęcia w postaci celów operacyjnych, wyrażających działanie. Poprawne ujęcie celów kształcenia na etapie ich formułowania warunkuje ich ewaluację, np. cel kształcenia sprecyzowany następująco: „rozwijanie umiejętności komunikacyjnych studentów” byłby zbyt nieprecyzyjny jako podstawa do ewaluacji. Takie jego ujęcie powoduje, że trudno byłoby określić, czy student ten cel osiągnął lub nie. Bardziej stosownym celem mógłby być następujący: „przedstawić raport z badań stosując wymagania przedmiotu studiów”.

Obszernym przedmiotem ewaluacji dokonywanej przez nauczyciela akademickiego jest wartościowanie planowania i przebiegu procesu kształcenia, jego warunków. Obiektem zainteresowań nauczyciela mogą być pojedyncze zajęcia lub cały ich cykl. Uwaga nauczyciela jest skoncentrowana na skuteczności i jakości interakcji zachodzących w procesie kształcenia, a więc na działaniach podejmowanych przez niego, ale także przez studentów. Przedmiotem zainteresowania nauczyciela jest m.in. zgodność przebiegu procesu kształcenia z wcześniejszym planowaniem, warunki realizacji celów kształcenia, związki między stosowanymi metodami kształcenia, kontroli i oceny a zaangażowaniem studentów w wypełnianie zadań, problemy występujące w procesie kształcenia, skuteczność sprzężenia zwrotnego, nabywanie pożądanych umiejętności przez studentów, ich opinia o programie kształcenia, problemach w jego opanowywaniu, a także satysfakcji z realizowanych zajęć.

Ewaluacja wyników uzyskiwanych w procesie kształcenia może być dokonywana przez nauczyciela po realizacji jednego albo kilku zajęć lub też po zakończeniu całego programu. Przedmiotem zainteresowań jest stopień osiągnięcia celów kształcenia i rodzaj uzyskanych wyników. Wyniki, które powinni osiągnąć studenci po zrealizowaniu programu, powinny być przed jego rozpoczęciem skonkretyzowane przez nauczyciela i precyzyjnie przedstawione studentom, wyznaczają bowiem ich dążenia podczas realizacji programu kształcenia i kompetencje, które powinny być ich skutkiem. Zgromadzone informacje stają się przedmiotem wartościowania jakości programu kształcenia i mogą wyznaczać kierunki jego doskonalenia.

Przedmiotem ewaluacji dokonywanej przez studentów jest wartościowanie działań podejmowanych w procesie kształcenia przez nauczyciela, ale także przez studentów. Może być ona dokonywana po każdym zajęciach, pewnym ich cyklu lub na zakończenie. Jej przedmiotem jest efektywność pracy dydaktycznej nauczyciela, sposób formułowania celów kształcenia, posiadane kompetencje intelektualne i pozaintelektualne, organizacja zajęć, wykorzystywane metody kształcenia i środki, atmosfera i satysfakcja z zajęć, poziom merytoryczny, przydatność, metody kontroli i oceny, zaangażowanie w proces kształcenia, entuzjazm, stosunek nauczyciela do studentów, zapewnianie sprzężenia zwrotnego, otwartość na potrzeby studentów [np. Harvey, 2003, s.3; Brzezińska, 2000, s. 126 i nast.; Patrick, Smart, 1998, s.165]. Przedmiotem ewaluacji dokonywanej przez studentów jest także samoocena własnego uczestnictwa w zajęciach.

Ewaluacja procesu i wyników kształcenia podejmowana przez nauczyciela i studentów może przyjmować różnorodne formy. Szczególnie znacze-

nie dla doskonalenia przebiegu procesu i wyników kształcenia uzyskiwanej jakości, ma stała troska nauczyciela o autentyczne sprzężenie zwrotne od studentów, które to zapewnia bardzo szybką ewaluację skuteczności działań podejmowanych przez nauczyciela.

Ewaluacja pracy własnej przez nauczyciela – rola sprzężenia zwrotnego i refleksji

Ewaluacja może być częścią lub całością realizowanego codziennie procesu kształcenia przez nauczyciela akademickiego. Jej dokonywanie dostarcza informacji zapewniających racjonalne i skuteczne postępowanie w kolejnych krokach w procesie kształcenia. Umożliwia nauczycielowi dostrzeżenie, gdzie, w którym miejscu znajdują się studenci w procesie kształcenia, jakie występują problemy, jakie działania powinien podjąć, a także jakie są realne szanse osiągnięcia przez studentów założonych celów kształcenia.

Podstawowe znaczenie w ewaluacji efektywności działań podejmowanych przez nauczyciela w procesie kształcenia, w precyzyjnym rozpoznawaniu występujących tu problemów własnych i trudności studentów oraz ich eliminacji lub ograniczaniu ma wykorzystywanie przez nauczyciela możliwości tkwiących w autentycznym, skutecznym sprzężeniu zwrotnym.

Sprzężenie zwrotne w ujęciu cybernetycznym, „to uzależnienie działania na pewne zjawisko od zmian zachodzących w tym zjawisku; oddziaływanie skutku na przyczynę” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s.289]; w psychologii, „to wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch układów, warunkujące zmiany w ich stanach, o zwrotach zgodnych – dodatnie lub przeciwnych – ujemne” [Szewczuk, 1979, s.277]. W pedagogice natomiast, to wzajemne oddziaływanie uczestników procesu kształcenia i wychowania. „Istotą jest tu informacja, którą uzyskuje nauczyciel o zachowaniu się względnie działaniu uczniów / studentów i na jej podstawie może dokonać pożądaných zmian w swoim postępowaniu, aby uzyskać określone zachowanie lub działanie zmierzające do realizacji założonego celu” [Berezowski, Pólturzycki, 1975, s.46].

Sprzężenie zwrotne pełni szczególnie ważną rolę w kształceniu. Jest oddziaływaniem, poprzez które uzyskujemy reakcję innych na nasze działania i osiągnięcia, które umożliwia nam refleksję, zastanowienie się i doskonalenie. Skuteczność wzajemnych oddziaływań zależy od naszej chęci poznawania innych, ich problemów i trudności, znajomości tego, jacy są inni ludzie, co odczuwają. Dlatego ogromne znaczenie w procesie kształcenia ma podejmowanie prób rozumienia innych, ich obserwacji, analizy

zachowań i prób ich wyjaśnienia, albowiem zwiększa to wzajemne rozumienie, a tym samym powoduje podnoszenie jakości tego procesu i używanych wyników.

Szczególne znaczenie sprzężenia zwrotnego w kształceniu studentów wyeksponowali w połowie lat 80. autorzy amerykańskiego raportu o szkolnictwie wyższym INVOLVEMENT IN LEARNING, którzy odwołując się do prac cenionego pedagoga A. Astina wskazali trzy zasadnicze warunki osiągnięcia doskonałości w tym obszarze [za: Cross, 1999, s. 40]:

- utrzymywanie wysokich oczekiwań wobec osiągnięć studentów,
- wspieranie aktywnego uczestnictwa studentów w uczeniu się,
- zapewnianie pożytecznego oceniania i sprzężenia zwrotnego.

Wzrost rangi sprzężenia zwrotnego między nauczycielem akademickim i studentami w ostatnich latach jest skutkiem postępujących przemian w systemie kształcenia [np. Półturzycki, 2001a, s. 59; Reigeluth, 1999, s. 19], których przejawem jest, jak już sygnalizowano, przejście od kształcenia kierowanego przez nauczyciela, jego aktywności, inicjatywy, kontroli, odpowiedzialności do kształcenia kierowanego przez uczących się lub wspólnie z nauczycielem, wspólnej aktywności, inicjatywy, kontroli, odpowiedzialności. Zwiększenie aktywności i samodzielności studentów w procesie kształcenia wymaga podnoszenia jakości sprzężenia zwrotnego między wszystkimi uczestnikami tego procesu, a przede wszystkim między nauczycielem akademickim i studentami.

Odpowiedzialny nauczyciel musi dostrzegać potrzebę systematycznego sprzężenia zwrotnego, ponieważ zapewnia mu informacje o przebiegu procesu kształcenia, a także wskazuje na niezbędne w tym zakresie zmiany lub korekty, zwiększające efektywność jego pracy. W trosce o skuteczne wypełnianie swej roli, w zależności od sytuacji, jego powinnością jest prowokowanie sprzężenia zwrotnego, odbiór i możliwie szybka, życzliwa reakcja na wszystkie werbalne i pozawerbalne sygnały pochodzące od studentów. Jednocześnie powinnością odpowiedzialnego studenta jest przyczynianie się do skutecznego sprzężenia zwrotnego, szczerzej wymiany myśli i odczuć, niezależnie od występujących czasem wewnętrznych zahamowań, które nauczyciel powinien zauważać i umiejętnie niwelować.

Systematyczna ewaluacja efektywności działań podejmowanych przez nauczyciela w procesie kształcenia poprzez wykorzystanie sprzężenia zwrotnego powoduje doskonalenie osiągnięć zarówno studentów, jak i nauczyciela. W praktyce akademickiej sprzężenie zwrotne często kończy się doskonaleniem procesu kształcenia i jego wyników, występujących relacji, ale również często jego skutki nie spełniają takich oczekiwań.

Wiele czynników warunkuje skuteczność sprzężenia zwrotnego między nauczycielem i studentami w procesie kształcenia. Wydaje się jednak, że szczególnie znaczące są następujące [Krajewska, 2003g, s. 209]:

- sprzężenie zwrotne wymaga informacji, która jest rozumiana przez studenta / odbiorcę. Wzajemne oddziaływanie uczestników procesu kształcenia bardzo często jest dialogiem, w którym głównym sposobem przekazu informacji jest język, jako naturalny środek porozumiewania się, chociaż występują również i inne sposoby komunikacji informacji, np. gesty, mimika, sposób zachowania, brzmienie głosu. Jeśli sprzężenie zwrotne następuje w języku, terminologii, czy też postaci, która nie jest rozumiana przez odbiorcę, to jego skuteczność jest znikoma. Podobny skutek występuje również wówczas, gdy nadawca przekazuje w krótkim czasie bardzo wiele informacji, co powoduje u odbiorcy stan określany przez psychologów jako tzw. „ślepienie umysłowe” i utrudnia próby ich asymilacji;
- sprzężenie zwrotne wymaga aktywności, otwartości i współpracy studenta / odbiorcy. Nastawienie na współdziałanie z nadawcą, szczere precyzowanie przedmiotu trudności lub wątpliwości powoduje wzrost skuteczności wzajemnych oddziaływań;
- sprzężenie zwrotne jest najskuteczniejsze, jeśli następuje natychmiast;
- sprzężenie zwrotne nie jest skuteczne, jeśli nauczyciel / nadawca nie wie jakie podjąć działanie, aby je doskonalić;
- sprzężenie zwrotne jest bardziej skuteczne, jeśli może być uogólnione. Przekazanie przez nauczyciela / nadawcę informacji zwrotnej, przedstawienie pewnych sugestii, próba wyjaśnienia powstałego problemu jest bardziej efektywna, gdy sytuuje ten problem w kontekście określonej koncepcji lub teorii, które sugerują wykorzystanie tego w innej sytuacji;
- sprzężenie zwrotne jest bardziej skuteczne, jeśli nie tylko ułatwia uczenie się przydatnych koncepcji lub teorii, ale także pomaga studentom rozwijać umiejętności lub sposoby planowania i działania, które będą pomocą i ułatwieniem w dalszej nauce;
- sprzężenie zwrotne spełni oczekiwania, jeśli nauczyciel / nadawca wykazuje motywację do doskonalenia swych działań. Z badań amerykańskich wynika [McKeachie, 1999, s. 59], że nauczyciele oceniani przez studentów przeciętnie, najczęściej doskonalią swe oddziaływanie w rezultacie sprzężenia zwrotnego. Natomiast nauczyciele otrzymujący niskie oceny wykazują tendencje do niedoskonalenia się. Ich stosunek do zajęć dydaktycznych charakteryzuje wysoki poziom niepokoju i przekonanie, że studenci

ich nie akceptują i dlatego w procesie kształcenia posługują się głównie metodami, które ograniczają ich interakcje ze studentami i często podkreślają, że są przede wszystkim pracownikami naukowymi.

Wynika stąd, że skuteczność sprzężenia zwrotnego, osiągnięcie założonego przez nauczyciela celu, a więc uzyskanie informacji o stanie procesu kształcenia, występujących tu problemach i trudnościach, wprowadzenie odpowiednich modyfikacji warunkuje szereg czynników zależnych od nauczyciela, ale także od studentów.

Bardzo pożądanym następstwem skutecznego sprzężenia zwrotnego jest wystąpienie refleksji zarówno u nauczyciela, jak i u studentów.

Refleksja, „to głębsze zastanowienie, zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś; myśl, wypowiedź będąca wynikiem zastanowienia się, rozmyślenia” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s. 30]. Synonimy refleksji to przemyśliwanie, rozpatrywanie, medytacja. Pojęcie to, jak zauważa M. Czerepaniak-Walczak [1997, s. 11-13] „wiąże się z ustaleniem roli i miejsca myśli wobec działania (...)”. Refleksja stanowi podstawę oceniania bieżącej praktyki ze względu na jej doskonalenie, ma charakter formatywny, kształtujący, a nie podsumowujący dotychczasowe osiągnięcia (albo niepowodzenia). Jej skutkiem jest doskonalenie praktyki. Chociaż jak podkreśla wspomniana autorka, tak rozumiana refleksja jest wpisana w profesjonalną rolę nauczyciela, który „nie tylko myśli o tym, co i jak robi, robił lub będzie robił (refleksja nad działaniem), ale myśli o tym w czasie, kiedy to robi, działa (refleksja w działaniu)” [M. Czerepaniak-Walczak, 1987, s. 13] to wydaje się, iż kształtowanie i rozwijanie w procesie kształcenia tego rodzaju refleksji u studentów staje się aktualnie szczególnie ważne.

Podnoszenie jakości procesu i wyników kształcenia wymaga refleksji zarówno nauczyciela, jak i studentów nad rezultatami swej pracy. Refleksja podczas działania, zatrzymanie się, podjęcie próby spojrzenia na siebie z zewnątrz i poddanie analizie uzyskiwanych osiągnięć ma zasadnicze znaczenie w doskonaleniu procesów kształcenia i uczenia się. Wymaga bowiem zastanowienia się nad tym, co czynią uczestnicy tych procesów, nad motywami i sposobami swego działania, a także nad jego skutecznością.

Dobry nauczyciel wywołuje u studentów refleksję, zastanowienie nad monitorowaniem i analizą ich działań i osiągnięć poprzez formułowanie pytań prowokujących studentów do zastanowienia się nad tym, co czynią, jakie przyjęli założenia i dlaczego, w jaki sposób zamierzają działać, także pytań wymagających od studentów dyskusji z nauczycielem, ale również

wskazujących pewne problemy, których rozwiązanie przez studentów umożliwi osiągnięcie założonych celów i wyników kształcenia. Jednocześnie zachowania studentów podczas zajęć dydaktycznych wywołują refleksję u dobrego nauczyciela, zastanowienie nad efektywnością podejmowanych działań, nad rezultatami planowania, organizacji, przebiegu i efektami procesu kształcenia, nad efektywnością zastosowanych metod i form kształcenia, a także wykorzystanych sposobów poznawania, kontroli, analizy i oceny osiągnięć uzyskiwanych przez studentów. Skutkiem takiej refleksji jest podjęcie przez nauczyciela działań mających na celu doskonalenie interakcji ze studentami, a jednocześnie własnej pracy.

A zatem nauczyciel akademicki dokonując ewaluacji własnej pracy zachowuje się jak refleksyjny praktyk, zastanawia się nad efektywnością własnego działania, ale wywołuje także refleksje studentów nad ich działaniem. Warto podkreślić, że refleksyjne działanie nauczyciela i studentów jest następstwem skutecznego sprzężenia zwrotnego w procesie kształcenia. Szczególne znaczenie dla doskonalenia procesu i wyników kształcenia posiadają specjalne techniki umożliwiające natychmiastowe, skuteczne sprzężenie zwrotne.

Interesujących propozycji w tym zakresie dostarczają doświadczenia uczelni amerykańskich, a także wieloletnie badania i praktyka akademicka K. P. Cross [1999, s. 35-46]. Wspomniana autorka wskazuje na istotne możliwości zwiększenia skuteczności sprzężenia zwrotnego podczas zajęć dydaktycznych poprzez stosowanie specyficznych „technik oceny” w postaci np. „krótkich pytań”, „przerwania wykładu” i innych, przy pomocy których zarówno nauczyciel, jak i studenci wartościują przebieg procesu kształcenia i uczenia się.

Technika „krótkich pytań” jest prostym pomysłem zapewniającym natychmiastowe sprzężenie zwrotne nauczycielowi, dostarczającym dowodów dotyczących percepcji przez studentów realizowanych treści. Jej istota polega na tym, że przed zakończeniem zajęć nauczyciel zwraca się do studentów z prośbą o napisanie krótkich odpowiedzi na następujące lub podobne im pytania:

- jaka jest najistotniejsza kwestia (problem, koncepcja), z którą zapoznałeś/eś się podczas dzisiejszych zajęć?
- jakie jest główne pytanie, które pozostaje bez odpowiedzi po dzisiejszych zajęciach?

Okazuje się, że w tej technice szczególnie ważne jest spowodowanie, by studenci uświadomili sobie ogólny obraz zajęć, istotę rzeczy, a nie szczegóły dotyczące analizowanych kwestii. Znaczące jest także sprzężenie

zwrotne od studentów do nauczyciela wskazujące na to, co nauczyciel może skorygować podczas kolejnych zajęć. Wiadomo, że studenci niewiele przyswajają, jeżeli nie nastąpi aktywne włączenie analizowanych treści do wiedzy, którą już posiadają. Niektórzy studenci bardzo rzadko poddają refleksji to, co było przedmiotem zajęć dydaktycznych, nie podejmują prób ujęcia w postaci syntezy, tego co analizowali podczas zajęć. Zajęcia kończą się, zamykają notatniki i uznają, że cokolwiek zanotowali będzie przydatne dopiero podczas egzaminu i udają się na kolejne zajęcia.

Technika „krótkich pytań” wymaga od wszystkich studentów refleksji nad tym, co było przedmiotem zajęć, przedstawienia syntezy i jej wyrażenia w kilku krótkich zdaniach, a także wskazania pozostających niejasności. Jeśli więc nawet nauczyciel zaniedbał coś istotnego w odczuciu studentów, to stosowanie takiej techniki umożliwi dokonanie korekty podczas kolejnych zajęć.

Prezentowana technika może być modyfikowana, np. w celu angażowania studentów do wzajemnego recenzowania swoich prac prezentowanych w grupach. Wówczas nauczyciel zwraca się z prośbą do studentów o udzielenie odpowiedzi na pytania:

- jakie sugestie przedstawili ci członkowie twojej grupy, które mogłyby doskonalić twoją pracę?
- jakie są twoje sugestie w stosunku do innych osób, które mogłyby doskonalić ich prace?

Warto tu zauważyć, że taka technika wymaga wystąpienia wzajemnego – koleżeńkiego sprzężenia zwrotnego. Aktualnie, w sytuacji ograniczonych jednak, w ilości i w szczegółach sprzężeń zwrotnych zapewnianych przez nauczyciela poszczególnym studentom może być to korzystne zarówno dla przekazującego, jak i odbierającego. Jednak, jak słusznie podkreśla N. Falchikov [2001, s. 249] „przekazujący sprzężenie zwrotne musi posiadać wiedzę z danego obszaru i wyrażać ją w sposób komunikatywny, ponieważ chcąc skutecznie komunikować się z odbiorcami potrzebuje również od nich sprzężenia zwrotnego”. Racjonalne stosowanie w praktyce takiej techniki wymaga również wcześniejszych ćwiczeń, które będą przydatne w uczeniu studentów recenzowania innych prac. Niewątpliwą zaletą analizowanej techniki są mniejsze bariery w zakresie statusu i autorytetu między kolegami niż jest zwykle w przypadku studenta i dającego sprzężenie zwrotne nauczyciela.

Kolejną, bardzo wartościową „techniką oceny” jest proponowaną przez K. P. Cross jest „przerwanie wykładu”. Stosowanie tej techniki wymaga przerywania wykładu i skierowania prośby do studentów, aby

zastanowili się nad tym, co robią podczas wykładu, co pomaga im lub przeszkadza w odbiorze wykładu, w rozumieniu jego treści. Studenci proszeni są o krótkie pisemne przedstawienie swych wrażeń na temat ich własnego uczenia się i w ten sposób uzyskują i przekazują sprzężenie zwrotne do nauczyciela w postaci anonimowych notatek.

Zaletą tej „techniki oceny” jest wspomaganie studentów w uczeniu się samoregulacji własnej nauki, a także aktywizowanie do jej monitorowania. Podejmowanie takich działań zwiększa skuteczność uczenia się studentów. Osoby uzyskujące powodzenie w uczeniu się, uświadamiają sobie fakt uczenia się i są zdolne nie tylko do „obserwowania siebie” podczas tego procesu, ale także do kierowania i kontroli stosowanych przez siebie strategii uczenia się. Taka technika nie tylko uczy studentów bardziej świadomego wykorzystywania czasu swej nauki, ale także informuje nauczyciela o przyczynach braku skupienia u studentów lub oderwania uwagi podczas wykładu.

Wykorzystywanie wymienionych technik w pracy nauczyciela jest przejawem dokonywania ewaluacji formatywnej, kształtującej, która umożliwia stosunkowo szybkie wykorzystanie zgromadzonych informacji do modyfikacji działań podejmowanych nie tylko przez nauczyciela, ale także przez studentów. Wiele argumentów przemawia za potrzebą szerokiego stosowania przez nauczycieli w ewaluacji własnej pracy przedstawionych tu technik doskonalących skuteczność natychmiastowego sprzężenia zwrotnego między nauczycielem i studentami w procesie kształcenia:

- są skutecznym czynnikiem wzrostu jakości procesu i wyników kształcenia;
- poprzez doskonalenie wzajemnych relacji między uczestnikami procesu kształcenia powodują doskonalenie samych uczestników;
- wywołują refleksję nauczycieli i studentów o działaniu i w działaniu;
- zwiększają aktywność i samodzielność studentów w procesie kształcenia;
- wspomagają studentów w uczeniu się samoregulacji własnej nauki, a także aktywizują do jej monitorowania, co zwiększa skuteczność uczenia się;
- angażują studentów w stawianie się bardziej świadomymi własnego uczenia się, pomagają także w dokonywaniu samooceny;
- stosowanie ich przez nauczycieli dowodzi, że posiadają wysokie oczekiwania wobec osiągnięć we własnej pracy;
- powodują kształtowanie się specyficznej więzi między nauczycie-

lem i studentami będącej rezultatem wzrostu wzajemnego rozumienia się;

- nie powodują konkurencji, ani klasyfikowania, są zwykle anonimowe.

Warto jednak zauważyć, że przedstawione techniki zapewniające w procesie kształcenia nauczycielowi akademickiemu natychmiastowe sprzężenie zwrotne od studentów, chociaż dostarczają cennych informacji umożliwiających ocenę skuteczności podejmowanych działań oraz ich modyfikację, to jednak pozyskane dane nie są kompletne ze względu na rodzaj i zakres formułowanych pytań, a także ograniczenia czasowe w sytuacji realizacji zajęć dydaktycznych. Dlatego niezbędne jest ich uzupełnianie i gromadzenie obszerniejszych opinii studentów o przebiegu procesu kształcenia poprzez wykorzystanie innych technik i narzędzi.

Ewaluacja pracy nauczycieli przez studentów

W ostatnich latach w wielu uczelniach wzrasta znaczenie opinii wyrażanej przez studentów o pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich, o organizacji, przebiegu i warunkach procesu kształcenia. W ewaluacji wewnętrznej gromadzenie takich opinii może odbywać się z inspiracji nauczyciela akademickiego i władz uczelni. Przydatność zgromadzonych informacji dla doskonalenia procesu i wyników kształcenia zależy od precyzyjnego określenia przedmiotu ewaluacji, przygotowania odpowiednich technik i narzędzi gromadzenia danych, a także racjonalnego wyważenia ich trafności i rzetelności.

Opinia studentów jest wartościowym źródłem danych o przebiegu działań podejmowanych w procesie kształcenia. Jest formą sprzężenia zwrotnego, którego nadawcami są studenci, a treścią ich odczucia i doświadczenia nabywane podczas tego procesu. Chociaż w głównej mierze jej przedmiotem jest ocena pracy dydaktycznej nauczyciela, to może także zawierać elementy samooceny studentów, dotyczące ich udziału w procesie kształcenia.

W celu gromadzenia opinii studentów wykorzystywane są różnorodne techniki i narzędzia, od bardzo nieformalnych po skategoryzowane, np. L. Harvey [2003, s.3] wskazuje następujące: nieoficjalne dyskusje lub rozmowy, oficjalne dyskusje podejmowane na forum grupy studenckiej, kwestionariusze. Znaczenie tych ostatnich eksponują J. Leckey i N. Neill [2001, s.23] wymieniając tu kwestionariusze do: ewaluacji pojedynczych zajęć, programu kształcenia, oceny przez studenta realizacji

przedmiotu i przebiegu procesu kształcenia, oceny osiągnięć w procesie kształcenia, ewaluacji zakończonego roku studiów, a także kwestionariusze dla absolwentów dotyczące satysfakcji we wszystkich wymiarach nabytych doświadczeń podczas studiów. Natomiast K. Ashcroft i D. Palacio [1996, s.122] jako najbardziej wartościowe z punktu widzenia potrzeb nauczyciela akademickiego dla ewaluacji jego pracy przez studentów uznają kwestionariusze, wywiady, analizę odpowiednich dokumentów (w tym szczególnie dzienniki uczenia się studentów, opracowania lub inne prace, o których przygotowanie wcześniej nauczyciel prosi).

Zwraca uwagę dużą różnorodność proponowanych technik i narzędzi do pozyskiwania opinii studentów. Ich źródłem jest nasilenie prac badawczych w tym zakresie w ostatnich kilkunastu latach wynikające z nasilającej się wciąż potrzeby doskonalenia procesu i wyników kształcenia w uczelniach.

W Polsce, jedną z pierwszych propozycji badania opinii studentów o sposobie prowadzenia zajęć dydaktycznych przedstawił K. Kruszewski [1988, s.293-302]. Opracowany kwestionariusz poddawany był różnym modyfikacjom, stał się wartościową podstawą dla doskonalenia własnej pracy dydaktycznej przez wielu nauczycieli akademickich wykazujących troskę o jej jakość.

W ostatnich latach wraz ze wzrostem znaczenia ewaluacji procesu i wyników kształcenia w uczelniach nastąpił na świecie i w Polsce intensywny rozwój technik i narzędzi pozyskiwania opinii o organizacji, przebiegu i warunkach procesu kształcenia. Bardzo interesujące techniki ewaluacji umożliwiające gromadzenie tego rodzaju danych od studentów, ale także od nauczyciela przedstawiła A. Brzezińska [2000, s.126-146]. Proponuje szereg niestandardowych arkuszy ewaluacyjnych do oceny przez studentów pojedynczych zajęć, także ich cyklu, jak również kwestionariusze do samooceny swego funkcjonowania podczas kolejnych zajęć. Różnorodność ich formy, wykorzystanie metafory dowodzi wielości możliwych sposobów gromadzenia danych w ewaluacji. Walorem propozycji jest różnorodność występujących tu kategorii i wyodrębnionych w nich kryteriów szczegółowych, według których studenci wyrażają swe opinie o zajęciach, np. prowadzący (tempo, organizacja czasu, kierowanie ludźmi, metody, instrukcje), uczestnicy (uwaga, aktywność, samopoczucie), wiadomości, umiejętności, materiały i warunki. Są tu także arkusze ewaluacyjne przeznaczone dla studentów i nauczyciela zawierające następujące kategorie: organizacja zajęć, klimat społeczny, poziom merytoryczny, osobiste korzyści i odpowiadające im odpowiednio zróżnicowane kryteria szczegółowe. Przedsta-

wione techniki i arkusze ewaluacyjne mogą stanowić również cenną inspirację do dalszych, niekonwencjonalnych poszukiwań.

Nieco odmienną propozycję ewaluacji pracy dydaktycznej nauczyciela przez studentów przedstawili J. Patric i R. M. Smart [1998, s. 165]. Postulują wykorzystanie w tym celu kwestionariusza zawierającego ocenę efektywności pracy nauczyciela w trzech kategoriach, z których każda ujmuje szereg kryteriów opiniowanych przez studentów według 5-punktowej skali Likerta:

- „szacunek dla studentów i traktowanie ich jak partnerów: nauczyciel traktuje studentów jak partnerów, darzy ich szacunkiem, jest elastyczny, taktowny, przystępny, rzeczywiście zainteresowany opiniami studentów, wyrozumiały, wykazuje troskę o studentów, wrażliwy na ich potrzeby, cierpliwy, życzliwy, rozwija osobiste relacje ze studentami;
- umiejętność organizacji i prezentacji: angażuje się, służy konsultacją, zapewnia pozytywne i obszerne sprzężenie zwrotne, jest dobrze przygotowany do zajęć, zorganizowany, dobrze strukturyzuje treści kształcenia, przejawia profesjonalne postawy, precyzuje cele przedmiotu i zajęć, cele i przedmiot kontroli i oceny, przedstawia treści w interesujący sposób, klarownie wyjaśnia, zawsze eksponuje ważne kwestie, bezwzględnie zwraca sprawdzone prace pisemne;
- zdolność do stawiania wyzwań studentom: jest mądry, precyzuje oczekiwane od studentów standardy pracy, jest wyzwaniem dla studentów, wskazuje studentom możliwości doskonalenia, jest wzorem, posiada zdolność motywowania studentów do stawiania się lepszymi, zachęca do stawiania się niezależnym, stymuluje do badania różnych problemów”.

W przedstawionej propozycji, w ewaluacji efektywności pracy nauczyciela przez studentów szczególnie eksponuje się opiniowanie relacji interpersonalnych zachodzących w procesie kształcenia z inspiracji nauczyciela, jego umiejętności organizacyjne i prezentacji, a także, co warto podkreślić zdolność do stawiania wyzwań studentom nie tylko w sferze poznawczej, ale także pozapoznawczej, a więc umiejętność stymulowania i motywowania do doskonalenia podejmowanych działań, ale także do doskonalenia siebie. Posiadanie i wykorzystywanie przez nauczyciela tego rodzaju zdolności i umiejętności sprzyja wielostronnemu rozwojowi studentów i dostarcza im wartościowych wzorców do pracy nad sobą.

Zaletą prezentowanych wyżej sposobów gromadzenia opinii studentów o pracy nauczyciela jest niewątpliwie troska o uszczegółowienie jej

przedmiotu, próba ujęcia różnorodnych działań, relacji, zachowań i reakcji występujących w procesie kształcenia. Tak przygotowane narzędzia w istotnym stopniu zwiększają obiektywizm gromadzonych danych, a także możliwości ich wykorzystania do doskonalenia różnych aspektów procesu i wyników kształcenia.

Warto tu jednak zauważyć, że chociaż stopień zaawansowania konstrukcyjnego technik i narzędzi pozyskiwania opinii studentów może być bardzo wysoki, to jednak trafność i rzetelność tych opinii może być ograniczona ze względu na ich stronniczość. Ewaluacja jest ukierunkowana na gromadzenie informacji o zachowaniach, które występują w określonym kontekście psychospołecznym, studenci wyrażają tu opinię z punktu widzenia swoich interesów, odwołują się do doświadczeń w obszarach, które wspierają realizację ich własnych celów. O. J. Olivares [2003, s. 237-238] przytacza rezultaty badań wskazujące, że opinie studentów często nie są trafne i obiektywne, odzwierciedlają raczej ich potrzeby psychospołeczne, uczucia i satysfakcję z występowania w roli oceniającego, na ich rodzaj wpływa zainteresowanie studenta przedmiotem studiów, jego trudność, stan emocjonalny, stopień wyrozumiałości, a także pozawerbalne zachowania nauczyciela, jego ekspresja.

Jednak wskazanie wad i ograniczeń ewaluacji pracy dydaktycznej nauczyciela dokonywanej przez studentów nie oznacza jej negacji, a uświadamia mankamenty, potrzebę i kierunki doskonalenia. Dlatego niezbędne okazuje się także pozyskiwanie opinii studentów, ich samooceny w zakresie działań podejmowanych w procesie kształcenia, pracy, zaangażowania, aktywności, ale jednocześnie opinii nauczyciela o współpracy i zachowaniach studentów [np. Olivares, 2003, s. 236; Narasimhan, 2001, s. 179; Brzezińska, 2000, s. 141 i 144], a więc poszerzenie przedmiotu ewaluacji podejmowanej przez uczestników procesu kształcenia. Potrzeba tego rodzaju działań jest także konsekwencją akceptacji edukacji humanistycznej, emancypacyjnej, która wymaga wzrostu odpowiedzialności wszystkich uczestników procesu kształcenia za jego przebieg i uzyskiwane wyniki (por. rozdz. III).

Posiadając świadomość mankamentów, które charakteryzują ewaluację pracy nauczyciela dokonywaną przez studentów podkreślić należy, że gromadzenie tego rodzaju informacji posiada istotne znaczenie z kilku powodów:

- dostarcza nauczycielom informacji o skuteczności swych działań podejmowanych w procesie kształcenia, wywołuje refleksję o ich przebiegu;

- uwrażliwia nauczycieli na pewne działania, postawy i zachowania wcześniej nie uświadamiane;
- może być wykorzystane jako diagnostyczne sprzężenie zwrotne przez nauczycieli i pomagać w doskonaleniu działań podejmowanych w procesie kształcenia, zwiększać efektywność ich pracy, powodować wzrost uzyskiwanych osiągnięć przez studentów;
- trafne, reprezentatywne i użyteczne opinie studentów o organizacji, przebiegu i warunkach procesu kształcenia są niezbędnym elementem w procesie zapewniania jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Znaczenie ewaluacji wewnętrznej dla doskonalenia działań podejmowanych w procesie kształcenia i uzyskiwanych efektów

Podjęcie ewaluacji przez uczestników procesu kształcenia posiada wieloaspektowe znaczenie. Źródła wartości ewaluacji tkwią w motywach jej podejmowania, znaczeniu dla ulepszania wzajemnych relacji między nauczycielem i studentami, a w konsekwencji w jej skutkach dla doskonalenia procesu i wyników kształcenia.

Motywy podejmowania ewaluacji, jak podkreśla R. Barnett [1994a, s. 168-169] może być poczucie odpowiedzialności i/lub potrzeba samodoskonalenia. Ewaluacja w obu przypadkach ma podobną strukturę: każda spełnia funkcje ewaluacji, dostarcza informacji, pomocy w rozumieniu problemów występujących w działaniach, które podjęto, aby działalność uczynić bardziej racjonalną i skuteczną. Warto zauważyć, że chociaż występuje tu podobieństwo w strukturze zewnętrznej, to istnieją istotne różnice wewnętrzne.

W przypadku, gdy motywem ewaluacji dokonywanej przez nauczyciela i studentów jest odpowiedzialność, to jej odbiorcami są studenci, nauczyciel i inne gremia zainteresowane procesem kształcenia i jego wynikami, ale w sytuacji, gdy motywem jest samodoskonalenie, odbiorcą jest sam nauczyciel lub studenci. Jeśli motywem podjęcia ewaluacji jest potrzeba samodoskonalenia, stosunek między procesem ewaluacji i doskonaleniem jest wewnętrzny. Doskonalenie się jest częścią ewaluacji, jest autentycznym uczeniem się następującym w procesie ewaluacji. Ewaluacja staje się zwrotnym procesem, w którym kierując się motywami zewnętrznymi i/ lub wewnętrznymi nauczyciel i studenci mogą recenzować praktykę własnego działania, dowiadywać się o sobie, dostrzegać siebie w nowy sposób, a także postrzegać nowe możliwości do działania [np. Krajewska, 2001d, s. 90].

A zatem motywami podejmowania ewaluacji przez uczestników procesu

kształcenia powodują dążenie ku przekształcaniu i doskonaleniu siebie, ale także innych, poszukiwaniu dotychczas niewykorzystywanych możliwości. Właśnie w motywach podejmowania ewaluacji przez nauczycieli i studentów tkwi początkowa jej wartość, która powiększa się wraz z postępowaniem tego procesu.

Dokonywanie ewaluacji własnych działań, a także pracy innych uczestników procesu kształcenia, posiada istotne znaczenie dla ulepszenia wzajemnych relacji między nauczycielem i studentami. Gromadzenie odpowiednich informacji, analiza danych, refleksja nad ich znaczeniem umożliwia lepsze poznanie siebie i innych uczestników procesu kształcenia, wskazuje na własne i innych osób zalety i wady, mocne i słabe strony, ale także na zachowania i reakcje, które nie zawsze były uświadamiane, jak również na to, co wymaga zmiany. W konsekwencji następuje lepsze, wzajemne poznanie się, co prowadzi do modyfikacji działań, postaw i zachowań podejmowanych przez uczestników procesu kształcenia.

Jakie więc korzyści zyskuje nauczyciel? Otrzymując sprzężenie zwrotne od studentów dowiaduje się o tym, jak jest postrzegany przez studentów, jaki jest odbiór jego cech osobowości i pracy dydaktycznej, jaką jest osobą, jak działa, co umie, wie, potrafi. Uzyskane informacje wywołują w nauczycielu refleksję nad zakończonym działaniem, powodują jego wartościowanie ze swego punktu widzenia, ocenę skuteczności, ale także dostarczają cennych doświadczeń, które mogą powodować modyfikację dalszych działań mających na celu planowanie i przebieg procesu kształcenia. W ten sposób refleksyjny i odpowiedzialny nauczyciel akademicki zyskuje możliwość doskonalenia swego profesjonalizmu, skuteczności i efektywności własnej pracy. A zatem ewaluacja pracy dydaktycznej nauczyciela dokonywana przez studentów posiada istotne znaczenie dla jego doskonalenia.

Niemniej znaczące korzyści uzyskują także studenci w rezultacie ewaluacji pracy dydaktycznej nauczyciela i równoległe działań podejmowanych przez siebie. Tego rodzaju ewaluacja uświadamia studentom, że są współtwórcami relacji zachodzących w procesie kształcenia, a jego efektywny przebieg i uzyskiwane wyniki zależą również od działań podejmowanych przez nich samych, od współpracy z nauczycielem, od ich własnej aktywności, samodzielności i odpowiedzialnego wypełniania roli studenta (por. rozdz. III). Równoprawne relacje w procesie kształcenia zobowiązują do odpowiedzialnych działań wszystkich jego uczestników. Dlatego opinie wyrażane przez studentów o pracy nauczyciela, ale także własnej mogą stać się dla nich cennym źródłem refleksji, wartościowania swych działań, postaw i zachowań w procesie kształcenia, powodować ich mody-

fikację, czyli doskonalenie siebie, a w swych skutkach przyczyniać się do doskonalenia zachodzących tu relacji.

Z przedstawionych analiz wynika, że dokonywanie ewaluacji własnych działań podejmowanych w procesie kształcenia przez nauczyciela i studentów, a także wzajemnej ewaluacji swojej pracy powoduje wzrost obopólnego zrozumienia, ulepszanie wzajemnych relacji, zwiększa skuteczność i efektywność podejmowanych działań, a tym samym doskonalą proces i wyniki kształcenia. Stwierdzenie to znajduje także uzasadnienie w opiniach wielu autorów [np. Harvey, 2003, s. 19; Leckey, Neill, 2001, s. 25; Brzezińska, 2000, s. 94 i inni]. Dokonywanie ewaluacji wewnętrznej przez uczestników procesu kształcenia posiada wielowymiarowe znaczenie:

- zwiększa skuteczność, efektywność i jakość kształcenia;
- umożliwia nauczycielom i studentom lepsze rozumienie działań podejmowanych w procesie kształcenia, a także ich przekształcanie przez i dla siebie;
- zapewnia nauczycielom akademickim ciągłe doskonalenie profesjonalizmu i efektywności pracy dydaktycznej, a studentom lepsze i bardziej odpowiedzialne wypełnianie swej roli;
- umożliwia skuteczniejszą i efektywniejszą realizację misji uniwersytetu i przenoszenie do praktyki jego wartości konstytutywnych;
- jest przejawem odpowiedzialności uczestników procesu kształcenia przed społeczeństwem, które to w istotnym stopniu finansuje funkcjonowanie uniwersytetu.

Systematyczna ewaluacja wewnętrzna, dokonywana przez nauczycieli akademickich i studentów powoduje stałe doskonalenie działań podejmowanych w procesie kształcenia i podnoszenie uzyskiwanych efektów, a jednocześnie przyczynia się do wypełniania standardów akredytacji uniwersyteckiej.

Akredytacja – zapewnianie jakości kształcenia uniwersyteckiego

Przez wiele lat kształcenie uniwersyteckie miało charakter elitarny, a jego jakość oceniano wysoko. Ograniczony dostęp do kształcenia na tym poziomie powodował, że wśród studentów dominowała uzdolniona młodzież, o głębokich zainteresowaniach poznawczych. Prowadzone badania naukowe, przy względnie niewielkim obciążeniu dydaktycznym umożliwiały stałą reprodukcję kadr i wysoką jakość kształcenia. Umaso-

wienie kształcenia w uniwersytetach, wzrost liczby studentów, a jednocześnie ograniczanie środków finansowych w końcowych dekadach miniego wieku w wielu krajach świata i Europy spowodowało nasilające się zaniepokojenie o jakość kształcenia.

W latach 80. i 90. w wielu państwach świata, a później także w Polsce podjęto prace mające na celu wprowadzanie mechanizmów zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym [np. Wójcicka, Urbaniakowa, 2001; Woodhouse, 1996]. Zadania te powierzono niezależnym agencjom, zajmującym się problemami analizy jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. W większości krajów „celem agencji jest działanie na rzecz podnoszenia jakości kształcenia oraz rozliczanie uczelni, wydziału czy kierunku studiów z rezultatów ich działalności” [Urbaniakowa, 2001, s.11]. Zewnętrzne agencje stosują trzy procedury zapewniania jakości kształcenia – ocenę (*assessment*), przegląd (*review*, *audit*) oraz akredytację (*accreditation*).

Właśnie procedura akredytacji, od kilku już lat jest stosowana w Polsce do zapewniania jakości kształcenia w uniwersytetach, a także w innych uczelniach. Niżej przedstawiono pojęcie i cele akredytacji, jej procedurę i zasady, a także wskazano na znaczenie akredytacji dla zapewniania jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Pojęcie i cele akredytacji

Akredytacja – „to upoważnienie kogoś, oficjalne nadanie pełnomocnictwa” [WEBSTER’S..., 1992, s.4]; „stanowi potwierdzenie, że określony obiekt, zjawisko, czy metoda spełniają wymagania progowe – ustalone i przyjęte kryteria jakości” [Wójcicka, 2001c, s.13].

W definicji przyjętej przez polskie Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej akredytacja „to proces, w którym szkoła wyższa zdobywa prawo nadawania tytułów zawodowych i stopni naukowych lub otrzymuje uznanie swoich kwalifikacji do prowadzenia studiów wyższych od kompetentnej władzy zwierzchniej. Może nią być państwo, instytucja rządowa bądź inna krajowa lub zagraniczna szkoła wyższa” [za: Wójcicka, 2001c, s.13].

Pojęcie akredytacji, jak podkreśla M. Wójcicka [2001c, s.13-14] odnoszone jest do procesu, albo do jego wyniku. W przypadku procesu oznaczają wszystkie działania podejmowane w celu zebrania informacji umożliwiających orzekanie o spełnieniu lub nie warunków jakości progowej. W przypadku wyniku jest końcowym etapem tych działań, formą wyko-

rzystania ich rezultatu: na podstawie zgromadzonych danych odpowiednie gremium decyduje o przyznaniu, utrzymaniu lub cofnięciu akredytacji.

W prezentowanym opracowaniu przyjęto, że akredytacja, to potwierdzenie, że w procesie kształcenia zapewniane są wymagane standardy jakości.

Wiodącym celem akredytacji, z punktu widzenia potrzeb i korzyści danej jednostki jest „pozyskanie opinii od uprawnionego gremium o spełnieniu lub nie przyjętych przez niego kryteriów jakości, ustalonych standardów; określenie, czy instytucja szkolnictwa wyższego lub program kształcenia spełniają wymagania progowe” [Urbaniakowa, 2001, s. 12]. W rezultacie procesu akredytacji organizacja posiadająca odpowiednie uprawnienia rozstrzyga o przyznaniu (lub nie) prawa danej uczelni do prowadzenia kształcenia na określonych kierunkach studiów oraz nadawania tytułów zawodowych i stopni naukowych.

Warto tu podkreślić także inne cele akredytacji. W sytuacji masowości kształcenia w uniwersytetach, różnorodności programów, kierunków, ofert edukacyjnych akredytacja potwierdza zapewnianie minimalnych standardów jakości kształcenia, a także dostarcza informacji społeczeństwu i podatnikom o poziomie i jakości usług edukacyjnych realizowanych przez różne uczelnie.

Podstawowe znaczenie dla akredytacji uniwersyteckiej, trafności podejmowanych decyzji ma przyjęta tu procedura i stosowane zasady.

Procedura i zasady akredytacji

W Polsce, pod koniec lat 90., uczelnie reprezentowane na Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich podjęły próbę przygotowania systemu zapewniania jakości kształcenia. Po wielu dyskusjach postanowiono, że jego podstawą powinna stać się zasada akredytacji, rozumianej jako samoregulująca aktywność środowiska akademickiego oparta na ocenie równych przez równych [Chwirot, 2000, s. 17]. Przyjęto więc, że zasadniczym mechanizmem zapewniania i oceny jakości kształcenia w uniwersytetach polskich jest akredytacja. W dniu 18 października 1997 roku Konferencja Rektorów Uniwersytetów Polskich zawarła Porozumienie Uniwersytetów Polskich na Rzecz Jakości Kształcenia. Podpisali je Rektorzy 15 uczelni zainteresowanych zapewnieniem wysokiej jakości kształcenia [POROZUMIENIE..., 1997]. Cele POROZUMIENIA sformułowano następująco:

- tworzenie procedur oceny programów kształcenia uzgodnionych z systemami oceny stosowanymi w Unii Europejskiej;

- systematyczne podnoszenie jakości kształcenia;
- promowanie dobrych jakościowo kierunków kształcenia i uczelni oferujących je.

Na podstawie przyjętego POROZUMIENIA oraz uchwały Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich z 31 stycznia 1998 roku w sprawie zasad postępowania akredytacyjnego, w dniu 23 marca 1998 roku ukonstytuowała się Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna. Jej celem jest „uzgadnianie standardów jakości kształcenia w uniwersytetach, stymulowanie podnoszenia jakości kształcenia i stworzenie systemu akredytacji kierunków studiów dla uniwersytetów” [UCHWAŁA..., 1998, p. 1.].

Akredytacja uniwersytecka w Polsce obejmuje kierunki studiów i ocenie podlegają prowadzące je jednostki organizacyjne (wydział, instytut, katedra). W cytowanej UCHWALE [p. 21] sprecyzowano standardy związane z akredytacją kierunku studiów uniwersyteckich. Jednostka organizacyjna ubiegająca się o wszczęcie procedury akredytacyjnej dla określonego kierunku studiów powinna spełniać następujące warunki konieczne:

- posiadać wewnętrzne zasady stymulowania, podnoszenia i oceny jakości kształcenia;
- posiadać opracowany system punktów kredytowych zgodny z systemem europejskim (ECTS);
- kierunek i poziom kształcenia powinien spełniać przyjęte przez UKA wymagania kadrowe.

W postępowaniu akredytacyjnym ocenę wyznaczają następujące standardy:

- zgodność prowadzonych zajęć (wykładów, seminariów, ćwiczeń, pracowni, laboratoriów, itp.), ze specjalizacją naukową i dorobkiem badawczym prowadzących zajęcia nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelni w wymiarze pełnego etatu;
- udział kadry profesorskiej w realizacji programu zajęć;
- określona liczba studentów danego kierunku przypadających na jednego samodzielnego pracownika naukowego wykładającego na tym kierunku, zatrudnionego na podstawowym etacie w uczelni prowadzącej podlegający akredytacji kierunek;
- zgodność programu kształcenia na danym kierunku i poziomie studiów, w tym konkretnych przedmiotów i zagadnień, z zakresu wiedzy, której opanowanie jest niezbędne dla spełnienia europejskich standardów wykształcenia;
- określona przez jednostkę organizacyjną prowadzącą dany kierunek sylwetka absolwenta;
- badanie opinii studentów o prowadzonych zajęciach dydaktycznych;

- posiadana infrastruktura dydaktyczna, w tym zwłaszcza:
 - dostępność dla studentów w uczelnianej bibliotece literatury zalecanej w ramach poszczególnych przedmiotów;
 - nowoczesność stosowanych technologii nauczania i odpowiednio do liczby studentów wyposażenia laboratoriów, pracowni i innych pomieszczeń dydaktycznych;
- posiadanie udokumentowanej współpracy z liczącymi się ośrodkami naukowymi prowadzącymi kształcenie w zakresie analogicznego kierunku, w tym – w przypadku uczelni zagranicznych
 - wymiany wykładowców i studentów.

Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna przyjęła zasadę, że procedura akredytacyjna uruchamiana jest dla danego kierunku studiów tylko wówczas, gdy chęć przystąpienia do akredytacji wyrazi co najmniej pięć jednostek organizacyjnych (wydziałów, instytutów, katedr) z różnych uczelni [Chwirot, 2000, s. 18]. Każda jednostka ubiegająca się o akredytację kierunku studiów przedstawia jednocześnie Komisji pięciu kandydatów do grupy ekspertów, zespołów oceniających i zespołów odwoławczych, spośród których wybiera ona grupę ekspertów (6-12 osób), jej przewodniczącego oraz zespół oceniający (3-5osób) lub kilka takich zespołów. Eksperci przygotowują w ciągu dwóch miesięcy od daty powołania szczegółowe standardy jakości kształcenia dla określonego kierunku studiów, które podlegają zatwierdzeniu przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną. Natomiast zespół oceniający, podczas wizyty w danej jednostce, sprawdza wypełnianie tych standardów i sporządza raport z oceny wnioskując o udzielenie, odroczenie lub odmowę udzielenia akredytacji. Akredytacja jest przyznawana z zasady na okres pięciu lat, a w niektórych przypadkach na dwa lata [Wójcicka, Urbaniakowa, 2001, s. 109; Chwirot, 2000, s. 21].

Polską akredytacją uniwersytecką charakteryzują także inne, istotne zasady: utrzymywanie związku kształcenia z prowadzeniem badań naukowych, elastyczność, otwartość, przejrzystość i jawność reguł postępowania oraz przyjętych standardów oceny, poufność przebiegu postępowania [Chwirot, 2000, s. 19-22].

Związek badań naukowych i kształcenia jest konstytutywną wartością uniwersytetu, dlatego w akredytacji uniwersyteckiej poziom prowadzonych badań naukowych i jakość kadr stanowi bardzo ważne kryteria oceny jednostek. Z tego również względu, jak podkreśla S. Chwirot [2000, s. 20] „kryteria dotyczące jakości kadry w większości przypadków zostały określone wyżej niż kryteria ustawowe”.

Przejawem elastyczności w akredytacji uniwersyteckiej jest narzucanie jednostkom poddającym się akredytacji jedynie posiadania systemu

zarządzania jakością kształcenia i opracowania systemu punktów kredytowych. Pozostałe wytyczne mają charakter zaleceń ogólnych, dotyczących standardów akredytacji. Są szczegółowo opracowywane przez ekspertów zajmujących się kształceniem na danych kierunkach studiów, którzy powinni spotykać się nie rzadziej niż co dwa lata w celu ponownej analizy przyjętych standardów i dokonania ich ewentualnej aktualizacji. Ponadto każde środowisko może określić standardy najbardziej odpowiadające wymaganiom na prowadzonym kierunku studiów, ujmujące jego specyfikę, kierunki zmian wynikające z rozwoju nauki, technologii informacyjnych.

Otwartość jako zasada działania Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej oznacza wolny, nieograniczony dostęp do stosowanych procedur dla każdej instytucji prowadzącej kształcenie na poziomie wyższym, jeśli wyrazi chęć poddania się ocenie. Uzyskanie pozytywnego wyniku spowoduje, że uzyska status pełnoprawnego uczestnika systemu akredytacji uniwersyteckiej i odpowiednie uprawnienia.

Wyrazem przejrzystości i jawności akredytacji uniwersyteckiej jest swobodny dostęp każdej jednostki do procedur akredytacyjnych oraz przyjętych standardów oceny, co umożliwi szczegółowe rozpoznanie wymagań. Jednocześnie przebieg postępowania akredytacyjnego, treść wniosku i raportu końcowego cechuje poufność, a do wiadomości publicznej podawane są tylko informacje pozytywne, o przyznaniu akredytacji.

Pomimo wielu dyskusji, kontrowersji, a czasem także sceptycyzmu społeczności uniwersyteckie zaaprobowały przedstawioną procedurę i zasady akredytacji. Umożliwiło to stopniowe opracowywanie i wdrażanie systemów akredytacji dla różnych kierunków studiów. Dotychczas Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna przyjęła standardy dla m.in. następujących kierunków studiów [Wójcicka, Urbaniakowa, 2001, s. 109]:

| | |
|-----------------------------------|-----------------------------|
| Archeologia; | Filozofia; |
| Biologia; | Fizyka i fizyka techniczna; |
| Chemia, technologia chemiczna; | Geografia; |
| Inżynieria chemiczna i procesowa; | Historia; |
| Etnologia; | Ochrona środowiska; |
| Filologia angielska; | Pedagogika; |
| Filologia germańska; | Politologia; |
| Filologia klasyczna; | Psychologia; |
| Filologia polska; | Socjologia; |
| Filologia romańska; | Teologia. |
| Filologia rosyjska; | |

Chociaż procedury akredytacyjne stosuje się w krajach zachodnich od wielu lat, a w warunkach polskich uczelni rozwijane są od niedawna, to jednak angażują coraz więcej środowisk uniwersyteckich, powodują ich integrację, nasilenie kontaktów i wymianę doświadczeń. Wiele z nich, poznając wymagane standardy akredytacyjne, bez uruchomienia odpowiednich procedur dokonuje oceny poziomu wypełniania swych zadań, wartościuje aktywa i pasywa, podejmuje działania mające na celu sprostać progowym kryteriom i standardom jakości kształcenia.

Znaczenie akredytacji dla zapewniania jakości kształcenia uniwersyteckiego

Z przyjętej definicji jakości kształcenia uniwersyteckiego wynika, że wypełnianie standardów akredytacji zapewnia, iż uzyskiwane są wymagane standardy jakości. Akredytacja uniwersytecka pełni bardzo ważną funkcję w systemach zapewniania jakości kształcenia. Jest przejawem troski władz i społeczności akademickiej o poziom naukowy i dydaktyczny kształcenia, a jednocześnie dowodem odpowiedzialności uniwersytetu za jakość wypełniania swych funkcji. Posiada wielowymiarowe znaczenie dla danej jednostki organizacyjnej, uczelni, społeczeństwa, jak również w aspekcie międzynarodowym.

Poddanie się ocenie, procedurze akredytacyjnej przez określoną jednostkę organizacyjną prowadzącą kierunek studiów świadczy o tym, że działania mające na celu podnoszenie jakości kształcenia rozpoczęto tu znacznie wcześniej, wszak wymagane standardy są powszechnie dostępne. Ich świadomość mobilizuje władze i społeczność danej jednostki do analizy swych poczynań w obszarach wyznaczanych przez standardy, wywołuje refleksję, wskazuje słabe i mocne strony, a także zakres działań, które należy podjąć.

W standardach akredytacyjnych ujęto wiele bardzo istotnych wymiarów kształcenia uniwersyteckiego, jego elementy podmiotowe i przedmiotowe, a także relacje między nimi. Wszystkie standardy, w swych obszarach wyznaczają progową jakość, jej kryteria. Sprecyzowano tu m.in. wymagania ilościowe i jakościowe w stosunku do zatrudnionej kadry akademickiej, konieczność zgodności prowadzonych zajęć ze specjalizacją i dorobkiem nauczycieli, wprowadzono wymóg systematycznej okresowej ewaluacji jakości prowadzenia zajęć dydaktycznych przez nauczycieli, określono wymagania dotyczące zawartości programów kształcenia i wymiaru godzin, infrastruktury dydaktycznej – wyposażenia biblioteki uczelnia-

nej, sal dydaktycznych, stosowanych technologii, a także ujmujące wymogi w innych obszarach.

Uzyskanie akredytacji przez daną jednostkę organizacyjną prowadzącą kierunek studiów potwierdza, że zapewniana tu jakość kształcenia spełnia wymagane standardy. Podanie do wiadomości publicznej tego faktu nobilituje jej społeczność – władze, kadry akademickie, administracyjne, studentów, wzmacnia prestiż, podnosi rangę na tle innych. Jest również zewnętrzną formą docenienia wysokiego poziomu dokonań naukowych, dydaktycznych i administracyjnych wielu osób i gremiów.

Dla władz i społeczności uniwersytetu, które mogą poszczycić się kierunkami studiów posiadającymi akredytację, które uwiarygodniły swoją jakość, oznacza to również wzrost znaczenia, prestiżu i satysfakcji z pracy w takiej uczelni. Jednocześnie dla innych jednostek organizacyjnych staje się to zachętą do intensyfikowania działań na rzecz podnoszenia jakości kształcenia [np. Brzezińska, Brzeziński, 2000, s. 49].

Akredytacja uniwersytecka posiada istotne znaczenie społeczne. W sytuacji wzrastających kosztów kształcenia społeczeństwo oczekuje, że uniwersytety potrafią przedstawić, jak dysponują otrzymywanymi środkami finansowymi, a także jaka jest jakość wypełniania założonych funkcji. Ponadto studenci i ich rodzice, dla których finansowanie studiów często wiąże się z wieloma wyrzeczeniami i jest inwestycją w przyszłość są zainteresowani nie tylko rankingami uczelni i kierunków przedstawianych przez media, ale szczegółowymi i pełniejszymi informacjami dotyczącymi jakości kształcenia na różnych kierunkach.

Istnienie systemu akredytacji uniwersyteckiej, ale także i innych uczelni posiada szczególne znaczenie w aspekcie międzynarodowym, w procesie łączenia się Polski z państwami Unii Europejskiej. Systemy zewnętrznego zapewniania jakości kształcenia w wielu krajach cechuje zróżnicowanie rozwiązań. Do niedawna była to sfera pozostająca poza wymaganiami stawianymi państwom łączącym się w Unii Europejskiej. Potrzeba zmian wynika z postępujących procesów internacjonalizacji, m.in. kształtowania się międzynarodowego rynku szkolnictwa wyższego, tworzenia międzynarodowych konsorcjów łączących uniwersytety, kształcenia ponadnarodowego, konieczności zapewnienia uznawalności kwalifikacji (stopni i tytułów) w rezultacie coraz większej mobilności studentów i kadr akademickich jednoczącej się Europy [np. Urbaniakowa, 2001, s. 14; Van der Wende, Westerheijden, 2001, s. 234].

Wskazane problemy znalazły odzwierciedlenie w postanowieniach Deklaracji Bolońskiej, podpisanej przez 29 państw europejskich.

Wyrażono wolę działania ministrów do spraw edukacji na rzecz utworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Postuluje się m.in. przyjęcie przejrzystych i sprzyjających porównywaniu programów kształcenia realizowanych w różnych krajach [Wójcicka, Chwirot, 2001, s. 40], systemu czytelnych i porównywalnych stopni naukowych, systemu punktów zaliczeniowych (takich jak w ECTS) umożliwiających zwiększenie mobilności studentów, promowanie współpracy europejskiej w zapewnianiu jakości kształcenia przez rozwijanie porównywalnych kryteriów i metodologii [Van der Wende, Westerheijden, 2001, s. 237]. Wskazano także, że mechanizmem umożliwiającym i gwarantującym realizację takich działań jest akredytacja.

Określenie możliwości wykorzystania akredytacji w procesach internacjonalizacji było także przedmiotem analiz w projekcie zainicjowanym w roku 2000 przez Stowarzyszenie Uniwersytetów Europejskich [np. Urbaniakowa, 2001, s. 14]. Okazało się, że perspektywy są obiecujące, chociaż nie brak tu złożonych i różnorodnych problemów [np. Westerheijden, 2001, s. 65; Van der Wende, Westerheijden, 2001, s. 240].

Z przedstawionych analiz wynika, że akredytacja uniwersytecka posiada wiele, jakże znaczących w swych skutkach wymiarów. Jednak, w moim przekonaniu, podstawowa jej wartość tkwi w tym, że w czasach gwałtownych przemian, rozwoju rynku edukacyjnego, wzrostu konkurencyjności, różnorodności ofert edukacyjnych, pogoni za dobrami materialnymi, rozchwiania systemów etycznych stanowi cenną formę obrony wartości konstytutywnych uniwersytetu – integralności badań naukowych i kształcenia, prawdy, wolności, autonomii, które społeczność uniwersytetu powinna wyznaczać, im służyć i za które powinna być odpowiedzialna przed sobą i społeczeństwem. Dlatego wydaje się, że potrzebne jest stałe ulepszanie procedury i większe zróżnicowanie standardów akredytacyjnych, aby pełniej oddawały złożoność jakości kształcenia uniwersyteckiego i w większym stopniu eksponowały znaczenie bezpośrednich relacji między uczestnikami w procesie kształcenia, przybliżały nauczyciela akademickiego studentom, np. poprzez określanie liczby studentów w grupie wykładowej, ćwiczeniowej, konwersatoryjnej, seminaryjnej, relacji między liczbą godzin wykładów i ćwiczeń, z optymalnym wymiarem tych ostatnich. Zapewnia to studentom autentyczny kontakt z nauczycielem, obcowanie, wymianę myśli, czerpanie z jego walorów poznawczych i pozapoznawczych, wymaga większej własnej aktywności, a w skutkach powoduje podnoszenie uzyskiwanej jakości kształcenia uniwersyteckiego.



VII

Doskonalenie procesu dydaktycznego i podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego – propozycja

Z przyjętej definicji jakości kształcenia uniwersyteckiego, a także z przedstawionych analiz wynika, że podstawowe znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia posiadają jej uwarunkowania dotyczące procesu dydaktycznego. A więc podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego wymaga doskonalenia procesu dydaktycznego, ulepszania jego uwarunkowań. Z ustaleń definicyjnych wynika, że „ulepszać, to czynić lepszym, zmienić coś tak, żeby stało się lepsze, lepiej służyło, poprawić, udoskonalić” [SŁOWNIK JĘZYKA..., 1999, s. 551]. Jednocześnie „ulepszanie to działanie wprowadzające zmiany w jakimś przedmiocie, przez co uzyskuje on wyższą ocenę, powodując podnoszenie jakości” [Pszczółowski, 1978, s. 259]. Dlatego w przedstawionej propozycji przyjęto podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego poprzez doskonalenie procesu dydaktycznego, ulepszanie jego uwarunkowań przez integralne ujęcie poznawczych i pozapoznawczych celów kształcenia, sprecyzowanie i ocenianie wyników kształcenia w postaci kompetencji poznawczych i pozapoznawczych.

Cele poznawcze i pozapoznawcze w kształceniu uniwersyteckim

Jak już wykazano, postępujące przemiany w sferze politycznej, społecznej, ekonomicznej posiadają szereg następstw dla edukacji, jej filozofii, teorii i praktyki. Ich skutkiem jest wzrost znaczenia aksjologii, umacnianie się orientacji humanistycznej w dydaktyce, znaczenia podmiotowej strony osobowości i jednocześnie jej wielostronnego rozwijania, akcen-

towanie podmiotowości jednostki, jej aktywności, samodzielności, odpowiedzialności, samoregulacji w uczeniu się, co w konsekwencji wymaga nowego ujęcia celów kształcenia.

Przez lata w kształceniu uniwersyteckim dominowała realizacja celów poznawczych, przy względnej marginalizacji celów pozapoznawczych. Z aktualnych potrzeb społecznych, ekonomicznych i kulturowych, a także z nowoczesnych tendencji w dydaktyce wynika konieczność integralnej realizacji w procesie kształcenia uniwersyteckiego celów poznawczych i pozapoznawczych, tym bardziej, że wyprowadzane są z komplementarnych wobec siebie wartości. Ich integralne ujęcie i dążenie ku osiągnięciu stwarza studentom możliwości wielostronnego i harmonijnego rozwoju posiadanego potencjału, a jednocześnie zapewnia lepsze funkcjonowanie w przyszłości w społeczeństwie i wypełnianie podejmowanych ról. W dzisiejszej, złożonej rzeczywistości realizacja celów kształcenia głównie w sferze poznawczej, nabywanie przez studentów wiedzy, umiejętności i postaw w tym zakresie okazuje się niewystarczająca w stosunku do potrzeb jednostek i społeczeństwa.

Warto tu podkreślić, że największe problemy nowoczesnego społeczeństwa nie tkwią w sferze poznawczej, w której współczesny człowiek może poszczycić się wieloma osiągnięciami np. w inżynierii genetycznej, medycynie, technologiach informacyjnych i komunikacyjnych, ale dotyczą sfery pozapoznawczej – afektywnej i psychomotorycznej – napięcia rasowe, terrorizm psychiczny i fizyczny, wzrastający materializm i indywidualizm, relatywizm moralny, egoizm, korupcja, zbrodnie, narkomania, alkoholizm, rozległe obszary ubóstwa i bezdomność. Dlatego istnieje potrzeba nadania równoważnej rangi w procesie kształcenia realizacji celów w sferze pozapoznawczej, ujmującej rozwój w wymiarach emocjonalnym, moralnym, społecznym, duchowym, motywacyjnym, psychomotorycznym, które to są niezbędne w wielostronnym rozwoju osobowości, ponieważ doskonałą wewnątrz jednostki i jej zewnętrzne zachowania.

Żyjemy w czasach, w których realizacja celów kształcenia wynikających z wartości osadzonych w wymienionych wymiarach, staje się warunkiem przetrwania jednostek, społeczeństw i narodów, i dlatego nabiera specjalnej rangi w procesie kształcenia na wszystkich poziomach. W kształceniu uniwersyteckim jest to szczególne zadanie i powinność, ponieważ źródłem stanowienia zarówno celów pozapoznawczych, jak i poznawczych są wartości konstytutywne uniwersytetu, które jego społeczność wyznaje i którym służy. Przejawem odpowiedzialności uniwersytetu wobec społeczeństwa jest urzeczywistnianie w praktyce akademic-

kiej tych wartości poprzez integralną realizację w procesie kształcenia celów poznawczych i pozapoznawczych. Dlatego w prezentowanym opracowaniu przyjęto doskonalenie procesu dydaktycznego poprzez realizację tychże celów, osiąganie i ocenę wyników w postaci kompetencji poznawczych i pozapoznawczych.

Kompetencje poznawcze i pozapoznawcze – próba doskonalenia struktury wyników kształcenia uniwersyteckiego

Jak już wskazano (rozdz. II), kompetencje to pojęcie bardzo złożone, kumuluje w sobie wiele elementów – wiedza, umiejętności, zdolności, postawy, odpowiedzialność, poziom sprawności warunkujący efektywne działanie. W związku z tym, termin ten zwykle jest stosowany wraz z określeniem kontekstu występowania kompetencji lub z dodatkowym określeniem, które wskazuje na ich rodzaj lub zakres.

Można więc przyjąć, że w kontekście formułowania i realizacji celów kształcenia uniwersyteckiego kompetencje, to pożądane wyniki kształcenia ujmujące odpowiednią wiedzę, umiejętności, postawy i odpowiedzialność studentów w sferze realizacji celów poznawczych i pozapoznawczych, których przejawem są uzyskiwane osiągnięcia, warunkujące podejmowanie przez absolwentów efektywnego działania w zróżnicowanych i zmieniających się warunkach.

W związku z tym, z punktu widzenia celów kształcenia uniwersyteckiego można przedstawić następującą próbę ogólnej klasyfikacji kompetencji (tabela 22 i 23):

- **kompetencje poznawcze,**
- **kompetencje pozapoznawcze.**

W każdej z dwóch grup kompetencji wyodrębniono kompetencje szczegółowe precyzujące zakres ich występowania. Ze względu na złożoność kompetencji szczegółowych wskazano główne komponenty każdej z nich, posiadające największe znaczenie w procesie kształcenia. Określono cztery komponenty kompetencji szczegółowych – wiedza, umiejętności, postawy i odpowiedzialność:

- **wiedza** – znajomość i rozumienie sposobów uczenia się oraz struktur informacyjnych związanych z realizacją celów poznawczych, a także znajomość i rozumienie wartości, zasad, idei, koncepcji związanych z realizacją celów pozapoznawczych, do-

Tabela 22. Struktura kompetencji poznawczych

| Kompetencje szczegółowe w zakresie | Komponenty kompetencji | | | |
|------------------------------------|--|---|---|---|
| | Wiedza | Umiejętności | Postawy | Odpowiedzialność |
| Wiedza (Z) | <p>Znajomość sposobów uczenia się, poszukiwania, gromadzenia, selekcji, wykorzystania i prezentacji informacji</p> <p>Znajomość warsztatu naukowego</p> <p>Znajomość kryteriów kontroli i oceny</p> <p>Znajomość terminologii naukowej</p> <p>Znajomość struktury faktycznej i pojęciowej</p> <p>Znajomość aparatury naukowej</p> <p>Znajomość metod i technik badawczych</p> <p>Znajomość procedury badań naukowych</p> <p>Znajomość poglądów naukowych i ich trendów we współczesnej nauce</p> <p>Znajomość kierunków i możliwości realizacji osiągnięć naukowych w praktyce</p> | <p>Umiejętność skutecznego uczenia się</p> <p>Umiejętność poszukiwania, gromadzenia, selekcji, wykorzystania i prezentacji informacji</p> <p>Umiejętność obsługi technologii informacyjnych</p> <p>Umiejętność samokontroli i samooceny</p> <p>Umiejętność samoregulacji własną nauką</p> <p>Umiejętność skutecznej komunikacji ustnej i pisemnej</p> | <p>Postawa aktywności i samodzielności w procesie kształcenia</p> <p>Nastawienie na potrzebę poszerzenia i aktualizacji wiedzy i umiejętności</p> <p>Nastawienie na potrzebę uczenia się przez całe życie</p> <p>Kreatywność.</p> <p>Otwartość na zmiany, skłonność do rekwilifikacji</p> | <p>Za stan kompetencji poznawczych, za to, co jednostka wie, umie – potrafi i do czego jest skłonna</p> |

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.

Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja, dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Umiejętność dostrzegania zjawisk i formułowania uogólnień (U) | | Umiejętność dostrzegania zjawisk Umiejętność obserwowania zjawisk w wybranych klasach obiektów poznania Umiejętność rejestracji spostrzeżeń przy użyciu terminologii naukowej Umiejętność klasyfikacji i strukturyzacji faktów Umiejętność klasyfikacji i strukturyzacji pojęciowej Umiejętność strukturyzacji międzypojęciowej i tematycznej Umiejętność strukturyzacji przedmiotowej i międzyprzedmiotowej (korelacja), itd. | | |
| Umiejętności standardyzowane – stereotypowe (S) | | Umiejętność przewidywania zjawisk Umiejętność formułowania hipotez na podstawie modeli teoretycznych Umiejętność budowania modeli i schematów teoretycznych Umiejętność samodzielnego przeprowadzania doświadczeń, badań empirycznych i analiz teoretycznych Umiejętność analizy i syntezy wyników badań empirycznych lub poszukiwań teoretycznych Umiejętność tłumaczenia zjawisk i procesów w teorii i praktyce Umiejętność przytaczania zastosowań rozwiązań teoretycznych w praktyce społeczno-zawodowej, itd | | |
| Umiejętności standardyzowane – niestereotypowe (N) | | Umiejętności formułowania problemów teoretycznych i praktycznych Umiejętności wytwarzania sytuacji problemowej Umiejętności dedukowania rozwiązań problemu Umiejętność oceny prawdopodobieństwa rozwiązań problemu według przyjętych kryteriów Umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemu w drodze analitycznej i empirycznej Umiejętność samodzielnego formułowania wniosków oraz ich ograniczeń w praktyce społeczno-zawodowej Umiejętność samodzielnego weryfikowania wniosków w praktyce społeczno-zawodowej, itd. | | |

Źródło: Opracowanie A. Krajewska na podstawie J. Gnitecki, K. Denek [1983, s. 42-43].

Tabela 23. Struktura kompetencji pozapoznawczych

| Kompetencje szczegółowe | Komponenty kompetencji | | | |
|-------------------------|---|---|--|---|
| | Wiedza | Umiejętności | Postawy | Odpowiedzialność |
| Emocjonalne | Rozumienie tego, że inni doświadczają takich samych emocji, jak ty | Emocjonalne: przyznawanie się do emocji, kontrolowanie swoich emocji, reaktywność na emocje innych | Pragnienie szczęścia i powodzenia dla siebie i innych | Odpowiedzialność za stan kompetencji pozapoznawczych, za to jaka jednostka jest i jak postępuje |
| Moralne | Rozumienie zasad moralnych i etycznych, takich jak troska o innych, sprawiedliwość, równość | Moralne: rozumowanie moralne, rozwiązywanie problemów w sferze moralnej, wartościowania i podejmowania decyzji | Uczciwość i sprawiedliwość wobec siebie i innych | |
| Spoleczne | Rozumienie dynamiki, struktury i spójności grupy, zasad współżycia z innymi, norm i zasad postępowania wymaganych w pełnieniu ról społecznych, praw i obowiązków obywatela, ideałów demokratycznych | Spoleczne: komunikacji interpersonalnej, współpracy z innymi i pracy autonomicznej, umiejętności personalne – samorealizacja, umiejętności interpersonalne – przywódca, kierowanie innymi, pełnienie ról społecznych, umiejętność podejmowania inicjatyw i doskonalenia rozwiązań, korzystania z praw i wypełniania obowiązków obywatelskich, funkcjonowania w środowisku wielokulturowym | Nastawienie na pozytywne interakcje z innymi, przejmowanie społecznie akceptowanych standardów zachowań Innowacyjność, negacja rozwiązań siłowych, aktywność w życiu społecznym i obywatelskim, otwartość na zmiany | |

Zdigitalizowano i udostępniono w ramach projektu pn.

Rozbudowa otwartych zasobów naukowych Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku – kontynuacja, dofinansowanego z programu „Społeczna odpowiedzialność nauki” Ministra Edukacji i Nauki na podstawie umowy BIBL/SP/0040/2023/01

| | | | |
|------------------|--|---|---|
| Duchowe | Znajomość religijnego postrzeżenia świata duchowego, takiego jak natura duszy | Duchowe: umiejętność kontaktowania się z własnym wnętrzem, zdolność do kochania innych bezinteresownie | Wiara w siebie i innych, dobroć, wyrozumiałość, życzliwość, asertywność |
| Estetyczne | Rozumienie subiektywnej natury estetyki, relacji między swoimi ocenami i opiniami innych | Umiejętność oceny właściwości estetycznych, oceny swoich upodobań estetycznych, także innych osób, umiejętność kreatywności estetycznej | Aprobata piękna, wrażliwości estetycznej |
| Motywacyjne | Rozumienie znaczenia wewnętrznych i zewnętrznych nagród dla podtrzymania działania, takich jak radość i odczucie spełnienia | Motywacyjne: umiejętność motywowania siebie i innych do działania, stosowania wewnętrznych i zewnętrznych nagród; rozwijania własnych zainteresowań, krótkotrwałych i trwających przez całe życie, dostarczających radości lub pożytku dążeniom zawodowym i pozazawodowym | Działania ukierunkowane na cel. Pragnienie wybranego zawodu |
| Psychomotoryczne | Rozumienie tego, co, w jakim celu i przyużyciu jakich środków powinno być wykonane. Znajomość informacji potrzebnych do inicjowania i kontroli działania | Psychomotoryczne: umiejętność powtarzania wykonywanych czynności, automatycznego ich wykonywania, refleksyjnego działania, stałego poszerzania zakresu wykonywanych działań | Pozytywne postawy wobec działań praktycznych. Otwartość na zmiany |

Źródło: Opracowanie A. Krajewska.

tyczących stosunku jednostki do siebie i innych oraz sprawnego i skutecznego funkcjonowania w grupie i społeczeństwie.

- **umiejętności** – to sprawność w praktycznym stosowaniu wiedzy w sferze poznawczej (umiejętności poznawcze) i pozapoznawczej (umiejętności pozapoznawcze), czyli sterowanie, kontrolowanie i panowanie nad myśleniem, emocjami i reakcjami ludzkimi oraz motoryką.
- **postawy** – łączą elementy posiadanej przez jednostkę wiedzy i rozumienia lub przekonania dotyczącego obiektu postawy (np. pojęć, teorii, ludzi, potrzeb, zachowań, wartości, zainteresowań), reakcję emocjonalną wobec obiektu postawy (pozytywna, neutralna, negatywna lub wartościowanie o określonej intensywności), oraz tendencję do przejawiania pewnych zachowań.
- **odpowiedzialność** – to konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za to, co jednostka wie, potrafi, do czego jest skłonna, jaka jest, jak postępuje i ponoszenia za to osobistych konsekwencji w wymiarze moralnym, prawnym, społecznym.

Zgodnie z przyjętym określeniem kompetencji, kompetencje poznawcze są efektem realizacji celów poznawczych w procesie kształcenia. W związku z tym ich uszczegółowienie wymaga odwołania się do odpowiedniej taksonomii celów kształcenia. Bardzo przydatna w tym kontekście jest taksonomia celów kształcenia opracowana przez K. Denka i J. Gniteckiego [1983, s. 42-44; Denek, 1994a, s. 89-91] będąca próbą połączenia dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych¹. Dokonano jednak jej modyfikacji. W celu uszczegółowienia kompetencji w sferze poznawczej wykorzystano określone przez autorów w obszarze dyspozycji instrumentalnych cztery klasy celów kształcenia (spośród pięciu) wraz z kategoriami precyzującymi je, ze względu na duże możliwości ich obserwacji i pomiaru. W rezultacie wyodrębniono następujące kompetencje poznawcze:

- kompetencje w zakresie wiedzy (Z)
- kompetencje w zakresie umiejętności dostrzegania zjawisk i formułowania uogólnień (U)
- kompetencje w zakresie umiejętności standaryzowanych – stereotypowych (S)
- kompetencje w zakresie umiejętności niestandaryzowanych – niestereotypowych (N).

¹ Szczegółowo przedstawiona w rozdz. V.

W każdej z kompetencji szczegółowych wskazano jej komponenty: wiedza, umiejętności poznawcze, postawy, odpowiedzialność.

Komponent wiedza zawiera znajomość i rozumienie sposobów jej pozyskiwania – uczenia się, poszukiwania, gromadzenia, selekcji, wykorzystania i prezentacji informacji, a także znajomość i rozumienie struktur informacyjnych w porządku hierarchicznym – terminologii, faktów, klasyfikacji, metod i technik badawczych, metodologii, procedur, algorytmów, teorii, reguł, praw, heurystyk.

Umiejętności poznawcze przedstawiono w układzie od podstawowych umiejętności poznawczych wymagających znajomości i stosowania sposobów skutecznego uczenia się poprzez umiejętności reproduktywne wymagające znajomości i stosowania wzorów, procedur, algorytmów do umiejętności produktywnych wymagających znajomości i stosowania reguł, zasad, praw, heurystyk.

Komponent postaw łączy elementy wiedzy i rozumienia jednostki o obiekcie postawy (np. o pojęciach, teoriach, sytuacjach, potrzebach), reakcją emocjonalną wobec obiektu postawy (pozytywna, neutralna, negatywna lub wartościowanie o określonej intensywności) oraz tendencją do przejawiania pewnych zachowań w sferze poznawczej, np. pragnienie, sprzeciw, aktywność, bierność, kreatywność w uczeniu się i/lub w kształceniu.

Komponent odpowiedzialność przedstawia zakres odpowiedzialności jednostki za stan kompetencji poznawczych, za posiadaną wiedzę, nabyte umiejętności poznawcze i ukształtowane postawy. Oznacza ponoszenie konsekwencji przez jednostkę za to co wie, umie – potrafi i posiadane nastawienia w tym obszarze.

Efektom realizacji pozapoznawczych celów kształcenia jest nabywanie kompetencji w sferze pozapoznawczej. Ich sprecyzowanie wymaga zastosowania odpowiedniej do tego celu taksonomii celów pozapoznawczych, ujmującej cele afektywne i psychomotoryczne. Bardzo przydatna okazała się tu koncepcja rozwoju afektywnego opracowana przez B. L. Martin i Ch. M. Reigelutha [1999, s. 483-509]², a także model rozwoju umiejętności psychomotorycznych A. Romiszowskiego [1999, s. 467-468]³, które chociaż nie stanowią w ścisłym znaczeniu taksonomii celów kształcenia w tych sferach, to jednak jak się wydaje w dużym stopniu odzwierciedlają istotę lub intencje taksonomii celów afektywnych i psychomotorycznych, a więc pozapoznawczych.

² Szczegółowo przedstawiona w rozdz. V.

³ Szczegółowo przedstawiony w rozdz. V.

Autorzy koncepcji rozwoju afektywnego bardzo szeroko ujęli jego złożoność i wyodrębnili tu sześć wymiarów: emocjonalny, moralny, społeczny, duchowy, estetyczny i motywacyjny, które szeroko ujmują rozwój afektywny, przy czym każdy z nich scharakteryzowali przy pomocy trzech składników: wiedza, umiejętności i postawy, wskazując, że może być ich więcej.

Jednak mając na uwadze rozwój sfery pozapoznawczej przyjęto, że jest ona określona przez w/w wymiary wzbogacone o wymiar psychomotoryczny, w którym również wyodrębniono odpowiednie składniki.

Stosownie do wskazanych wymiarów sformułowano odpowiadające im i równoważne we wzajemnych relacjach cele kształcenia w rozwoju emocjonalnym, moralnym, społecznym, duchowym, estetycznym, motywacyjnym, ale także psychomotorycznym określając je celami kształcenia w rozwoju pozapoznawczym. Efektem realizacji tak ujętych celów kształcenia są kompetencje pozapoznawcze, których złożoność odzwierciedlają następujące kompetencje szczegółowe (tabela 23):

- kompetencje emocjonalne,
- kompetencje moralne,
- kompetencje społeczne,
- kompetencje duchowe,
- kompetencje estetyczne,
- kompetencje motywacyjne,
- kompetencje psychomotoryczne.

W każdej ze szczegółowych kompetencji pozapoznawczych wskazano, zgodnie z przyjętą definicją, jej komponenty: wiedza, umiejętności pozapoznawcze, postawy, odpowiedzialność.

Komponent wiedza zawiera znajomość i rozumienie wartości, zasad, idei, koncepcji etycznych, moralnych, społecznych, duchowych, estetycznych, motywacyjnych, psychomotorycznych dotyczących stosunku jednostki do siebie, innych oraz sprawnego i skutecznego funkcjonowania w grupie i społeczeństwie.

Komponent umiejętności pozapoznawcze ujmuje stosowane w praktyce umiejętności reaktywne określające stosunek do siebie (np. wobec swych postaw, uczuć, przyzwyczajzeń, samoocena, samokontrola), umiejętności interaktywne wyznaczające stosunek do innych (np. do ich postaw, zwyczajów, wartościowanie innych) oraz umiejętności psychomotoryczne ujmujące współdziałanie aktywność psychicznej i motorycznej (np. działania praktyczne, ruchy, gesty, spostrzegawczość). Umiejętności pozapoznawcze przedstawiono w układzie od umiejętności repro-

duktywnych, powtarzalnych, warunkowanych stosunkiem wobec siebie i innych mającym swe źródło w naśladownictwie otoczenia, do umiejętności produktywnych będących rezultatem procesu interioryzacji i internalizacji społecznie aprobowanych norm i wartości, np. umiejętności personalne (kształtowanie systemu wartości, samorealizacja) i umiejętności interpersonalne (przewodzenie, nadzorowanie, przekonywanie, prezentacja siebie wobec innych).

Komponent postaw łączy elementy posiadanej przez jednostkę wiedzy i rozumienia lub przekonania dotyczące obiektu postawy (np. pojęć, teorii, ludzi, potrzeb, zachowań, wartości, zainteresowań), reakcję emocjonalną wobec obiektu postawy (pozytywna, neutralna, negatywna lub wartościowanie o określonej intensywności), oraz tendencję do przejawiania pewnych zachowań w sferze pozapoznawczej, np. pragnienie, sprzeciw, chęć, aktywność, bierność przejawiana wobec siebie i/lub w kontaktach z innymi.

Komponent odpowiedzialność przedstawia zakres odpowiedzialności jednostki za stan kompetencji pozapoznawczych, za posiadaną wiedzę w tym obszarze i jej rozumienie, nabyte umiejętności pozapoznawcze i postawy. Oznacza ponoszenie konsekwencji przez jednostkę za to jaka jest, jak postępuje i ponoszenia za to osobistych konsekwencji w wymiarze moralnym, prawnym, społecznym.

Przedstawiona koncepcja ujęcia i klasyfikacji kompetencji – wyników kształcenia uniwersyteckiego charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- ujmuje kształtowanie dyspozycji instrumentalnych i kierunkowych, a ich nabywanie wiąże z personalną odpowiedzialnością jednostki;
- przedstawia kształtowanie kompetencji poznawczych i pozapoznawczych jako proces integralnego nabywania wiedzy i jej rozumienia, rozwijania umiejętności, formowania postaw, w którym na każdym jego etapie i we wszystkich zakresach jednostka staje się odpowiedzialna za jego przebieg i wyniki. Wzrost odpowiedzialności jest konsekwencją wzrostu aktywności i samodzielności w procesie kształcenia i kierowaniu własną edukacją;
- nabywanie kompetencji przez jednostkę łączy się z jej rozwojem w sferze poznawczej i pozapoznawczej i jest korzystne dla niej samej, a także dla społeczeństwa;
- sposób uszczegółowienia kompetencji poznawczych (odpowiadających realizacji hierarchicznych celów kształcenia w sferze poznawczej) zawierających na każdym poziomie stosowną wiedzę

i jej rozumienie, odpowiednie umiejętności, postawy i zakres odpowiedzialności umożliwia ich obserwację, pomiar i/lub oszacowanie, np. poprzez opracowanie standardów kompetencji poznawczych w odpowiednich zakresach;

- sposób uszczegółowienia kompetencji pozapoznawczych (odpowiadających realizacji równoważnych celów kształcenia w sferze pozapoznawczej) zawierających stosowną wiedzę i jej rozumienie, odpowiednie umiejętności, postawy i zakres odpowiedzialności zachęca do podjęcia prób ich obserwacji i oszacowania, np. poprzez opracowanie skal do ich obserwacji i oszacowania.

W mojej opinii przedstawiona propozycja układu poznawczych i pozapoznawczych celów kształcenia oraz odpowiadających im kompetencji jest wartościowa i może stanowić podstawę do dalszych analiz. Podjęta tu próba nadania równoważnej rangi w procesie kształcenia uniwersyteckiego realizacji celów poznawczych i pozapoznawczych wychodzi naprzeciw aktualnym potrzebom jednostek i społeczeństwa. Poszukiwanie rozwiązań w tym zakresie, podejmowanie prób wdrożenia ich do praktyki kształcenia, systematycznego ich doskonalenia jest wyrazem reaktywności uniwersytetu na aktualne potrzeby, a także przejawem odpowiedzialności wobec społeczeństwa.

Ocenianie kompetencji

Dążenie w procesie kształcenia uniwersyteckiego ku integralnej realizacji celów poznawczych i pozapoznawczych oraz osiąganie przez studentów wyników w postaci kompetencji poznawczych i pozapoznawczych powoduje zmiany w zakresie oceniania. Przyjęty system oceniania, jego przedmiot, cele, kryteria, metody, cechy w istotnym stopniu warunkują uzyskiwaną jakość kształcenia.

Przedmiot, cele, kryteria i metody oceniania kompetencji

Jak już sygnalizowano, dominujące dotychczas sposoby oceniania osiągnięć w studiach od lat poddawane są krytyce, a jednocześnie wzrasta zainteresowanie ocenianiem rzeczywistych osiągnięć, kompetencji nabywanych przez studentów w procesie kształcenia [np. Denek, 2000b, s.17; Fletcher, 2000, s. 39-67; Hillier, 1997, s. 33-37; Ashcroft, Palacio, 1996, s. 49-52; Cotton, 1995, s. 37-52; Hager i in, 1994, s. 3-15 i inni]. Coraz częściej wskazuje się na potrzebę wprowadzenia systemów ocenia-

nia, których podstawą są kompetencje, kryteria i standardy [np. Holford, Nicholls, 2001, s. 139; Brooker, Muller, 1998, s. 5; Sadler, 1987, s. 190].

Chociaż zarówno ocenianie tradycyjne, jak i ocenianie kompetencji polega na gromadzeniu odpowiednich dowodów osiągnięć i ich wykorzystaniu w sformułowanej opinii, to jednak różnią się one przedmiotem i celem, który precyzuje istotę i proces oceniania.

Ocenianie kompetencji jest oceną osiągnięć uzyskiwanych przez studenta. Zgodnie z przyjętą wcześniej definicją kompetencji – kompetencje, to pożądane wyniki kształcenia ujmujące odpowiednią wiedzę, umiejętności, postawy i odpowiedzialność studentów w sferze realizacji celów poznawczych i pozapoznawczych, których przejawem są uzyskiwane przez studentów osiągnięcia, warunkujące podejmowanie przez absolwentów efektywnego działania w zróżnicowanych i zmieniających się warunkach. A zatem z przyjętej definicji wynika, że przedmiotem oceny w ocenianiu kompetencji są osiągnięcia uzyskiwane przez studentów w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw zarówno w sferze poznawczej, jak i pozapoznawczej oraz ich odpowiedzialność. Istotne znaczenie ma tu nie tylko posiadanie przez studentów właściwości, które są oceniane, ale także zdolności do posługiwania się nimi w zróżnicowany sposób w różnych kontekstach.

Przyjęte stanowisko znajduje również wsparcie i uzasadnienie w propozycji P. Hager i in. [1994, s. 7] dotyczącej holistycznego, zintegrowanego ujęcia oceny osiągnięć, które dąży do łączenia w ocenianiu wiedzy, rozumienia, rozwiązywania problemów, umiejętności, postaw i etyki (rysunek 6).

Rysunek 6. Holistyczne ujęcie oceniania osiągnięć



Źródło: P. Hager i in. [1994, s. 8].

Zatem osiągnięcia w zakresie teorii i praktyki w wymienionych obszarach łączy ocenianie zintegrowane lub holistyczne, które charakteryzuje:

- ujęcie osiągnięć w sferze poznawczej i pozapoznawczej;
- interdyscyplinarność;
- zorientowanie na rozwiązywanie problemów;
- ujęcie profesjonalnej praktyki;
- ujęcie grup kompetencji;
- łączenie teorii i praktyki.

W moim przekonaniu, niezależnie od przyjętej terminologii – holistyczne czy zintegrowane – jest ocenianiem osiągnięć odzwierciedlających kompetencje, w którym ocenianiu podlegają różne ich komponenty: wiedza, umiejętności, postawy, etyka, a więc i odpowiedzialność.

W ocenianiu tradycyjnym, w jego przedmiocie preferuje się znajomość teorii i wiedzy, postrzeganej jako obiektywna i niezależna od kontekstu. Prowadzi to do oceniania zdolności uczenia się i osiągnięć ogólnych w zakresie wiedzy i umiejętności. Natomiast w ocenianiu kompetencji wzrasta znaczenie oceniania praktyki. Przedmiotem oceniania są tu rzeczywiste osiągnięcia w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw, odnoszone do różnych kontekstów. Ponadto występują tu także różnice dotyczące relacji wobec wiedzy w procesie oceniania. W ocenianiu kompetencji akcentuje się integrację teorii i praktyki, preferuje wiedzę interdyscyplinarną, ujmowaną problemowo.

Kolejna różnica między ocenianiem tradycyjnym i ocenianiem kompetencji dotyczy celu, który precyzuje istotę i proces oceniania. Od wielu już lat w teorii i praktyce kształcenia przyjmuje się, że proces oceniania zawiera przedstawienie celów kształcenia, sprecyzowanie kryteriów i norm osiągnięć niezbędnych do uzyskania zaliczenia lub zdania egzaminu, gromadzenie dowodów osiągnięć, zestawienie dowodów z przedstawionymi celami kształcenia, opiniowanie poszczególnych poziomów studiowania (kształcenia) i przydzielenie odpowiedniej oceny poprzez porównanie poziomu osiągniętego przez poszczególnych studentów z innymi i odniesienie do odpowiednich norm kwalifikujących (lub nie) do zaliczenia, zdania, uzyskania świadectwa, dyplomu.

Natomiast ocenianie kompetencji [Fletcher, 2000, s. 18] „to proces obejmujący sprecyzowanie celów kształcenia, przedstawienie wymaganych wyników oraz kryteriów osiągnięć i/lub standardów, gromadzenie dowodów indywidualnych osiągnięć, porównanie dowodów ze skonkretyzowanymi wcześniej wynikami, opiniowanie uzyskanych osiągnięć w zakresie wszystkich wymaganych kryteriów osiągnięć i/lub standardów”.

Z przedstawionych określeń procesu oceniania wynika, że ujmują one następującą sekwencję działań:

- określenie wymagań i celów oceniania;
- gromadzenie dowodów (informacji);
- zestawienie dowodów z wymaganiami i celami;
- sformułowanie opinii na podstawie tych działań.

Trzeba podkreślić, że proces określania celów i wymagań oceniania, gromadzenia dowodów i porównywania ich z wymaganymi wynikami oraz formułowania opinii jest tu podobny, ale występują różne następstwa tych działań – różny jest końcowy cel, który określa istotę i proces oceniania. Oba procesy oceniania wymagają pewnej formy porównania wyników oceniania.

W pierwszym przypadku porównuje się poziom osiągnięty przez poszczególnych studentów z osiągnięciami innych w celu podjęcia decyzji o klasyfikacji końcowej. Wymaga to odniesienia poszczególnych wyników do ustalonych norm określających przeciętne osiągnięcia i wszystkie uzyskiwane przez studentów indywidualne rezultaty są opiniowane właśnie w stosunku do przeciętnych. Celem oceniania jest tu zgromadzenie dowodów dotyczących tego, czy student opanował wymagane dla oceny pozytywnej minimum programu.

Natomiast w przypadku oceniania kompetencji porównuje się uzyskiwane osiągnięcia z kryteriami i/lub standardami osiągnięć. Celem oceniania kompetencji jest „zgromadzenie dostatecznych dowodów wskazujących na to, że student osiągnął lub zachowuje się (albo nie) zgodnie ze sprecyzowanymi kryteriami i/lub standardami osiągnięć” [Fletcher, 2000, s. 19]. Zasadnicze znaczenie posiadają tu faktyczne, rzeczywiste osiągnięcia studenta i dlatego w ocenianiu kompetencji szczególne znaczenie ma raczej to, co student może wykonać i jaki jest, niż to, co student wie.

Ocenianie osiągnięć studentów w pierwszym przypadku wymaga ich odniesienia i pomiaru według norm, podczas gdy w ocenianiu kompetencji następuje ich odniesienie i pomiar według kryteriów i/lub standardów. Właściwości pomiaru według norm i kryteriów zawiera tabela 24.

Pomiar według kryteriów, nazywany także pomiarem sprawdzającym [np. Niemierko, 1999, s. 53] występuje w ocenianiu kompetencji i wymaga sprecyzowania zestawu behawioralnych celów kształcenia, tzn. w postaci konkretnych zachowań, które powinien student przejawiać, aby osiągnąć cele kształcenia. Rezultat takiego pomiaru zależy od wypełnienia przez studenta sprecyzowanych wcześniej kryteriów i/lub standardów, a nie jest zależny od wyników uzyskiwanych przez innych studentów.

Tabela 24. Właściwości pomiaru według norm i kryteriów

| Właściwości | Pomiar według | |
|-------------|--|--|
| | Normy | Kryteria |
| Istota | Określanie osiągnięć studenta w stosunku do wyników uzyskiwanych przez innych | Określanie, czy student osiągnął (lub nie) sprecyzowane kryteria lub poziom osiągnięć wyrażone w postaci standardów. Standardy nie są zależne od wyników osiągniętych przez innych studentów |
| Zalety | Przydatność do: – klasyfikowania studentów; – selekcji studentów według ustalonych wymagań; – określania tego jak i ile (więcej lub mniej) opanował student w porównaniu do innych. | Przydatność do: – ewaluacji indywidualnych programów uczenia się; – diagnozy trudności studentów; – szacowanie zdolności studenta w poszczególnych obszarach; – oceniania tego, co student opanował; – poświadczania kompetencji; – celów selekcyjnych. Wymaga od nauczyciela bardzo precyzyjnego określania celów kształcenia, wyników, kryteriów i standardów |
| Wady | Końcowa ocena z określonego przedmiotu ukrywa potencjalne braki studenta, a jej interpretacja musi być odnośzona do treści wykonanych zadań Uzyskiwane oceny charakteryzuje stosunkowo niewielka trafność Systematyczne stosowanie takiego oceniania może powodować zmniejszenie motywacji do nauki Ocenianie według norm może dostarczać tylko przykładów realizacji celów kształcenia Stosowanie norm w ocenianiu ukrywa rzeczywistą jakość realizacji zajęć dydaktycznych | Ocenianie według kryteriów informuje o osiągnięciach danego studenta, ale nie informuje o ich walorach lub brakach w stosunku do innych studentów, dostarcza więc tylko części pożądaných informacji o osiągnięciach studentów Trudności z adekwatnym ustaleniem kryteriów osiągnięć Nie zachęca do koncepcyjnego myślenia lecz wyboru dobrych lub złych rozwiązań, które wskazał nauczyciel |

Źródło: Opracowanie A. Krajewska.

Natomiast w pomiarze według norm, określanym również pomiarem różnicującym [np. Niemierko, 1999, s. 52] szczególnie rozwijającym w testach standaryzowanych, uzyskane liczby punktów są podstawą do opracowania skali, zgodnie z którą następuje interpretacja poszczególnych wyników. Osiągnięcia uzyskiwane przez studentów są wówczas odnoszone do norm wynikających z często przyjmowanego tu założenia o rozkładzie normalnym zdolności, osiągnięć i zdobywanych punktów. W rezultacie wynik pomiaru osiągnięć danego studenta uzależniony jest od wyników innych osób.

Istotne znaczenie w ocenianiu kompetencji ma sprecyzowanie kryteriów oceniania osiągnięć i/lub standardów, czyli poziomów wymaganych osiągnięć w relacji do każdego kryterium. Takie ujęcie oceniania, odnośnienie do standardów, w moim przekonaniu, jest wyraźnie rozszerzeniem i sprecyzowaniem oceniania według kryteriów, gdzie osiągnięcia studenta są rozpatrywane według poszczególnych kryteriów i jednego, ustalonego dla każdego z nich poziomu osiągnięć. W ocenianiu kompetencji osiągnięcia studenta są odnoszone do wyodrębnionych kryteriów, z których każde posiada różne standardy – poziomy osiągnięć. Złożoność realizowanych celów kształcenia i kształtowanych kompetencji powoduje konieczność posługiwania się różnorodnymi kryteriami w ich ocenianiu. Bardzo ważne jest tu sprecyzowanie wszystkich kryteriów oceniania osiągnięć przed rozpoczęciem procesu kształcenia, a także wyeliminowanie takich, które nie odzwierciedlają celów kształcenia lub przesadnie eksponują niektóre z nich.

Jak już wskazano przedmiotem oceny w ocenianiu kompetencji są głównie osiągnięcia, a więc wyniki uzyskiwane przez studentów. Jednak w przypadku niektórych osiągnięć szczególne znaczenie ma proces ich osiągania i wówczas ocenianie kompetencji wymaga również oceny przebiegu tego procesu, np. przestrzeganie różnego rodzaju procedur w dążeniu do uzyskania pewnych osiągnięć określa sprawność i skuteczność działania. Jako kryteria mogą być tu uwzględnione następujące:

- dokładność lub brak błędów;
- szybkość osiągnięć;
- dobór poprawnych metod, technik i narzędzi;
- skuteczność w wykorzystaniu metod, technik i narzędzi;
- utrzymanie zalecanych standardów.

Ocenianie kompetencji wymaga również oceny osiągnięć pozapoznawczych, np. postaw, zachowań. Wprowadzając dotychczasowe próby ich pomiaru i oceny uważa się za nierzetelne, to ocenianie kompetencji

dostarcza tu pewnych propozycji rozwiązań, chociaż może nie najlepszych, ale jednak będących dowodem, że takie możliwości istnieją i trzeba ich poszukiwać, badać je, doskonalić. Staje się to tym pilniejszym zadaniem, że aktualnie znaczenie właściwości pozapoznawczych jednostki – moralnych, emocjonalnych, społecznych, duchowych i innych niepomierne wzrasta, a ich kształtowanie w procesie kształcenia staje się równorzędnym celem wobec właściwości intelektualnych.

Pożądane umiejętności, postawy, zachowania mogą być ujmowane jako kryteria osiągnięć, chociaż problemem pozostaje sprecyzowanie standardów, np. odczuwanie empatii wobec uczniów może być przyjęte jako kryterium osiągnięć w kształceniu nauczycieli. Warto zauważyć, że tak jak nie trudno jest dokonać oceny „odczuwania empatii wobec uczniów” w rzeczywistych warunkach szkolnych, problemem staje się to poza tym kontekstem lub w abstrakcji.

Ocenianie kompetencji wymaga ocenienia osiągnięć studentów w sferze poznawczej i pozapoznawczej. Dlatego wydaje się, że w związku z problemami dotyczącymi oceniania tych ostatnich, we wstępnym etapie warto podjąć próby poszukiwania metod ujmujących złożoność kompetencji poznawczych i pozapoznawczych, poddające ocenianiu równocześnie możliwie wiele składników obu rodzajów kompetencji, zawierające odpowiadające im kryteria osiągnięć i/lub standardy.

Z doświadczeń australijskich uniwersytetów i szkół wyższych [Hager i in., 1994, s. 10], gdzie w ostatnich latach szczególnie rozwija się zintegrowane ocenianie kompetencji wynika, że najczęściej do tego celu znajdują zastosowanie następujące metody:

- problemowe: przygotowanie i realizacja projektów, analiza studium przypadku;
- symulacje: symulowany klient, petent, uczeń, pacjent; symulowane miejsce pracy; ćwiczenia sytuacyjne;
- testy umiejętności: standaryzowany pacjent, klient, petent, uczeń; przykłady pracy;
- bezpośrednia obserwacja praktyki działania;
- dowody wcześniejszego uczenia się: *portfolio*, kwalifikacje, referencje.

W przeciwieństwie do tradycyjnego oceniania eksponującego jednak teorię i wiedzę pozakontekstową, ocenianie kompetencji jest próbą ujęcia możliwie wszystkich ich komponentów w różnych kontekstach. Proces oceniania kompetencji wymaga gromadzenia dowodów osiągnięć, ich porównania z odpowiednimi kryteriami i/lub standardami. Rezultat

porównania staje się podstawą opinii, w której wnioskuje się o wystąpieniu pożądanych osiągnięć (lub ich braku). Kryteria osiągnięć i/lub standardy są traktowane jako „określone ilości dowodów, które powinny być zgromadzone, aby wnioskowanie uczynić «bezpiecznym»” [Hager i in., 1994, s. 11].

W ocenianiu kompetencji, których podstawą są faktyczne osiągnięcia studentów, ideałem byłoby gromadzenie dowodów osiągnięć z rzeczywistej praktyki. Z powodu takich ograniczeń, jak koszt i czas, jest to nie zawsze możliwe. Tam, gdzie gromadzenie dowodów z rzeczywistej praktyki jest niemożliwe do wykorzystania, kolejnym źródłem dowodów mogą być symulacje, których podstawą jest praktyka, ale także np. testy kompetencji, testy umiejętności, testy sprawności, itp. Ale nawet te metody mogą być niewystarczające do ustalenia koniecznego zakresu i warunków adekwatnej oceny kryteriów osiągnięć i/lub standardów.

Pozostaje tu coś, co P. Hager i in. [1994, s. 12] nazywają „luką”, tj., różnica między ilością dowodów, które można racjonalnie i rzetelnie zgromadzić z osiągnięć (dowody osiągnięć gromadzone z rzeczywistej praktyki lub z symulacji praktyki) i ilością dowodów, która jest potrzebna do dokonania bezpiecznego wnioskowania o kompetencji. Ta luka w ocenianiu może być wypełniona przez zgromadzenie dodatkowych dowodów osiągnięć pochodzących z testów wiedzy i rozumienia, a także wsparta udokumentowanymi dowodami z wcześniejszych osiągnięć. Takie dowody osiągnięć dodatkowo wzmacniają już posiadane i umożliwiają bardziej bezpieczne wnioskowanie o kompetencji.

Podsumowując podkreślić trzeba, że ocenianie kompetencji wymaga bardziej zróżnicowanych i wielostronnych dowodów osiągnięć studenta niż występuje to w ocenianiu tradycyjnym, uwzględnia szerszej osiągnięcia praktyczne, ale jednocześnie wiedzę, jej rozumienie, a także postawy. Wprawdzie ocenianie wiedzy i jej rozumienia nie jest tu priorytetem, to jednak ważnym elementem wzmacniającym rzetelność takiej oceny.

Trafność i rzetelność oceniania kompetencji

Kompetencja nie jest bezpośrednio obserwowalna i jest rezultatem wnioskowania z osiągnięć. Warto zauważyć, że pewien rodzaj wnioskowania występuje w każdym ocenianiu, np. testy wiedzy zawierają zwykle pytania dotyczące tylko części wymaganej wiedzy, a na podstawie uzyskanej liczby punktów wnioskuje się o tym, czy student posiada (lub nie) wystarczającą wiedzę. W związku z tym ocenianie kompetencji,

jak również i inne typy oceniania wymagają wnioskowania, które podlega błędowi. Ich ograniczanie oznacza potrzebę gromadzenia takich dowodów, które zwiększą pewność wnioskowania, a jednocześnie trafność i rzetelność oceniania.

Trafność jakiegokolwiek oceniania oznacza, że rzeczywiście przedmiotem oceny jest to, co było wcześniej zamierzone. Przedmiotem oceny w ocenianiu kompetencji poznawczych i pozapoznawczych są osiągnięcia studentów w zakresie odpowiedniej wiedzy, umiejętności, postaw i odpowiedzialności. Jeśli więc przyjęte kryteria ich oceny i/lub standardy nie będą trafne, to również nie będzie trafna dokonana ocena. Dlatego bezwzględny wymogiem jest tu opracowanie trafnych, możliwie precyzyjnie odpowiadających kształtowanym osiągnięciom – kompetencjom poznawczym i pozapoznawczym kryteriów i/lub standardów.

Podkreślić jednak trzeba, że o ile są duże możliwości i wiele udanych prób precyzowania kryteriów oceniania osiągnięć i standardów w zakresie kompetencji poznawczych, szczególnie dotyczących wiedzy i umiejętności, częściowo także postaw, to w przypadku kompetencji pozapoznawczych występują wciąż liczne problemy, trudności i potrzeba zintensyfikowania badań i prób w tym zakresie.

W ocenianiu kompetencji ocenie podlegają rzeczywiste osiągnięcia studentów, jej trafność warunkuje odnośnienie ocenianych właściwości i zdolności posługiwania się nimi w różnych kontekstach. Powoduje to zwiększenie integracji teorii i praktyki, a w perspektywie wzrost powodzenia w funkcjonowaniu absolwentów w praktyce.

Istotne znaczenie dla trafności i rzetelności oceniania ma wykorzystanie takich metod, przy pomocy których w sposób maksymalnie bezpośredni, a jednocześnie odpowiedni można poddawać ocenie osiągnięcia rzeczywiście uzyskiwane przez studentów. Wymaga to zharmonizowania metod oceny z rodzajem właściwości czy zachowań, które są oceniane, np. ocenianie prowadzenia lekcji w edukacji wczesnoszkolnej wymaga metod praktycznych, podczas gdy znajomość ogólnych procesów kształcenia czy zasad może być oceniana w postaci pisemnej lub ustnej.

Ponadto źródłem wzrostu trafności i rzetelności w ocenianiu osiągnięć studentów ujętych w kompetencjach poznawczych i pozapoznawczych jest również gromadzenie bardziej dokładnych i różnorodnych dowodów rzeczywistych osiągnięć, które umożliwiają mniejsze uogólnienia i ograniczanie błędów przy wnioskowaniu o kompetencjach. Na przykład osiągnięcia uzyskane przez studentów w teście wymagającym „papieru i ołówka” są często niewystarczające, aby wnioskować o ich kompeten-

cjach poznawczych w danym obszarze. W związku z tym niezbędne jest w ocenianiu kompetencji wykorzystywanie różnych dowodów świadczących o osiągnięciach. Podstawą wnioskowania o kompetencji, o spełnianiu kryteriów osiągnięć i/lub standardów mogą być trzy rodzaje dowodów świadczących o osiągnięciach:

- dowody z bezpośrednich osiągnięć, pochodzące z obserwacji rzeczywistej lub symulowanej praktyki (testy kompetencji, testy umiejętności, testy sprawności, projekty lub odpowiednie zadania do wykonania);
- dodatkowe dowody osiągnięć dotyczące posiadanej wiedzy i jej rozumienia pochodzące z wypowiedzi ustnych, pisemnych (odpowiedzi na pytania otwarte, opracowania, referaty, testy wielokrotnego wyboru);
- dowody z wcześniejszych osiągnięć (wykonane raporty, projekty, programy komputerowe, certyfikaty z innych źródeł, itp.).

Z dokonanych analiz wynika, że ocenianie kompetencji wymaga wiele pracy i troski o trafność i rzetelność ustalanych kryteriów, sposoby określania i układu standardów, o gromadzenie odpowiednich dowodów osiągnięć. Chociaż jest to wciąż przedmiotem debat i problemem wielu uczelni, to nie podważa się potrzeby ich stosowania. Są środkiem umożliwiającym wielu osobom i gremiom – studentom, ich rodzicom, potencjalnym pracodawcom, kadrom akademickim, władzom uczelni i państwowym – przekazanie wiarygodnej, jasnej i zrozumiałej informacji dotyczącej jakości kształcenia. Z tego powodu w wielu opracowaniach i raportach [np. Smith i in., 1999, s. 1] podkreśla się, że kryteria i standardy osiągnięć akademickich z poszczególnych przedmiotów studiów powinny być jasno wyrażane i dostępne dla wszystkich zainteresowanych.

Znaczenie integralnej realizacji celów poznawczych i pozapoznawczych oraz oceniania kompetencji dla podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego

Realizacja celów poznawczych i pozapoznawczych w kształceniu uniwersyteckim, kształtowanie i ocenianie odpowiadających im kompetencji posiada podstawowe znaczenie dla podnoszenia jego jakości. Jest przejawem realizacji postulatów orientacji humanistycznej w dydaktyce uniwersyteckiej, umożliwia wielostronne rozwijanie osobowości studentów, poszerza przedmiot oceniania i powoduje wzrost rangi wyników pozapoznawczych.

Jak wykazano, konsekwencją przemian w dydaktyce jest zwiększenie znaczenia zagadnień aksjologicznych i teleologicznych, akcentowanie podmiotowości studentów, ich aktywności, samodzielności, samoregulacji w uczeniu się, ale jednocześnie wzrost odpowiedzialności uczestników procesu kształcenia za jego przebieg i wyniki. Oznacza to, że studenci stają się współodpowiedzialni za uzyskiwaną jakość procesu i wyników kształcenia, za poziom i zakres nabywanych kompetencji poznawczych i pozapoznawczych, za to co wiedzą, jak postępują i jakimi są ludźmi. A zatem pożądane właściwości studentów w nowocześnie pojmowanym procesie kształcenia kreują lepszą jakość procesu i uzyskiwanych wyników.

Integralne ujęcie celów poznawczych i pozapoznawczych w procesie kształcenia uniwersyteckiego oraz dążenie do ich osiągnięcia poprzez kształtowanie odpowiadających im kompetencji umożliwia wielostronne rozwijanie osobowości studentów, cech instrumentalnych i kierunkowych, a więc uzyskiwanie lepszej jakości kształcenia. Realizacja celów kształcenia w sferze pozapoznawczej i nabywanie przez studentów kompetencji jest równie ważna jak w obszarze poznawczym, ponieważ przyczynia się do podnoszenia efektów kształcenia w wymiarze emocjonalnym, moralnym, duchowym, społecznym, motywacyjnym, psychomotorycznym, które są niezbędne w rzeczywistym, a nie tylko deklarowanym, wielostronnym rozwoju osobowości. Rozum i wiedza intelektualna posiadają tu szczególną rangę, umożliwiają studentom m.in. poznawanie siebie, rozumienie znaczenia podejmowanych decyzji w różnych sferach, zapoznawanie się z tym, jak pojawia się złość i emocje, rozpoznawanie komponentów poznawczych postaw, rozwijanie umiejętności skutecznej komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania konfliktów. Są to jakże cenne właściwości, które współtworzą i rozwijają potencjał ludzki tkwiący w każdej jednostce, powodują jej rozwój w kategoriach „być” i „czynić”.

Równoważność komponentów wyodrębnionych w kompetencjach poznawczych i pozapoznawczych powoduje, że przedmiotem oceny staje się zarówno wiedza, umiejętności, postawy i odpowiedzialność jednostki w różnych kontekstach, przy eksponowaniu działania praktycznego.

Ocenianie kompetencji poznawczych, poznawanie osiągnięć studentów poprzez wykorzystanie kryteriów i standardów posiada istotne znaczenie dla podnoszenia jakości kształcenia, ponieważ umożliwia wystąpienie racjonalnego sprzężenia zwrotnego. Student poznaje nie tylko swój poziom osiągnięć, ale także poziom lub standard, do którego aspirował lub który był oczekiwany, co w istotnym stopniu zwiększa skuteczność jego starań o poprawę wyników, precyzyjnie wskazuje luki lub braki, a jedno-

częście ogranicza prawdopodobieństwo wystąpienia przypadkowego działania.

Niemniej jednak w sytuacji masowości kształcenia w uniwersytetach i innych uczelniach, trudnego rynku pracy nasilają się krytyczne dyskusje o uzyskiwanej jakości kształcenia i standardach osiągnięć akademickich, dlatego ważnym problemem staje się ich porównywalność, rzetelność, aktualność i zapewnianie ich osiągnięcia.

Kształtowanie i ocenianie kompetencji pozapoznawczych, osiągnięć studentów w tym zakresie, chociaż nastrocza wiele problemów, to jednak warto je pokonywać ze względu na potencjalne korzyści. Może wymagać od nauczycieli akademickich dodatkowej wiedzy, umiejętności, a także zmiany lub kształtowania odpowiednich postaw w tym zakresie. Przydatne może się okazać poszerzenie wiedzy o sposobach ujęcia celów i kompetencji pozapoznawczych w realizowanych programach kształcenia, o poszczególnych kompetencjach, strategiach i metodach ich kształtowania, kryteriach i możliwościach oceniania. Wszystkie te kwestie mogą wywoływać wiele wątpliwości ze względu na trudności, skromne doświadczenia i niewystarczający dorobek naukowy w tym obszarze. Jednak, pomimo tych problemów, ze względu na szczególne znaczenie kompetencji pozapoznawczych dla jednostek i ich funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie istnieje potrzeba ich rozwijania w programach kształcenia uniwersyteckiego i podejmowania prób ich oceniania. Poszukiwanie tu rozwiązań teoretycznych i praktycznych, podejmowanie badań jest wyzwaniem i niełatwym zadaniem dla kadr akademickich, ale jednocześnie okazją do łączenia badań naukowych z kształceniem, a w swych skutkach umożliwi podnoszenie jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Zakończenie

Synteza studiów nad jakością kształcenia uniwersyteckiego

Uniwersytet charakteryzują wieloletnie tradycje i trwałe wartości. Jest instytucją powołaną przez społeczeństwo i w jego imieniu, która zmieniała się w poszczególnych okresach rozwoju społecznego wraz z warunkami zewnętrznymi, wychodząc naprzeciw nowym potrzebom i oczekiwaniom.

Przedstawione w tej książce analizy dotyczą jakości kształcenia uniwersyteckiego w czasach szczególnych, w których gwałtowne i głębokie przeobrażenia w różnych sferach życia społecznego przypadające na przełom wieków powodują, że kształtuje się nowa forma społeczeństwa – społeczeństwo uczące się, nazywanego też społeczeństwem wiedzy lub społeczeństwem nowoczesnym. Charakteryzują je nowe wartości, wśród których kształcenie, wiedza i umiejętności nabierają priorytetowego znaczenia, wzrastają aspiracje kształceniowe, a inwestycja w edukację staje się najlepszą, jaką może poczynić człowiek w trosce o dziś i jutro. Obok nowych potrzeb i oczekiwań kierowanych pod adresem uniwersytetu nasila się niepokój, obawy o jakość wypełniania misji i funkcji. Profesor L. E. Weber członek Rady Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów, ekspert m.in. Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich i Rady Europy stwierdził, że „reputacja uniwersytetów maleje, są coraz bardziej krytykowane i zachęcane do zmian” [1999, s. 4]. Znaczący zarządca, P. Drucker [1997, s. 122] wyraził się bardziej jednoznacznie: „Za trzydzieści lat wielkie campusy uniwersyteckie będą relikwiami. Uniwersytety nie przetrwają”. Przedmiotem krytyki staje się często jakość kształcenia uniwersyteckiego.

W książce zaprezentowano stanowisko, że dotychczasowa jakość kształcenia uniwersyteckiego nie jest zadowalająca, nie w pełni odpowiada zmieniającym się potrzebom społeczeństwa i istnieje potrzeba jej podnoszenia. Przedstawione tu rozległe i gruntowne poszukiwania teoretyczno-badawcze zmierzały do ustalenia jakości kształcenia uniwersyteckiego odpowiadającej wartościom, celom i oczekiwaniom nowoczesnego społeczeństwa. Pogłębione studia nad literaturą przedmiotu wykazały, że podstawowe znaczenie dla uzyskiwania pożądanej jakości kształcenia uniwersyteckiego posiada uwzględnianie w procesie kształcenia implikacji wynikających z jego kontekstu filozoficznego, społecznego, ekonomicznego i edukacyjnego.

W rezultacie dokonanych analiz ustalono, że źródła filozoficzne współczesnego społeczeństwa tkwią w filozofii liberalnej i liberalnych teoriach edukacji. Odzwierciedla je koncepcja społeczeństwa uczącego się, które preferuje wartości kulturowe, technologiczne i demokratyczne. Owe wartości wyrażają złożone potrzeby tego społeczeństwa, a jednocześnie ich kształtowanie w jednostce i społeczeństwie staje się zadaniem dla edukacji i posiada swe konsekwencje dla jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Szczegółowa charakterystyka i analiza kontekstów społecznego, ekonomicznego i edukacyjnego współczesnego społeczeństwa wykazała ich złożoność, powiązanie występujących zjawisk powodujące, że zmienność jednego powoduje zmiany w innych. Ustalono, że procesy globalizacji, wzrost znaczenia wiedzy, rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, przemiany w gospodarce, problemy zatrudnienia, struktura i potrzeby rynku pracy, zmiana modeli życia posiadają szereg znaczących pośrednich i bezpośrednich implikacji dla kształcenia uniwersyteckiego, jego jakości i wskazują na potrzeby zmian. Studia nad kontekstem edukacyjnym udowodniły, że rozwój rynku edukacyjnego, masowość kształcenia w uniwersytetach, wzrastające koszty kształcenia, przy stałych ograniczeniach finansowania ze środków państwowych i ich wroście ze źródeł prywatnych powodują uzasadniony niepokój o odpowiedzialne wypełnianie misji uniwersytetu i uzyskiwaną jakość kształcenia.

W rezultacie analiz ustalono, że nowe potrzeby i oczekiwania społeczne znajdują odzwierciedlenie w przemianach misji i funkcji współczesnego uniwersytetu i są przejawem wzrostu odpowiedzialności władz i społeczności akademickiej wobec społeczeństwa. Jednocześnie wykazano, że warunki, które winno zapewnić społeczeństwo, aby umożliwić skuteczne i efektywne wypełnianie misji współczesnego

uniwersytetu i lepszą jakość kształcenia, to wolność akademicka, autonomia uniwersytetu i stabilne fundusze.

W przeprowadzonych studiach teoretyczno-badawczych dokonano wieloaspektowego przeglądu następstw dla teorii i praktyki kształcenia uniwersyteckiego wynikających z kontekstów filozoficznego, społecznego, ekonomicznego i edukacyjnego współczesnego uniwersytetu. Stwierdzono szereg znaczących implikacji dla systemu kształcenia, dotyczących zarówno procesu kształcenia uniwersyteckiego, jak i jego uczestników. Wskazano na potrzebę zmian w zakresie celów kształcenia, wielostronnego rozwoju osobowości studentów, eksponowania metod ich aktywizujących i technologicznego wspomaganie kształcenia w kształtowaniu pożądanых aktualnie wyników kształcenia – złożonych i różnorodnych kompetencji, umiejętności, a także zdolności do uzyskiwania zatrudnienia. Wykazano, że pożądane właściwości charakteryzujące uczestników nowoczesnego procesu kształcenia to odpowiedzialność nauczycieli i studentów za podejmowane działania i ich skutki, równoprawne relacje, podmiotowe traktowanie studentów, ich aktywność, samodzielność, ale jednocześnie zwrócono uwagę na potrzebę wzrostu znaczenia procesów samoregulacji w uczeniu się studentów. W rezultacie podjętych rozważań stwierdzono, że systematyczna analiza skutków postępujących przemian w społeczeństwie, formułowanie wniosków, precyzowanie wynikających z nich następstw dla procesu kształcenia i jego uczestników, uwzględnianie ich w codziennej praktyce kreuje jakość kształcenia uniwersyteckiego wychodzącą naprzeciw aktualnym i przyszłym potrzebom jednostek i społeczeństwa.

Analiza różnorodnych przemian postępujących w społeczeństwie i ich następstw dla kształcenia uniwersyteckiego stanowiła także podstawę do poszukiwań badawczych i ustalenia źródeł teoretycznych jakości kształcenia uniwersyteckiego. Jak wykazano, wspólną cechą łączącą wszystkie analizowane koncepcje teoretyczne jakości kształcenia jest przypisywanie szczególnej wartości wiedzy, umiejętnościom i wykształceniu, a podstawową różnicę stanowi postrzeganie tych wartości z perspektywy potrzeb, dążeń i celów jednostki, instytucji lub społeczeństwa, co wyznacza odpowiadające im cele i wyniki kształcenia. Przedstawione koncepcje teoretyczne stanowią przegląd postrzegania jakości kształcenia na przestrzeni wielu lat, ale również aktualne i zawierają stanowiska wobec istoty jakości i celów kształcenia wyrażone przez przedstawicieli różnych dyscyplin, co wskazuje na jej złożoność i różnorodność możliwych ujęć. W pracy skoncentrowano się na ujęciu pedagogicznym i wykazano, że analizowane koncepcje stanowią źródło podstaw teoretycznych jakości kształ-

cenia uniwersyteckiego, a ich integralne ujęcie uświadamia równoprawność różnych potrzeb w zakresie jakości kształcenia – jednostki, instytucji, społeczeństwa, wzajemną ich komplementarność. Dlatego w definicji jakości kształcenia uniwersyteckiego wskazano na wartości konstytutywne uniwersytetu jako źródło celów kształcenia, których realizacja umożliwiała zaspokajanie różnych potrzeb, krótkowzrocznych, ale także perspektywicznych celów i oczekiwań jednostek, społeczeństwa i uniwersytetu.

Przyjęta definicja jakości kształcenia uniwersyteckiego wskazuje na znaczenie współdziałania nauczycieli i studentów w procesie dydaktycznym, ujmuje zestaw kategorii jej uwarunkowań wynikających z planowania i realizacji procesu kształcenia, podkreśla rangę ewaluacji dla doskonalenia działań podejmowanych w procesie kształcenia przez jego uczestników i uzyskiwanych efektów, a także rolę akredytacji dla zapewniania jakości.

W związku z tym, w pracy wskazano na znaczenie dla uzyskiwanej jakości kształcenia uniwersyteckiego unowocześniania jej uwarunkowań, zgodnie z implikacjami dla kształcenia wynikającymi z aktualnych przemian postępujących w społeczeństwie: aktualizację celów i treści kształcenia, rangę wartości, działania i praktyki w programach i treściach kształcenia, wykorzystywanie metod kształcenia eksponujących aktywność i samodzielność studentów, możliwości technologii informacyjnych, podejmowanie zmian w zakresie poznawania, kontroli, analizy i oceny wyników kształcenia. Ponadto, starano się wykazać rangę ewaluacji działań podejmowanych w procesie kształcenia przez nauczycieli akademickich i studentów dla ich doskonalenia i uzyskiwanych efektów. Wskazano także na znaczenie wypełniania standardów akredytacyjnych dla zapewniania jakości kształcenia uniwersyteckiego.

Z przyjętej definicji jakości kształcenia uniwersyteckiego wynika, że podstawowe znaczenie dla jej podnoszenia, ma doskonalenie procesu dydaktycznego, jego uwarunkowań. W zaprezentowanej propozycji integralnie ujęto poznawcze i pozapoznawcze cele kształcenia, a pożądane wyniki w postaci odpowiadających im kompetencji – poznawczych i pozapoznawczych, które stanowią przedmiot oceny. Chociaż wykazano tu znaczenie integralnej realizacji celów poznawczych i pozapoznawczych oraz oceniania odpowiadających im kompetencji dla podnoszenia jakości kształcenia uniwersyteckiego, to jednak zwrócono uwagę na potrzebę podejmowania dalszych badań mających na celu poszukiwanie kryteriów i sposobów oceniania kompetencji pozapoznawczych. Wprawdzie nastęcza to wiele problemów i trudności wynikających ze stosunkowo skromnego dorobku naukowego w tym zakresie, związanych również z margina-

lizowaniem tej problematyki przez wiele lat, to podejmowanie takich prób staje się coraz pilniejszym zadaniem, ponieważ jak wykazano w pracy, wynika to z aktualnych potrzeb jednostek i społeczeństwa, nasilających się problemów społecznych, rodzinnych i indywidualnych.

W przedstawionych rozważaniach wykazano, że społeczny i indywidualny odbiór, wyrażanie opinii o uniwersytecie jako instytucji edukacyjnej, nabywanej jakości kształcenia jest uzależnione od możliwości realizacji preferowanych tu wartości, celów, od stopnia zaspokojenia potrzeb. Tak, jak wartości, cele, potrzeby jednostek i społeczeństw ulegają zmianie w rezultacie różnorodnych przemian i wpływu czasu, to z perspektywy uniwersytetu występuje potrzeba systematycznej ich analizy i wyprowadzania implikacji skutkujących rzeczywistymi, a nie tylko deklarowanymi zmianami w procesie kształcenia.

Zawarte w książce rozważania wskazują, że postępujące przemiany w kształceniu uniwersyteckim są przejawem reaktywności społeczności uniwersytetu na przeobrażenia zewnętrzne. Wskazują także nie tylko na znaczenie potrzeby stałej aktualizacji i unowocześniania procesu i wyników kształcenia uniwersyteckiego, stosownie do różnorodnych przemian postępujących w szybko zmieniającym się społeczeństwie. Dostarczają również praktycznych dowodów na to, że społeczności wielu uniwersytetów podejmują działania mające na celu podnoszenie jakości kształcenia, co jest przejawem ich troski o lepsze wypełnianie misji współczesnego uniwersytetu, dążenia do wzrostu efektywności podejmowanych działań, a także wyrazem odpowiedzialności przed społeczeństwem.

Zaprezentowane rozważania nad jakością kształcenia uniwersyteckiego w ujęciu pedagogicznym są próbą ich przedstawienia, mogą stanowić podstawę do dalszych badań. Poczyniono tu starania o rozpoznanie i pogłębienie problematyki, jej uporządkowanie, systematyzację, sformułowanie uogólnień dotyczących uniwersytetów. Wprawdzie przedstawione tu analizy, wnioski i uogólnienia dotyczyły kształcenia w uniwersytecie, to można je także odnieść do wielu innych uczelni, akademii, szkół wyższych.

Implikacje przemian w społeczeństwie dla jakości kształcenia

Szczegółowa analiza przedstawionych w tej pracy kontekstów filozoficznego, społecznego, ekonomicznego i edukacyjnego współczesnego

społeczeństwa i wynikających z nich implikacji dla jakości kształcenia uniwersyteckiego upoważniła mnie do wyprowadzenia szeregu uogólnień. Jednak oprócz tego chcę podkreślić, że dokonane tu ustalenia posiadają także szerszy zasięg.

Dochodzę do wniosku, że rozległe następstwa postępujących aktualnie przemian w społeczeństwie posiadają swe skutki nie tylko dla teorii, praktyki i jakości kształcenia w uniwersytetach, akademiach, szkołach wyższych, ale dotyczą szkół i placówek na wszystkich poziomach edukacji, od najbardziej elementarnych po najwyższe, posiadają zasięg systemowy. Filozofia społeczeństwa uczącego się i wynikająca z niej koncepcja edukacji kreatywnej, emancypacyjnej, preferującej wartości ogólnoludzkie, kulturowe, technologiczne, demokratyczne posiada istotne znaczenie w wytyczaniu kształtu nowej edukacji, niezależnie od wieku uczestników.

Ponadto uważam, że różnorodne przeobrażenia w społeczeństwie, w swych konsekwencjach wyznaczają potrzeby i kierunki zmian w zakresie funkcjonowania i organizacji instytucji edukacyjnych. Przemiany w obszarze misji i funkcji charakteryzują nie tylko współczesny uniwersytet, ale także wiele innych placówek, szkół i uczelni, również nowo powstających, o różnym poziomie organizacyjnym i profilach kształcenia. Są przejawem odpowiedzialności ich władz i społeczności za jakość wypełniania misji i funkcji, wyrazem otwartości na nowe wartości i potrzeby społeczne, ale często także są szansą na utrzymanie się na konkurencyjnym rynku edukacyjnym.

Analizowane przemiany w społeczeństwie posiadają znaczące implikacje dla systemu kształcenia, jego elementów przedmiotowych i podmiotowych. Choć w książce wykazano ich skutki dla procesu i uczestników kształcenia uniwersyteckiego, to dochodzę do wniosku, że wartości ustalone drogą badań posiadają szersze znaczenie i odniesienie także do innych poziomów edukacji. Wyprowadzanie celów kształcenia z wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich, integralne ujmowanie celów poznawczych i pozapoznawczych, odpowiedni dobór treści, metod, środków dydaktycznych, eksponowanie rangi praktyki i działania w procesie kształcenia, kształtowanie odpowiedzialności, rozwijanie aktywności, samodzielności i samoregulacji w uczeniu się wśród uczestników procesu edukacyjnego, chociaż wymaga zróżnicowania w sposobach i formach ujęcia, kreuje nową jakość kształcenia i aktualnie okazuje się niezbędne w równym stopniu w przedszkolu, klasie szkolnej, sali i auli uczelnianej, ponieważ odzwierciedla wartości, cele i potrzeby zmieniającego się społeczeństwa.

Przyjęta definicja jakości kształcenia uniwersyteckiego, w moim prze-

konaniu, ma również odniesienia do innych poziomów edukacji. Współdziałanie podmiotów w procesie dydaktycznym jest jego warunkiem, chociaż może przyjmować odmienne formy, zależne od ich wieku i doświadczeń. Uważam, że unowocześnianie uwarunkowań jakości kształcenia – celów, treści, metod, form i środków kształcenia, metod i form kontroli i oceny zgodnie z występującymi tendencjami i potrzebami, dokonywanie ewaluacji podejmowanych działań i ich doskonalenie, jak również dążenie ku osiągnięciu pożądaných standardów jest podobnie ważnym zadaniem na każdym etapie edukacji, chociaż i tu niezbędne jest ich dostosowywanie do wieku, możliwości i doświadczeń uczestników procesu kształcenia.

Podkreślić jednak należy, że nie można wspierać poglądów dotyczących jakości kształcenia definiowanej w warunkach absolutnych, dotyczącej ostatecznych standardów. Słuszne wydaje się postrzeganie jakości kształcenia i jej podnoszenie w warunkach raczej dynamicznych, a nie statycznych. Jakość kształcenia, jej standardy muszą być redagowane w warunkach dynamicznych, które charakteryzuje zmienność. Dlatego, jak starano się wykazać w książce, jakość kształcenia nigdy nie jest osiągnięta w sensie absolutnym, jest stale poszukiwana, jest ciągłym dążeniem w kierunku realizacji zmieniających się potrzeb społeczeństwa.

Sądzę, że sformułowane w tej książce uogólnienia i wnioski posiadają znaczenie dla teorii i praktyki kształcenia na różnych poziomach i mogą stanowić podstawę do refleksji, ale także inspirować do podejmowania działań mających na celu podnoszenie uzyskiwanej jakości kształcenia.

Jakość kształcenia w perspektywie

Żyjemy w czasach gwałtownych przemian. Wkroczyliśmy w wiek XXI, nazywany informacyjnym, w którym kształtuje się i rozwija społeczeństwo uczące się, społeczeństwo wiedzy. Podstawowego znaczenia nabiera wiedza, szczególnie „przenośna” wiedza ogólna, która nie jest charakterystyczna dla jakiegoś zawodu. Najlepszymi zajęciami, zawodami okazują się te, które wymagają wysokiego poziomu edukacji, w tym wysokiego poziomu wiedzy ogólnej i stwarzają okazje do akumulowania wiedzy. Najlepszymi firmami stają się te, które tworzą najlepsze środowisko do kształcenia, uczenia się i wymiany informacji. To wiedza i informacja kreuje elastyczność w pracy, zdolności do doskonalenia produktów, procesów ich wytwarzania, a także skłonność jednostek do zmian.

Spółeczeństwo wiedzy, to społeczeństwo uczące się. Sukces ekonomiczny i stałe wprowadzanie innowacji zależy tu od zdolności pracowników do kontynuowania samodzielnego uczenia się, a także uczenia się od innych. Gospodarka wiedzy opiera swe funkcjonowanie nie na potędze maszyn, ale na mocy mózgu – potędze tkwiącej w myśleniu, uczeniu się i wprowadzaniu innowacji. Gospodarka przemysłowa potrzebowała maszyn, a gospodarka wiedzy potrzebuje wiedzy pracowników i ich zdolności do uczenia się przez całe życie.

W raporcie OECD, *ZARZĄDZANIE WIEDZĄ W SPOŁECZEŃSTWIE UCZĄCYM SIĘ* [za: Jarvis, 2001b, s. 30] zapisano: „przemieszczamy się ku «gospodarce uczenia się», w której do sukcesu jednostek, firm, regionów i krajów będzie przyczyniać się, bardziej niż cokolwiek innego, ich zdolność do uczenia się. Przyspieszone zmiany wynikają z rozprzestrzeniania się technologii informacyjnych, poszerzania globalnego rynku (...), prywatyzacji oraz mniejszej stabilności na rynkach”.

Jednocześnie w rozwijającym się społeczeństwie wiedzy postępująco wzrastająca niestabilność, osłabienie spójności społecznej, rozszerza się niepewność jutra i erozja życia publicznego. Więzy międzyludzkie stają się coraz bardziej napięte w rezultacie presji ekonomicznej. Ludzie znajdują coraz mniej czasu dla rodziny lub wspólnoty, w której funkcjonują, spada poczucie wzajemnego zaufania. Poszerza się luka między bogatymi i biednymi, wachlarz terroryzmu i zbrodni, nasilają się różnorodne niebezpieczeństwa.

Powstaje więc pytanie, jaka jakość edukacji będzie odpowiedzią na te wyzwania? Znany filozof edukacji i pedagog S. B. Sarason zauważa sceptycznie, że „nie zapewni jej więcej edukacji w istniejącej formie, a poszukiwanie alternatyw wobec tradycyjnych praktyk nigdy nie jest łatwe” [Fried, 2003, s. 271]. Nowy kształt edukacji w zmieniającym się społeczeństwie postuluje K. Denek [np. 2000c, 1998b] słusznie domagając się wyprowadzania jej celów z wartości uniwersalnych, ogólnoludzkich, humanistycznych, które pozwoliły przetrwać ludzkości. Analizując istotę i znaczenie społeczeństwa wiedzy, a także problemy związane z kształceniem w wieku niepewności i braku zabezpieczeń A. Hargreaves [2003] wnioskuje o potrzebie kształtowania wśród uczniów i studentów wielu, szczególnie pożądanym aktualnie właściwości: kreatywności, elastyczności, innowacyjności, zaufania, umiejętności podejmowania ryzyka, radzenia sobie ze zmianami, zaangażowania w stałe doskonalenie.

Szkoły, akademie i uniwersytety uczącego się społeczeństwa wychodząc naprzeciw aktualnym i przyszłym potrzebom muszą powrócić do

trwałych wartości jako źródeł celów kształcenia i kreować właściwości, które umożliwiają jednostkom i narodom przetrwanie, rozwój i nadążanie za innymi. W opinii A. Hargreavesa [2003, s. 1] „gospodarka oparta na wiedzy posiada siłę twórczej destrukcji – pobudza wzrost i prosperity, ale jednocześnie jej pogoń za zyskiem wywołuje także napięcia i zniekształca dotychczasowy porządek społeczny”. Dlatego uważam, że szkoły i uczelnie oraz inne instytucje muszą rozwijać wśród uczniów i studentów również uczucie współczucia, wspólnoty, poczucie odpowiedzialności za siebie i innych. Ich zadaniem staje się ochrona i wzmacnianie stosunków międzyludzkich, sensu obywatelstwa. Kształcenie w społeczeństwie uczącym się musi wychodzić naprzeciw konsekwencjom wynikającym z rozwoju gospodarczego, ale także sięgać poza potrzeby gospodarki wiedzy, dodając szczególną wartość poprzez budowanie społeczeństwa, rozwijanie kapitału społecznego, kształtowanie tożsamości narodowej.

Realizacja tak nakreślonych celów edukacji będzie wymagać nie tylko wiele wysiłku od uczestników wszystkich etapów kształcenia, ale także, jak podkreślają M. Waxman i in., [2004, s. 4] „elastyczności, wytrwałości i uporów w dążeniu ku ich osiągnięciu”. Niezbędna okaże się również „stała troska o określanie i ocenę uzyskiwanych osiągnięć, również pozapoznawczych” [Bringle i in., 2004, s. xi], co umożliwiać będzie doskonalenie praktyki kształcenia i podnoszenie uzyskiwanej jakości.

Bibliografia

- ACNielsen Research Services [1998], Research on employer satisfaction with graduate skills-interim report. Evaluations and Investigations Report 98/8, Internet: <http://www.deetya.gov.au/highered/eippubs1998.htm>.
- Agbo S. [2000], *The United States: heterogeneity of the student body and the meaning of „non-traditional” in US higher education*, [in:] H. G. Schuetze, M. Slowey (ed.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, Routledge, London, New York.
- Akerlind G. S. [2004], *A new dimension to understanding university teaching*, „Teaching in Higher Education”, Vol. 9 (3).
- Andrews R. [2003], *The End of the Essay?* „Teaching in Higher Education”, Vol. 8 (1).
- Appleby A. [1999], *Benchmarking Theory – A Framework for the Business World as a Context for its Application in Higher Education*, [in:] S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (ed.), *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Armstrong M. [1999], *Historical and Contextual Perspectives on Benchmarking in Higher Education*, [in:] S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (ed.), *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Ashcroft K., Palacio D. [1996], *Researching into Assessment and Evaluation in Colleges and Universities*, Kogan Page, London.
- Aspinwall K., Simkins T., Wilkinson J.F., McAuley J. [1997], *Co to jest ewaluacja?* [w:] H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Olsztyn.
- Astin A. W. [1999], *Assessment, Student Development and Public Policy*, [in:] S. J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Astin A. W. [1987], *Competition or cooperation? Teaching teamwork as a basic skills*, „Change” 19 (5).
- Badania uniwersyteckie w okresie przejściowym – streszczenie raportu OECD* [1998], „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 11.

- Banach Cz. [2001], *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*, „Nowa Szkoła”, nr 9.
- Barnett R. [1994a], *Power, Enlightenment and Quality Evaluation*, „European Journal of Education” Vol. 29 (2).
- Barnett R. [1994b], *The idea of quality: voicing the educational*, [in:] C. D. Doherty (ed.), *Developing Quality Systems in Higher Education*, London, Routledge.
- Baszkiewicz J. [1997], *Młodość uniwersytetów*, „Żak”, Warszawa.
- Bauman T. [2003], *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Impuls, Kraków.
- Bell J. [1999], *Benchmarking in Law*, [in:] S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (ed.), *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Bengtsson, J. [1996], *Rynki pracy przyszłości: wyzwania dla polityki edukacyjnej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.
- Berezowski E., Pólturzycki J. [1975], *Kontrola i ocena w procesie kształcenia dorosłych*, WSiP, Warszawa.
- Bereźnicki F. [2001], *Niektóre aspekty metod nauczania i uczenia się*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Bereźnicki F. [1998], *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich a samodzielne studiowanie*, [w:] E. Radecki (red.), *Student – nauczyciel akademicki (relacje interpersonalne)*, Wydawnictwo „PoNaD”, Szczecin.
- Bereźnicki F. [1994], *Dydaktyka ogólna w zarysie*, Bałtycka Wyższa Szkoła Humanistyczna, Koszalin.
- Bertrand G., Michalski A., Pench L. R. [1999], *Scenarios por l'Europe 2010. Cinq avensirs possibles pour l'Europe*, Commission Europeenne, Cellule Prospective.
- Biała księga kształcenia i doskonałości. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa* [1997], Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa.
- Białecki I. [2001], *Reformowanie szkoły wyższej – kierunki polityki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 17.
- Bielaczek K., Collins A. [1999], *Learning Communities in Classroom: a Reconceptualization of Educational Practice*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models, Vol. II, A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Birenbaum, M. [1996], *Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment*, [in:] M. Birenbaum, F. Dochy, (ed.), *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*, Boston, MA, Kluwer Academic.
- Błasi P. [1999], *The Task of Institutions of Higher Education in the New Europe*, [in:] W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Blake N., Smith R., Standish P. [1998], *The Universities we need*, Kogan Page, London.
- Błaug M., [1995], *Metodologia ekonomii*, PWN, Warszawa.
- Bloom A. [1997], *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe*

- zawiodło demokracje i zubożyło dusze dzisiejszych studentów, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Bloy S., Williams J. [2000], *Using the national key skills framework within a higher education context*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- Bogaj A. [2000], *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, IBE, Warszawa.
- Bogusz J. [1978], *Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, PWN, Warszawa.
- Boshier R. (ed.), [1980], *Towards a Learning Society: New Zealand adult education in transition*, Learning Press, Vancouver.
- Boshier R., Benseman J. [2000], *New Zealand: the impact of market forces in the quest for lifelong learning in New Zealand universities*, [in:] H. G. Schuetze, M. Slowey (ed.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, Routledge, London, New York.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitiza M. [1982], *Uczyć się bez granic. Jak zwrzeć „lukę ludzką?”* PWN, Warszawa.
- Boud D., Falchikov N. [1989], *Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings*, „Higher Education”, Vol. 18 (5).
- Boud D. Garrick, J. (ed.) [1999], *Understanding Learning at Work*, Routledge, London.
- Bowden R. [2000], *Fantasy Higher Education: university and college league tables*, „Quality in Higher Education”, Vol. 6 (1).
- Boyle P., Bowden J. A. [1997], *Education Quality Assurance in Universities: an Enhanced Model*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” Vol. 22 (2).
- Brooker R., Muller R., [1998], *Improving the assessment of practice teaching: a criteria and standards framework*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, Vol. (23)1.
- Bron A., Agelii K. [2000], *Sweden: non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning*, [in:] H. G. Schuetze, M. Slowey (ed.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, Routledge, London, New York.
- Brown S. [1999], *How Can Threshold Standards Assure and Enhance Quality?* [in:] H. Smith, M. Armstrong, S. Brown (ed.), *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Brownhill B. [2002], *The Socratic method*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The theory & Practice of Teaching*, Kogan Page, London.
- Brudnik E., Moszczyńska A., Owczarska B. [2000], *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce.
- Brzezińska A. [2000], *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Brzezińska A., Brzeziński J. [2000], *Przebieg akredytacji kierunku psychologia*, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.

- Brzeziński J. [1997], *Trwale wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe”, nr 1-2.
- Brzeziński J. [1994], *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń.
- Burge S.E., Tannock J.D.T. [1994], *A Practical Approach to Implementing Quality Management in Higher Education*, „Engineering Professor’s Council Occasional Paper”, Vol. 7 (1).
- Butler D. L., Winne P. H. [1995], *Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis*, „Review of Educational Research”, Vol. 65 (3).
- Cappelli, P. [1992], *College, Students, and the Workplace: Assessing Performance to Improve the Fit*, „Change” 23 (6).
- Carter R., [1985], *A taxonomy of objectives for professional education*, „Studies in Higher Education”, Vol. 10 (2).
- Chapple M., Tolley H. [2000], *Embedding key skills in a traditional university*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- Cheng W., Warren M. [1997], *Having second thoughts: student perceptions before and after a peer assessment exercise*, „Studies in Higher Education”, Vol. 22(2).
- Chickering A.W. [1999], *Personal Qualities and Human Development in Higher Education: Assessment in the Service of Educational Goals*, [in:] S.J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education*, Mahwah, New Jersey, London.
- Chwirot S. [2000], *System akredytacji kierunku studiów prowadzonej przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną*, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Clews D. [2003] *A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education*, „Quality in Higher Education”, Vol. 9(1).
- Collins Concise English Dictionary*, [1990], London.
- Corno L., Randi J. [1999], *A Design Theory for Classroom Instruction in Self-Regulated Learning?* [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models*, Vol. II, *A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Cotton J. [1995], *The Theory of Assessment, An Introduction*, Kogan Page, London.
- Cross P. [1999], *Assessment to Improve College Learning*, [in:] S. J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London
- Czerepaniak-Walczak M. [2001a], *Kompetencja*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, WEMA, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. [2001b], *Kompetencje emancypacyjne nauczyciela akademickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 16.
- Czerepaniak-Walczak M. [1997], *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Edytor, Toruń.
- Czerepaniak-Walczak M. [1994], *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*, Szczecin – Gorzów Wielkopolski.
- Czerniawska E. [1999], *Samoregulacja uczenia się – aktualny stan wiedzy*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 5.

- Daly C., Pachler N., Lambert D. [2004], *Teacher learning: towards a professional academy*, „Teaching in Higher Education”, Vol. 9 (1).
- Davis R. H., Alexander L. T., Yelon S. L. [1983], *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN, Warszawa.
- De La Harpe B., Radloff A., Wyber J. [2000], *Quality and Generic (Professional) Skills*, „Quality in Higher Education”, Vol. 6 (3).
- Deming E. W. [1986], *Out of the Crisis*, MIT, Boston, MA.
- Denek K. [2004], *Pogranicze pedagogiki i ekonomii*, [w:] S. Palka (red.), *Pogranicze pedagogiki i nauk pomocniczych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Denek K. [2003a], *Teoretyczne i aplikacyjne konteksty edukacji zawodowej dla pracy, rynku i czasu wolnego*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Denek K. [2003b], *Wykład Profesora Kazimierza Denka, Doktora Honoris Causa Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, [w:] R. Bartoszewicz (red.), *Kazimierz Denek, Doktor Honoris Causa Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, WTN, Wrocław.
- Denek K. [2002a], *Doskonalenie, wspieranie i promocja reformy systemu edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 18.
- Denek K. [2002b], *Źródła stałości dydaktyki i próby ich przewycięzania*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok.
- Denek K. [2001], *Inwestowanie w kształcenie*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Denek K. [2000a], *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 16.
- Denek K. [2000b], *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Eruditus, Poznań.
- Denek K. [2000c], *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Denek K. [2000d], *Cywilizacja informacyjna a edukacja i nauki o niej*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra, VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Denek K. [2000e], *Edukacja w nadchodzącym stuleciu*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 15.
- Denek K. [1999a], *Uniwersytet początku trzeciego tysiąclecia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 13-14.
- Denek K. [1999b], *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Impuls, Kraków – Łowicz.
- Denek K. [1998a], *Ku szkolnictwu wyższemu XXI wieku*, „Kultura i Edukacja”, nr 2.
- Denek K. [1998b], *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń.
- Denek K. [1995], *Metody aktywnego poznawania i oceny wiedzy studentów*, „Kultura i Edukacja”, nr 2.
- Denek K. [1994a], *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Edytor, Poznań – Toruń.
- Denek K. [1994b], *Podmiotowość nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia*

- i jej uwarunkowania, [w:] J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Uczestniczy proces dydaktyczny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Denek K. [1993], *Dydaktyka uczestnicząca w kształtowaniu warunków społeczeństwa demokratycznego*, [w:] J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Denek K. [1983], *Efektywność kształcenia w szkole wyższej i jej określanie*, „Życie Szkoły Wyższej” nr 11.
- Denek K. [1980], *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa.
- Denek K., Bereźnicki F. (red.) [1998], *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Denek K., Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J. (red.) [2000], *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Denek K., Gnitecki J. [1983], *Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa – Łódź.
- Denek K., Gnitecki J., Kuźniak I. [1984], *Kontrola i ocena wyników kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego – Akademii Rolniczej, Warszawa.
- Denek K., Kuźniak I. [2001], *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, Eruditus, Poznań.
- Denek K., Przyszczypkowski K., Urbański-Korż R. [2001], *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Edytor, Poznań – Toruń.
- Dill D. D. [2000], *Designing Academic Audit: lesson learned in Europe and Asia*, „Quality in Higher Education” Vol. 6 (3).
- Dochy F., Segers M. [1999], *The Use of Self, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review*, „Studies in Higher Education”, Vol. 24(3).
- Doherty C. D. [1997], *Quality, Standards, the consumer paradigm and developments in higher education*, „Quality Assurance in Education” Vol. 5 (4).
- Dreijmanis J. [1998], *Wykształcenie wyższe a zatrudnienie – problematyczny związek*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” nr 3-4.
- Drucker P. [1997], *Interview: Seeing Things as They Really Are*, „Forbes”, 159.
- Duderstadt J.J. [1999], *The Twenty-first Century University: a Tale of Two Futures*, [in:] W. Z. Hirsch L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Duk A. [1998], *Benchmarking jako narzędzie wspomagania zarządzania jakością w bankach komercyjnych*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 1.
- Duraj-Nowakowa K. [1999], *Pedeutologia o działalności zawodowej nauczycieli akademickich w kształceniu pedagogów: wnioski i prognozy*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Impuls, Kraków – Łowicz.
- Edgerton R. [1994], *A National Market for Excellence in Teaching*, „Change”, 26 (5).
- Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, [1998], Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem J. Delorsa, Warszawa.

- Ericsson K. A. [2002], *Attaining Excellence Through Deliberate practice: Insights From the Study of Expert Performance*, [in:] M. Ferrari (ed.), *The Pursuit of Excellence Through Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London.
- Entwistle N. J., Brennan T., [1971], *The academic performance of students. Types of successful students*, „British Journal of Educational Psychology”, Vol. 41 (3).
- Ewell P. T. [1999], *Assessment of Higher Education Quality: Promise and Politics*, [in:] S. J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Ewell P. T. [1991], *Back to the future: Assessment and public accountability*, „Change” 23(1).
- Falchikov N. (ed.) [2001], *Learning Together. Peer tutoring in higher education*, London and New York, Routledge Falmer.
- Fallows S., Steven Ch. [2000a], *The skills agenda*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- Fallows S., Steven Ch. [2000b], *Embedding a skills programme for all students*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- Faure E. (red.), [1975], *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa.
- Feigenbaum A. V. [1986], *Total Quality Control*, McGraw-Hill, New York.
- Fletcher S. [2000], *Competence-based Assessment Techniques*, Kogan Page, London.
- Frazer M. [1994], *Quality in higher education: an international perspective*, [in:] D. M. Green (ed.), *What is Quality in Higher Education (Society for Research into Higher Education)*, Open University Press.
- Freeman, M. [1995], *Peerassessment by groups of group work*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, Vol. 20(3).
- Fried R. L. (ed.) [2003], *The Skeptical Visionary. A Seymour Sarason Education Reader*, Temple University Press, Philadelphia.
- Fukuyama F. [2003], *Kapitał społeczny*, [w:] L. E. Harrison, S.P. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Fukuyama F. [1997], *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, PWN, Warszawa – Wrocław.
- Gardner D. P. [1999], *Meeting the Challenges of the New Millennium: The University's Role*, [in:] W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Gilchrist J. R., Gruber J. J. [1984], *Psychomotor domains*, „Motor Skills: Theory into Practice”, Vol. 7 (1-2).
- Gnitecki J. [2000], *Dydaktyka i edukacja wobec wyzwań gospodarki globalnej i cywilizacji informacyjnej*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 15.
- Gnitecki J. [1983], *Efektywność kształcenia. Modele badań efektywności kształcenia i ich weryfikacja w szkołach i uczelniach rolniczych*, Akademia Rolnicza, Poznań.
- Gołaszewska M. [1990], *Istota i istnienie wartości*, PWN, Warszawa.

- Gosling D., D' Andrea V. [2001], *Quality Development: new concept for higher education*, „Quality in Higher Education” Vol. 7 (1).
- Goleman D. [1997], *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
- Góralski A. [1989], *Twórcze rozwiązywanie zadań*, PWN, Warszawa.
- Gregory J. [2002a], *Principles of experiential education*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Theory & Practice of Teaching*, Kogan Page, London.
- Gregory J. [2002b], *Facilitation and facilitator style*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Theory & Practice of Teaching*, Kogan Page, London.
- Griffin, C., Brownhill B. [2001], *The learning society*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning, Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.
- Hager P., Gonczy A., Athanasou J. [1994], *General Issues about Assessment of Competence*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” Vol. 19 (1).
- Hajduk B. [1993], *Profesjonalizacja studentów: dynamika zjawiska*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra.
- Hajnicz W. [1995], *Dwupodmiotowość i dwuzadaniowość sytuacji edukacyjnych w świetle ogólnej teorii regulacji Tadeusza Tomaszewskiego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn.
- Hakel M. D., McCreery E. A. W. [2000], *Springboard: student-centred assessment for development*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- Hamilton S. [2000], *University Autonomy and External Dependencies*, [in:] G. Neave (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford.
- Hannafin M., Land S., Oliver K. [1999], *Open Learning Environments: Foundations, Methods, and Models*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models*, Vol. II, *A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Harding J. [2000], *Creating incurable learners: building learner autonomy through key skills*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- Hargreaves A. [2003], *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Harvey L. [2004], *War of the Worlds: who wins in the battle for quality supremacy?* „Quality in Higher Education” Vol. 10 (1).
- Harvey L. [2003], *Student Feedback*, „Quality in Higher Education” Vol. 9 (1).
- Harvey L. [2002], *The End of Quality?* „Quality in Higher Education”, Vol. 8 (1).
- Harvey L. [2001], *Defining and Measuring Employability*, „Quality in Higher Education”, Vol. 7 (2).
- Harvey L. [1995], *Editorial*, „Quality in Higher Education” Vol. 1 (1).
- Harvey L., Green D. [1993], *Defining Quality*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” Vol. 18 (1).
- HECQ [1995], *Graduate Standards Programme Interim Report*, HECQ, London.
- Hejnicka-Bezwińska T. [2000], *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia, możliwości*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.

- Hendryk C. [2000], *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*, „Kwadra”, Szczecin.
- Hernon P., Nitecki D. [1999], *Editorial: Evaluation research*, „Journal of Academic Librarianship” Vol. 25 (6).
- Hessen S. [1935], *Podstawy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Hillier Y. [1997], *Competence Based Qualifications in Training, Development and Management*, „Journal of Further and Higher Education”, Vol. 21 (1).
- Hirsch W. Z. [1999], *Financing Universities Through Nontraditional Revenue Sources: Opportunities and Threats*, [in:] W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Hirsch W. Z., Weber L.E. (ed.), [1999], *Challenges Facing Higher Education at the Millennium, Elsevier Science*, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Hitchcock G., Hughes D. [1997], *Ewaluacja a praca badawcza nauczyciela*, [w:] H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Olsztyn.
- Holford J., Black T. [2001], *Implication for the delivery of learning materials*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.
- Holford J., Nicholls G. [2001], *The school in the age of learning*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.
- Holloway J., Francis G. [2002], *Implications of Subject Benchmarking in United Kingdom Higher Education: the case of business and management*, „Quality in Higher Education”, Vol. 8 (3).
- Holmes L. [2001], *Reconsidering Graduate Employability: the „graduate identity” approach*, „Quality in Higher Education”, Vol. 7 (2).
- Husen T. [1986], *The Learning Society Revisited*, Pergamon Press, Oxford.
- Husen T. [1974a], *The Learning Society*, Methuen, London.
- Husen T. [1974b], *Oświata i wychowanie w roku 2000*, PWN, Warszawa.
- Hutchins, R. M. [1968], *The Learning Society*, Penguin, Harmondsworth.
- Imrie B. W. [1995], *Assessment for learning: Quality and taxonomies*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, Vol. 20 (2).
- Ingarden R. [1972], *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Jabłeczka J. [2000], *Misja organizacji a misja uniwersytetu*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 16.
- Jabłeczka J., [1995], *Szkolnictwo wyższe: ocenianie, wskaźniki osiągnięć – przegląd problematyki*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.
- Jackson N. [1998], *Understanding standards-based quality assurance part II – nuts and bolts of the „Dearing” policy framework*, „Quality Assurance in Education” Vol. 6 (4).
- James R., Beckett D. [2000], *Australia: higher education and lifelong learning: an Australian perspective*, [in:] H. G. Schuetze, M. Slowey (ed.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, Routledge, London, New York.
- Jarvis P. (ed.), [2001a], *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.

- Jarvis P. [2001b], *The Changing Educational Scene*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.
- Jarvis P., Preece J. [2001], *Future directions for the learning society*, [in:] Jarvis P. (ed.), *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.
- Jarvis P., Tosey P. [2001], *Corporations and professions*, [in:] P. Jarvis, (ed.), *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.
- Jaskot K. [2002], *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Jaskot K. [2001], *Kompetencje edukacyjne nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 16.
- Jaskot K., [1997], *Uczniowie dorośli i ich nauczyciele*, [w:] K. Jaskot (red.), *Nauczyciele ludzi dorosłych*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Jaskot K., [1996], *Grupy studenckie. Studium pedagogiczne grup dziekańskich*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Joughin G. [1998], *Dimension of oral assessment*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, Vol. 23 (4).
- Julia D., [1992], *Słownik filozofii*, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice.
- Juszczyk S., [2002], *Diagnoza i ewaluacja dydaktyczna w procesie telekształcenia*, [w:] K. Wenta (red.), *Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Juszczyk S., [2001], *Internet w edukacji jutra*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Juszczyk S. [2000], *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kamba W. [2000], *Academic Freedom and University Autonomy*, [in:] G. Neave (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford.
- Kamradt T. F., Kamradt E. J., [1999], *Structured Design for Attitudinal Instruction*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models*, Vol. II, *A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Karpińska A. [2002a], *Neurodydaktyczne implikacje dla edukacji jutra*, [w:] W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Karpińska A. [2002b], *Aktywność i samodzielność ucznia w procesie kształcenia szansą minimalizacji niepowodzeń szkolnych*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 18.
- Karpińska A. [2001], *Niepowodzenia szkolne wobec zmian w teleologii edukacyjnej i treściach kształcenia*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Karpińska A. (red.), [1997], *Szkolnictwo niepaństwowe. Konkurencja czy partnerstwo?* Olecko.
- Kazamias A. M. [2001], *General introduction: Globalization and educational cultures in late modernity: the Agamemnon syndrome*, [in:] J. Cairns, D. Lawton, R. Gardner (ed.), *Values, Culture and Education*, Kogan Page, London.
- Kearney M. L. [2000], *Higher Education and Graduate Employment: Responding*

- to the Challenges of a Changing World, [in:] G. Neave (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford.
- Kennedy D. [1995], *Another Century's End, another Revolution for Higher Education*, „Change”, 27 (3).
- Kłosowski J., [1993], *O nowy model kontaktu nauczyciela z uczniem*, [w:] J. Pólturzycki, E. A. Wesolowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Knight P. T. [2002], *The Achilles' Heel of Quality: the assessment of student learning*, „Quality in Higher Education”, Vol. 8 (1).
- Knight P. T. [2001], *Editorial: employability and quality*, „Quality in Higher Education”, Vol. 7 (2).
- Knight P. T., Trowler P.R. [2000], *Editorial*, „Quality in Higher Education” Vol. 6 (2).
- Knight P. T., Yorke M. [2003], *Employability and Good Learning in Higher Education*, „Teaching in Higher Education”, Vol. 8 (1).
- Korporowicz L. (red.), [1997], *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Korzeniowski K., [1987], *Poczucie podmiotowości*, „Studia Psychologiczne”, nr 2.
- Krajewska A. [2004], *Rola nauczyciela akademickiego w edukacji jutra*, [w:] K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocław.
- Krajewska A. [2003a], *Szcolnictwo wyższe w kontekście potrzeb i problemów rynku pracy*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Krajewska A. [2003b], *Wyzwania wobec uniwersytetu XXI wieku*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Impuls, Kraków.
- Krajewska A. [2003c], *Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa*, [w:] S. Kmieć (red.), *Ciągłość reform edukacyjnych. Uczestnictwo społeczne*, Politechnika Rzeszowska, Rzeszów.
- Krajewska A. [2003d], *Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa – interpretacje i inicjatywy*, „Terazniejszość – Przyszłość – Edukacja”, nr 2.
- Krajewska A. [2003e], *W poszukiwaniu taksonomii celów kształcenia w uniwersytecie XXI wieku*, [w:] A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok.
- Krajewska A. [2003f], *Samo-, wzajemna i wspólna ocena – zwiększenie roli studentów w procesie oceniania*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 20.
- Krajewska A. [2003g], *Sprzężenie zwrotne i refleksja – determinanty jakości procesu i wyników kształcenia*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, t. 2, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Krajewska A. [2002a], *Zmiany w systemie kształcenia – wyzwanie dla edukacji jutra*, [w:] W. Kojs, E. Piotrowski, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Krajewska A. [2002b], *Wzrost aktywności i samodzielności studentów w ocenia-*

- niu jako determinant jakości kształcenia uniwersyteckiego, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 18.
- Krajewska A. [2001a], *Proces globalizacji – konteksty i implikacje dla szkolnictwa wyższego*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4.
- Krajewska A. [2001b], *Jakość kształcenia w koncepcjach teoretycznych i w praktyce*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Krajewska A. [2001c], *Kompetencje – podstawa systemu oceniania w szkole wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” nr 18.
- Krajewska A. [2001d], *Ewaluacja kształcenia w szkolnictwie wyższym – jako kierunek doskonalenia jego efektywności*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Inspiracje i kierunki myślenia o edukacji w dobie jej reformowania*, Wszechnica Mazurska, Olecko.
- Krajewska A. [2000], *O nową jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym XXI wieku*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 16.
- Krajewska A. [1997], *Reasons for failure in university studies in the view of teachers taking university courses*, [in:] ECER 1997, *European Conference on Educational Research*, J.W. Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Germany.
- Krajewska A. [1996], *Efficiency of university training*, [in:] ECER 1995, *European Conference on Educational Research*, University of Bath, England.
- Krajewska A. [1994], *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej – propozycja metody*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” nr 4-5.
- Krajewska A. [1990], *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej w badaniach*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” nr 1.
- Krajewska A. [1989], *Ilościowa efektywność kształcenia nauczycieli w Filii UW w Białymstoku w latach 1974-1982*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” nr 4.
- Krajewski W. (red) [1996], *Słownik pojęć filozoficznych*, Scholar, Warszawa.
- Krancic J. (1999), *Trwogi i nadzieje końca wieków*, Warszawa.
- Kruszewski K. (red.), [1991], *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Kruszewski K. [1988], *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, PWN, Warszawa.
- Kukolowicz T., [1993], *Zasada podmiotowości w procesie nauczania*, [w:] J. Pótturzycki, E. A. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kupisiewicz Cz., [2000], *Dydaktyka ogólna*, Graf-Punkt, Warszawa.
- Kuźniak I., [1993], *Optymalizacja procesu kształcenia*, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań.
- Kwan K., Leung R. [1996], *Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, Vol. 21(3).
- Kwiatkowski S. M., Sepkowska Z. [2000], *Developing Professional Qualification Standards in Poland*, IBE, Warsaw – Radom.
- Kwieciński Z. [1997a], *Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania*, „Nieobecne Dyskursy” cz. V, Toruń.

- Kwieciński Z. [1997b], *Zapętlenie kwestii edukacyjnej w sytuacji gwałtownej zmiany jej kontekstu*, „Forum Oświatowe”, nr 1-2.
- Lander D. [2000], *A Provocation: quality is service*, „Quality in Higher Education” Vol. 6(2).
- Lauvas P., Havnes A., Raaheim A. [2000], *Why This Inertia in the Development of Better Assessment Methods?* „Quality in Higher Education”, Vol. 6 (1).
- Lawton D., Cowen R. [2001], *Values, culture, education: an overview*, [in:] J. Cairns, D. Lawton, R. Gardner (ed.), *Values, Culture and Education*, Kogan Page, London.
- Laybourn P., Falchikov N., Goldfinch J., Westwood J. [2000], *Evolution of skills development*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- Leckey J. Neill N. [2001], *Quantifying Quality: the importance of student feedback*, „Quality in Higher Education” Vol. 7 (1).
- Lewowicki T. [2003], *Edukacja i pedagogika wobec rynku pracy – o sposobach kształtowania wzajemnych relacji i powinnościach pedagogiki*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Lewowicki T. [1994a], *Przemiany oświaty*, „Żak”, Warszawa.
- Lewowicki T. [1994b], *O uczestnictwie w procesach edukacyjnych*, [w:] J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Lewowicki T. [1993], *Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki*, [w:] J. Półturzycki, A. E. Wesołowska (red.), *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Lewowicki T. [1990], *Przemiany teleologii edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3-4.
- Lewowicki T. [1988], *Proces kształcenia w szkole wyższej*, PWN, Warszawa.
- Lickona T. [1999], *Character Education: The Cultivation of Virtue*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models*, Vol. II, *A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Limont W. [1994], *Synektyka a zdolności twórcze*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Little B. [2001], *Reading Between the Lines of Graduate Employment*, „Quality in Higher Education”, Vol. 7(2).
- Lomas L. [2002], *Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality?* „Quality in Higher Education”, Vol. 8 (1).
- Longhurst, N., Norton, L. S. [1997], *Self-assessment in course work essays*, „Studies in Educational Evaluation”, Vol. 23 (4).
- Łaskawska J., [1999], *Osoba ludzka w centrum pola odpowiedzialności nauczyciela akademickiego*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Impuls, Kraków – Łowicz.
- Łobocki M. [2000], *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków.
- Małewski M. [2000], *Szkola i uniwersytet odmiennosc społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 14/15.

- Malewski M. [1998], *Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 13.
- Margham J.P., Jackson S. [1999], *Benchmarking Across Subjects in an Institution*, [in:] H. Smith, M. Armstrong, S. Brown (ed.), *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Martin B. L., Reigeluth Ch. M. [1999], *Affective Education and the Affective Domain: Implications for Instructional-Design Theories and Models*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models*, Vol. II, *A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Martin B. L., Briggs L. J. [1986], *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*, Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications.
- Maslow A.H. [1990], *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa.
- Matulka Z. [1994], *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym*, [w:] J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mayor F., Binde J. i in. [2001], *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Pedagogicznych, Warszawa.
- McCombs B.L. [2001], *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: a Phenomenological View*, [in:] B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ed.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- McCown K. S., McCormick A. H. [1999], *Self-Science: Emotional Intelligence for Children*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models*, Vol. II, *A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- McGettrick A., Mansor N. [1999], *Standards and Levels – a case study*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” Vol. 24 (2).
- McKeachie W. J. [1999], *Feedback and Reflection in Facilitating Further Learning*, [in:] S.J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- McNair S. [2001], *Social, Economic and Political Contexts*, [w:] P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning, Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.
- McShane K. [2004], *Integrating face-to-face and online teaching: academics’ role concept and teaching choices*, „Teaching in Higher Education”, Vol. 9 (1).
- Melosik Z. [2002], *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wolumin, Poznań.
- Melosik Z. [2000], *Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej*, [w:] M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Poznań.
- Merricks L. [2001], *The emerging idea*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning. Education and the knowledge society*, Kogan Page, London.
- Messick S. J. (ed.), [1999], *Assessment in Higher Education. Issues of Access,*

- Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Miller H., Imrie B.W., Cox K. [1998], *Student Assessment in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Milne C. [2000], *Tertiary literacies: integrating generic skills into the curriculum*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable Skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- Morley L [2001], *Producing New Workers: quality, equity and employability in higher education*, „Quality in Higher Education”, Vol. 7 (2).
- Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów, Deklaracja misji uniwersytetu – synteza* [2000], „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 16.
- Milerski B., Śliwowski B. (red.), [2000], *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa.
- Misja Uniwersytetu Śląskiego* [1997], UŚ, Katowice.
- Misja Uniwersytetu w Białymstoku* [2001], UwB, Białystok.
- Mizerek H. [2002], *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, [w:] J. Górniewicz (red.), *Konstruowanie systemu zapewniania jakości kształcenia w szkole wyższej na przykładzie Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, Olsztyn.
- Mizerek H. (red.), [1997], *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Olsztyn.
- Mori W. [2000], *The Universities' Responsibilities to Society*, [in:] G. Neve (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford.
- Naisbitt J. [1997], *Megatrendy*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Nakamura T. [2000], *University, Industry and Technological Development*, [in:] G. Neve (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford.
- Narasimhan K. [2001], *Improving the Climate of Teaching Sessions: the use of evaluations by students and instructors*, „Quality in Higher Education” Vol. 7 (3).
- Nawroczyński B. [1930], *Zasady nauczania*, Lwów – Warszawa, Książnica-Atlas.
- Neave G.(ed.) [2000a], *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford.
- Neave G. [2000b], *Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue*, [in:] G. Neave (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford.
- Nelson L. M. [1999], *Collaborative Problem Solving*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models*, Vol. II, *A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Neusner J., Neusner N. M. M. [2000], *Reaffirming Higher Education*, Transaction Publishers, New Brunswick (USA) and London (UK).
- Newby H. [1999], *Governance*, (in.) W. Z. Hirsch L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Newman J. H. [1990], *Idea uniwersytetu*, PWN, Warszawa.
- Nęcka E., [1989], *Trening twórczości. Podręcznik metodyczny*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

- Nicholls G. [2004], *Scholarship in teaching as a core professional value: what does this mean to the academic?* „Teaching in Higher Education”, Vol. 9 (1).
- Nicholls G. [2002], *Mentoring: the art of teaching and learning*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Theory & Practice of Teaching*, Kogan Page, London.
- Niemiec J. [2004], *Pedagodzy edukacji ponad maturę*, [w:] A. A. Kotusiewicz (red.), *Etos nauczyciela w jednoczącej się Europie*, Trans Humana, Białystok.
- Niemiec J. [2003], *Rynek pracy a edukacja*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Niemiec J. [2002a], *Aktywność i samodzielność – szansa i utopia dydaktyki*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 18.
- Niemiec J. [2002b], *Reforma w dialogu i perspektywie*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*, Trans Humana, Białystok.
- Niemiec J. [2000], *Uwarunkowania dydaktyki XXI wieku*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 16.
- Niemiec J. [1997], *Wielostronne partnerstwo – szlachetna konkurencja*, [w:] A. Karpińska (red.), *Szkolnictwo niepaństwowe. Konkurencja czy partnerstwo?* Olecko.
- Niemierko B. [1999], *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. [1990], *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B. [1975], *Testy osiągnięć szkolnych*, WSiP, Warszawa.
- Northedge A. [2003], *Enabling Participation in Academic Discourse*, „Teaching in Higher Education”, Vol. 8 (2).
- Nosal Cz., Obara M. [1978], *Organizacja systemu kontroli i oceny medycyny*, PZWL, Warszawa.
- Nunan T., George R., McCausland H. [2000], *Implementing graduate skills at an Australian university*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable Skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- O'Brien K. [2000], *Ability – based education*, [in:] S. Fallows, Ch. Steven (ed.), *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable Skills and Learning for Life*, Kogan Page, London.
- Ohmann R. [2003], *Politics of Knowledge. The commercialization of the University, the Professions, and Print Culture*, Wesleyan University Press, Middletown, Connecticut.
- Okoń W. [1998], *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, „Żak”, Warszawa.
- Okoń W. [1992], *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Okoń W. [1973], *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa.
- Olivares O. J. [2003], *A conceptual and Analytic Critique of Students Ratings of Teachers in the USA with Implications for Teacher Effectiveness and Student Learning*, „Teaching in Higher Education” Vol. 8 (2).
- Oliver P. [1999], *Jak pisać prace uniwersyteckie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Orsmond, P., Merely, S., Reaining, K. [1996], *The importance of marking criteria in the use of peer assessment*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, Vol. 21(3).
- Ostrowska U. [1998], *Odpowiedzialność jako wartość edukacyjna*, „Kultura i Edukacja”, nr 3.

- Pachociński R. [2004], *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, IBE, Warszawa.
- Pachociński R. [1999], *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, IBE, Warszawa.
- Palka S. [2003], *Dialog w dydaktyce ogólnej i praktyce kształcenia*, [w:] A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok.
- Palka S. [2002], *Samodzielność poznawcza nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 18.
- Palka S. [2000], *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Palka S. [1999], *Pedagogika w stanie tworzenia*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Palka S. [1998], *Podjęcie jakościowe w procesie poznawania dydaktycznego*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Palka S. [1989], *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- Parker J. [2003], *Reconceptualising the Curriculum: from commodification to transformation*, „Teaching in Higher Education”, Vol. 8(4).
- Patrick J., Smart R. M. [1998], *An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” Vol. 23 (2).
- Pechar H., Wroblewski A. [2000], *Austria – the enduring myth of the full-time student: an exploration of the reality of participation patterns in Australian universities*, [in:] H. G. Schuetze, M. Slowey (ed.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, London, New York, Routledge Falmer.
- Peters R. [1994], *Accountability and the End(s) of Higher Education*, „Change” 26 (6).
- Pietrasiniński Z. [1987], *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 2.
- Pirsig R. [1974], *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An inquiry into values*, Bodley Head, London.
- Porozumienie Uniwersytetów Polskich na rzecz Jakości Kształcenia*, 18 października 1997.
- Poznański K. [1984], *Rozwój szkolnictwa wyższego*, [w:] J. Miąso (red.), *Historia wychowania. Wiek XX*, t. I, PWN, Warszawa.
- Pólturzycki J. [2001a], *Potrzeby i kierunki rekonstrukcji dydaktyki*, [w:] K. Denek, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Pólturzycki J. [2001b], *Komputer w samodzielnym zdobywaniu wiedzy*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, nr 17.
- Pólturzycki J. [2000], *Potrzeby edukacji jutra a jej zagrożenia*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Pólturzycki J. [1998], *Wskazania dla dydaktyki w raporcie Komisji Delorsa: the treasure within – Uczenie się – nasz ukryty skarb*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki (red.), *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Pólturzycki J. [1997], *Partnerstwo i współpraca wyższych szkół niepaństwowych z systemem szkolnictwa niepaństwowego*, [w:] A. Karpińska (red.), *Szkolnictwo niepaństwowe. Konkurencja czy partnerstwo?* Olecko.
- Pólturzycki J. [1996], *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pólturzycki J., Wesołowska E. A. (red.) [1993], *Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Preece J. [2001], *Implications for including the socially excluded in the learning age*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.
- Proces kształcenia – podejście systemowe*, [1986], Warszawa.
- Pszczółowski T. [1978], *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław.
- Radziewicz-Winnicki A., [2000], *Psychospołeczne determinanty nowego ładu społeczno-ekonomicznego u progu kolejnego wieku*, [w:] Denek K., Zimny T.M. (red.), *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Ramsden P. [1998], *Managing the effective university*, „Higher Education Research and Development”, Vol. 17 (3).
- Ranson S. (ed.), [1998], *Inside the Learning Society*, Cassell, London.
- Ranson S. [1994], *Towards the Learning Society*, Cassell, London.
- Raport o rozwoju społecznym. Polska [1999], Ku godnej, aktywnej starości*, Warszawa.
- Read J. [1999], *Characteristic of Assessment in Support of Student Access and Success*, [in:] S. J. Messick (ed.), *Assessment in Higher Education. Issues of Access, Quality, Student Development, and Public Policy*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Reigeluth Ch. M. [1999], *What Is Instructional – Design Theory and How Is It Changing*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models, Vol. II, A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Reigeluth Ch. M., Moore J. [1999], *Cognitive Education and the Cognitive Domain*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models, Vol. II, A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Reykowski J., [1977], *Osobowość*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Rhodes F. H. T. [1999a], *The New University*, [in:] W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Rhodes F. H. T. [1999b], *The Glion Declaration. The University at the Millennium*, [in:] W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Rocznik statystyczny*, [2003], GUS, Warszawa.
- Rocznik statystyczny*, [2002], GUS, Warszawa.
- Rocznik statystyczny*, [2001], GUS, Warszawa.
- Rocznik statystyczny*, [2000], GUS, Warszawa.
- Romiszowski A. [1999], *The Development of Physical Skills: Instruction in the*

- Psychomotor Domain*, [in:] Ch. M. Reigeluth (ed.), *Instructional – Design Theories and Models*, Vol. II, *A New Paradigm of Instructional Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Rowland S. [2003], *Teaching for democracy in Higher Education*, „Teaching in Higher Education” Vol. 8 (1).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z 27 sierpnia 1991 roku o gospodarce finansowej uczelni.
- Ruben B. D. [1995a], *Defining and Assessing „Quality” in Higher Education: Beyond TQM*, [in:] B. D. Ruben (ed.), *Quality in Higher Education*, Transaction Publishers, New Brunswick, London.
- Ruben B. D. [1995b], *The Quality Approach in Higher Education: Context and Concepts for Change*, [in:] B. D. Ruben (ed.), *Quality in Higher Education*, Transaction Publishers, New Brunswick, London.
- Rutkowiak J. [1995], *Edukacyjna świadomość nauczycieli; intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Impuls, Kraków.
- Sadler D. R. [1987], *Specifying and promulgating achievement standards*, „Oxford Review of Education”, Vol. 13(2).
- Schuetze H. G. [2000], *Canada: higher education and lifelong learning in Canada: re-interpreting notions of „traditional” and „non-traditional” students in the context of a „knowledge society”*, [in:] H. G. Schuetze, M. Slowey (ed.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, Routledge, London, New York.
- Schunk D. H. [2001], *Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning*, [in:] B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ed.), *Self – Regulated Learning and Academic Achievement*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Semków J. [2003], *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] A. Ładyżyński, J. Rańczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, Impuls, Kraków.
- Sheckley B. G., Lamdin L., Keeton M. [1992], *Employability in high performance economy*, „Educational Record” Vol. 73 (4).
- Siemieniecki B. [1996], *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Skubała-Tokarska Z., Tokarski Z. [1972], *Uniwersytety w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Słownik języka polskiego*, [1999], PWN, Warszawa.
- Słownik wyrazów obcych*, [2000], PWN, Warszawa.
- Smith H., Armstrong M., Brown S. [1999], *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Sobolewska B., Sobolewski M. [1978], *Mysł polityczna XIX i XX wieku. Liberalizm*, PWN, Warszawa.
- Soliman I., Soliman H. [1997], *Academic workload and quality*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, Vol. 22 (2).
- Somervell H. [1993], *Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, Vol. 18 (5).

- Sośnicki K., [1948], *Dydaktyka ogólna*, Toruń.
- Sternberg R.J. [1998], *Metacognition, abilities, and developing expertise: What makes an expert student?* „Instructional Science”, Vol. 26 (1).
- Sweeney J., O'Donoghue T., Whitehead C. [2004], *Traditional face-to-face and web-based tutorials: a study of university student's perspectives on the roles of tutorial participants*, „Teaching in Higher Education”, Vol. 9 (3).
- Szewczuk W. (red.) [1979], *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Światowa deklaracja UNESCO, *Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania*, [1999], „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 14.
- Szczepański J. [1976], *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Tadeusiewicz R. [2000], *Internet jako narzędzie edukacyjne na tle idei społeczeństwa informacyjnego*, [w:] J. Migdalek, P. Moszner (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli*, Impuls, Kraków.
- Tatarkiewicz W. [1970], *Historia filozofii*, t. II, PWN, Warszawa.
- Tchorzewski A. M. [1999], *Etyczno-deontologiczne aspekty działalności zawodowej nauczyciela akademickiego*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Impuls, Kraków-Łowicz.
- Terenzini P. T., Pascarella E. T., [1994], *Living with myths: Undergraduate education in America*, „Change” 26(1).
- Thackwray B. [1997], *Effective Evaluation of Training and Development in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Thorens J. [2000], *Proposal for an International Declaration on Academic Freedom and University Autonomy*, [in:] G. Neave (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford.
- Toffler A. i H. [1996], *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Tomaszewski T. [1985], *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] J. Reykowski, O. W. Owczynniki, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Ossolineum, Wrocław.
- Tosey P. [2002], *Experiential methods of teaching and learning*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The theory & Practice of Teaching*, Kogan Page, London.
- Tosey P., McNair S. [2001], *Work-related Learning*, [in:] P. Jarvis (ed.), *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*, Kogan Page, London.
- Twardowski K. [1933], *O dostojeństwie uniwersytetu*, Uniwersytet Poznański, Poznań.
- Uchwała Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich w sprawie zasad postępowania akredytacyjnego*, 31 styczeń 1998.
- Urbaniakowa J. [2001], *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia – stan i perspektywy rozwoju*, [w:] M. Wójcicka, J. Urbaniakowa (red.), *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, WEMA, Warszawa.
- Van der Wende M.C., Westerheijden D. F. [2001], *International Aspects of Quality Assurance with a Special Focus on European Higher Education*, „Quality in Higher Education”, Vol. 7 (3).
- Vieira F., [2002], *Pedagogic Quality at University: what teachers and students think*, „Quality in Higher Education”, Vol. 8 (3).

- Wagner A. [1999], *Liefelong Learning in the University: a New Imperative?* [in:] W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Weber L. E. [1999], *Survey of the Main Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, [in:] W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Webster's Dictionary*, [1992], New York.
- Welle-Strand A. [2000], *Knowledge Production, Service and Quality: higher education tensions in Norway*, „Quality in Higher education” Vol. 6 (3).
- Wenta K. [2002a], *Kapitał ludzki i edukacja dla przedsiębiorczości. Wyzwania XXI wieku*, [w:] W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Wenta K. [2002b], *Informatyzacja w diagnozie i ewaluacji szkoły wyższej*, [w:] K. Wenta (red.), *Diagnoza i ewaluacja w reformie edukacyjnej*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Wenta K. [2001a], *Technologia kształcenia w szkole wyższej*, [w:] K. Denek, T. M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa.
- Wenta K. [2001b], *Samouctwo informacyjne w nabywaniu nowych kompetencji zawodowych nauczycieli akademickich*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 16.
- Wesołowska E. [1999], *Spoleczne uwarunkowania wyższych szkół niepaństwowych w Polsce*, [w:] Z. P. Kruszewski (red.), *Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, Novum, Płock.
- Westerheijden D. F. [2001], *Ex oriente lux: national and multiple accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna*, „Quality in Higher Education”, Vol. 7 (1).
- Wiatrowski Z. [2003], *Rzeczywiste i nadmiernie formalizowane problemy rynku pracy w Polsce oraz ich implikacje dla edukacji zawodowej*, [w:] R. Gerlach (red.), *Edukacja wobec rynku pracy, realia – możliwości – perspektywy*, Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Williams H. M. [1999], *The Economics of Higher Education in The United States*, [in:] W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Winston G. C., [1994], *The Decline in Undergraduate Teaching: Moral Failure or Market Pressure?* „Change”, 26 (5).
- Wnuk-Lipińska E. [1997], *Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 10.
- Wnuk-Lipińska E. [1996], *Innowacyjność a konserwatyzm*, CBPNiSZW Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Wolff K.D. [2000], *Academic Freedom and University Autonomy*, [in:] G. Neave (ed.), *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives*, Elsevier Science Ltd, Oxford.
- Wołoszyn S. [1964], *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Woodhouse D. [1999], *Assuring Standards in New Zeland's Universities*, [in:]

- H. Smith, M. Armstrong, S. Brown (ed.), *Benchmarking and Threshold Standards in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Woodhouse D. [1996], *Quality Assurance: International Trends, Preoccupations and Features*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” Vol. 21 (4).
- Wójcicka M. [2001a], *Jakość kształcenia*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, WEMA, Warszawa.
- Wójcicka M. [2001b], *Standard*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, WEMA, Warszawa.
- Wójcicka M. [2001c], *Akredytacja*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, WEMA, Warszawa.
- Wójcicka M. [1997a], *Studia stacjonarne i niestacjonarne – aspekty ilościowe oraz jakościowe*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.
- Wójcicka M. [1997b], *Zewnętrzne i wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia – zarys problematyki*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Wójcicka M. [1996], *Granice „upraktycznienia” uniwersytetów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7.
- Wójcicka M., Chwirot S. [2001], *Zapewnianie jakości kształcenia – Polska na tle innych krajów*, [w:] M. Wójcicka, J. Urbaniakowa (red.), *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, WEMA, Warszawa.
- Wójcicka M., Urbaniakowa J. [2001a], *Peer review, czyli opinia koleżeńska*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, WEMA, Warszawa.
- Wójcicka M., Urbaniakowa J. (red.), [2001b], *Zewnętrzne zapewnianie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym*, WEMA, Warszawa.
- Wójcicka M., Wnuk-Lipińska E. [1997], *Uniwersytet w warunkach kształcenia masowego. Komunikat z badań*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 10.
- Wójcik Z. [2001], *Misji dokument*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, WEMA, Warszawa.
- Wyer J.C. [1993], *Accounting Education: Change Where You Might Least Expect It*, „Change” 25 (1).
- Yamamoto S., Fujitsuka T., Honda-Okitsu Y. [2000], *Japan: From traditional higher education to lifelong learning: changes in higher education in Japan*, [in:] H. G. Schuetze, M. Slowey (ed.), *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*, Routledge, London, New York.
- Yarrow D. [1999], *The Bussines Approach to Benchmarking – An Exploration of the Issues as a Background for Its Use in Higher Education*, [in:] S. Smith, M. Armstrong, S. Brown (ed.), *Benchmarking and Thresholds Standards in Higher Education*, Kogan Page, London.
- Young M. [1997], *Program nauczania dla dwudziestego pierwszego wieku? „Sociologia Wychowania” XIII*.
- Zaczyński W. [1999], *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa.
- Zandecki A. [1999], *Wykształcenie a jakość życia*, Edytor, Toruń – Poznań.
- Zandecki A. [1996], *Wykształcenie jako instrument jakości życia*, [w:] K. Przyszczykowski, A. Zandecki (red.), *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, Edytor, Poznań – Toruń.
- Zigler H. [1999], *Higher Learning as a Joint Venture between State and Industry*:

- The Example of the International University in Germany*, [in:] W. Z. Hirsch, L. E. Weber (ed.), *Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, Elsevier Science, Pergamon, Oxford, New York, Tokyo.
- Zimmerman B.J. [2002], *Achieving Academic Excellence: a Self-Regulatory Perspective*, [in:] M. Ferrari (ed.), *The Pursuit of Excellence Through Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London.
- Zimmerman B. J. [2001], *Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis*, [in:] B. J. Zimmerman, D. H. Schunk (ed.), *Self – Regulated Learning and Academic Achievement*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Zimmerman, B. J. [1998], *Academic studying and the development of personal skill: a Self-regulatory perspective*, „Educational Psychologist”, Vol. 33 (1).
- Zimmerman B. J., Schunk D. H. (ed.), [2001], *Self – Regulated Learning and Academic Achievement*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, London.
- Żechowska B. [1999], *Stare i nowe dylematy w obszarze reform szkolnictwa wyższego*, [w:] Z. P. Kruszewski (red.), *Przemiany szkolnictwa wyższego u progu XXI wieku*, Novum, Płock.

Spis tabel

| | | | |
|--------|-----|--|-----|
| Tabela | 1. | Podstawowe różnice między organizacjami gospodarczymi w społeczeństwie przemysłowym i informacyjnym | 42 |
| Tabela | 2. | Struktura zatrudnienia w gospodarce światowej w latach 1960-1990 (w %) | 46 |
| Tabela | 3. | Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1992-1997 | 57 |
| Tabela | 4. | Udział w szkolnictwie wyższym (publiczne i niepubliczne) w latach 1985-1996 wg wieku (w%) | 61 |
| Tabela | 5. | Szkolnictwo wyższe w Polsce (państwowe i niepaństwowe) w latach 1995/6-2002/3 | 63 |
| Tabela | 6. | Kierunki przemian w systemie kształcenia | 103 |
| Tabela | 7. | Fazy i struktura procesów samoregulacji w uczeniu się | 157 |
| Tabela | 8. | Porównanie koncepcji jakości usług | 181 |
| Tabela | 9. | Koncepcje teoretyczne a pojęcie jakości kształcenia | 186 |
| Tabela | 10. | Rodzaje jakości | 208 |
| Tabela | 11. | Model taksonomii RECAP (przypominanie, rozumienie, zastosowanie, rozwiązywanie problemów) | 230 |
| Tabela | 12. | Treści a cele kształcenia | 231 |
| Tabela | 13. | Poziomy w taksonomii SOLO – Struktury Obserwowalnych Wyników Uczenia | 233 |
| Tabela | 14. | Poziomy uczenia się i opis osiągnięć studentów | 234 |
| Tabela | 15. | Koncepcja rozwoju afektywnego | 241 |
| Tabela | 16. | Określenia wymiarów rozwoju afektywnego | 242 |
| Tabela | 17. | Strategie kształcenia w rozwoju umiejętności psychomotorycznych ... | 247 |
| Tabela | 18. | Taksonomia empiryczna | 250 |
| Tabela | 19. | Taksonomia celów kształcenia profesjonalnego | 254 |
| Tabela | 20. | Otwarte środowisko uczenia się – możliwe konteksty (cele), środki, narzędzia i procesy wspierające jednostkę | 267 |
| Tabela | 21. | Stosowana terminologia i wyniki kształcenia w wybranych uniwersytetach | 274 |
| Tabela | 22. | Struktura kompetencji poznawczych | 335 |
| Tabela | 23. | Struktura kompetencji pozapoznawczych | 337 |
| Tabela | 24. | Właściwości pomiaru według norm i kryteriów | 346 |

Spis rysunków

| | | | |
|---------|----|---|-----|
| Rysunek | 1. | Dotychczasowe stanowisko wobec oceny jakości kształcenia uniwersyteckiego | 96 |
| Rysunek | 2. | Cykliczne fazy samoregulacji | 156 |
| Rysunek | 3. | Współczesne stanowisko wobec jakości usług organizacji | 182 |
| Rysunek | 4. | Relacje między poziomami poznawczymi B. S. Blooma w ujęciu Victoria University of Wellington w Nowej Zelandii | 229 |
| Rysunek | 5. | Ewaluacja procesu kształcenia – model refleksyjnego działania | 302 |
| Rysunek | 6. | Holistyczne ujęcie oceniania osiągnięć | 343 |